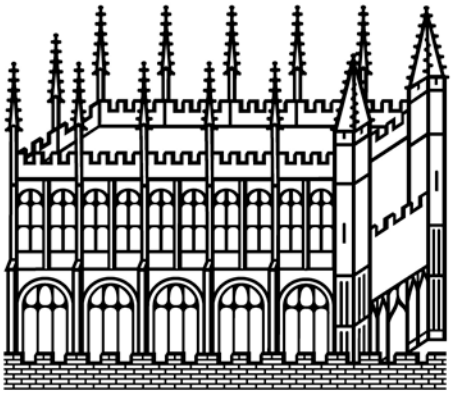


Bodleian Libraries

UNIVERSITY OF OXFORD

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

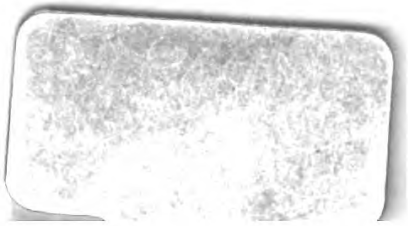
For more information see:

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

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

675

Per. 2621.e. 178
42-4



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.

Zweiundvierzigster Band.

(Januar — Juni der ersten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1856.

Vorwort.

Ich habe mein Amt an der Pädagogiſchen Revue ſtets als einen Dienſt angeſehen. Wollte ich es nicht ferner ſo betrachten, ſo hätte ich wohl Urſache gehabt, jetzt zurückzutreten, wo ich allein verantwortlich ſein ſoll nicht nur für das, was die Päd. Revue enthält, ſondern auch für ihre vorausſichtlichen Mängel.

Die erſtere von dieſen beiden Verantwortungen übernehme ich, und ich habe Grund, gleich jetzt nachdrücklich auszuſprechen, daß ich ſie allein und ganz trage. Die andere war für mich der Beweggrund, die Päd. Revue mit 1855 ſchließen zu wollen. Ich glaubte nicht, daß nach Herrn Schulrath Scheibert's Rücktritt es mir möglich ſein werde, das Blatt in ſeinem bisherigen Charakter zu erhalten.

Von vielen Seiten her werde ich aufgefordert, wenigſtens den Verſuch zu machen, und empfange die ſchätzenswertheſten Zuſicherungen. * Indem ich auf dieſe baue und dieſen Wünſchen nachgebe, lege ich nun die Verantwortung für das, was dem Blatte in Zukunft fehlen wird, auf die Schultern ſeiner Freunde.

Nach vielen Seiten hin hat die Revue Treue zu bewahren und will es, daher iſt ſie auf manchem Gebiete an die Hülfe Weniger allein gewieſen. Mögen ſich dieſe ihr und ihren Leſern nicht entziehen! Nach andern Richtungen hin haben wir die Meinung der großen Mehrheit für uns. Aber auch hier ſind noch Unterſuchungen und Arbeiten unvollendet. Noch andere Gebiete ſind für die Revue neutral. In ihnen rechne ich vornehmlich auf diejenigen Freunde, welche auf jenen für uns, wenn auch nicht kämpfen, ſo doch ſtimmen. Nächſt ihnen aber verlaſſe ich mich auf die Unterſtützung derer, welchen es möglich iſt, abzuſehen von dieſer oder jener oder allen für die Revue nicht offenen Fragen, und wünſchenswerth, ſich an einem Blatte zu betheiligen, dem von Herrn Dr. Mager ein das ganze Gebiet der Erziehung und des Schulweſens umfaſſender Plan zu Grunde gelegt iſt.

Was ich der Revue bewahren möchte, iſt alſo vorzüglich die Allgemeinheit ihres Programms, demnächſt ihr pädagogiſcher Inhalt und zwar im Beſondern ihre Wirkſamkeit für die Aus- und Durcharbeitung der

* Gleich die erſten Hefte werden zeigen, daß dieſe nicht leere Worte geblieben ſind.

Schulpädagogik, wie ſie von Scheibert begonnen iſt. Die wichtigſten Fundamental- wie Specialfragen auf dem Gebiete des Gymnaſiums, der höhern Bürgerſchule und der Volksſchule, welche die Päd. Revue bisher bearbeitet und in denen ſie Stellung genommen hat, haben ihren Keim in der Frage nach der erziehlichen Aufgabe der verſchiedenen Schulgattungen, fallen ſomit in die Schulpädagogik, und ihre Löſung fordert wieder dieſe ſelbſt. Daher ſollten aus ihr her und für ſie die ja vielfach erſt begonnenen Unterſuchungen weitergeführt werden; ſie werden dann mit dem, was in der Revue bisher als für ſie feſtes Reſultat niedergelegt iſt, im Weſentlichen in Einklang ſtehen.

Die Feſthaltung der Aufgabe des Schulunterrichts als einer weſentlich erziehlichen und die Feſthaltung der Aufgabe der Erziehung als der einer chriſtlichen Jugend hat die religiöſe Ueberzeugung der Redaction müſſen erſichtlich machen. Ich kann nicht anders als auch ferner entſchieden eintreten, wo es die Sache fordert, für den kirchlich fixirten Lehrbegriff des Proteſtantismus.

Die in der Revue früher geführte Unterſuchung über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete, ruhend nach der philoſophiſchen Seite hin auf der Herbart'ſchen praktiſchen Philoſophie, hat das Verhältniß der Schule zu Familie, Kirche, bürgerlicher Geſellſchaft und Staat erörtern müſſen und läßt nothwendig den politiſchen wie kirchlichen Standpunct der Redaction, wenn dieß nicht auch ſchon ſonſt geſchehen iſt, hervortreten.

Die Treue gegen die evangeliſche Kirche wird bedingt durch die religiöſe Ueberzeugung, und ſoll auch ferner nicht verläugnet werden.

Nach der ſtaatlichen Seite hin, ſo weit ſie zur Sprache kommen darf, werde ich fortfahren, die Redaction des geſunden, ſich organiſch entwickelnden Lebens zu vertreten gegen die Phraſen einer vulgär liberalen Doctrin und als einen der gefährlichſten Irrthümer den zu bekämpfen, welcher in dem Staat das ſittliche Univerſum ſieht.

Stettin, den 28. December 1855.

W. Langbein.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 1. Januar. 1856.

I. Abhandlungen.

Ueber die Entſtehung der Anſchauungen vom Räumlichen.

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

Nach Kant iſt bekanntlich der Raum eine Form des äußern Sinnes. *Herbart* hat die Kantiſche Lehre einer ſcharfſinnigen Kritik unterworfen und ihre Unhaltbarkeit dargethan; man ſollte aber doch nicht vergeſſen, daß ſie wenigſtens Keime des Wahren enthält, und daß Herbart auch in Bezug auf die pſychologiſche Theorie des Raumes Kantianer iſt; d. h. daß er gerade die entwickelungsfähigen Momente der Kantiſchen Lehre erkannt und mit Beſeitigung des Falſchen und Hemmenden zum Treiben gebracht hat. Es ſei mir daher erlaubt, auf jene Keime des Wahren im Anfange dieſes Aufſatzes hinzuweiſen, zumal da mir dadurch die Gelegenheit dargeboten wird, Manches auszuſprechen, was zum beſſern Verſtändniß des Folgenden dienlich ſein wird.

Nach Kant wird unſere Seele oder, wie er es nennt, unſer Gemüth von den Außendingen afficirt und dadurch werden in ihr jene *einfachen* Wahrnehmungen * des Farbigen, der Töne u. ſ. w. hervorgerufen, welche die Materie unſerer Anſchauungen von den Außendingen bilden. Inſofern die Seele auf dieſe Weiſe afficirt werden kann, ſchreiben wir ihr Sinnlichkeit zu. Jene einfachen ſinnlichen Wahrnehmungen können aber bei ihrer Erregung in der Seele keine Form, nicht die

* Jene einfachen Acte der Seele, welche den Stoff zu den zuſammengeſetzten Vorſtellungen liefern, nennt Kant Empfindungen, Herbart einfache Vorſtellungen. In dem Worte Empfindung liegt aber eine Beziehung auf das Angenehme oder Unangenehme, auch Luſt oder Unluſt; in dem Worte Vorſtellung eine ſolche auf ein von der Vorſtellung unterſchiedenes aufgefaßtes Object. Um dieſe Nebenbeziehungen fern zu halten, kann man die einfachen Elemente der Vorſtellungen entweder mit Waitz Perceptionen oder, wenn man ein deutſches Wort vorzieht, wie im Texte Wahrnehmungen nennen.

beſtimmte Weiſe der Anordnung beſitzen, welche ſie in den fertigen Anſchauungen von den Außendingen an ſich tragen; ſie können alſo unter Andern nicht Wahrnehmungen von einem räumlich Ausgedehnten ſein, ſondern nur von dem, was die Ausdehnung beſitzt oder den Raum erfüllt. Es muß die Folge eines Geſchehens im Innern der Seele ſein, daß jene einfachen Wahrnehmungen in beſtimmte Verbindungen treten und dadurch zu Anſchauungen eines räumlich Ausgedehnten werden: jene Vorſtellungen, d. h. im Grunde die Außendinge ſelbſt, ſind Producte der Seele, zu denen das Material allerdings auf Veranlaſſung von etwas Aeußerm entſteht, während die Zuſammenſetzung des Materials ohne directe Mitwirkung jenes Aeußern vor ſich geht. Es iſt auch nicht ohne Wahrheit, wenn Kant den Raum die Form eines Sinnes nennt; denn jene Zuſammenordnung des Materials iſt nicht eine von der Gewinnung desſelben abgeſonderte Thätigkeit, ſondern beide verſchmelzen in der Regel in einen Act. So wie die Materie der Anſchauung da iſt, hat ſie auch die Form: der Sinn — um dieſen Ausdruck beizubehalten — verſorgt uns mit beidem; und nur in ſeltenen Fällen nöthigt uns ein ſpäter hinzukommender Vorgang, der mit einem Acte des Verſtandes verglichen werden kann, die vom Sinne gelieferte Anſchauung in eine andere umzuwandeln.

Ohne den hierin von Kant vertretenen Gedanken, daß nicht etwa von den Dingen an ſich gleichſam fertige Bilder ſich ablöſen und in die Seele eindringen, ſondern daß jene Bilder, alſo auch das, was wir für gewöhnlich die Dinge ſelbſt nennen, ein Product der Seele ſind, wenn ſie auch von ihr in Folge äußerer Veranlaſſung gebildet werden, iſt eine geſunde Pſychologie unmöglich. Der Spiritualiſt muß ſeine Richtigkeit natürlich anerkennen; denn in einer einfachen, folglich nicht räumlich ausgedehnten Seele muß eine räumliche Anordnung der ſinnlichen Wahrnehmungen total verſchwinden: die Acte der Seele, welche wir Wahrnehmungen nennen, können der Qualität, vielleicht auch dem Grade nach von einander verſchieden, aber von einem Neben- und räumlich Auseinander derſelben kann nicht mehr die Rede ſein; ſie müſſen ſämmtlich in einem und demſelben Puncte ſich ereignen. Aber auch der Materialiſt kann jenen Gedanken nicht ganz verwerfen: die einzelnen Erregungen, aus denen das geſehene Ding z. B. conſtruirt wird, mögen auf der Netzhaut vielleicht noch diejenige Anordnung beſitzen, welche ſie in der fertigen Vorſtellung an ſich tragen; man kann aber ſchwerlich annehmen, daß dieſe Anordnung auch bei der Fortleitung in den Nervenfaſern und in dem Gehirn erhalten bleibe. Geht ſie aber verloren oder wird ſie mit einer andern vertauſcht, ſo muß ſie durch eine Gehirnthä-

tigkeit, das ist in materialistischem Sinne durch eine Seelenthätigkeit wieder erzeugt werden. Uebrigens darf man nicht vergessen, daß eine Vorstellung, deren Theile etwa räumlich neben und außer einander wären, immer noch keine Vorstellung von etwas räumlich neben und außer einander Liegenden sein würde.

Wenn wir aber auch die Wichtigkeit der Kantischen Lehre von der Entstehung unserer Vorstellungen von den Außendingen für die Psychologie dankbar anerkennen, so dürfen wir doch auch nicht blind gegen ihre Fehler sein; wir werden im Gegentheil der Herbartschen Kritik derselben vollkommen beipflichten müssen. Zwei Fehler sind hier besonders einflußreich gewesen und haben Kant den Zugang zur Wahrheit verschlossen. Zuerst hat er sich nie ernstlich die Frage vorgelegt, was denn jene Form des äußern Sinnes sei, der wir die Vorstellung des Räumlichen verdanken, und wie sie entstehe. Verführt von dem Zwange, der uns nöthigt, das Aeußere als ein räumlich Ausgedehntes aufzufassen, setzt er fast stillschweigend, wenigstens ohne sorgfältige Ueberlegung voraus, daß jene Form uns angeboren, daß sie eine ursprüngliche Eigenthümlichkeit der menschlichen Seele sei. Und doch liegt der Gedanke ziemlich nah, ja es wird durch empirische Thatsachen direct auf ihn hingewiesen, daß die Vorstellung des Räumlichen sich allmälig entwickele, daß der Zwang zur räumlichen Auffassung nicht bedingt werde durch das ursprüngliche Vorhandensein der Form in der unentwickelten Seele, sondern durch die Nothwendigkeit, mit welcher sie bei der Entwickelung der Seele unter den einmal gegebenen Umständen sich bildet. Die Form des Räumlichen braucht so wenig von Anfang an in der Seele vorhanden zu sein, wie das fertige Küchlein im frisch gelegten Ei; die ausgebildete Seele ist mit gleich zwingender Nothwendigkeit an eine räumliche Auffassung der Dinge gebunden, wenn innere und äußere Umstände in ihrem Zusammenwirken nur die Entstehung einer solchen mit Nothwendigkeit bedingen. Zweitens übersah es Kant, daß wir nicht allein an eine räumliche Auffassung der Dinge im Allgemeinen gebunden sind, sondern daß wir uns genöthigt finden, sie in einer ganz bestimmten Gestalt anzuschauen und uns vorzustellen: daß wir das Runde rund sehen müssen und es nicht etwa dreieckig oder viereckig sehen können. Es muß deßhalb schon in den einfachen Wahrnehmungen z. B. des Grünen etwas liegen, was uns zwingt, es in diese und keine andere Form zu bringen, dieses Grüne als kreisförmig, jenes als quadratisch anzuschauen. In den elementaren Wahrnehmungen muß der Grund liegen, daß sie sich nicht bloß in Anschauungen eines Räumlichen überhaupt, sondern eines bestimmten

Räumlichen verwandeln. Denn auch das darf nicht überſehen werden, daß nicht alle einfachen ſinnlichen Wahrnehmungen gleichmäßig prädisponirt ſind, Anſchauungen des Räumlichen zu bilden, ſondern daß dieſes zunächſt und unmittelbar vorzugsweiſe nur mit denen des Geſichts- und Taſtſinnes der Fall iſt.

Indem Kant dieſe Fragen überſah, oder wenigſtens ihre Bedeutung nicht erkannte, konnte er meinen, die Sache ſo ziemlich zu Ende gebracht zu haben, während er im Grunde kaum den Anfang gemacht hatte. Indem Herbart dagegen ihr ganzes Gewicht empfand, war es ihm möglich, die Unterſuchung einen bedeutenden Schritt weiter zu führen, den wir zunächſt betrachten wollen.

Nach Herbart * iſt die Seele, wie alles Seiende im eigentlichen Sinne des Worts, ein einfaches Weſen. Sie kann daher nicht allein keine Ausdehnung beſitzen, denn eine ſolche ſetzt ja eine Zuſammenſetzung aus neben einander befindlichen Theilen voraus, ſondern auch nicht einmal eine Vielheit von Qualitäten. Von ihr urſprünglich angehörigen Formen oder Kräften kann daher keine Rede ſein; alles derartige, was ſich in der ausgebildeten Seele findet, muß als ein Product ihrer Entwickelung erſt werden. Von der urſprünglichen Qualität der Seele haben wir indeſſen durchaus keine Vorſtellung: ſo lange ſie unverändert beharrt, gibt es kein Wiſſen von ihr; erſt mit einer eintretenden Störung derſelben iſt ein Wahrnehmen dieſer Störung verbunden. Da nämlich, wenn zwei Körper in einer beſtimmten räumlichen Beziehung zu einander ſtehen, ein Beſtreben hervortritt, dieſe Beziehung entweder zu verändern oder auch zu erhalten — man denke an die verſchiedenen Arten der Anziehung und Abſtoßung, an Cohäſion, chemiſche Verwandtſchaft u. dgl: ſo müſſen wir ein Gleiches auch für die einfachen Weſen, welche das wirklich Seiende in der erſcheinenden Körperwelt ausmachen, vorausſetzen. Es iſt aber kaum denkbar, daß, wenn das einfache Weſen A von B z. B. angezogen wird, es ſich bloß nach B hinbewege, ohne daß die innere Beſchaffenheit von A und B mit in jenen Vorgang hineingezogen würde; wir ſind im Gegentheil faſt gezwungen anzunehmen, daß die nächſte Folge jener Beziehung zwiſchen A und B in einem inneren Geſchehen in A und B, in einer Afficirung ihrer Qualität beſtehe, und daß die Veränderung der räumlichen Beziehung zwiſchen A und B erſt eine weitere Folge der innern ſei. Freilich

---

* Da es nicht meine Abſicht iſt, eine ſtreng hiſtoriſche Darſtellung zu liefern, ſo mag es entſchuldigt werden, wenn ich in dem Folgenden die Lehren Herbarts u. ſ. w. ſtark gefärbt nach meiner individuellen Anſchauung der Dinge wiedergebe.

dürfen wir nicht annehmen, daß durch die räumliche Beziehung zwiſchen A und B zu der urſprünglichen Qualität des A eine neue hinzugefügt werde; ſondern das was hier geſchieht kann gewiſſermaßen nur in einer Umformung der urſprünglichen Qualität des A beſtehen, in einer in Folge des Zuſammen mit B eintretenden Zerlegung der urſprünglichen Qualität in gewiſſe Beſchaffenheiten, als deren Summe man jene urſprüngliche betrachten kann, ſo wie man ſich eine Größe in ihre Theile zerlegt denken kann oder wie eine Kraft unter gewiſſen Umſtänden in ihre Seitenkräfte zerlegt wird. Inſofern das, was hierbei in A geſchieht, die Beziehungen von A zu andern Weſen zu verändern ſtrebt, nennen wir es Kraft; über das, was es für A ſelber iſt, können wir nur in dem einen Falle eine Vermuthung aufſtellen, nämlich wenn jenes A eine Seele iſt. Es liegt dann nahe, anzunehmen, daß die einfachen Wahrnehmungen des Farbigen, der Töne, des Sauern und Süßen u. ſ. w. eine Folge der Störungen ſind, welche die urſprüngliche Qualität der Seele in Folge ihres Zuſammen mit andern Weſen erleidet. Nach unſerer Hypotheſe wird alſo die urſprüngliche Qualität eines einfachen Weſens afficirt in Folge der Beziehungen, in welchen es zu andern einfachen Weſen tritt, und die Art und der Grad dieſer Affection iſt abhängig theils von der Beziehung, in welcher es zu jenen andern ſteht, theils von den Qualitäten und den etwa ſchon vorhandenen Affectionen jener andern Weſen ſelbſt. Iſt das einfache Weſen eine Seele, ſo iſt mit jenen Affectionen ein Wiſſen von ihnen verbunden: ſie oder wenigſtens einige von ihnen ſind die einfachen Wahrnehmungen, mit denen die Entwickelung des eigentlichen Seelenlebens beginnt, und welche auch bei weiter fortgeſchrittener Ausbildung immer noch einen bedeutenden Factor desſelben bilden.

Zur Erklärung der einzelnen Vorgänge in der Seele haben wir *alſo nichts*, als die einfachen Wahrnehmungen und dasjenige, was aus ihrem Zuſammen in einem einfachen Weſen ſich ergeben muß. Zwei Wahrnehmungen a und b können nun erſtens ganz gleichartig ſein: ſie werden dann, wenn nichts Anderes hinzukömmt, in eine einzige zuſammengehen, welche nur der Intenſität nach von a und b verſchieden iſt. Sie können zweitens zwar ungleichartig, aber Folgen ſolcher Affectionen der Seele ſein, welche ihre Qualität recht gut zu gleicher Zeit erleiden kann, ſo wie ſich z. B. 7 recht gut ſo theilen läßt, daß man zu gleicher Zeit die Theile 4 und 2 erhält. Wegen ihrer Ungleichartigkeit können dann a und b nicht mehr in eine Wahrnehmung zuſammengehen; die Seele wird aber im Stande ſein, beide Wahrnehmungen zugleich zu bilden. Wegen der Einheit der Seele wird allerdings eine

gewiſſe Verbindung zwiſchen a und b eintreten, über deren Folgen das Weitere ſpäter. Drittens können aber die Wahrnehmungen a und b Folgen ſolcher Affectionen ſein, welche die Seele nicht zu gleicher Zeit vollſtändig zu erleiden vermag, wie wenn 7 ſo getheilt werden ſoll, daß man zugleich die Theile 5 und 4 erhält. Die beiden Wahrnehmungen werden dann nicht zu gleicher Zeit vollſtändig gebildet werden können: ſie werden im Gegenſatz ſtehen; die eine wird die andere hemmen, ihre Bildung verhindern oder, wenn ſie ſchon da iſt, ſie aus dem Bewußtſein verdrängen. Wie die Wahrnehmungen der verſchiedenen Farben oder Töne zeigen, braucht der Gegenſatz kein vollſtändiger zu ſein: zwei einfache Wahrnehmungen können bis zu einem gewiſſen Grade im Gegenſatz ſtehen und trotzdem etwas Gleichartiges enthalten. Inſofern die beiden Wahrnehmungen gleichartig ſind, werden ſie in eine verſchmolzen; inſofern ſie im Gegenſatz ſtehen, werden ſie ſich hemmen. Endigt dieſer Vorgang damit, daß das Unverbundene in den Wahrnehmungen gänzlich aus dem Bewußtſein verdrängt wird, und daß nur das Verſchmolzene in ihnen zurückbleibt: ſo werden die beiden Wahrnehmungen nicht mehr von einander unterſchieden werden können: ein undeutliches Wahrnehmen wird die Folge jenes Vorganges ſein. Bleibt zuletzt von dem Nichtverbundenen in den beiden Wahrnehmungen noch Etwas im Bewußtſein, ſo werden ſie noch von einander unterſchieden werden; jede von ihnen iſt aber ſchwächer, als ſie ſein würde, wenn die andere nicht vorhanden wäre. Es ſcheint dabei ein allgemeines Geſetz zu ſein, daß zwiſchen gänzlich disparaten Wahrnehmungen, wie zwiſchen Farben und Tönen, keine Hemmung eintritt, ſondern daß die Seele ſolche ungeſtört zu gleicher Zeit zu bilden vermag; daß nur dann ein Gegenſatz zwiſchen Wahrnehmungen ſtattfindet, wenn ſie — wie Roth und Grün, oder hohe und tiefe Töne — mit einander vergleichbar ſind, ſo daß man die eine durch continuirliche Abänderung in die andere übergehen laſſen kann. Es wäre indeſſen auch denkbar, daß das ungeſtörte Nebeneinanderbewußtbleiben gänzlich disparater Wahrnehmungen aus phyſiologiſchen Gründen entſpränge.

Die gehemmten (aus dem Bewußtſein verdrängten) Vorſtellungen ſind aber nicht vernichtet; ſie können, wie die Erfahrung lehrt, wieder ins Bewußtſein zurückkehren. Es mag hier dahingeſtellt bleiben, ob nach Herbart die gehemmte Wahrnehmung noch ein Streben beſitzt, wieder bewußt zu werden oder, wie man auch ſagen kann, in ein Streben wahrzunehmen verwandelt iſt, ſo daß, wenn die Urſache der Hemmung wegfällt, ſie aus eigener Kraft ins Bewußtſein zurückkehrt; oder ob es dazu nothwendig einer Hülfe bedarf, ſo daß durch die gehemmte

Wahrnehmung eigentlich nur die Bildung einer neuen gleichartigen erleichtert wird. Ohne die zweite Anſicht verwerfen zu wollen, werden wir uns der Sprache der erſtern bedienen, da ſie uns die bequemere ſcheint. Ueberhaupt ſoll das Hypothetiſche und auch Unbeſtimmte der oben gemachten Vorausſetzungen hier keinen Augenblick verdeckt werden; ihre Beſtätigung und nähere Beſtimmung müſſen ſie durch die Vergleichung der aus ihnen gemachten Folgerungen mit der Erfahrung ſchöpfen. Wenn aber die aus dem Bewußtſein verdrängten Wahrnehmungen wieder in das Bewußtſein zurückkehren, ſo unterſtützen ſie ſich dabei gegenſeitig nach Maßgabe der Verhältniſſe, welche früher zwiſchen ihnen ſtattgefunden haben. Die Umſtände, von denen dieſe Hülfeleiſtung abhängt, müſſen hier zunächſt noch etwas näher angegeben werden.

Sind die beiden Wahrnehmungen a und b wegen gänzlicher oder theilweiſer Gleichartigkeit mit einander ganz oder theilweiſe verſchmolzen, und kehrt a aus irgend einer Urſache in das Bewußtſein zurück, ſo wird ſie auch den mit a verſchmolzenen Theil b wieder bewußt zu machen ſuchen; oder mit andern Worten: b wird bei ſeinem Aufſteigen zum Bewußtſein eine Hülfe von a empfangen, vermöge deren es theils raſcher aufſteigt oder etwaige ihm im Wege ſtehende Hemmungen kräftiger zurückzudrängen vermag. Die Größe dieſer Hülfe wird, alles Uebrige gleichgeſetzt, von der Größe des mit b verſchmolzenen Theils von a abhängen: je größer dieſer Theil von a iſt, deſto raſcher wird b im Bewußtſein aufſteigen, deſto kräftiger wird es etwaige Hinderniſſe zurückzudrängen vermögen. Es wird aber keine Hülfe mehr ſtattfinden, wenn der ganze mit a verſchmolzene Theil von b ins Bewußtſein zurückgekehrt iſt: dieſer Theil von b wird alſo beſtimmen, wie viel von b durch a wieder bewußt gemacht werden kann. Außerdem mag es noch einen von der Größe der verbundenen Theile unabhängigen größern oder geringern Grad der Innigkeit der Verſchmelzung geben, welcher verſtärkt wird, wenn die beiden Wahrnehmungen öfter zuſammen zum Bewußtſein kommen; wenigſtens ſcheint dafür der Umſtand zu ſprechen, daß endlich die Verſchmelzung einen ſolchen Grad erreicht, daß die Verbindung von a und b ſich geradezu wie eine einzige einfache Wahrnehmung verhält, und die eine gar nicht mehr ohne die andere im Bewußtſein ſein kann. So geſchieht es z. B. mit den verſchiedenen Lauten, welche ein Wort bilden, mit den verſchiedenen Wahrnehmungen, welche ſich zur Vorſtellung eines Dinges zuſammenſetzen.

Aber noch auf eine andere Weiſe kann es kommen, daß zwei Wahrnehmungen ſich bei ihrer Rückkehr ins Bewußtſein gegenſeitig Hülfe leiſten. Sind nämlich a und x zwei Wahrnehmungen, die auf ſolchen

Affectionen beruhen, welche die Seele zu gleicher Zeit erleiden kann, und ſind die beiden Wahrnehmungen a und x einmal zu gleicher Zeit gebildet, ſo wird bei einer Reproduction von a der ganze Zuſtand der Seele, welchen ſie bei der Bildung der Wahrnehmung a beſaß, wieder zu kehren ſuchen; es wird alſo auch die Wahrnehmung x wieder bewußt zu werden ſuchen und ſo auch x von a eine Hülfe empfangen. Was wir oben über die aus der Verſchmelzung des Gleichartigen entſpringende Hülfe ſagten, läßt ſich leicht auf das jetzt in Rede ſtehende Verhältniß übertragen. Herbart nennt die auf dieſe Weiſe entſtehende Verbindung zwiſchen mehreren Wahrnehmungen eine Complication derſelben. Es iſt leicht einzuſehen, daß in dem natürlichen, nicht abſichtlich gelenkten Lauf der Dinge die Complicationen ſich weit häufiger bilden und auch weit eher eine größere Feſtigkeit erlangen müſſen als die Verſchmelzungen; denn das, was ſich den Sinnen zu gleicher Zeit darbietet, iſt weit öfterer verſchiedenartig als gleichartig; und ſind erſt einmal die Wahrnehmungen nach Maßgabe der gleichzeitigen Bildung in Complicationen gebracht, ſo tritt damit der Verſchmelzung nach Maßgabe der Gleichartigkeit ein Hinderniß in den Weg. Sind nämlich a und b zwei Wahrnehmungen, welche verſchmelzen könnten oder auch ſchon theilweiſe verſchmolzen ſind, iſt aber a mit u, v, w, . . ., b mit x, y, z . . . complicirt, ſo werden bei der Reproduction von a und b auch zugleich u, v, w . . ., x, y, z . . . ins Bewußtſein treten; unter dieſen werden ſich aber leicht Wahrnehmungen finden, durch welche a und b gehemmt werden, welche alſo das Fortſchreiten der Verſchmelzung von a und b mehr oder weniger verhindern. Und wirklich zeigt auch die Erfahrung, daß die Complication des Ungleichartigen früher einen bedeutenden Einfluß auf das Seelenleben gewinnt als die Verſchmelzung des Gleichartigen: das Kind bildet früher die auf jenen beruhenden Vorſtellungen von einzelnen Dingen als die durch dieſe entſtehenden von ihren Eigenſchaften; die Fähigkeit zum Memoriren entwickelt ſich früher als die zum Denken; ja der Unterſchied würde noch weit merklicher ſein, wenn nicht durch den Gebrauch der Sprache und durch abſichtlichen Unterricht der Verſchmelzung des Gleichartigen bedeutender Vorſchub geleiſtet würde.

Denken wir uns nun, daß, während aus irgend einer Urſache die Wahrnehmung a allmälig aus dem Bewußtſein verſchwindet, nach und nach die Wahrnehmungen b, c, d, e . . . gebildet werden und ebenſo nach und nach wieder ſinken. Mit den allmälig kleiner werdenden Reſten von a werden die ganzen b, c, d . . verſchmelzen oder ſich compliciren. Wird nun a ſpäter wieder reproducirt, ſo werden dadurch auch b, c, d . . . wieder ins Bewußtſein gerufen werden. Sie werden aber nicht gleich

ſchnell zu gleichen Graden des Bewußtſeins gelangen, ſondern jede folgende Wahrnehmung langſamer, da ſie mit einem kleinern Theil von a verbunden iſt und daher auch eine geringere Hülfe empfängt. Da aber die b, c, d . . . ganz mit a verbunden ſind, ſo werden ſie auch ganz zum Bewußtſein getrieben werden. Die b, c, d, e werden alſo ſo weit zum vollen Bewußtſein gelangen, als es die übrigen Umſtände zulaſſen, aber jede folgende etwas ſpäter, d. h. die Reihe a, b, c, d . . . wird bei der Reproduction von a aus in derſelben Ordnung verlaufen, in welcher ſie urſprünglich gebildet war.

Wird eins der ſpätern Glieder der Reihe, z. B. d reproducirt, ſo wird hinſichtlich der folgenden Glieder e, f, g . . . dasſelbe eintreten, was eben beſchrieben iſt. Anders verhält es ſich aber mit den vorhergehenden Gliedern, denn dieſe ſind ſämmtlich mit dem ganzen d verbunden, empfangen alſo von dem ganzen d ihre Hülfe. Sie ſteigen daher auch gleich ſchnell, aber das Endziel, zu welchem ſie empor getrieben werden, iſt ein verſchiedenes. Von a iſt ein kleinerer Theil mit d verbunden als von b; es wird alſo überhaupt weniger von a reproducirt werden als von b, und von dieſem wieder weniger als von c. Während alſo die Reihe d, e, f, g im Bewußtſein abläuft, werden auch a, b, c zum Bewußtſein gelangen; ſie werden zu gleicher Zeit das Maximum ihres Bewußtwerdens erreichen, aber dieſes Maximum ſelbſt wird bei jedem vorhergehenden Gliede kleiner ſein als bei jedem folgenden.

In der Wirklichkeit wird nun freilich der Vorgang beim Wiederablaufen einer Reihe bedeutend zuſammengeſetzter ſein, als es eben beſchrieben iſt. a wird nicht, wie es oben ſtillſchweigend vorausgeſetzt wurde, gleichmäßig im Bewußtſein ſchweben bleiben, ſondern ſchon durch die ſpäter auftauchenden b, c, d und noch mehr durch andere von dem Ablaufen der Reihe unabhängige Umſtände niedergedrückt werden und bald wieder aus dem Bewußtſein ſchwinden. Sowie b eine merkliche Stärke im Bewußtſein erlangt hat, geht die Hülfe nicht mehr allein von a aus, ſondern auch von b. So ſchwierig eine genauere, auch die quantitativen Verhältniſſe berückſichtigende Darſtellung der Sache auch ſein möchte, ſo iſt es doch im Allgemeinen nicht ſchwer zu begreifen, daß, wenn einmal eine Reihe von Wahrnehmungen in einer gewiſſen Folge gebildet iſt, dadurch die Veranlaſſung gegeben iſt, jene Wahrnehmungen genau in ihrer frühern Folge zu reproduciren, und daß es wirklich bei der Reproduction einer jener Wahrnehmungen zum Ablaufen der Reihe im Bewußtſein kommt, wenn nicht andere Umſtände hindernd dazwiſchen treten. Ein ſolches Hinderniß kann z. B. darin beſtehen, daß ein Glied der

Reihe d zugleich einer andern Reihe A, B, C, D, E, F . . . angehört, in welcher die Verbindung der Glieder ſchon eine innigere geworden iſt. Kommt es in dem Ablaufen der Reihe bis zu d, ſo werden nun auch E, F, G . . . zum Bewußtſein kommen, und durch dieſe werden vielleicht die e, f, g . . . gänzlich niedergedrückt werden. Der Vorſtellungsverlauf wird alſo aus der Reihe a, b, c, d . . . in die A, B, C, D, E übergelenkt werden; und ſo kann es nicht zum vollſtändigen Ablaufen der erſten Reihe kommen.

Jede unſerer Seelenthätigkeiten muß von einer Bildung ſolcher Reihen begleitet werden. Alle unſere Wahrnehmungen, Vorſtellungen, Gedanken u. ſ. w. müſſen ein äußerſt complicirtes Netzwerk von Reihen bilden, deren verbindende Fäden aber hier vielleicht ſehr ſtark, dort aber ſo ſchwach ſein können, daß ſie ſo gut wie gar keine Wirkung äußern. In der Theorie der Reihenbildung beſitzen wir eins der fruchtbarſten Erklärungsmittel der pſychologiſchen Erſcheinungen: nicht allein die intellectuelle Ausbildung, ſondern auch das Fühlen und Wollen beruht, wenn nicht ganz, doch zum großen Theil auf ihr. Hier haben wir es nur mit der Anwendung zu thun, welche Herbart von ihr auf die Entſtehung der Vorſtellung des Räumlichen gemacht hat.

Der Blick gleite auf einer Linie hin, deren Puncte . . . a, b . . . p, q, r . . . . y, z . . . . verſchiedene Farbe beſitzen. Die Wahrnehmungen von den einzelnen Puncten werden dadurch vor dem völligen Zuſammenſchmelzen bewahrt; ſie werden ſich zu einer Reihe verbinden, die bei der Reproduction von irgend einem Gliede aus in der Richtung von a nach z abläuft. Da aber die Zahl der bei dem Durchlaufen der Linie gebildeten Wahrnehmungen unendlich groß iſt, und ſie ſelbſt continuirlich in einander übergehen: ſo müſſen wir uns denken, daß jeder der unendlich vielen Reſte von a z. B., welche bei dem continuirlichen Sinken von a im Bewußtſein übrig bleibt, mit einer entſprechenden Wahrnehmung p, q, r verbunden wird, ſo daß wir eigentlich ſtatt einer Reihe von abgeſonderten Gliedern ein Continuum von Wahrnehmungen erhalten, welches aber nach Art einer Reihe im Bewußtſein ablaufen wird. Haftet nun der Blick von Neuem auf a und gleitet zum zweiten Male auf der Linie fort: ſo wird die Wahrnehmung q zwiſchen p und r, d. h. ſpäter als r p und früher als r reproducirt werden. Die neugebildeten Wahrnehmungen von p, q, r werden nun ihrer Gleichartigkeit wegen mit den reproducirten verſchmelzen; es wird alſo der neugebildeten Wahrnehmung von q, d. h. dem Punct q ſelbſt ſeine Stelle angewieſen zwiſchen p und r.

Dieſes Zwiſchen kann nun aber noch eine doppelte Bedeutung haben.

Zunächſt würde man q ſpäter als p und früher als r ſetzen; alſo die Sache ſo auffaſſen, als wenn ein Punct ſich auf der Linie fortbewegte und dabei entſprechend ſeine Farbe änderte. Da nun aber die farbige Linie gleich gut nach entgegengeſetzten Richtungen vom Blick durchlaufen werden kann und, wie wir jetzt vorausſetzen, auch durchlaufen worden iſt, ſo wird die Reproduction ebenſo wie von a aus auch z. B. von z aus erfolgen. Es muß alſo p, und ebenſo auch r, ſowohl ſpäter wie auch früher geſetzt werden als q, oder, da ſich dieſes widerſpricht, es darf keins von beiden geſchehen: p, q und r müſſen vielmehr als gleichzeitig geſetzt werden, während q noch immer als zwiſchen p und r ſeiend aufgefaßt werden muß. Darin, daß man p, q, r als gleichzeitig und außerdem q zwiſchen p und r ſetzen muß, liegt nun nach Herbart die Veranlaſſung, ſie räumlich neben und außer einander zu ſetzen.

Was eben über das Sehen einer Linie geſagt worden iſt, läßt ſich nun leicht auf das Sehen einer Fläche übertragen. In der Fläche können wir uns unzählig viele Linien gezogen denken, welche ſich auf die mannigfachſte Weiſe durchſetzen; es werden alſo bei dem Hin- und Herleiten des Blicks auf ihr auf ihr unzählige ſolcher Reihen oder richtiger Continua von Wahrnehmungen gebildet werden, wie die oben beſchriebene. Betrachten wir nun die Reihen: ... a, b, ... p, q, r, ... y, z ...; a′, b′, ... p′, q, r′, ... y′, z′, ...; a″, b″, ... p″, q, r″, ... y″, z″ ... u. ſ. w., welche alle in q ſich kreuzen: ſo wird durch die Reproduction von a, a′, a″, ...; z, z′, z″, ... aus dem q ſeine Stelle angewieſen werden zwiſchen p, p′, p″, ... r, r′, r″ ...; aber q wird außerdem auch gleichzeitig mit ihnen geſetzt werden müſſen. Mit der Erklärung des Sehens einer Fläche können wir aber vorläufig unſere Unterſuchung als geſchloſſen betrachten, da alles Sehen ja urſprünglich Flächenſehen iſt und die Entſtehung der Anſchauung vom Körperlichen den Gegenſtand einer ſpätern Aufgabe bildet.

Die Entſtehung der Anſchauungen des Räumlichen durch den Taſtſinn wird im Weſentlichen auf die gleiche Weiſe vor ſich gehen. Durch die größere Fläche, welche man mit dem ruhenden Auge zugleich überblicken kann, beſitzt aber der Geſichtsſinn einen Vortheil, welcher die Bildung der Anſchauungen des Räumlichen bedeutend erleichtern muß. Die Puncte a, a′, a″, ... z, z″, z‴ ... und q kann man zu gleicher Zeit, und ohne daß man das Auge bewegt, erblicken; es wird alſo, wenn die Bildung der Reihen ſchon vollendet iſt, das Ablaufen derſelben von allen jenen Puncten aus gleichzeitig erfolgen und dadurch dem Puncte q auch bei ruhendem Auge ſeine Stelle mit Sicherheit angewieſen werden.

Die verſchiedenen Geſichtsfelder, deren Anſchauungen man bei einer Bewegung der Augen bildet, werden wegen der großen Menge des Gleichen, was die auf einander folgenden mit einander gemein haben, zu einer Reihe verſchmelzen; und ſo wird man bald eine ziemlich ausgedehnte Vorſtellung des Räumlichen bilden. Die Fläche, welche man mit dem Finger gleichzeitig taſtend berührt, iſt dagegen verhältnißmäßig ſehr klein und man kann kaum in ihr Verſchiedenartiges unterſcheiden. Bei ruhender Hand wird alſo kaum eine Localiſirung des Wahrgenommenen ſtattfinden; alles hängt von den nach einander eintretenden Reproductionen von Reihen ab. Jedenfalls wird alſo die Vorſtellung des räumlich Ausgedehnten mit Hülfe des Taſtſinns allein viel langſamer vor ſich gehen und auch nie den Grad der Vollendung erreichen, als wenn der Geſichtsſinn zu Hülfe kommt.

Gegen die Richtigkeit der Herbart'ſchen Erklärung, ſo ſinnreich ſie iſt und ſo gewiß durch ſie der erſte Grund zu einer eigentlichen Einſicht in die Sache gelegt iſt, laſſen ſich gewichtige Bedenken erheben. Eine Vorſtellungsmaſſe, welche die Anſchauung eines Räumlichen enthält, iſt nach Herbart ein complicirtes Gebilde: die einzelnen in ihr enthaltenen Wahrnehmungen müſſen nach den verſchiedenſten, ſich durchkreuzenden Richtungen hin zu Reihen verbunden ſein. Dazu gehört eine vielfache Reproduction, alſo längere Zeit. Nun iſt es allerdings richtig, daß jener ganze Vorgang nicht bei jeder neuen Auffaſſung eines Räumlichen von vorn an wiederholt zu werden braucht: die ſchon gebildeten Vorſtellungen des Räumlichen treten als appercipirende Maſſen, als Anſchauungsformen, wie wir ſie nennen wollen, hinzu; die neugebildeten Wahrnehmungen treten, indem ſie mit den gleichartigen in jenen Anſchauungsformen verſchmelzen, zugleich in diejenige Verbindung mit einander, durch welche ſie zur Anſchauung eines Räumlichen werden, und es ſind bei der Auffaſſung eines neuen Gegenſtandes durch die ſchon ausgebildete Seele verhältnißmäßig nur ſehr wenige Reihen, welche wirklich neu gebildet werden müſſen. Man kann das Hinzutreten ſolcher Anſchauungsformen in der Selbſtbeobachtung ziemlich genau verfolgen. Stellt man beim undeutlichen oder flüchtigen Sehen zuerſt Vermuthungen darüber an, was der geſehene Gegenſtand wohl ſein könnte, ſo treten verſchiedene, ſchon vorhandene Anſchauungsformen gleichſam zur Probe hinzu, und verſuchen, die neugebildeten Wahrnehmungen ſich anzueignen und in die ihnen entſprechenden Formen zu bringen. Sie werden wieder zurückgedrängt, wenn dieſes nicht gelingt, bis man endlich das Richtige trifft und nun die Wahrnehmungen ohne Widerſtand in die verlangten Verbindungen ſich fügen. Aber eben die Bildung jener Anſchauungsformen verlangt Zeit, und es muß ziemlich lange dauern, ehe ſie die hinreichende innere Ausbildung, ehe ſie eine ſolche Feſtigkeit und

Stärke erlangen, daß ſie die neu hinzutretenden Wahrnehmungen mit faſt unwiderſtehlicher Macht in die verlangte Form hineinzwängen können; ehe das in ihnen, was von zufälligen Umſtänden bei ihrer erſten Bildung abhängt, wie die verſchiedene Färbung u. dgl. ſoweit ausgeſchieden oder vielmehr ausgeglichen iſt, daß ſie einigermaßen als Vorſtellungen von reinen Formen gelten können. Es muß alſo nach der Herbart'ſchen Theorie eine ziemliche Zeit vergehen, ehe es bei Kindern und operirten Blindgebornen, bei denen jene Anſchauungsformen erſt ausgebildet werden müſſen, zum Sehen eines räumlich Ausgedehnten kommt.

Daß Kinder und operirte Blindgeborne das Sehen erſt lernen müſſen, iſt nun freilich bekannt genug. Daß der operirte Blindgeborne die ihm durch den Taſtſinn ſchon bekannten Gegenſtände erſt wieder erkennen lernen muß, verſteht ſich von ſelbſt und gehört nicht hierher. Das, was er außerdem noch lernen muß, ſcheint aber allein das Sehen körperlicher Geſtalten zu ſein; dagegen ſcheint das Flächenſehen ganz von ſelbſt und ohne alle weitere Uebung vor ſich zu gehen; die geſehenen, farbigen Stellen breiten ſich ihm ohne weiteres Zuthun in eine Kugeloberfläche aus, bis er dann ſpäter ſich genöthigt findet, ſie in verſchiedene Entfernungen vom Auge zu verſetzen. Etwas Aehnliches ſcheint auch bei Kindern ſtattzufinden, wenigſtens von der erſten Zeit an, in welcher man über die Art ihres Sehens eine irgend begründete Vermuthung wagen kann. Sind dieſe Beobachtungen richtig gedeutet, ſo bedarf es, um die Wahrnehmungen des Farbigen in diejenige Verbindung zu bringen, welche dem Sehen einer Fläche entſpricht, keiner langen Vorbereitung, ſondern dieſe Verbindung muß gleichſam mit einem Schlage vor ſich gehen, ſobald nur die Wahrnehmungen des Farbigen mit hinreichender Stärke gebildet worden ſind.

Die Beobachtungen, deren eben gedacht iſt, ſind freilich unbeſtimmt und verſchiedener Deutung fähig, und ſo mag nicht allzu viel Gewicht auf ſie zu legen ſein. Die Herbart'ſche Theorie ſtößt aber zweitens auf Schwierigkeiten, wenn man ſie auf das Sehen gleichmäßig gefärbter Flächen anzuwenden verſucht. Solche Flächen ſind allerdings ſelten, denn es kömmt nicht allein auf Gleichheit der Farbe, ſondern auch auf Gleichheit der Helligkeit, des Glanzes u. ſ. w. an, aber ſie ſind doch vorhanden und werden als ausgedehnt geſehen. Gehört auch der blaue Himmel vielleicht noch nicht einmal hierher, ſo doch gewiß der Himmel in einer mondloſen Nacht; und auch in vollkommener Dunkelheit glauben wir einen dunkeln Raum um uns zu ſehen; ja wir können wohl ſagen, wir ſehen ihn. Daß der Anblick einer vollkommen gleichgefärbten Fläche nach Herbart nicht urſprünglich zu einer räumlichen Anſchauung führen

könne, iſt einleuchtend: die Wahrnehmungen, welche wir von den verſchiedenen Stellen jener Fläche bilden, würden ja zu einer einzigen verſchmelzen; es fehlt eben das Entgegengeſetzte in ihnen, was die gänzliche Verſchmelzung hindern und zur Bildung einer Reihe Veranlaſſung geben kann. Nur durch das Hinzutreten einer ſchon fertigen Anſchauungsform iſt das räumliche Sehen in dieſem Falle möglich, und ſo erklärt es auch Herbart. Nur iſt wieder kein Grund vorhanden, warum die von den verſchiedenen Stellen der Fläche gebildeten Wahrnehmungen auf der Anſchauungsform ſich gleichſam ausbreiten, nicht vielmehr in die Anſchauung eines Punctes zuſammengehen. Es würden dadurch freilich Lücken in unſerm Geſichtsfelde entſtehen, indem die die gleichmäßig gefärbte Fläche umgebenden Stellen des Geſichtsfeldes nicht zuſammenrücken können; aber abgeſehen davon, daß wir dieſer Lücken vielleicht gar nicht gewahr würden *, ſie nicht etwa dunkel ſähen, ſondern ungefähr ſo auffaßten, wie den Raum hinter unſerm Rücken, läßt ſich jedenfalls kein Grund angeben, warum wir beim Anblick des geſtirnten Himmels die Fläche desſelben nicht eben ſo gut mit dem gleichmäßigen, natürlich geſchwächten Licht der Geſtirne überzogen ſehen ſollten, als daß wir die Sterne als helle Puncte erblicken und dazwiſchen den dunkeln Himmelsraum. Es muß daher zwiſchen den Wahrnehmungen von den verſchiedenen Puncten der gleichgefärbten Fläche einen andern Unterſchied als der in Farbe, Glanz oder Helligkeit geben, der das Verſchmelzen in eine Wahrnehmung verhindert; und iſt dieſer Unterſchied in dem einen Falle wirkſam, ſo iſt er es auch in jedem andern.

Daß aber dieſer andere Unterſchied in den übrigen Fällen wirkſam, ja das allein Wirkſame iſt, wird durch folgende Bemerkungen ſehr wahrſcheinlich gemacht. Wäre nämlich die Verſchiedenheit in Farbe, Glanz u. ſ. w. dasjenige, was das räumliche Auseinandertreten bedingt, ſo würde das Auseinandertreten um ſo ſtärker ſein, je bunter die Fläche iſt, d. h. die buntere Fläche würde größer erſcheinen, als eine gleich große andere. Eine ſolche Verſchiedenheit zeigt ſich aber nicht, wenigſtens ſicher nicht in dem Maße, als man es erwarten ſollte. Hätte überhaupt der Grad des Unterſchiedes in Farbe u. dgl. einen merklichen Einfluß auf die ſcheinbaren Größen, ſo würde unſer Sehen in eine ſolche Unordnung gerathen, daß von einem brauchbaren Sehen gar keine Rede mehr ſein könnte. Ja man darf ſogar zweifeln, ob die Verſchiedenheit in der Farbe auch nur

---

* Siehe Lotze's Pſychologie, S. 380 u. f. Von dem dort erwähnten Ausfallen gewiſſer Stücke des Geſichtsfeldes kann man ſich freilich nur ſchwer eine Vorſtellung machen.

hinreichend iſt, das Zuſammengehen verſchiedener Wahrnehmungen in eine zu verhindern. Fällt blaues und gelbes Licht auf dieſelbe Stelle der Netzhaut, ſo ſehen wir bekanntlich grün. Es iſt nun allerdings möglich, daß jene beiden Eindrücke des Blauen und Gelben ſich ſchon auf der Netzhaut oder im Nerven zu dem des Grünen verbinden; es iſt aber auch denkbar, daß dieſe Vereinigung erſt in der Seele ſelber vor ſich geht. Wäre das letztere der Fall, ſo würde beim Anblick einer verſchieden gefärbten Fläche die Verſchiedenheit der Farben allein kein räumliches Auseinandertreten ihrer einzelnen Puncte bedingen, ſondern es würde nur die durchaus nicht localiſirte Wahrnehmung einer Miſchfarbe zu Stande kommen.

Endlich iſt drittens die Herbart'ſche Theorie nicht im Stande, den Grund anzugeben, warum ſich die Vorſtellung des Räumlichen ſo charakteriſtiſch von andern ihr mehr oder weniger analogen unterſcheide. Gewiß iſt es ein hervorſtechendes Merkmal des Raumes, daß wir in ihm die einzelnen Puncte als gleichzeitig ſetzen und doch jedem Punct eine Stelle *zwiſchen* beſtimmten andern anweiſen müſſen; aber dasſelbe findet auch, wie ſchon von Herbart gebührend hervorgehoben iſt, mit den einzelnen Farben in der Farbenlinie, den einzelnen Tönen in der Tonlinie ſtatt; ja in einem Syſtem von Begriffen, von denen das einfachſte Beiſpiel die Zahlenlinie iſt, kommt eine ganz gleiche Auffaſſungsweiſe vor, ohne daß doch in allen dieſen Fällen an ein eigentlich räumliches Auseinandergehen des Vorgeſtellten zu denken wäre. Und auch in der Vorſtellung des Räumlichen ſelbſt, dieſe als Act der Seele gedacht, müſſen wir eine ähnliche Anordnungsweiſe der einzelnen Elemente vorausſetzen, während doch, da dieſer Act in der einfachen, nicht ausgedehnten Seele vor ſich gehen ſoll, ein eigentlich räumliches Auseinandertreten jener Elemente ſtreng ausgeſchloſſen iſt. Alle dieſe Syſteme von Vorſtellungen faſſen wir freilich, wie es zum Theil ſchon die bei ihnen gebräuchlichen Benennungen andeuten, gern in einem räumlichen Bilde auf; aber wir wiſſen dabei ſehr gut, daß wir es dann nur mit einem Bilde zu thun haben, in welchem etwas hinzugekommen oder weggelaſſen iſt: hier etwas hinzugekommen, nämlich das eigentlich räumliche Auseinander, was ſich in der Sache ſelbſt nicht findet. Und zwar ſcheint mir der Unterſchied zwiſchen dieſen Auffaſſungsweiſen und der des Räumlichen nicht bloß, wie es nach Herbart ſein ſoll, ein gradueller, ſondern ein ſpecifiſcher zu ſein: das Nebeneinanderſetzen der Puncte des Raumes ſcheint qualitativ verſchieden zu ſein von dem Nebeneinanderſetzen der Zahlen nach ihrer Größe, der Töne nach ihrer Höhe u. ſ. w. und ſich nicht allein von ihnen durch die weiter ausgebildete Reihenbildung zu unterſcheiden. Die Herbart'ſche Theorie paßt genau nur auf jene andern Fälle, während bei dem Vor-

ſtellen des Raumes noch ein eigenthümliches, von ihrem Urheber überſehenes Moment hinzu kommen muß.

Die Herbart'ſche Anſicht bedarf demnach in folgenden Puncten noch einer Ergänzung: es muß der Grund angegeben werden, warum es zu einem eigentlich räumlichen Auseinanderſetzen des Wahrgenommenen kommt; es muß ein eigenthümliches, von der Farbe u. dergl. unabhängiges Moment in den Wahrnehmungen vom räumlich Ausgedehnten nachgewieſen werden, welches ihr Zuſammenſchmelzen in eine Wahrnehmung verhindert; die Anſchauung des Räumlichen darf nicht als das Product einer lang dauernden Entwickelung erſcheinen, ſondern es muß gezeigt werden, daß ſie gleichſam mit einem Schlage aus den einfachen Wahrnehmungen ſich bilden könne. Verſuchen wir der Lehre Herbart's einige Ergänzungen nach Waitz und Lotze hinzuzufügen.

a und b ſeien zwei Wahrnehmungen, welche mehr oder weniger mit einander im Gegenſatz ſtehen, d. h nach dem Obigen auf ſolchen Affectionen der Seele beruhen, welche dieſe nicht gleichzeitig zu leiden oder hervorzubringen vermag. Werden dieſe Wahrnehmungen ins Bewußtſein gerufen, ſo werden ſie ſich gegenſeitig den Platz in ihm ſtreitig machen: ſie werden ſich hemmen, ganz oder theilweiſe ſich aus dem Bewußtſein verdrängen. Anders verhält ſich die Sache, wenn die Beziehungen zur Außenwelt, durch welche jene Wahrnehmungen hervorgerufen werden, beſtändig fortdauern. Die Wahrnehmungen ſuchen ſich zu hemmen; ſie können aber nicht wirklich dazu kommen, da ſie durch die äußern Eindrücke im Bewußtſein feſtgehalten werden. Es wird hierdurch ein eigenthümlicher Zuſtand der Seele bedingt — ein Aufeinanderwirken der Wahrnehmungen, welchem doch nicht nachgegeben werden kann —, der auf die aus den Wahrnehmungen gebildeten Vorſtellungen ſeinen Einfluß haben muß. In dieſem eigenthümlichen Zuſtand bei der Bildung der Wahrnehmungen ſieht Waitz eben die Urſache eines räumlichen Auseinanderſetzens des Wahrgenommenen. Es braucht wohl kaum bemerkt zu werden, daß unter der Unfähigkeit der Seele, gewiſſe Wahrnehmungen gleichzeitig zu bilden, keine abſolute Unmöglichkeit verſtanden werden darf; ſondern daß jenes Wort nur die Thatſache des Verdrängens der Wahrnehmungen bezeichnen, dabei aber darauf hinweiſen ſoll, daß jene Thatſache mit bedingt werde durch die urſprüngliche Qualität der Seele, ſo daß möglicher Weiſe ſolche Wahrnehmungen, welche in der menſchlichen Seele im Gegenſatz ſtehen, es in einer anders gearteten nicht thun würden.

Mit jenem räumlichen Auseinanderſetzen des Wahrgenommenen muß ſich dann noch etwas Anderes verbinden. Es tritt damit ein Unterſchied

hervor zwiſchen dem ſo Auseinandergeſetzten und demjenigen, was in der Seele ſich ereignen und verlaufen kann, ohne in das Verhältniß jenes räumlichen Auseinander gebracht zu werden. Es liegt hierin die erſte Anlage zu einer Sonderung des Aeußern und Innern, welche freilich noch einer weitern Ausbildung bedarf und durch mancherlei Umſtände erleidet. Es iſt aber durch obiges Moment eine Urſache angegeben, warum nicht allein das eine Wahrgenommene räumlich neben das andere geſetzt wird, ſondern auch warum wir beide als außer uns ſeiend ſetzen müſſen oder ſie nach Außen projiciren.

Jenes Feſtgehaltenwerden zweier ſich hemmenden Wahrnehmungen enthält nun nicht eine Erklärung des räumlichen Auseinanderſetzens des Wahrgenommenen, in dem Sinne, daß man einſehen könnte, wie dieſes aus jenem hervorgeht; ſondern wir haben es hier mit einem Urphänomen zu thun, bei welchem man zufrieden ſein muß, wenn man auf der einen Seite den Kreis der Bedingungen, auf der andern Seite das daraus hervorgehende Bedingte angeben kann, wenn man auch den Zuſammenhang zwiſchen beiden nicht weiter zu begreifen vermag. Es könnte ſogar möglicher Weiſe Seelen geben, bei denen unter gleichen Umſtänden ein räumliches Auseinanderrücken des Wahrgenommenen nicht ſtattfände, ſondern eine andere Anſchauungsweiſe, von der wir natürlich uns nicht die entfernteſte Vorſtellung machen könnten: es würde dieß geſchehen, wenn jener Vorgang weſentlich mit bedingt würde durch die urſprüngliche Qualität der Seele. Dann könnte man mit Kant allerdings den Raum eine angeborne Form gewiſſer Seelen nennen; ja er hätte ſogar nicht unrecht, wenn er ihn als eine Form des äußern Sinnes bezeichnet, weil, damit dieſe Form auf beſtimmte Wahrnehmungen ihre Anwendung finde, ein Feſthalten derſelben und zwar zunächſt durch äußere Eindrücke ſtattfinden muß. Indeſſen kann ſchwerlich angenommen werden, daß Kant die Sache auf dieſe Weiſe aufgefaßt habe; wir laſſen daher jene Deutungen auf ſich beruhen und kehren zu unſerer frühern Auseinanderſetzung zurück.

Es iſt leicht einzuſehen, daß aus zwei oder überhaupt aus wenigen Wahrnehmungen keine räumliche Anſchauung zu Stande kommen kann: es gehört dazu offenbar eine ſehr große, ja, wie es der Continuität des vorgeſtellten Raumes wegen ſcheinen könnte, eine unendliche Zahl von Wahrnehmungen. Jedem Wahrgenommenen muß dabei eine beſtimmte Stelle angewieſen werden, ſo daß z. B. q zu liegen kommt zwiſchen p und r. Der Gegenſatz zwiſchen p und r muß alſo größer ſein als der zwiſchen p und q oder q und r, ja erſterer muß die Summe der beiden letztern ſein, wenn p, q, r in eine gerade Linie ſollen geſetzt werden können. In allen den verſchiedenen Wahrnehmungen, welche zum Aufbau

einer räumlichen Anſchauung verwendet werden, muß daher ein Moment enthalten ſein, welches ſich von einer zur andern in Etwas ändert und wodurch ein Gegenſatz zwiſchen den einzelnen Wahrnehmungen entſteht, der, von einer Wahrnehmung aus nach den übrigen hin allmälig wachſend, jedem Wahrgenommenen die Stelle anweist, welche es in der räumlichen Anſchauung einzunehmen hat; wir wollen dieſes in der Wahrnehmung enthaltene Moment mit Lotze das Localzeichen derſelben nennen. Es iſt klar, daß z. B. bei den Geſichtswahrnehmungen dieſes Localzeichen nicht in der Farbe, dem Glanz, der Helligkeit oder dergleichen beſtehen kann, überhaupt nicht in dem, was man für gewöhnlich zur Qualität der Wahrnehmung rechnen würde; denn dadurch würde offenbar eine ganz andere räumliche Anordnung des Wahrgenommenen bedingt werden, als die wirklich gegebene; ſondern daß es allein von der Stelle der Netzhaut abhängen darf, auf welche das Bild des geſehenen Punctes fällt. Zwiſchen zwei benachbarten Wahrnehmungen, um ſie ſo zu nennen, iſt der Unterſchied im Localzeichen nur gering; es findet daher gleichzeitig mit dem Auseinanderſetzen ein Verſchmelzen derſelben ſtatt, und dadurch wird es möglich, daß auch aus einer endlichen, freilich jedenfalls ſehr großen Zahl von Wahrnehmungen die Anſchauung eines Continuums gebildet werden kann.

Es mag auf den erſten Blick auffallend erſcheinen, daß wir von jenen Localzeichen, denen wir eine ſo bedeutende Wirkung zuſchreiben, ſo wenig oder gar nichts gewahr werden. Es mag dieſes zum Theil daher kommen, daß die Localzeichen gleichmäßig alle Wahrnehmungen einer Art begleiten und ſich nur allmälig von einer zur andern ändern, daher nur wenig durch ihren Wechſel im Bewußtſein hervorſtechen; es iſt aber auch gar nicht geſagt, daß dasjenige, was in einer Wahrnehmung von bedeutender Wirkſamkeit iſt, auch einen bedeutenden Einfluß auf ihre im Bewußtſein erſcheinende Qualität haben müſſe. Es könnte ja Affectionen der Seele geben, welche gar nicht zum Bewußtſein kommen; um ſo mehr kann in einer bewußten Affection vieles ſein, was auf die zum Bewußtſein kommende Qualität derſelben geringen oder gar keinen Einfluß hat. Das Bedenkliche, was die Einführung ſolcher unbekannter Qualitäten in die Unterſuchung hat, ſoll nicht verkannt werden; aber es muß doch darauf hingewieſen werden, daß auch hier der Schluß von dem Nichtwiſſen auf das Nichtſein unerlaubt iſt.

Faſſen wir die Bedingungen, unter welchen nach der obigen Anſicht eine Anſchauung vom räumlich Ausgedehnten zu Stande kommen kann, noch einmal kurz zuſammen. Es muß eine große Zahl von Wahrnehmungen gegeben ſein, welche zu gleicher Zeit durch ſinnliche Eindrücke im Bewußtſein feſtgehalten werden. Jede dieſer Wahrnehmungen muß

ein Localzeichen enthalten, d. h. ein Moment, wodurch ein Gegenſatz zwiſchen je zweien von ihnen bedingt wird; und dieſer Gegenſatz muß wachſen, wenn man von einer Wahrnehmung ausgehend allmälig zu andern und andern übergeht. Setzen wir voraus, daß durch den Gegenſatz zwiſchen den Localzeichen das Wahrgenommene räumlich neben einander und je nach der Größe desſelben mehr oder weniger weit aus einander geſetzt, daß dadurch das Wahrgenommene zugleich von dem wahrnehmenden Subjecte unterſchieden wird; nehmen wir ferner an, daß alle jene Wahrnehmungen etwas Gleiches enthalten, welches eine theilweiſe Verſchmelzung derſelben bewirkt: ſo werden ſie ſich zu der Anſchauung eines räumlich ausgedehnten Continuums verbinden, in welchem jedem Wahrgenommenen durch das Localzeichen eine beſtimmte Stelle zugewieſen wird. Es iſt einleuchtend, daß die Einwürfe, welche wir oben gegen die Herbart'ſche Theorie gemacht haben, hier wegfallen. Die einzelnen Wahrnehmungen werden allerdings rein intenſive Zuſtände der Seele und gewiſſermaßen alle in einander ſein; aber gleich nach ihrem Zuſtandekommen werden ſie in der Seele nach Maßgabe der Gleichartigkeit und des Gegenſatzes ihrer Localzeichen diejenige Anordnung und Auseinanderſetzung annehmen, welche die Vorſtellung eines Ausgedehnten bedingt; es wird dieß geſchehen, ohne daß es dazu der Bildung eines complicirten Netzwerks von Reihen oder des Hinzutretens von Anſchauungsformen bedarf, obgleich beides hinzukommen muß, wenn aus der Anſchauung eines Ausgedehnten überhaupt die Vorſtellungen einzelner ausgedehnter Dinge ſich hervorheben ſollen. Das Sehen einer allenthalben gleichgefärbten Fläche als einer ausgedehnten macht keine Schwierigkeiten, indem die einzelnen Wahrnehmungen von ihr durch die verſchiedenen Localzeichen hinreichend von einander geſondert werden. Die Verſchiedenheit in der Farbe oder allgemeiner die Verſchiedenheiten in den Wahrnehmungen, welche wir von einer verſchiedenen Beſchaffenheit des Wahrgenommenen ableiten, kann keinen bedeutenden Einfluß auf die räumliche Anordnung des Wahrgenommenen gewinnen, indem eben vorausgeſetzt werden muß, daß ſie durch die Verſchiedenheit in den Localzeichen überwogen wird. Endlich ſind auch die Momente nachgewieſen, aus welchen ein ſpecifiſcher Unterſchied zwiſchen dem räumlichen Nebeneinander und dem von Begriffen u. dgl. entſpringen muß; ein Umſtand, auf welchen wir gleich noch einmal zurückkommen werden.

Es bleibt uns nun noch übrig, die einzelnen Sinne in Bezug auf ihre Fähigkeit, Anſchauungen vom Räumlichen zu erzeugen, durchzumuſtern. Ich muß mich hier auf das Allgemeinſte beſchränken und den Leſer hinſichtlich des Speciellern auf die Werke von Waitz und Lotze verweiſen. Am Geeignetſten zur Bildung räumlicher Anſchauungen iſt offen-

bar der Geſichtsſinn. Wenn jede Nervenfaſer, welche ſich in der Netzhaut endet, auch nur eine Wahrnehmung auf die Seele überträgt, wenn ferner jede dieſer Wahrnehmungen mit einem Localzeichen verſehen iſt, welches bei allen durch dieſelbe Faſer übertragenen ſich gleich bleibt, dagegen von einer Faſer zur anliegenden allmälig ſich ändert: ſo müſſen auch bei vollkommen ruhendem Auge die Geſichtswahrnehmungen ſich zur Anſchauung einer Fläche verbinden. Indem aber das Auge ſich dreht, und damit das eine Geſichtsfeld allmälig in das andere übergeht, müſſen die Vorſtellungen von den einzelnen Feldern wegen des vielen Gleichen, was ſie enthalten, zu einer Reihe verſchmelzen, welche rückwärts und vorwärts durchlaufen werden kann, und welche daher, wie es oben nach Herbart beſchrieben iſt, endlich zu einem gleichzeitigen und damit räumlichen Nebeneinanderſetzen des Verſchiedenen in den einzelnen Feldern führen muß. Die Ausbreitung des gleichzeitig Geſehenen in eine Fläche muß dabei ſehr ſchnell, mit dem erſten Aufſchlagen der Augen beim Säuglinge, zu Stande kommen, während allerdings längere Zeit vergehen wird, bis es zum räumlichen Nebeneinanderſetzen des nicht gleichzeitig Geſehenen kommt.

Schwierigkeiten macht hierbei nur die Angabe deſſen, was in den Geſichtswahrnehmungen als Localzeichen dient Waitz glaubt, es in der verſchiedenen Deutlichkeit der Wahrnehmungen zu finden, welche bekanntlich um ſo geringer wird, je weiter die den Lichtreiz aufnehmende Stelle von dem Mittelpunct der Netzhaut entfernt liegt: dann würden aber offenbar diejenigen Wahrnehmungen, welche auf gleich weit von dem Mittelpunct entfernten Stellen der Netzhaut ihren Urſprung nehmen, gleiche Localzeichen beſitzen, alſo in die Wahrnehmung eines Punctes zuſammengehen; es würde alſo nur zur Anſchauung einer Linie, nicht einer Fläche kommen. Nach Lotze ſoll, wenn irgend eine Stelle der Netzhaut einen Lichtreiz erleidet, dadurch ein Beſtreben entſtehen, das Auge ſo zu bewegen, daß der Reiz in den Punct des deutlichſten Sehens fällt; und die Wahrnehmung von dem ſo entſtehenden Anreiz zu Muskelbewegungen ſoll es eben ſein, welche das Localzeichen bildet. Die Thatſache, worauf Lotze ſeine Hypotheſe gründet, kann wohl nicht beſtritten werden: der Säugling richtet ſchon in der früheſten Lebenszeit ſein Auge ſo, daß das Bild des hellſten Gegenſtandes auf die Stelle des deutlichſten Sehens fällt. Die Urſache dieſer Bewegung des Auges kann nur darin liegen, daß von jeder ſenſibeln Faſer aus Reize auf motoriſche Faſern ausgehen, durch deren Zuſammenwirken die endliche Bewegung des Auges beſtimmt wird. Die ſtärkſten Reize werden dabei einen überwiegenden Einfluß haben, und die Stärke des Reizes hängt anfangs, bis dann ſpäter auch geiſtige Intereſſen mitwirken, allein von der

Größe des Lichteindrucks ab. Nur muß man natürlich vorausſetzen, daß ſchon in der ſenſibeln Faſer durch die Wirkung auf die motoriſchen Faſern eine Rückwirkung erfolgt, welche den durch erſtere fortgeleiteten Nervenreiz modificirt; denn ſonſt würde die Wahrnehmung von der Geſammtheit jener Anreize zur Bewegung ſich mit der Geſammtheit der gleichzeitigen Geſichtswahrnehmungen verbinden, erſtere würde alſo wohl ein Localzeichen der Vorſtellung des ganzen gleichzeitigen Geſichtsfeldes bilden, aber nicht der einzelnen in ihr enthaltenen Wahrnehmungen. Eine ausführliche Beſprechung dieſer Annahme würde indeſſen zu weit führen, wir müſſen uns hier damit begnügen, auszuſprechen, daß jede durch eine beſtimmte Nervenfaſer übertragene Geſichtswahrnehmung ein Localzeichen empfange, welches abhängt von der Lage der reizempfangenden Stelle jener Faſer in der Netzhaut. Mit jedem einzelnen, bei einer beſtimmten Stellung des Auges angeſchauten Geſichtsfelde wird ſich das dieſer Stellung des Auges entſprechende Muskelgefühl verbinden und als Localzeichen dienen.

Weniger ſchwer iſt es zu erklären, daß aus dem Flächenſehen allmälig ein Sehen körperlicher Geſtalten hervorgehen müſſe. Wir Menſchen können beide Augen auf einen und denſelben Gegenſtand richten; die beiden ſo gebildeten Anſchauungen verbinden ſich aber — wohl wegen der Gleichheit der Localzeichen für die entſprechenden Stellen der Netzhaut in beiden Augen — zu einer einzigen. Weil nun aber jene beiden Anſchauungen nicht aus demſelben Geſichtspunct gebildet ſind, ſo ſtimmen ſie nicht genau mit einander überein, und der Unterſchied zwiſchen ihnen iſt wenigſtens bei nähern Objecten nicht unbedeutend: bei der Verſchmelzung der beiden Vorſtellungsmaſſen, welche jenen Anſchauungen entſprechen, werden alſo ſolche Wahrnehmungen zur Verbindung getrieben, welche ihrer verſchiedenen Qualität wegen nicht verſchmelzen können. Es entſteht daher von Neuem ein ähnlicher Widerſpruch als der war, dem wir das räumliche Auseinanderſetzen des Wahrgenommenen überhaupt zugeſchrieben haben; das Auseinanderſetzen in einer Fläche genügt nicht mehr, es muß eine dritte Dimenſion hinzugefügt werden und zum Anſchauen körperlicher Geſtalten kommen. Dasſelbe müßte auch, freilich etwas langſamer, geſchehen, wenn der Menſch nur ein Auge hätte oder wie die Thiere ſeine beiden Augen nicht auf denſelben Gegenſtand richten könnte: bei der Beweglichkeit des anſchauenden Subjects werden ebenfalls Anſchauungen von verſchiedenen Geſichtspuncten aus, freilich nach einander, gebildet; durch das Uebergehen von der einen Anſchauung zur andern und von dieſer wieder zu jener muß allmälig eine innige Verſchmelzung der aus verſchiedenen Geſichtspuncten gebildeten An-

ſchauungen eingeleitet werden, welche endlich ebenfalls den oben beſchriebenen Effect hervorbringen muß. Nur da wird die dritte Dimenſion nicht hinzukommen und es beim Flächenſehen ſein Bewenden haben, wo die Entfernung der Gegenſtände zu groß iſt, als daß eine Veränderung des Geſichtspunctes eine merkliche Verſchiedenheit zur Folge haben, oder doch die Veränderung des Geſichtspunctes zu groß ſein müßte, als daß noch eine innige Verſchmelzung der gebildeten Anſchauungen eintreten könnte. Daß ſich mit der fortſchreitenden Ausbildung der Seele Anſchauungsformen körperlicher Geſtalten bilden, welche hinzutreten und die Geſichtswahrnehmungen zu Anſchauungen von Körpern verbinden, mag hier nur erwähnt werden, ſo wie hier die übrigens hinreichend bekannten Momente, durch welche die Apperception des unmittelbar aus den Wahrnehmungen gebildeten Geſichtsbildes durch die ſchon vorhandenen Anſchauungsformen bedingt wird, übergangen werden ſollen.

Für die Wahrnehmungen des Taſtſinnes hat die Angabe der Localzeichen geringere Schwierigkeiten: man kann ſich leicht vorſtellen, daß die Verſchiedenheit in der Geſtalt der taſtenden Körperfläche, in der Spannung der Oberhaut, in der Lage von Knochen und Muskeln gegen einander u. ſ. w. einen Einfluß auf die Qualität der gebildeten Wahrnehmung haben müſſe, welcher, von einem Punct der Körperoberfläche zum andern allmälig ſich ändernd, ganz geeignet ſein dürfte, als Localzeichen zu dienen. Außerdem ſind die taſtenden Finger z. B. beim Taſten in der Regel in Bewegung oder in verſchiedenen Lagen gegen einander, und die dieſen Bewegungen und verſchiedenen Lagen entſprechenden Muskelgefühle werden ſich mit den gleichzeitig gebildeten Taſtwahrnehmungen compliciren und der Geſammtheit derſelben als Localzeichen dienen. Trotzdem unterliegt die Bildung der räumlichen Anſchauungen durch den Taſtſinn allein größeren Schwierigkeiten als durch den Geſichtsſinn. Zuerſt nämlich iſt die Localiſirung der Wahrnehmungen des Taſtſinnes bei weitem nicht ſo fein als der des Geſichtsſinnes; dann aber iſt die Zahl der gleichzeitig gemachten Wahrnehmungen bei jenen ohne Vergleich geringer als bei letztern. Die Bildung der Vorſtellung des Ausgedehnten wird daher bei dem Taſtſinn weniger auf der Verbindung der ſimultanen Wahrnehmungen als auf der Verſchmelzung der auf einander folgenden beruhen; daher wird ſie nicht mit einem Schlage, ſondern erſt durch eine complicirte Reihenbildung zu Stande kommen; ſie wird, wie man es bezeichnet hat, aus einem verwickelten Syſtem von Zeitvorſtellungen entſpringen. Es iſt daher kein Wunder, daß bei dem Sehenden die Geſichtsvorſtellung des Räumlichen überwiegend in den Vordergrund tritt, und die Taſtvorſtellung nur einen Anhang derſelben bildet.

Für die von den einzelnen Fasern des Gehörnervens gebildeten Wahrnehmungen dürfte es kaum ein Localzeichen geben, wenigstens kein solches, welches mit der Stelle des Raumes, an welcher der Schall entsteht, in Verbindung steht. Wir haben indessen bekanntlich ein unbestimmtes Urtheil über die Richtung, in welcher der Schall in unser Ohr dringt, und weisen ihm demzufolge eine bestimmte Stelle außer uns im Raume an. Dieses Urtheil ist größtentheils ein aus der Qualität des Schalles abgeleitetes, mittelbares; indessen muß doch auch in den Schallwahrnehmungen ein Moment enthalten sein, welches ein unmittelbares Urtheil über die Richtung, von welcher es herkommt, erlaubt. Zum Theil wenigstens wird dieses darin liegen, daß man dem Kopf eine bestimmte Lage geben muß, um den Schall am stärksten zu vernehmen; das mit dieser bestimmten Lage des Kopfes verbundene Muskelgefühl würde der Schallwahrnehmung als Localzeichen dienen können. Es scheint mir indessen, als wenn dieser Umstand nicht ganz zur Erklärung der beobachteten Thatsachen hinreichte, da man auch ohne Bewegung des Kopfes die Richtung, von welcher der Schall kommt, beurtheilen kann. Aus Schallwahrnehmungen allein würde gewiß nicht eine nur einigermaßen ausgebildete Vorstellung des Räumlichen entspringen; es wäre indessen doch die Frage, ob für jemanden, der auch sonst noch keine Vorstellung des Ausgedehnten besäße, beim Anhören einer vollen Orchestermusik die Tonwelt nicht eine Art räumlicher Ausbreitung gewänne. Die verschiedene Höhe der gleichzeitigen Töne würde zwar kaum, wenigstens nicht wenn sie eine Consonanz bilden, ein räumliches Auseinandertreten derselben bedingen, dagegen scheint gerade ihr verschiedenes Timbre dazu geeignet zu sein. Es versteht sich übrigens von selbst, daß der Ort der einzelnen Töne in dieser räumlichen Tonwelt mit dem Ort der sie hervorbringenden Instrumente im gewöhnlichen Raum in gar keiner Beziehung stehen würde.

Wenn Lotze's Ansicht über den Ursprung der Localzeichen in den Gesichtswahrnehmungen die richtige ist, so ist das Gemeingefühl, welches wir von den einzelnen Theilen unsres Leibes besitzen, verbunden mit den von den verschiedenen Stellungen und Bewegungen unsrer Glieder abhängigen Muskelgefühlen die alleinige Ursache des räumlichen Auseinandertretens unserer Wahrnehmungen; jedenfalls bilden sie einen bedeutenden Factor bei der Ausbildung unsrer Vorstellung vom Raume. Wie geeignet gerade diese Wahrnehmungen zur Bildung räumlicher Anschauungen sind, indem sie gleichsam durch und durch Localzeichen sind, braucht wohl nicht näher auseinandergesetzt zu werden. Die Wahrnehmungen von Wärme und Kälte, die des Geschmacks und Ge-

ruchs zeigen dagegen nur insofern eine Localisirung, als sie entweder auch Momente in gewissen gleichzeitigen Wahrnehmungen des Gemein- und Muskelgefühls sind, oder mit ihnen sich compliciren und daher in den entsprechenden Theilen des Leibes empfunden werden.

Schließlich muß noch ein Blick auf diejenigen Fälle geworfen werden, in welchen gewisse Elemente in einer Anordnung gedacht werden sollen, welche der räumlichen analog ist, ohne daß sie doch räumlich auseinander gerückt werden dürfen: in der Zahlenreihe z. B. soll, wie schon oben gesagt, die Zahl 7 zugleich mit 6 und 8 und außerdem zwischen ihnen gedacht werden, ohne daß man doch 6, 7 und 8 wie drei Puncte des Raumes auseinandersetzen darf. Wer indessen die Zahlenreihe sich vorzustellen versucht, wird finden, daß er jener Forderung nicht streng zu genügen vermag. Entweder wird er sich die Zahlen 6, 7, 8 nacheinander vorstellen und sich höchstens erinnern, daß er damit einen Fehler begeht; oder, wenn er das Nacheinander vermeidet, werden die die Zahlen wie drei Raumpuncte auseinanderrücken. Die drei Zahlen sollen eben als unterschieden von einander aufgefaßt werden, ohne doch, wie Ton und Farbe, gleichgültig und ohne Beziehung zu einander auseinander zu fallen; sie müssen also im Gegensatz stehen und sich hemmen. Sie sollen aber auch gleichzeitig im Bewußtsein schweben; es treten also gerade die Verhältnisse ein, welche wir oben als Ursache des räumlichen Neben- und Außereinandersetzens angesehen haben; ein solches muß also auch erfolgen. Daß wir uns die Zahlenreihe unter dem Bilde einer Reihe von Puncten vorstellen, ist daher nicht etwas Willkürliches, sondern eine psychologische Nothwendigkeit, welche sofort eintritt, wenn wir das Nacheinandervorstellen der einzelnen Zahlen vermeiden wollen. Was eben über die Zahlenreihe gesagt ist, läßt sich leicht auf andere ähnliche Fälle übertragen; und der aufmerksame Selbstbeobachter wird sich leicht überzeugen, daß eine gewisse unbestimmte Localisirung alle unsere Seelenthätigkeiten, selbst unsere Gefühle und Bestrebungen, begleitet. Es ist dieß auch leicht erklärlich, da das Grundverhältniß, aus welchem das räumliche Vorstellen entspringt, das gleichzeitige im Bewußtseingehaltenwerden des Widerstreitenden, sehr häufig in unserm Seelenleben eintreten, und damit ein anfangendes Auseinandersetzen des gleichzeitig im Bewußtsein sich Ereignenden gegeben sein muß. Nicht allein die Außenwelt, sondern auch das, was wir unser Inneres nennen, bekommt so nothwendiger Weise in unserer Vorstellung eine gewisse räumliche Ausdehnung: ein Umstand, welcher gewiß häufig genug materialistischen Lehren heimlichen Vorschub geleistet hat.

Ueber das Grödner-Romaniſch.

Von Dr. R. Volkmann, ord. Lehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin.

Die romaniſchen Dialekte der Schweiz, wie ſie vom Canton Waadt, deſſen Sprache dem Provençaliſchen mehr als dem Franzöſiſchen verwandt iſt (L. Vulliemens: die Sprache im Canton Waadt, Lauſ. 1849; R. Corbaz: recueil de morceaux choisis en Patois de la Suisse française, ib. 1842, 12°, dazu mehrere Aufſätze von Bridel im Conservateur Suisse, vgl. in der Kürze Viehhoff in Herrig's Archiv VI. S. 218 ff.), bis herüber nach Graubünden, dem Sitz des eigentlichen Churwelſch, in reicher Mannigfaltigkeit der Formen, die allerdings meiſtentheils auf Schwanken der Ausſprache beruhen, geſprochen werden, ſind für die vergleichende Grammatik und Lexikographie der romaniſchen Sprachen nicht ohne Intereſſe. Daß auch in ihnen hin und wieder ein Goldkörnchen enthalten iſt, welches uns auf einmal einer ſchwierigen Etymologie mit Sicherheit auf die Spur kommen läßt, hat Diez an mehreren Stellen ſeines vortrefflichen Wörterbuchs gezeigt, und einer mehr ins Einzelne gehenden Forſchung bleibt für die Zukunft noch manche intereſſante Bemerkung vorbehalten. Alle dieſe bezeichneten Dialekte bieten uns in ihrer Grammatik ein ſeltſames Gemiſch von franzöſiſchen, provençaliſchen und italieniſchen Beſtandtheilen, denen im Lexikon deutſche Elemente der ſchweizeriſch-allemanniſchen Mundart oft auf die rohſte, unmittelbarſte Weiſe beigegeben ſind. Bloß das eigentliche Rhäto-romaniſch hat ſich zu einer Art Schriftſprache durchgebildet und iſt durch Grammatiken, Lexika, ſo wie eine Bibelüberſetzung der gelehrten Welt zugänglich geworden. Aber dieſe Schriftſprache gibt bloß ein abgeſchwächtes Bild der wirklichen Volksſprache, deren Varietät auch in Graubünden, abgeſehen von den zwei Hauptdialekten des Ladin und Rumonſch, wie mir romaniſche Schweizer verſicherten, oft ſo groß iſt, daß ſich Bewohner zweier Ortſchaften, die mitunter kaum meilenweit auseinanderliegen, häufig nur ſchwer verſtändigen können.

Auch im ſüdlichen Tirol wird außer dem lombardiſchen Italieniſch, beſonders im Enneberger und Grödner Thale auch Romaniſch geſprochen, und zwar in beiden Thälern verſchiedenes (S. Schaubach, die deutſchen Alpen, Th. 4. S. 156 ff.). Daß das Grödner Thal einen eigenthümlichen, nicht italieniſchen Dialekt beſitze, war ſchon lange bekannt, aber weder Diefenbach noch Fuchs konnten aus Mangel an Sprachproben entſcheiden, ob man es beim Gardena-Romanjo mit einer Abart des Rhätoromaniſchen, oder einer ſelbſtſtändigen Sprachерſcheinung zu

thun habe. Und dennoch waren und ſind gedruckte Sprachproben vorhanden, freilich in einem Werke, das wohl faſt nie in die Hände der romaniſchen Sprachforſcher ſich verlaufen hat, deſſen auch ich erſt nach langem Suchen habhaft werden konnte. Im zweiten Bande nämlich der Zeitſchrift „der Sammler für Geſchichte und Statiſtik von Tirol" Innsbruck 1807. 8. Stück 1, befindet ſich ein längerer Aufſatz über die Gröd-ner von J. Steiner, dem auf S. 35 ein Anhang über die Grödner Sprache mit einigen in ihr erzählten Anekdoten beigegeben iſt. Der Verfaſſer beabſichtigte damals eine Grammatik dieſes Dialekts zu ſchreiben. Da er aber, ſo viel mir bekannt, ſeinem Verſprechen niemals nachgekommen iſt, ſo glaube ich den Freunden der romaniſchen Sprachforſchung keinen unangenehmen Dienſt zu erweiſen, wenn ich zunächſt die Anekdoten mit beigefügter wörtlicher italieniſcher Ueberſetzung, dann die Vocabeln mittheile und beiden einige Bemerkungen über die Verwandtſchaft des Grödner Dialekts mit dem Rhätoromaniſchen hinzufüge. Jedenfalls werden ſie nun im Stande ſein, über dieſen Dialekt beſſer zu urtheilen, als es nach den bei v. Hormayr Geſch. der gefürſt. Grafſch. Tyrol, Th. 1., Abth. 1., S. 139—141 mitgetheilten unzuverläſſigen Notizen allein bisher der Fall war; um ſo mehr, da wohl die Abhandlung von J. Th. Haller: Verſuch einer Parallele der lateiniſchen Mundarten in Enneberg und Gröden in Tirol und der romaunſchiſchen in Graubündten in der Zeitſchrift des Ferdinandeums Bd. VII., 1832, ſchwerlich in weiteren Kreiſen bekannt geworden iſt. Die Lautbezeichnung ſchließt ſich der italieniſchen an; ș lautet wie deutſches sch, è wie æ, é wie wallachiſches é (jer), alſo beinah wie œ; der Acut bezeichnet den offenen Laut des betreffenden Vocals.

1.

Ung craugnióva ung auter, ch'él reșóna da matt i da mușatt. L'jé véira, respuend l'auter: ma reșóne inși, acciochè vo m'entendéise.

Taluno rinfacciava ad un altro, ch'egli ragiona da matto e da asino. E vero, risponde l'altro: ma ragiono cosi, acciochè voi m'intendiate.

2.

Ung moler a tèut su ung di a depènger doi vuemes, chè avóva una litiga tra éi: l'ung, chè l'avóva perduda, i l'auter, chè l'avóva venta. L's a resolt dè depènger l'ung tut dèșnut, i l'auter in ciameișa.

Un giorno un pittore a intrapreso di dipingere due uomini che tra loro avevano una lite: l'uno che l'aveva perduta, e l'altro

che l'aveva vinta. Egli s'è risolto a dipingere l'uno tutto ignudo, e l'altro in camiscia.

3.

Una vèdla, chè ne faṣóva auter chè tussi i battulé, avóva ṣqueṣe dgnièura mel de dents, i ṣiva suents a mulesté ung dutèur cun si ciacules. Ung dí questa vèdla domanda l'dutèur: Ciè causa j'èl, chè me toma ora tuts i dents? Segnièura, respuend l'dutèur, percioché i tucheis massa suents cun la lenga.

Una vecchia, che non faceva altro che tossire e chiaccherare, quasi ognora aveva mal di denti, ed andava sovente a molestar un medico colle sue cicalate. Un giorno questa vecchia domanda al medico: che cagione è, ch'ora mi cadono tutt'i denti? Signora, risponde il medico, perchè vi urtate troppo sovente colla lingua.

4.

Una muta gèuna, chè avóva vuèja dè se maridé a ciappá da si segnièura vint toleri pèr se fé la dota. La segnièura a ulú udèi l'nèvits. La muta l'a preṣentá. Quest fova ung buser curt, gross, stramb, melfatt, i burt assé. Prest chè la segnièura l'a udú, s'a la fatt maruèja, i diṣ; o pèr l'amor dè Dié! quest tu es liet ora pèr ti nèvits, i per ti vuem? Co t'espa pèdú inamurè d'una tel persona? O mi segnièura, respuend la muta: ciè cossa pong avèi dè bèll pèr vint toleri?

Una ragazza giovine, ch'aveva voglia de maritarsi, a ricevuto dalla sua signora venti taleri per farsi la dote. La signora a voluto vedere lo sposo. La ragazza l'a presentato. Questo era un villanzone, di statura corto, grasso, malfatto e bruto assai. Tosto che la signora l'a veduto, se ne fece maraviglia, e dice: o per l'amor di Dio! questo tu ti sei scelto per tuo sposo e per tuo marito? come mai ti potesti inamorar d'una figura tale? O mia signora, risponde la ragazza, che cosa di bello si può mai aver per venti taleri?

5.

Ung vuem, ciariá dè debits, chè fova sterk ammalá, a dit a si cunfesséur, chè la sèul grazia, ch'èl avèssa da domandé a Dié, fossa di slongié la vita fin a tant, ch'èl pudessa pajé i debits. L'cunfesséur cherdóva chè l'ammalá avèssa bona intention de soteṣfé ai debitèurs, i respuend, chè questa fossa una bona causa pèr sperè, chè Idié eṣaude si preghièra. Ṣe Dié me faṣèssa questa grazia, diṣ l'ammalá, se autang viers ung amic, fossi segúr dè ne muri méi.

Un uomo, caricato di debiti, ch'era gravemente ammalato, a detto

al suo confessore, che la sola grazia, ch'egli avesse da domandar a Dio, sarebbe quella di prolungargli la vita fin'à tanto ch'egli potesse pagar i debiti. Il confessore credeva, che l'ammalato avesse la bona intenzione, di soddisfar ai creditori, e risponde, che questo era un buon motivo per sperare ch'Iddio esaudisca la sua preghiera. Se Iddio mi facesse questa grazia, dice l'ammalato, voltandosi verso un amico, io sarei sicuro di non morir giammai.

6.

Ung arteṣang avòva doi fions; ung fova fred aricèul, i durmiva enfin terd la di; l'auter fova valent, i laurova gieng. Quest un di abenèura se gniè ṣit ora de ciesa, i giappa una bèursa emplida de truep dinèi: èl la porta a si pere: quest la tol, i va debotta dèlla massong, ullá chè si auter fi fova dú, i l'giappa mo tè liet; èl i mostra la bèursa i diṣ: veiste tu, gran fred, chè tu jès, cieché ti frá a giappá, perciech' èl jè levá a bènèura? Mi segnèur pere, respuend l'fi, ṣe quèl, ch'a perdù questa bèursa, fossa restá pendú te liet, ṣchè je, ne l'aessel perduda.

Un artigiano aveva due figliuoli; l'uno era gran poltrone, e dormiva fin a giorno avanzato; l'altro era diligente, e lavorava volontieri. Questo un giorno a buonora era sortito di casa, e trova una borsa ripiena di denari; la porta a suo padre; questo la prende, va tosto nella camera, ove l'altro figlio s'era coricato e lo trova ancora in letto. Gli mostra la borsa, e dice: Vedi tu, gran poltrone che tu sei, che cosa trovò il tuo fratello, perche si è levato a buonora? Mio signor padre, risponde il figlio; se quello ch'a perduto questa borsa, fosse restato in letto, come io, non l'avrebbe perduta.

Da die beigefügte Ueberſetzung jedes Gröbneriſche Wort ſeiner Bedeutung, meiſt auch ſeinem Urſprunge nach, ſofort erkennen läßt, ſo iſt über das Einzelne nicht weiter viel zu ſagen. Craugnié in St. 1 weist entſchieden auf das deutſche greinen, nicht auf das ital. sgrignare hin. — ṣqueṣe in St. 3 iſt quasi, das im Dialekt von Roveredo und den Welſchen Confinen squasi, asquasi lautet. — nèvitṣ in St. 4 iſt das ital. novizo, novizio, alſo eigentlich derjenige, der ſich im Noviziate des Eheſtandes befindet. — buser iſt ein Schimpfname, der ſich im Roveredaniſchen buserado, buseradazzo, anima buserona u. dgl. wiederfindet. Wir ſchreiten zum Vocabelverzeichniß und zu grammatiſchen Bemerkungen fort:

I. Subſtantiva.

Im Rhätoromaniſchen wird der Plural beider Geſchlechter ſowohl bei Adjectiven als Subſtantiven durch Anhängung eines s gebildet; z. B.

ilg velg bab der alte Vater Pl. ils vegls babs; la buna vaschina die gute Nachbarin, las bunas vaschinas; ils gronds signurs; las bellas figlias. Einzige Ausnahme von dieſer Regel bildet eine Erſcheinung, die ihre Analogie im Italieniſchen findet, daß mehrere Wörter gen. masc., die zum Theil von lateiniſchen Neutris auf um herkommen, den lateiniſchen Plural beibehalten haben und demgemäß als Feminina auf a erſcheinen, alſo bratsch bratscha, dett detta, genuilg (lat. geniculum) genulgia, member membra, bies (?) biesca, iess ossa, chiern oder corn corna, crapp der Stein crappa, criess (cortex) crossa. Weit complicirter iſt die Sache im Gardenodialekt, in welchem rhätiſche und italieniſche Pluralbildungen uns gemeinſam entgegentreten, ohne daß es mir gelungen wäre, aus den vorhandenen Sprachproben in dieſe Erſcheinung Conſequenz zu bringen. Es folgen die mir bekannten Masculina:

l'corp, i corpes (rh. chierp, corpes, it. corpo) der Körper.
l'catl, i catli das Nachtgeſchirr.
l'ciaval, i ciavéi (it. cavallo, fr. cheval) das Pferd.
l'ciavél, i ciavèi (fr. les cheveux, it. capegli) das Haar.
l'curtél, i curtièi (it. coltello) das Meſſer.
l'deit, i deits (rh. dett, detta, it. dito, fr. doigt) der Finger.
l'fi, i fions (enneb. l'fi, i fis) der Sohn.
l'fra, i fredres (enneb. l'fre, i fredes) der Bruder.
l'fujà, i fujèjes (it. fegato, dagegen rh. dis) die Leber.
l'fuec, i fues das Feuer.
l'malang, i malangs (it. malanno) der Teufel.
l'mut, i mutongs (rh. ilg matt) der Knabe.
l'père, i pères (fr. père, rh. bab) der Vater.
l'prinz, i prints (rh. princi, it. principe) der Prinz.
l'rè, i rèjes (rh. reg, lat. rai, it. rè) der König.
l'spirit (rh. spirt, it. spirito, spirto) der Geiſt.
l'sumling, i sumlings (rh. gemel, fr. jumeau) der Zwilling, wahrſcheinlich eine nach dem Deutſchen gemachte hybride Bildung.
l'uccél, i ucciéi (rh. utschi, it. uccello) der Vogel.
l'vuedl, i vuedli (rh. oelg, fr. l'œil) das Auge.
l'verzong, i verzongs (rh. curchin, it. verziere, lat. viridium) der Garten.
l'vuem, i vuems (it. uomo, rh. hum, in der Bedeutung Ehemann, denn der Menſch heißt carstiaun, lad. crastian der Chriſt, vgl. niederl. Karsten = Christian) der Menſch.
l'léur, i léures (rh. lavur, it. lavoro) die Arbeit.
l'léuf, i loves (rh. luf, fr. loup) der Wolf. Die Diphthongiſirung des

Stammvocals bloß im Singular bei einfacher Vocaliſirung im Plural findet ſich im Rhätoromatiſchen auch, z. B. ief ovs das Ei, chierp corps der Körper, pierc porcs das Schwein, iert orts der Garten.

bó, bues (it. bove, buvi) der Ochs.

boşk, boştg der Wald, vom Deutſchen busch, it. bosco.

ciamp, ciampes das Feld.

ciang, ciangs der Hund.

jagher, jagri der Jäger.

medèl, medéi die Alpenkochhütte.

mont, montes der Berg.

paster, pastri der Hirt.

ruf, ruves der Bach, ruf rabiéus der Wildbach.

şlef, şlieves die Lippe.

val, valédes das Thal.

Vom Femininis wären zu nennen:

l'ana, l'anes (rh. l'olma, it. l'anima, l'alma) die Seele.

l'anda, l'andes (rh. londa; ob von amita, oder vom Deutſchen ahne, tir. ahndel, das freilich die Großmutter bezeichnet? vgl. engl. aunt) die Bahn.

l'auritá, l'auritejes (rh. varded, it. verità) die Wahrheit.

bauşija, bauşijes (it. bugia) die Lüge.

bèstia, bèsties das Thier; bèstiam das Vieh.

ciésa, ciéses (rh. u. it. casa) das Haus.

ciéura, ciéures die Ziege.

cudria, cudries der Pflug.

fana, fanes (rh. la vanaun aus dem Deutſchen, neben la padella) die Pfanne.

faucità, faucitejes (it. falsità, fr. fausseté) Falſchheit.

fauţş, fautşes (lat. falx) die Senſe.

fènna, fènnangs (rh. femma, femna neben muglier, it. femina) die Frau.

fia, fiangs (rh. u. it. figlia) die Tochter.

furchèta, furchètes die Gabel.

gliéşa, gliéşes (fr. église, it. chiesa, rh. la baselgia) die Kirche.

lana (Plural fehlt; it. lana, rh. launa, lagna) die Wolle.

lors, lores (it. l'orso) der Bär.

reşong, reşongs (fr. la raison, rh. raschùn) das Recht.

omma, ommans (ebenſo im Oberinnthale, vom Deutſchen amme; enneb. umma, ummes, rh. mamma, mumma) die Mutter.

şadong, şadongs (rh. schadùn, tschadùn) der Löffel.

sor, sorans (enneb. so, sorus) die Schweſter.
suricia, surices (it. sorcio, fr. la souris) die Maus.
tambra, tambres die Alpenhütte.
uşina, uşines (vischina, vischines enneb.) die Nachbarin.
vatgia die Kuh (Plural vatgies).
wanza, wanzes (rh. un pittra) die Wanze.

Die Artikelformen l' (dèl, al) Pl. i (dèi, ai), Fem. la (im Gröd-ner Dialekt ohne Plural, im Ennebergiſchen la, les) ſtimmen weder ganz zum Ladin (il, del, al, pl. ils, dels, als, fem. la, della, alla, las, dellas, allas), noch zum Rumonſch (ilg, dilg, a lgi, alg; ils, dils, ad als, als; la, da la, a la, a l'; las, da las, a las, las). Von Sub-ſtantiven, über deren Plural ich nichts genauer angeben kann, ſind mir ferner bekannt:

Masc.	ciocciul Speck.	Fem.	anşuda Frühlingszeit.
	ciof Blumenbüſchel.		cieves dei vuedli Augenlie-der.
	grum Haufen.		gabano der Rock.
	pelmes Honigkuchen.		streda die Straße.
	sief Zaun.		tamèşons Kleie.
	surèdl die Sonne.		via der Weg.
	troi Steig.		hutia die Hütte.
	viandant Wanderer.		

II. Adjectiva.

Die Steigerung der Adjectiva geſchieht auf gemein-romaniſche Weiſe; alſo pitle, plü-pitle. Daß die Adjectiva, wie dieß im Rhätoromaniſchen der Fall iſt, wenn ſie allein oder bisweilen nach einem Subſtantiv ſtehen, im Masculinum ein s annehmen, iſt dem Gröd̈nerromaniſch unbekannt. Die Motio geſchieht im Allgemeinen wie im Rhätoromaniſchen durch Anhängung eines a an den Masculinſtamm. Dabei wird im Rh. in den Endungen en (lat. ĕ ohne folgende Poſition) und vel das e ausgeſtoßen, und die Endungen der Participia auf an und ien nehmen das im Masculinum ausgeſtoßene t, zu d erweicht, wieder auf, z. B. mortal, — a; diligent, — a; juven, juvna; aman, amada, finien, finida. Dieſelbe Erſcheinung findet ſich im Provençaliſchen; ob auch im Gröd-nerdialekt, kann ich nicht behaupten; auf das Vorhandenſein ähnlicher Geſetze laſſen cuètşung — ena roth, nuef nueva neu, lerg lergia breit (rh. largs und lads) ſchließen.

bauşèrè (it. bugiardo) lügenhaft.	brav, bravia (enneb. pros, prossa) fromm.
bèll, bèlle (rh. bell) ſchön.	
bon (rh. buns) gut.	ciaud (rh. caulds) warm.

cièr (rh. cars) theuer.
cuntènt zufrieden.
dèuts ſüß.
disonest unkeuſch.
fauz (rh. fauls) falſch.
fred faul.
frèid (rh. freids) kalt.
grand (rh. gronds, grand) groß.
gross dick.
megher, megra (rh. mager) mager.
melcuntent (rh. malcuntents) unzufrieden.
pitle, pitla (enneb. pitsché, rh. pitschens, pings) klein.
puere arm.
ştleut ſchlecht.
strènt enge.
veude (rh. velgs) alt.
vierts blind.

Die Zahlwörter lauten im Gröbnerdialekt: ung, doi, trèi, catre, cinc, sies, sett, ott, nuev, dieş, undeş, daudeş u. ſ. w. und mit geringer Varietät im Ennebergiſchen: ung, dui, trèi, catre, cinc, sis, sett, ott, nü, diş, üneş, dodeş, deşdott, vint u. ſ. w. doijédeş zweimal im Gröbnerdialekt.

III. Verba.

In der Conjugation erkennt man einen weſentlichen Unterſchied zwiſchen Gröbner- und Rhätoromaniſch. In letzterem nämlich fallen die zweite und dritte lateiniſche Conjugation ganz zuſammen und die Infinitive endigen ſich auf ar, ĕr (ĕre und ēre), ir, während das Ladin allerdings ar, air (ēre), er, ir hat. Dagegen endigen im Gardeno: 1. Die Lateiniſchen Verba in are auf é, als fé (Part. fat, je feşe, nous faşong) machen, prié, sè ştudlé niederknieen, maridé, s'ammalé erkranken u. ſ. w. 2. Die ſtarken Verba in ĕre auf er, als vèncer = vaincre, liéger leſen, sporşer darreichen, pierder verlieren, rènder, rèdder, sè pascer, mètter, sè ponder ſich niederlegen, respuender antworten u. dgl. 3. Die ſchwachen in ēre auf ēi, als tèméi, avéi haben, savéi, udéi ſehen; desgleichen pudéi können, uléi (olu, je úe, nous ulong; dagegen enneb. orai, oru, jè ó, nos orung) wollen. 4. Die ſchwachen in ire auf i, als muri, vari (it. guarire), ubedi, di, sci (it. gire), curi zudecken, dèşcuri, durmi, sè furni ſich ankleiden, sè dèşfurni, audi, giauri öffnen. Dieſer letzten Conjugation ſchließen ſich auch einige Verba an, die eigentlich zur zweiten Claſſe gehören ſollten, als rumpi zerbrechen, cri ſuchen (wahrſcheinlich von quaerere; auch im Rh. hat ſich anquirere als anquirir zu dieſer Conjugation geſchlagen), şcri ſchreiben. Einige Verba der zweiten Claſſe haben auch ſtarke Synkope erlitten, z. B. tó nehmen, Part. töut, (it. togliere, torre) und ştlú ſchließen. Man conjugirt mittelſt der Pronomina je, tu, el,

nous, vo, ei (enneb. jö, tö, al, nos, os, ai); alſo: je son, tu t'iès, el è, nous song, vo seis, ei iè (enneb. jö sung, tö t'es, al è, nos sung, os sais, ai è);

arpé erben.	sè fé sanglaṣé zur Ader laſſen.
appusté (it. appostare) beſtellen.	giamié wechſeln, verſchieden ſein.
chérdé ſt. crédé (frz. crier, it. gridar) rufen.	giappé finden, bekommen.
	intercé flechten.
ciaccé (it. cacciare) jagen.	laudé loben.
cumedé ausbeſſern.	lié binden.
cummandi befehlen.	marcanzé handeln.
cunsié rathen.	sè miuré ſich beſſern.
custémé bändigen.	pluré trauern.
désarpé enterben.	pustemé buchſtabiren.
déscummandé verbieten.	ruṣné reden.
déscunsié mißrathen.	ṣfrié reiben.
sè désèné zornig werden.	ṣté ſtehen.
désidré verlangen.	tuké treffen, ziké berühren.
sè fé maruéja ſich wundern.	vadagnié gewinnen.
fé urazion beten.	winṣé wünſchen.

---

cuéṣer kochen.	méuṣer melken.
luṣer glänzen, leuchten.	spander ausſtreuen.

IV. Adverbia, Conjunctionen.

truep viel (auch Adject. im Pl. truepes; rh. bèar).
massa (rh. memma, nach Diez von menge) zu viel.
puec (rh. pauc, it. poco) wenig.
prèst (rh. spert und prest) geſchwind.
inant (it. inanzi, rh. avont) zuvor.
ullà (frz. où, rh. nua, nu') wo?
ilo, illo (rh. lou, la) hier, dort.
déçà, délà (it. di quà, di là) dieſſeits, jenſeits.
da longṣ (it. da lontano, rh. lunsch) weit.
da uṣing (it. da vicino) nahe.
dè sèvra (it. di sopra, rh. da sura) darüber.
dè sott (it. di sotto, rh. da sutt) darunter.
enteur (it. intorno, rh. anturn) herum.
glong (? = rh. partutt) überall.
engnó (?) nirgends.
enguei (in den welſchen Confinen ancoi; rh. oz) heute.

enguier (it. ieri, rh. hier, ier) geſtern.
d'antier (it. avantieri, rh. en sterzas) vorgeſtern.
doduman (it. dopo dimani, rh. puschmaun) übermorgen.
abenèra (rh. a bun hura) früh.
terd (rh. tard, it. tardo) ſpät.
tost, prèst, debota ſchnell, bald.
plutost lieber als.
dessèng (it. adesso, rh. ussa) jetzt.
ung autre jede ein andermal.
da giút (rh. da gig anou) vorlängſt.
da vèdla mènter vor Alters.
suènts (rh. savens, it. sovente) oft.
da tló in lá (rh. d'uss anvi) von nun an.
dagnièra (rh. semper, adina, it. ognora) immer.
bendebót wohl viel.
bonmarciá (it. buonmercato) wohlfeil.
ṣbenchè (it. benchè) obgleich
cutant (it. cotanto) wie viel.
da gieng abſichtlich, freiwillig.
no gieng, ingiert ungern.
debriéda, adúm miteinander.
inó wiederum.
sèura quèst überdieß.

So weit die mir vorliegenden Proben. Aus ihnen würde ſich, meiner Meinung nach, folgendes Reſultat ergeben: Das Gröd̀nerromaniſch hat mit dem Rhätoromaniſchen, beſonders dem Ladin, große Verwandtſchaft. Das barocke Untereinandermengen deutſcher, lateiniſcher, italieniſcher und franzöſiſcher Beſtandtheile findet in beiden ſtatt. Wie im Ladin, ſo überwiegt auch im Gardeno das Italieniſche. Doch hat das letztere ſowohl im Sprachſchatz, als auch in einzelnen Puncten der Grammatik durchaus Abweichendes und Selbſtſtändiges, was über das Gebiet des rein Dialektiſchen hinausgeht. Es wird wohl mit Gröd̀nerromaniſch und Rhätoromaniſch im Kleinen ſich ſo verhalten, wie mit Spaniſch und Portugieſiſch im Großen. Beides ſind verſchiedene Sprachen, durch dialektiſche Uebergänge genau mit einander vermittelt.

Die Bildungselemente, welche Norddeutſchland nicht beſitzt.

Ein Beitrag zur Beleuchtung der in letzter Zeit für die deutſche Jugend über die Grenze gebrachten franzöſiſchen Ideen.

Von Friedrich Preuße.

Herr Eugen Rendu, Director im Miniſterium des öffentlichen Unterrichtes, hat neuerdings im Namen Frankreichs über das norddeutſche Unterrichtsweſen den Stab gebrochen (De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord. Paris 1855); er ſieht in demſelben nichts weniger, als eine Pflanzſtätte für politiſche und religiöſe Demagogie. Victor Couſin hatte dreiundzwanzig Jahre vorher ein ganz entgegengeſetztes Urtheil gefällt und dieſelben Bildungsanſtalten, an welchen doch ſo manches gegenwärtig Geänderte mangelhaft war, bis in den Himmel erhoben. Die Franzoſen, wie alle Romanen, bewegen ſich überhaupt ſtets in Extremen; der ruhige, unbefangene und darum richtige Blick und Schritt der Deutſchen fehlt ihnen; als Plänkler der Civiliſation treiben ſie ſich auf allen möglichen vorgeſchobenen Poſten herum, ſo lange, bis das erſte Sauve qui peut ſie weit hinter die ruhig voranſchreitende Colonne der deutſchen Stämme zurückjagt. Es iſt daher nicht zu verwundern, wenn Herr Rendu bei der Beurtheilung deutſcher Zuſtände den Nationalfehler nicht zu Hauſe gelaſſen und zwiſchen den beiden Extremen des Lobens und Tadelns die rechte Mitte nicht hat finden können. Alle Deutſchen, welche den Ausdruck des franzöſiſchen Zeitgeiſtes, die Litteratur, durch gründliche Studien kennen, ſind bisher von der Ueberzeugung geweſen, daß Frankreich unter der glänzenden Hülle der politiſchen und religiöſen Einheit von deſtructiven Elementen jeder Art ſo durch und durch unterwühlt iſt, daß nur die eiſerne Gewalt den Losbruch einer Staat und Kirche vernichtenden Kataſtrophe noch hinauszuſchieben vermochte. Die franzöſiſche Geſellſchaft lebt au jour le jour; allein die ſtets neu genährte Nationaleitelkeit will und wird dieſes nie geſtehen; ſie pocht in ſtolzen Phraſen auf das Trugbild einer Einheit, in deren Schooße die vollkommenſte moraliſche Anarchie herrſcht. Bevor Herr Rendu es wagte, dem deutſchen Norden Mangel an innerm Zuſammenhange vorzuwerfen, hätte er ſich fragen ſollen: wie verhalten ſich zu der franzöſiſchen Unité des esprits die Männer der exacten Wiſſenſchaften, die Philoſophen, die Geſchichtſchreiber, die Dichter, Dramatiker und Romanciers, wie die im Concu-

binate lebende Arbeiterclaſſe, die ſocialiſchen Verbindungen und die Jacquerie von 1851 in mehreren Departements, wie endlich der Gallicanismus mit ſeinen Auswüchſen? Eine aufrichtige Beantwortung dieſer Fragen würde ihn ſicherlich davon abgehalten haben, den ungeheuern Balken im eigenen Vaterlande überſehend als Splitterrichter eines andern Volkes aufzutreten.

Das Weſen der Bildungselemente, an deren Mangel wir Norddeutſchen moraliſch dahinſiechen ſollen, iſt nur Wenigen genau bekannt, beſonders da dieſelben, wie wir ſpäter ſehen werden, erſt in neuerer Zeit beſtimmter formulirt worden ſind. Der pädagogiſchen Kritik wird der innere Gehalt und Werth dieſer Elemente erſt dann vollſtändig zugänglich, wenn ſie ein Document in Händen hat, in welchem dieſelben der Jugend als Bildungsmittel praktiſch vorgeführt werden. Ein ſolches Document iſt das kürzlich erſchienene „Handbuch der neuern franzöſiſchen Litteratur für die obern Claſſen höherer katholiſcher Schulanſtalten von F. X. Karker, Breslau 1855". Das Buch iſt zwar nur für den franzöſiſchen Unterricht beſtimmt, allein es tritt mit dem allgemeinen Zwecke auf, alle diejenigen Ideen des katholiſchen Frankreichs, deren Kenntnißnahme der Jugend bisher abſichtlich oder aus Unkenntniß vorenthalten worden ſei, in Circulation zu ſetzen. Aus dem Inhaltsverzeichniſſe geht auf den erſten Blick hervor, daß die gegenwärtig in Frankreich herrſchende Schule de Maiſtre's, zu welcher ſowohl Herr Rendu als ſein Chef Herr Fallour gehören, die Hauptcontingente geliefert hat; die ganze Phalanx derſelben ſteht hier beiſammen: de Maiſtre, Lamennais, Lacordaire, Montalembert, Fallour, Dupanloup, Poujoulat, Champagny, Veuillot u. a.; übrigens erklärt der Verfaſſer in der Vorrede deutlich genug, welche Litteratur er excluſive mit dem Namen der katholiſchen bezeichnen will. Wir erfahren alſo aus dieſem Buche die Ideen und Anſchauungsweiſen, in welchen jene Schule die deutſche Jugend zu erziehen beabſichtigt, und lernen zugleich das kennen, was den norddeutſchen Bildungsanſtalten fehlen ſoll, um eine „für die Zukunft Garantieen gewährende" Jugend, wie die franzöſiſche, heranbilden zu können. Eine kritiſche Beſprechung desſelben wird demnach implicite eine Antwort der nüchternen pädagogiſchen Praxis auf die Zumuthungen und Anklagen des Herrn Rendu ſein. Bevor wir jedoch mit der Analyſe des intereſſanten Werkes beginnen, haben wir Einiges vorauszuſchicken, um den Leſer in Betreff der zu beſprechenden Ideen und Tendenzen zu orientiren und uns ſpäter weitläufigere Parallelen zu erſparen; auch wird eine gewiſſe Vollſtändigkeit durch die Nothwendigkeit bedingt, jene kirchlich-politiſche Schule, die in Preußen durch das vorliegende Buch, ſo viel wir

wiſſen, zum erſten Male offen auftritt, einmal gründlich kennen zu lernen.

In einer noch leſenswerthen Schrift „De la Décadence des lettres et des mœurs“ zählte Rigdley de Juvigny, fünf Jahre vor dem Ausbruche der franzöſiſchen Revolution, unter die Urſachen des allgemeinen Verfalles: die Mangelhaftigkeit der häuslichen Erziehung, die Schwäche der Studien, die Vernachläſſigung der antiken Muſter, die Angriffe auf die Univerſität, die Erziehungshäuſer der Philoſophen, den Unglauben und die ſchlechte Lectüre der Jugend. In dieſe Zuſtände brachte die Wiederherſtellung des Cultus nach der Schreckenszeit nur wenige Aenderungen, denn die Kirche fand des encyklopädiſtiſchen Schuttes noch zu viel vor, um die ethiſchen Grundlagen der Nationalerziehung neu aufbauen zu können; auch führte das Kaiſerreich mit ſeinen Kriegen eine allgemein geiſtige Stockung herbei, die keine Regeneration aufkommen ließ. Es iſt daher leicht erklärlich, wie nicht lange nach der Reſtauration jene frühern Zuſtände mit erneuerter Kraft wieder hervortreten konnten. Die alten Feinde der Autoritätsgewalten tauchten allenthalben wieder auf, und zwar in verſtärkter Anzahl: es hatten ſich die Romantiker zu ihnen geſellt, und die Univerſität, früher der Hort der hiſtoriſchen Traditionen, war der Heerd geworden, aus welchem ſich der Voltairianismus unter verſchiedenen Formen auf's Neue über Frankreich ergoß. Unter den Journalen hatte der „Globe“ 1825 zuerſt die religiöſe, politiſche und litterariſche Emancipation gepredigt; die Vorfechter derſelben, Thiers und Couſin, ſtanden bald an der Spitze des Unterrichts. Es begannen nicht bloß antichriſtliche, ſondern auch atheiſtiſche Lehren an den franzöſiſchen Staatsanſtalten zu circuliren. Die mündlichen und ſchriftlichen Lehren von Roquet, Jouffroy, Damiron, Gratien Arnoult, Auguſte Comte, Dubois, Ferrari hatten als Thema die alten encyklopädiſtiſchen Sätze: La religion est l'ouvrage des hommes — le christianisme est mort — l'existence de l'âme est une question prématurée. * In ſeinem „Rapport à la chambre des députés sur le projet relatif à l'instruction secondaire“ verlangte Thiers für die Jugend Gewiſſensfreiheit, d. h. Vorenthaltung des Religionsunterrichtes bis zu reifern Jahren, dagegen Kenntnißnahme der Philoſophie, beſonders der Syſteme von Locke und Spinoza, „systèmes dont il est absolument nécessaire qu'elle ait connaissance“.

Die Folgen zeigten ſich bald: der kalte Skepticismus drang in alle

---

* Cf. *Etudes historiques, politiques et morales* sur l'état de la société européenne vers le milieu du XIXme siècle, par *le prince de Polignac*. T. III. 120 ff.

Claſſen der franzöſiſchen Geſellſchaft und mit ihm der moraliſche Tod. Welche Zeiten für die Jugend! Man glaubt eine Scene aus Dante's Hölle vor ſich zu haben, wenn man die Schilderung eines mitleidenden Zuſchauers lieſt: Qui osera jamais raconter ce qui se passait alors dans les colléges? Les hommes doutèrent de tout; les jeunes gens nièrent tout. Les poètes chantaient le désespoir; les jeunes gens sortirent des écoles avec le front serein, le visage frais et vermeil, et le blasphème à la bouche. ... Ainsi le principe de mort descendit froidement et sans secousse de la tête aux entrailles. Au lieu d'avoir l'enthousiasme du mal, nous n'eûmes que l'abnégation du bien; au lieu du désespoir, l'insensibilité. Des enfants de quinze ans, assis nonchalamment sous des arbrisseaux de fleurs, tenaient par passe-temps des propos qui auraient fait frémir d'horreur les bosquets immobiles de Versailles. La communion du Christ, l'hostie, ce symbole éternel de l'amour céleste, servait à cacheter des lettres; les enfants crachaient le pain de Dieu. (Alfred de Musset. La Confession d'un enfant du siècle. I. 25.) — Aber die Kirche hatte unterdeſſen durch Lamennais' begeiſterte Stimme neue Kräfte gewonnen; ſie kämpfte muthvoll gegen die Mächte des Unglaubens und vor allem gegen das Monopol der Univerſität. Man kennt den Ausgang des Kampfes; die Aufmerkſamkeit von ganz Europa war darauf gerichtet. Die Kirche ſiegte; allein die Univerſität traf in ihrem Syſtem keine weſentlichen Veränderungen, denn Männer, wie Michelet und Quinet, welche offen auf die Vernichtung alles poſitiven Glaubens hinarbeiteten und ihren ſogenannten „ſocialen Logos" an die Stelle des chriſtlichen ſetzen wollten, erhielten nach wie vor die bedeutendſten Lehrämter. So dauerten denn von Seiten der concurrirenden kirchlichen Unterrichtsanſtalten die Feindſeligkeiten gegen die Univerſität fort. Der Kampf erlitt jedoch allmälig eine Transformation, indem die Männer, welche denſelben kirchlicher Seits leiteten, ſtatt der großen Intereſſen des Chriſtenthums die von ihnen mitgebrachten religiöſen Extreme in den Vordergrund ſchoben und ſich zu einer politiſch-religiöſen Partei conſtituirten, die ſich als Hauptziel die Vernichtung des Gallicanismus ſtellte. Nach de Maiſtre's Vorgange hatte Lamennais ſchon 1825 in ſeiner Schrift „De la religion, considérée dans ses rapports avec l'ordre politique et civil" die Grundlagen des Gallicanismus angegriffen und durch ſeine glühenden Worte den Beifall des jüngern Klerus gewonnen. Die alten Gegner der Gallicaner benutzten eifrig die günſtige Stimmung; ſie reichten Montalembert, Lacordaire und andern kirchlichen Wortführern die Hand, und das Reſultat ihrer gemeinſamen, unabläſſigen Bemühungen in Wort und Schrift war ein ſo vollſtändiger Sieg, daß

gegenwärtig in Frankreich die Stimme eines Gallicaners die eines Predigers in der Wüſte iſt. Ob dieſer Triumph Frankreich zum Heile gereichen wird, läßt ſich erkennen, wenn man einen Blick auf die jetzt aus dem Bewußtſein des franzöſiſchen Volkes geriſſenen Principien des Gallicanismus wirft. Derſelbe fußt bekanntlich auf Freiheiten, welche die einzelnen Kirchen ſchon in den chriſtlichen Jahrhunderten beſaßen und die das ganze Mittelalter hindurch in Praxis blieben, ohne in beſtimmter Faſſung zuſammengeſtellt zu werden. „Conservons“, ſagt der große Boſſuet, „ces fortes maximes de nos pères que l'église gallicane a trouvées dans la tradition de l'église universelle.“ Erſt im Jahre 1594 redigirte der berühmte Juriſt Pithou dieſelben in dreiundneunzig Artikeln, welche 1663 von der theologiſchen Facultät und 1682 von dem verſammelten Klerus in einer von Boſſuet vorgenommenen Redaction feierlichſt beſtätigt wurden. Nach dem Circular von 1682 ſind die Cardinalpuncte des Gallicanismus folgende zwei Artikel: 1. La république chrétienne n'est pas seulement gouvernée par le sacerdoce, mais encore par l'empire que possèdent les *rois* et les *puissances supérieures*. 2. Quoique le pape ait la principale part dans les *questions de foi*, et que ses décrets regardent toutes les églises et chaque église en particulier, son jugement n'est pourtant pas irréformable, à moins que le *consentement de l'église* n'intervienne. Indem der Gallicanismus auf dieſe Weiſe die Unabhängigkeit und Integrität der Civilgewalt anerkannte und garantirte, indem er eine auswärtige Herrſchaft auch in Sachen des Gewiſſens beſchränkte und die alten chriſtlichen Freiheiten bewahrte, wurde er, unbeſchadet ſeiner Katholicität, als echt nationale Kirche, der Pfleger einer kräftigen Nationalität. Die romaniſchen Nationen, welche die Principien desſelben nicht angenommen haben, ſind in moraliſchen und politiſchen Verfall gerathen. Der Biſchof von Cordova, der gelehrte Solis, ſah dieſes wohl ein, als er auf den Gallicanismus als das einzige Rettungsmittel für das unglückliche Spanien hinwies. Seine Grundſätze ſind zugleich die Baſis, auf welcher eine Wiedervereinigung der chriſtlichen Schweſterkirche möglich wird; mit ſeinem Gegenſatze kann der Proteſtantismus ſich niemals verſöhnen. Wir laſſen dieſen Gegenſatz durch einen Franzoſen ſchildern: „L'ultramontanisme présente deux faces, l'une civile ou politique, l'autre ecclésiastique ou religieuse. Le code ultramontain se ramène à deux principes qui contredisent les maximes de Pithou: premièrement la domination de l'église sur l'état, deuxièmement la domination du pape sur l'église. On peut même réunir l'une et l'autre dans le seul principe de l'infaillibilité du pape, car les papes, depuis le moyen-âge, ont toujours revendiqué les deux droits en-

semble; les doctrines théocratiques règnent (1855) plus que jamais à Rome, et si l'on tient le pape infaillible, il est impossible de s'y soustraire. La première maxime de l'ultramontanisme détruit jusqu'à la possibilité de la liberté de conscience, met le prêtre au-dessus des lois, livre le mariage et toute la vie civile au sacerdoce; la seconde impose à l'église le régime de l'arbitraire, éternise les dissensions religieuses, enlève tout espoir de réforme. Par l'une et par l'autre, l'ultramontanisme est radicalement incompatible avec la nouvelle civilisation. Die Julirevolution brachte eine Umgeſtaltung in demſelben hervor: er änderte plötzlich Gang und Sprache und ſchrieb das Wort Freiheit auf ſein Banner; ſo votirte er in Belgien für die Republik, ſo agitirt er gegenwärtig überall für alle möglichen Freiheiten. Allein ſeine Doctrin iſt dieſelbe geblieben und die Maske allmälig gefallen. Il est maintenant avéré que la liberté de l'église, dans sa bouche, signifie la domination universelle du clergé sous les ordres de Rome; il est reconnu que la liberté de l'enseignement, c'est la mort de la philosophie et l'exclusion des laïques de toute fonction spirituelle. * — L'abîme se creuse chaque jour entre le peuple et le clergé qui reçoit une éducation anti-nationale. Non seulement la plupart de nos docteurs, de nos archevêques et cardinaux professent ouvertement l'infaillibilité du pape, mais ils en avouent les plus menaçantes conséquences. On ne trouverait pas dans les seminaires ** un seul traité de théologie ou de droit canon où la réelle indépendance du pouvoir civil soit franchement reconnue. Récemment dans un acte public, un archevêque traitait de *concubinage légal* le mariage civil. Le clergé secondaire n'a été affranchi ni en 1830 ni en 1848; on lui a tout refusé, même l'augmentation du nombre des cures inamovibles (3301 gegen 27,451 andere). L'ultramontanisme a profité de nos fautes; la réforme de l'église a été ajourné, et avec elle le repos des états. (*Huet.* Le Gallicanisme dans l'ordre civil et religieux.)

Auf dem Gebiete des Unterrichtes arbeitet die Schule de Maiſtre's, wir wollen uns des gehäſſigen von Huet gebrauchten Namens nicht bedienen, auf vollſtändige Umgeſtaltung hin, deren unabweisbare Folge

---

* Ich werde das Concordat Roms mit Oeſterreich als Actenſtück im nächſten Heft abdrucken laſſen. L.

** Wird es in den deutſchen biſchöflichen Seminarien damit anders ſtehen, z. B. in dem Ketteler'ſchen? Es wäre der Red. erwünſcht, wenn nicht die Antwort ſelbſt, ſo doch wenigſtens das Material, aus dem ſie zu ſchöpfen wäre, von kundiger Seite her zu empfangen. L.

eine ſociale Revolution ſein würde. Da dieſelbe auch in unſerm Vaterlande agitirt, ſo halten wir es für unſere Pflicht, nicht zu ſchweigen und einmal zu unterſuchen, ob bei ihrem Streben die Intereſſen einer vernünftigen Pädagogik und die eines wahrhaft chriſtlichen Staates, ſo wie ihn Preußen zu verwirklichen ſtrebt, gewahrt ſind.

Allerdings, wenn man die bisher ſchon formulirten Forderungen überſieht, ſo könnte man wohl mit Zuverſicht behaupten, daß jene Schule, als Fraction des Berges, dem künftigen Revolutionsconvente folgende Unterrichtsdecrete zur Sanctionirung vorlegen würde:

1. Die claſſiſchen Studien ſind als Ausdruck der heidniſchen Weltanſchauung an den Schulen abzuſchaffen.
2. Der ganze Unterricht der Jugend ſoll der Kirche mit Ausſchließung der widerrechtlich eingedrungenen Laien übergeben, die ganze Litteratur unter die Controle der römiſchen Behörde geſtellt und ſomit die Trennung der Kirche vom Staate, ihrem Oberprofoßmeiſter *κατ' ἐξοχήν*, vollſtändig gemacht werden.
3. Die Philoſophie iſt abgeſchafft und verpönt.
4. Alle Wiſſenſchaften, daher auch alle Lehrobjecte dürfen nur von confeſſionellem Standpuncte aus tractirt werden.
5. Die Vaterlandsliebe, die Treue gegen den angeſtammten Fürſten, die männlichen Bürgertugenden dürfen, als der Kirche gefährlich und dem kosmopolitiſchen Chriſtenthume nicht entſprechend, bei der Jugenderziehung nicht urgirt werden.

Als Gegenſatz zu dieſem christianisme révolutionnaire würde, es läßt ſich nicht läugnen, eine zweite Fraction Jacobiner, die des rationalisme oder beſſer „irrationalisme révolutionnaire“ von dem Convente die Decrete verlangen: Es gibt nicht Immaterielles. — Die Religion iſt abgeſchafft. — Die ſpeculativen Philoſophen ſollen in Narrenhäuſern von den übrigen (menſchlichen) Thieren ſecludirt werden. — Das letztere Decret, ſo deuten wir die Zeichen der Zeit, würde von allen Parteien mit Acclamation angenommen werden: es ſcheint wenigſtens nicht, als wäre die Philoſophie gegenwärtig auf dem Wege, aus einem confuſen Pantheismus herauszukommen. Glücklicher Weiſe geht ein großer Theil jener chriſtlichen Umſturzmänner noch nicht ſo weit oder iſt vielmehr, in einem myſtiſchen Halbdunkel ſchwebend, bis zur Klarheit jener beſtimmten Forderungen noch nicht vorgedrungen. So hat der Abbe Gaume, lärmenden Andenkens *, im Schooße des franzöſiſchen Epiſkopates ſelbſt Gegner und Widerleger ge-

---

* Le Ver rongeur de l'éducation moderne, par l'abbé *Gaume*. P. 1851. Vgl. Päd. Revue 1854, Bd. 36, S. 295 ff. L.

gefunden — eine merkwürdige Inconſequenz! Wenn Abbe Gaume ſchließt: die Renaiſſance der Wiſſenſchaften iſt nnr eine ſolche des Heidenthums geweſen; ſeit dreihundert Jahren herrſcht das Heidenthum in Künſten, Wiſſenſchaften, Sprachen und Politik; Michel Angelo hat die Alten ſtudirt, ſelbſt Boſſuet iſt nicht frei von heidniſchem Einfluſſe; der echte Katholicismus iſt nur im Zeitalter der gothiſchen Kathedrale vorhanden; dahin müſſen wir alſo mit Abſchwörung und Vernichtung unſeres ganzen, fundamental davon verſchiedenen modernen Weſens und Handelns zurückkehren —" was können gegen dieſe Argumentation Männer einwenden, denen der mittelalterliche Katholicismus als Ideal erſcheint und die an der Wiederherſtellung desſelben unabläſſig arbeiten? Ihre Beſchränkungen zeigen Mangel an Conſequenz und an Logik. Das haben auch bedeutende Wortführer unter ihnen wohl gefühlt und daher ohne Weiteres über die ganze gegenwärtige Geſellſchaft den Stab gebrochen, derſelben den Krieg erklärt und die Fahne einer ſocialen Reſtauration aufgepflanzt. Leider tragen ſie dadurch nicht wenig dazu bei, die Unzufriedenheit und den Parteihaß mit dem Scheine der Berechtigung überall wach zu erhalten und die Revolution in Permanenz zu ſetzen!

Die Anſchauungen der de Maiſtre'ſchen Schule ſind, ſoweit wir ſie hier zu beurtheilen nöthig haben, in dem Buche des Herrn Karker auf eine wirklich kunſtvolle Weiſe wie in einem Compendium zuſammengeſtellt; wir gehen daher jetzt zu einer Analyſe desſelben über.

Die Vorrede beginnt mit einer ſchweren Anklage gegen die höhern katholiſchen Schulen, für welche Herr Karker ſein Buch beſtimmt hat; er behauptet, dieſelben ſeien entchriſtlicht und den Lehrern und Schulbüchern die Schuld daran beizumeſſen. Hiermit hat Herr Karker das Urtheil des Herrn Rendu vervollſtändigt: ſowohl an katholiſchen als an proteſtantiſchen Unterrichtsanſtalten haben Lehrer und Bücher unbehindert Propaganda für den Unglauben gemacht, — der Bannfluch über das ganze preußiſche Unterrichtsweſen iſt geſprochen. Wir conſtatiren hier bloß dieſes Verdammungsurtheil, da wir nicht katholiſche Anſtalten genug kennen, um eine (überflüſſige) gründliche Antwort zu geben; was wir unter den meiſten Lehrern der uns bekannten höhern Schulen gefunden haben, iſt eine große Abneigung gegen confeſſionellen Hader und beſonders gegen den „revolutionären Chriſtianismus" der Franzoſen und anderer „Romanen".

Herr K. verlangt für die Wiſſenſchaften und Sprachen (!) eine chriſtliche oder vielmehr confeſſionelle Auffaſſung und Darſtellung in den Lehrbüchern, ſo daß z. B. unter ſeiner Bearbeitung ein Handbuch

der neuern franzöſiſchen Litteratur zu einer Sammlung der Hauptideen der neuern, ultrakirchlichen Apologetiker in Frankreich wird und die übrigen großen Schriftſteller der Nation für die Jugend gar nicht exiſtiren. Ueber die Chriſtianiſirung der Wiſſenſchaften hat man in allgemeinen Ausdrücken viel hin und her geredet; das Streben, ſo wohl gemeint es iſt, ſcheint uns an einer bemerkenswerthen Unklarheit zu leiden. Will man die verirrten Naturwiſſenſchaften auf den rechten, chriſtlichen Weg zurückführen und die Jugend vor Atheismus ſicher ſtellen, ſo hat man Recht; aber was die übrigen Wiſſenſchaften betrifft, ſo zeichne man ſich zuerſt einmal einen beſtimmten Plan von einer chriſtlichen Darſtellung derſelben vor, ehe man einen ſo lauten Anſpruch erhebt. Man wird finden, glauben wir, daß man die göttliche Offenbarung einer unverantwortlichen Profanation unterwerfen müßte, um ſie in die engen Grenzen menſchlicher Erkenntniſſe hineinzuzwängen. Was der mündliche Unterricht für Belebung des Glaubens und chriſtlicher Geſinnung zu thun hat, iſt eine ganz andere Frage. Ueber die confeſſionelle Auffaſſung der Geſchichte liegen längſt erkannte, ſehr ernſte Bedenken vor. Die für beſtimmte Confeſſionen geſchriebenen Lehrbücher der Geſchichte halten ſich nie von der Polemik frei und geben nicht ſelten Parteiintereſſen Raum, welche der Jugend immer ferne bleiben ſollen.* Die preußiſchen Schulen haben aber nicht die Aufgabe, bei dem Nebeneinanderleben der verſchiedenen Confeſſionen der chriſtlichen Liebe und Verträglichkeit entgegenzuarbeiten.

In der Vorrede erhebt Herr K. die Klage, daß die franzöſiſche Nation, obgleich ſie größtentheils katholiſch ſei, der Jugend gegenüber nur durch akatholiſche und antikatholiſche Litteratur vertreten werde. Es läßt ſich allerdings nicht läugnen, daß viele Handbücher Stücke enthalten, welche Katholiken verletzen müſſen; allein eine gefliſſentliche oder aus Unkenntniß entſprungene Uebergehung katholiſcher Schriftſteller haben wir nicht vorgefunden; im Gegentheil ſtehen Chateaubriand, de Maiſtre, Lamennais,

---

* Ein Beiſpiel von unbegreiflicher Mißachtung der gewöhnlichſten pädagogiſchen Grundſätze bietet uns das in München für die preußiſchen Rheinlande geſchriebene „Lehrbuch der allgemeinen Weltgeſchichte für die untern Claſſen katholiſcher Bildungsanſtalten von J. Chowanetz. Münſter 1852.“ Der Verfaſſer will auf 212 Seiten Knaben von 10 bis 13 Jahren das ganze Gebiet der Weltgeſchichte als Wiſſenſchaft zugänglich machen und denſelben „hauptſächlich den Beweis liefern, daß alle ſtaatlichen Revolutionen aus kirchlichen herzuleiten ſeien“; er will dadurch die Jugend erwärmen und veredeln. Wie er dieſes verſteht, zeigt er unter anderm in der alten Geſchichte, wo er ein von Görres (im Athanaſius) erfundenes Stichwort anbringt: „einer der Grundzüge der altrömiſchen Zeit war Achtung und Ehrfurcht gegen die Religion, die aber in Rom allerdings immer „eine Magd des Staates“ war.“

Michaud u. a. in den meiſten Schulbüchern. Daß man hie und da Parteimänner, wie Montalembert, oder problematiſche Größen, wie Artaud de Montor, Cretineau-Joli, Malan, Rio, und überall die Zeitungsſchreiber Riancey und Veuillot ignorirt, iſt eben ſo natürlich als vernünftig. Herr K. ſcheint uns die leider nicht zu läugnende Thatſache, daß ſich die größere Maſſe der franzöſiſchen Litteratur von dem katholiſchen Bewußtſein abgelöst hat, in etwas ſophiſtiſcher Weiſe vertuſchen zu wollen. Er ſagt zwar: „die Waſſer der philoſophiſchen Sündfluth hätten ſich noch nicht verlaufen", will aber die darin aufſteigenden katholiſchen „Höhenzüge" als Ausdruck der Ueberzeugung von 34 Millionen Katholiken vindiciren und „kühn in erſter Reihe" geſtellt wiſſen. Wo ſoll denn in aller Welt die philoſophiſche Sündfluth bleiben, wenn 34 Millionen Franzoſen derſelben ferne ſtehen und anderer Ueberzeugung ſind? Doch werfen wir einen Blick auf Herrn Karker's Réſumé der franzöſiſchen Litteratur. Er zählt auf als:

Dichter, Philoſophen und Theologen: Chateaubriand, de Maiſtre, de Bonald, Ballanche, Lamennais, Gerbet, Bautain, Nicolas;

Politiker: Fallour, Montalembert;

Redner: Fraiſſinous, Genoude, Dupanloup, Lacordaire, Ravignan, Combalot;

Hiſtoriker: Michaud, Poujoulat, Beauffort, Audin, Artaud de Montor, Malan, Riancey, Cretineau-Joly, Champagny, Ozanam, Rio, Capefigue;

Journale: L'Ami de la Religion. — L'Univers.

Der Leſer wird ſchon bemerkt haben, daß mehrere dieſer Schriftſteller von etwas anrüchigem Katholicismus ſind: Lamennais iſt im Unglauben geſtorben, Bautain, der Straßburger, hat widerrufen müſſen, Ballanche verwirft die Ewigkeit der Höllenſtrafen, er glaubt an die Geſetze Vico's und ſtellt eine Theorie des Fortſchrittes der Menſchheit auf; Nicolas ſteht dem Inder ſo nahe, als der deutſche Günther. Wie Herr K. dazu kommt, Capefigue und andere ſogenannte politiſche Katholiken aufzuführen, können wir nicht begreifen. Der Verfaſſer der „Histoire de la Réforme" genießt ſehr unverdienter Weiſe bei den Deutſchen des Rufes eines entſchiedenen Katholiken. Um Capefigues katholiſche Grundanſchauungen kennen zu lernen, leſe man nur „Hist. constit. et administr. de la France" Tome I, cap. 1, wo er das Pontificat des heil. Petrus läugnet und die „Uſurpation der kirchlichen Oberhoheit der Päpſte" nachzuweiſen ſucht. Cap. 3 ſeine Vertheidigung der Waldenſer und Tome III, cap. 23, wo er eine Anſicht ausſpricht, die er auch über die Gegenwart hegt: „Ce fut l'obstination des papes à conserver un pouvoir absolu et les

formes monastiques introduites par Grégoire VII, qui perdit l'église et le catholicisme. La réforme de Luther ne fut que l'irruption d'un sentiment populaire longtemps retenu et qui à la fin éclata violemment. *

Aber nehmen wir an, die Opera omnium ſeien approbirt, und faſſen dann das ganze Tableau zuſammen — es iſt und bleibt, im Vergleich zu der übrigen Litteratur, ein höchſt trauriges testimonium paupertatis. In dem Bewußtſein, ein ſolches in der Hand zu haben, hätten wir jedoch etwas mehr Beſcheidenheit gezeigt und z B nicht die Behauptung gewagt, daß ohne eine Litteraturgeſchichte dieſer Schriftſteller alle Beſchäftigung mit der franzöſiſchen Sprache reſultatlos bleiben müſſe. Die Armuth zeigt ſich beſonders deutlich bei der Auswahl der poetiſchen Probeſtücke. Die Poeſie iſt in einem Anhange durch 12 Gedichte von Andrieux, Panard, Campenon, Deschamps, Lamartine, V. Hugo, Laſtu, Chenedollé und Chateaubriand vertreten. Wir finden hier von einer gegenwärtigen katholiſchen Poeſie nichts, ſtatt deſſen wohl Einiges von längſt verſchollenen Dichtern. Man wird gewiß darüber lächeln, als Repräſentanten dieſer Poeſie den 1765 geſtorbenen Panard zu finden, den luſtigen Chanſonnier und Verfaſſer des „Stotterers"

Pour nous mettre en train, trin, trin, trin,
Trinquons cher Grégoire!

der „Métamorphoses amoureuses" und einer Menge „in dieſem Jahre gedruckter" Lieder. Wir wollen hier ſowie bei Hugo und andern die Clauſel der Vorrede gelten laſſen: „daß dieſe Gedichte keineswegs eine Bürgſchaft oder Empfehlung der übrigen Erzeugniſſe ihres Verfaſſers in ſich ſchließen". Aber weßhalb denn ſo zweideutige Dichter wählen? Die franzöſiſchen Dichter haben ſeit 25 Jahren nur in ihrer Jugend

---

* Eine Bemerkung im Intereſſe unſerer Jugend. Capefigue iſt ein unzuverläſſiger Vielſchreiber und kein Kenner der Litteratur wird ihn unter die Claſſiker rechnen. Trotzdem werden unſere Dilettanten, die à tout prix ſchriftſtellern wollen, nicht müde, ihn der Jugend vorzuführen. So gibt jetzt ein Hr. Dr. Göbel eine »Bibliothek gediegener und intereſſanter franz. Werke« heraus, in welcher Capefigue mit einer Geſchichte Karls des Großen, Lamartine mit einer Epiſode aus der franz. Revolution und Galland mit einem arabiſchen Mährchen figuriren. Wir müſſen dagegen proteſtiren, Lamartine als Hiſtoriker in den Kreis der Jugendlectüre zu ziehen: ſeine Geſchichte der Girondins (vielfach an Schulen geleſen) iſt ein Plaidoyer für die Revolution, eine Verherrlichung Vergniauds, Dantons und Robespierres. Die Revolutionsgeſchichte hat überhaupt nichts ethiſch Bildendes. — Eine ſichere Wahl der franz. Lectüre kann nur der treffen, welcher das ungeheure, complicirte Gewebe der modernen litterariſchen Ideen genau kennt, und dazu iſt ein längeres Studium nöthig.

Anwandlungen von Gläubigkeit und religiöſer Begeiſterung gezeigt; Lamartine's Beiſpiel iſt nicht vereinzelt. Der jetzige Dichternachwuchs beſingt die Natur, die Dampfkraft und die Eiſenbahnen; ſelten verſteigt ſich einer wie Victor de Laprade zu ſchwachen „Aspirations religieuses“.

Gehen wir jetzt zu einer kurzen Beſprechung einzelner Stücke über, um mit den Ideen und Anſchauungen, in welche unſere Jugend neu eingeweiht werden ſoll, etwas nähere Bekanntſchaft zu machen.

1. Briefe über Italien, von Beauffort.

Wie überhaupt die Tendenz des ganzen Buches Apologie oder Polemik iſt, ſo haben auch dieſe Briefe den Zweck, die allgemeine Ueberzeugung von den jämmerlichen Zuſtänden Italiens zu verbeſſern; nebenbei werden Ausfälle gemacht gegen die antike Kunſt, die weltliche Cenſur, den Despotismus, die deutſche Schwärmerei u. ſ. w. Das italieniſche Volk lernen wir aus folgenden Stellen kennen. „Le peuple dans tous les endroits que j'ai traversés m'a paru vif, animé, spirituel. Je ne puis assez m'étonner de la disposition peu bienveillante des voyageurs qui vont en Italie; la plupart ne parlent que de la malpropreté et de la friponnerie des hommes du peuple; moi, j'ose affirmer qu'ils sont en général d'un bon caractère. Als Beweis führt er an, daß die Leute aus den untern Volksclaſſen die Orgelſpieler nicht ſelten tanzend und ſingend begleiten, daß in Como eine Schaar Italiener, die lange auf das Dampfboot gewartet hatte, als dasſelbe endlich herankam, vor Freude lautſchreiend und wie toll umherſprang, und endlich die Frömmigkeit der Italiener. Weiter: „Jamais je n'ai vu tant de figures agréables et pleines d'expression surtout chez les enfants. Les femmes ont les yeux d'un noir jais qui scintillent comme les étoiles et semblent illuminer tout leur visage. Souvent en voyant leur teint si animé, j'ai pensé que le feu de leurs yeux colorait leurs joues“. Eine intereſſante Stelle für junge Leute. Des Contraſtes wegen führen wir Chateaubriands Boutade (Mém. d'Outre-Tombe XIII) an, ohne ſie jedoch zu unterſchreiben: „A Milan, en moins de quinze minutes, j'ai compté dix-sept bossus passant sous la fenêtre de mon auberge. La schlague allemande a défiguré la jeune Italie“. An einer andern Stelle ſchreibt Beauffort: „Il (Manzoni) me dit que les paysans l'avaient souvent étonné par les idées élevées qu'ils ont de la religion et même par une véritable spiritualité. Dieſer Spiritualismus wird S. 22 genauer bezeichnet: „En vérité, il semble en Italie que la terre soit plus rapproché du ciel; il y a entre eux des rapports plus intimes, plus sensibles que partout ailleurs. Ainsi toutes les villes

et villages chez les peuples catholiques ont un saint patron, protecteur du lieu. Mais, en général, excepté le jour de sa fête, il n'est guère fait mention de lui, et les personnes peu instruites peuvent très bien ignorer jusqu'au nom qu'il porte ou tout au plus se le rappeler le jour de la fête patronale, comme les débiteurs se rappellent leurs créanciers le jour de l'échéance. En Italie, le patron d'une ville a l'air d'habiter avec les citoyens; il est le personnage le plus notable, le plus chéri, celui dont on voit partout l'image, auquel on s'adresse sans cesse; il a été l'ami, le bienfaiteur des pères, il l'est encore des enfants; toujours vivant, toujours plein de bonté, de puissance et d'action au milieu de ceux qui lui ont voué amour et confiance. Un homme sans notion d'aucune de nos usages chrétiens, arrivant en Italie et rencontrant partout la représentation du saint patron de la ville, l'entendant nommer sans cesse par les hommes simples, pourrait fort bien le croire un personnage vivant de la cité".

Im 11ten Briefe folgt einer Declamation über die Freiheit, ein Wort, welches den unerfahrnen Weltbürgern von 17 bis 20 Jahren noch zu erklären iſt, ein Ausfall gegen die Cenſur und Preßfreiheit zugleich, und zwar zu Gunſten der geiſtlichen Cenſur. Es heißt unter Anderm: „La censure, remise aux mains du seul pouvoir politique, peut lui servir à confisquer l'intelligence humaine au profit du despotisme. Wir überlaſſen es dem Leſer, pädagogiſche Reflexionen über dieſen Satz anzuſtellen. Der Despotismus, der aus einer Abſicht, die wir ſpäter einſehen werden, nirgendwo beſtimmt definirt wird, tritt noch an mehrern andern Stellen als ein wahrer Schreckenspopanz auf.

Mehrere Briefe handeln über die Kunſt. Den Ideen Beaufforts über dieſelbe liegt die Ueberzeugung von der höhern Schönheit der chriſtlichen Ideale und dem daraus entſpringenden Vorzuge der chriſtlichen Kunſt zu Grunde. Manche Bemerkungen ſind recht treffend; doch möchten wir nicht alle unbedingt adoptiren, z. B. nicht folgende: Quelque belles que puissent être les œuvres de l'art païen, elles paraissent comme enveloppées d'un voile funèbre; la mort plane sur toutes les représentations de la vie, car tout ce qui est *fini* est sujet à la mort". Hüten wir uns vor myſtiſcher Selbſtüberſchätzung! Iſt es denn der chriſtlichen Kunſt möglich, über die menſchlichen Formen des Lebens hinauszukommen und das Unendliche wirklich darzuſtellen? Muß ſie nicht auch das Göttliche vermenſchlichen? Ueberhaupt halten wir die Betonung dieſer Ideen, beſonders an Gymnaſien, für höchſt unerſprießlich; dieſelbe wird ſogar mißlich, wenn dabei mit einem Rigorismus

verfahren wird, der gegen die colonnes élégantes et *sensuelles*, le jour brillant et *matériel* du paganisme eifert. Die heitere, offene Sittlichkeit des Chriſtenthums hört auf bei einer Phantaſie, die durch den Anblick ſteinerner Säulen ſinnlich gereizt werden kann, ebenſo wie der lautere Spiritualismus nicht vorhanden iſt, wo das Halbdunkel ſeine Exiſtenz bedingt.

Im 47ſten Briefe wird die ganze Welt und beſonders Deutſchland zu Gunſten Roms herabgeſetzt; die Stadt Rom ſoll das Monopol „der geiſtigen Geſundheit und der Klarheit der Intelligenzen" haben: in allen andern Ländern verdüſtern Wolken den intellectuellen Horizont. „On se sent ici dans une atmosphère catholique qui fait du bien à l'âme. Partout ailleurs vous trouvez ou des restrictions arbitraires ou des superfétations dangereuses: en France, l'exagération des partis et généralement une disposition à dépasser le but; en Allemagne, l'idéalisme, le mysticisme, l'illuminisme, ce que les Allemands eux-mêmes désignent très bien par *Schwærmerei;* partout enfin, quelque chose de maladif dans les intelligences. Ici l'esprit est sain, les intelligences sont sereines, ce qui est dû au jour serein de la foi qui brille à son zénith et dissipe les nuages qui *partout ailleurs* troublent plus ou moins l'horizon intellectuel. Man könnte lächeln über dieſe Stelle, wenn die Perfidie der Abſicht, die in derſelben liegt, nicht zum Ernſte zwänge. Lamennais, damals noch gläubig, war um dieſelbe Zeit in Rom. Er ſagt: „De cet amas confus de débris s'élève je ne sais quelle vapeur de tombeau qui calme et endort, et berce l'âme dans les rêves du dernier sommeil. On peut venir là pour y mourir, mais non pour y vivre, car de vie, à peine y a-t-il une ombre. Nul mouvement si ce n'est le mouvement caché d'une multitude de petits intérêts qui rampent et se croisent au sein des ténèbres, comme les vers au fond du sépulcre. Pouvoir et peuple vous apparaissent tels que des fantômes du passé. — Est-ce là un peuple? Est-ce là une patrie?.... L'état des mœurs est généralement déplorable en Italie (auch Chateaubriand erzählt davon). *L'absence de vie intellectuelle,* l'oisiveté, l'ennui poussent les hommes à chercher dans les jouissances des sens une brutale distraction qui les dérobe au sentiment d'une existence sans but". (Affaires de Rome.) Das waren Zuſtände aus dem Anfange der dreißiger Jahre; die der letzten Zeit erfüllen gewiß das Herz jedes Menſchenfreundes mit Trauer, aber wenn man die Wahrheit nicht ſagen darf, ſoll man ſie auch nicht vertuſchen. Vollkommen unbegreiflich iſt jedoch folgende Expectoration am Schluſſe der Briefe: „Imaginez tel peuple

qu'il vous plaira de choisir, supposez-le comme le peuple italien, et particulièrement celui de Venise, soumis au joug étranger, sans commerce, sans ressource industriel d'aucun genre, riche d'un passé glorieux, pauvre et déshérité dans le présent; supposez ce peuple vif, passionné, et voyez s'il serait possible, si l'on peut même concevoir que la paix, l'ordre et la gaieté puissent subsister avec tant de causes de trouble. C'est là cependant le *miracle perpétuel* que nous offrent l'Italie et particulièrement le peuple vénitien; c'est que la religion est l'aromate qui empêche les peuples de se corrompre. .... Si tous les autres peuples venaient à périr, le peuple italien serait encore debout, et aujourd'hui même il est vrai de dire que l'Italie offre un phénomène qui, je crois, ne pourrait se produire nulle part ailleurs". Weßhalb ſteht dieſer Galimathias hier? Soll der Lehrer vielleicht mit den Schülern neueſte Politik treiben und denſelben nachweiſen, daß das miracle perpétuel noch jetzt in Italien beſteht?

Chateaubriand bekam zu derſelben Zeit eine ganz entgegengeſetzte Meinung über die innern Zuſtände Italiens und er mußte ſie als Geſandter genau kennen (cf. Mém. d'Outre-Tombe XIV.)

II. Irland. 1. *Beaumont.* Aspect extérieur de l'Irlande. — Misère de ses habitants.
2. *Beaumont.* O'Connell.
3. *Cormenin.* O'Connell.

Der Verfaſſer ſcheint es für durchaus nöthig gehalten zu haben, der Jugend eine möglichſt vollſtändige Kenntniß der irländiſchen Zuſtände und beſonders der Wirkſamkeit O'Connells beizubringen. Das erſte Stück hat die Tendenz, das gränzenloſe Elend der Irländer als eine Schuld der Proteſtanten darzuſtellen. Letztere werden geſchildert, wie ſie, in Gold und Lüſten ſich wälzend, fabelhafte Revenuen dem Schweiße der Armen erpreſſen, den Hunden das Mahl von hundert Familien vorwerfen und das Volk nicht bloß vor Hunger ſterben laſſen, ſondern ſogar der Unterrichtsmittel berauben, um demſelben die Erkenntniß ſeiner Lage und der Hülfsmittel dagegen abzuſchneiden. Die Gräuel, die da erzählt werden, ſind haarſträubend. Es mag manches Wahre daran ſein, allein die Mitſchuld der Irländer, und ſie tragen eine ſolche, die tiefer liegt als man glauben mag, hat noch keiner unparteiiſch daneben unterſucht. Die Schule hat dieſe Frage nicht zu debattiren. Das ganze Stück enthält überhaupt kein einziges ethiſch oder wiſſenſchaftlich bildendes Element. Soll es vielleicht die Polemik gegen den Proteſtantismus, der wir ſpäter in einem Stücke Lacordaire's begegnen werden, vervollſtändigen?

Die zwei großen, ſich einander ergänzenden Stücke über den irländiſchen Volkstribunen könnte man ihrem Inhalte und ihrer Tendenz gemäß füglich überſchreiben: Anweiſung zur Taktik des conſtitutionellen Krieges. Es wird genau angegeben, wie O'Connell ſich bei den Meetings, bei den Wahlmanövern und im Parlament verhielt, welche Mittel und Wege er gebrauchte, um ſeine Irländer allmälig zu disciplíniren, „afin qu'il pût présenter un jour à l'Angleterre une *nation constitutionellement insurgée,* agitée, mais non rebelle, se tenant debout comme un seul homme, et attendant pour se rasseoir que justice lui fût rendue. Wie muß ein ſchlauer Demagog zu Werke gehen? „Enfermé et muré dans la légalité comme dans une forteresse inexpugnable, il ira jusqu'aux dernières limites de son droit, mais il n'ira pas au-delà. Il se couvre du bouclier de la *chicane* et il bataille sur ce terrain, pied à pied, à coups *d'interprétations captieuses* et de *subtilités* dont il entortille ses adversaires qui ne peuvent plus s'en démêler. Scolastique, pointilleux retors, madré, fin procureur, il ravit par la ruse ce qu'il ne peut arracher par la force (p. 389.) Man lernt hier, durch welche dramatiſche Effecte die Volksleidenſchaften aufgewühlt, durch welche beißenden Sarkasmen und Satyren die Gegner vernichtet werden. „Wie O'Connell die Lords en masse angreift, ſie hetzt wie wilde Thiere, und ſie aus ihren adeligen Schlupfwinkeln heraustreibt; wie er ſie unbarmherzig verhöhnt, hudelt, traveſtirt und mit lächerlichen Hörnern und Höckern ausſtaffirt dem Hohngelächter und dem Ziſchen der Menge Preis gibt". (S. 389).

Mit einem Worte, beide Stücke liefern Stoff genug, um bei einer einigermaßen gut geleiteten Durchſprechung derſelben (cf. Vorrede VIII), unſere preußiſchen Jünglinge zu recht tüchtigen Oppoſitionsmännern heranzubilden. Nach den Worten der Vorrede will Herr Karker in ſeinen Muſterſtücken „ein Mittel zur Bildung für Geſchmack und Urtheil, ſowie eine Anſchauung von Kunſt, Natur und Leben, die auf die jugendlichen Gemüther weckend und fördernd einwirken ſoll, niedergelegt haben!

III. Apologie der Klöſter.

Eine vollſtändige Apologie der Klöſter iſt unter verſchiedenen Ueberſchriften im Buche vertheilt; wir ſtellen das Inhaltsverzeichniß derſelben zuſammen:

1. *Champagny.* Massaliens. Cénobites de l'église primitive.

2. *Chateaubriand.* Solitaire de la Thébaïde. Maronites. Cophtes. Trappistes. Chartreux. Sœurs de St. Claire. Pères de la Rédemption.

Missionnaires. Filles du Bon Pasteur. Filles de la Charité. Capucins. — Jésuites: Missions du Paraguay. République chrétienne.

3. *Crétineau-Joly.* Jésuites: La mort de S. François de Xavier. — Portrait de François de Borgia.

4. *Lacordaire.* Capucins. Frères ignorantins. Frères de S. Jean-de-Dieu. Sœurs de la Charité. Chevaliers du Temple. Chevaliers de Saint Jean. Chevaliers teutoniques.

Das Nützliche und Zeitgemäße mancher klöſterlichen Inſtitute iſt ſchon durch die Aufnahme derſelben ſeitens der andern Confeſſionen anerkannt worden; auch haben wir über die Tendenz der meiſten Stücke nichts zu ſagen. Es ſcheint uns jedoch, als ſei in einem Schulbuche des Guten zu viel gethan. Unpaſſend ſind: der Artikel von Cretineau-Joly, in welchem die Wahl eines Jeſuitengenerals des Langen und Breiten erzählt wird, und Lacordaire's „Fragment de la 36me conférence", hauptſächlich eine Lobrede auf die Capuciner (les Démosthènes du peuple), in dem mehrere Stellen der chriſtlichen Milde gänzlich bar an Fanatismus ſtreifen. Bemerkenswerth iſt, daß er (S. 219) das Wiederaufleben der Ritterorden für einen Religionskrieg — mit Rußland in Ausſicht ſtellt. Was dieſer Redner zum Lobe der chriſtlichen Schulbrüder ſagt, haben wir hier nicht zu unterſuchen; dieſelben mögen in Frankreich, wo Millionen Menſchen ohne Unterricht heranwachſen, immerhin nöthig ſein, in Deutſchland haben ihre Leiſtungen den Erwartungen nicht entſprochen. *

IV. Philoſophie der Geſchichte.

Champagny. Les Césars. Préface. (Philosophie de l'histoire).

Lamennais. De l'orgueil dans notre siècle.

Lacordaire. De la société intellectuelle publique fondée par la doctrine catholique.

Wirft man einen Blick auf die gegenwärtig im ſocialen Leben dominirenden Ideen und Theorieen, ſo wird man finden, daß in unſerm ſo gerühmten neunzehnten Jahrhundert ein großer Theil der Geſellſchaft unter der Herrſchaft von Gemeinplätzen ſteht. Der Gemeinplatz macht Reputationen; er wirbt Anhänger für Syſteme und Parteien jeglicher

---

* Der Streit Rigault's (Journ. des Débats. Novembre) mit dem »Univers« gibt intereſſante Aufſchlüſſe über die Rivalität der weltlichen und der geiſtlichen höhern Schulen in Frankreich. Die Veranlaſſung gab das ſogen. certificat d'études (Abgangszeugniß), von welchem die clericalen Schulen nichts wiſſen wollen. Nach Rigault haben die Staatscolleges im verfloſſenen Jahre um 1000 Schüler mehr als die geiſtlichen zugenommen. Vgl. Päd. Rev. 41, S. 314. L.

Art; er elektriſirt die Maſſen; er hat ſogar Throne geſtürzt und andere an die Stelle geſetzt. Der Gemeinplatz macht den grundfalſchen Anſpruch, eine allgemeine Wahrheit zu ſagen, allein er geht nie über die Einſeitigkeit hinaus; er macht die Erkenntniß der Wahrheit unmöglich. Er iſt das Hauptnahrungsmittel der deſtructiven Elemente in Europa, und ſeine Macht muß gebrochen werden, wenn eine Heilung der krankhaften modernen Zuſtände, beſonders in der romaniſchen Welt, erwartet werden ſoll.

Der Mißbrauch, der mit den Wörtern Fortſchritt, Entwickelung in einer Unzahl von Gemeinplätzen getrieben wird, hat theoretiſch und praktiſch die ſchlimmſten Folgen gehabt. Daher haben wir den Aufſatz von Lamennais, welcher darauf hinweist und in klarer, verſtändiger Weiſe das rechte Maaß der Anwendung beider Begriffe anzugeben ſucht, mit wahrer Befriedigung hier wieder gefunden. Das Stück von Champagny hat dieſelbe Tendenz, allein es tritt uns darin eine ſo barbariſche Philoſophie (à la française), ein ſo unvernünftiges Raiſonniren, ein ſolches Gewebe von ſcholaſtiſchen Spitzfindigkeiten und dialektiſchen Kniffen entgegen, daß jeder, dem eine offene, ehrliche Erörterung der Wahrheit am Herzen liegt, dasſelbe mit Widerwillen bei Seite legen wird. Mit ſeinen unter aller Kritik ſchwachen Mitteln will Champagny die Geſetze der Geſchichte, welche Vico, Herder und andere nachzuweiſen verſucht haben, umſtoßen und an deren Stelle eine confuſe Theorie von der Unbeweglichkeit der Menſchheit ſetzen, die ihn zu Widerſprüchen ſowohl mit ſich ſelbſt als mit dem Chriſtenthume treibt und dem Atheismus gewonnenes Spiel geben würde. Von ſeinen Widerſprüchen nur ein Beiſpiel: Er ſagt Seite 50, bloß die alten Völker hätten Jugend und Alter, Blüthe und Verfall gehabt, bei den modernen Völkern gelte das alte Geſetz des Fortſchrittes und des Verfalles nur für das, was eigentlich Schöpfung der Menſchen ſei (ſociale Einrichtungen, Wiſſenſchaften ꝛc.), — die Nationen ſelbſt bleiben ewig jung: „leur jeunesse se renouvelle comme celle de l'aigle". Seite 51 dagegen: Si le progrès est la loi du monde, le monde a donc commencé par le mal? Le monde marche donc sans cesse vers le *bien?* Il n'aura pas de *vieillesse*, il n'aura pas de déclin? Le monde bedeutet doch wohl les nations? Er ſtellt alſo die ewige Jugend der chriſtlichen Völker, die er S. 50 behauptet, auf der folgenden Seite wieder in Frage. Er widerſpricht dem Chriſtenthume, da dieſes lehrt, daß die Geſellſchaft, die Familie, als ſie kaum ſich gebildet hatte, mit dem ſittlichen und phyſiſchen Uebel begann; auch iſt der Fortſchritt zum Guten, d h. die immer größere Verbreitung desſelben eine Hauptaufgabe des Chriſtenthums. Die menſchlichen Leidenſchaften werden ſtets dieſelben bleiben, allein die Waffen gegen ſie

vermehren ſich, ſie werden in immer engere Gränzen geſchloſſen. Das iſt der Fortſchritt in der chriſtlichen Geſellſchaft. — Wenn Lamennais behauptet, gegenwärtig ſei mehr ſcheinbarer als wirklicher Fortſchritt vorhanden, ſo gibt er Gründe an, von denen einige ſich wohl hören laſſen. „Je veux bien convenir que plus de gens peut-être savent lire, écrire, ce qui n'ajoute pas beaucoup, que je sache, aux *lumières* générales; que, dans le bouleversement de la société, le peuple a entendu parler d'une multitude de choses qu'il est incapable de comprendre, et qu'*il serait heureux d'ignorer:* en un mot, qu'il y a plus de mouvement et d'inquiétude dans les esprits. On raisonnait moins de la religion, quand on avait une religion fixe; des gouvernements, quand on vivait sous un gouvernement affermi; des lois, quand elles étaient invariables; des mœurs, quand on les respectait, ... Mais, à tout prendre, ce n'était peut-être pas un si grand mal; et nous avons acheté, ce me semble, un peu cher la facilité de parler de tout". Champagny dagegen bewegt ſich, wie die ganze Schule, zu welcher er gehört, in Extremen. Statt zu ſagen: wir haben weniger Fortſchritte zum Beſſern gemacht, als es ſcheint; wir raiſonniren mehr, verſtehen und thun aber weniger, als die Vorfahren; wir müſſen unſern grundloſen Hochmuth ablegen, wenn wir wirklich voran kommen wollen", erklärt er mit apodiktiſcher Zuverſicht: „ſeit der Gründung des Chriſtenthums ſteht die Menſchheit für immer ſtill; ſie macht keinen Fortſchritt; ſie wird nicht beſſer; denn, ſchließt er, jede Bewegung iſt an Geſetze gebunden, die chriſtlichen Völker ſind aber frei von den Banden der durch conſtante Geſetze regierten heidniſchen Welt, ihre Geſchichte hat daher auch kein Geſetz und keinen Fortſchritt. Und weßhalb raiſonnirt er ſo? Nicht im Intereſſe der Wahrheit, ſondern zum Vortheile des gefährlichſten Hirngeſpinnſtes der Neuzeit. Man betrachte ſich ſeine Argumentation einmal genauer: C'est que la vérité nous a affranchis, c'est que les lois fatales de l'antiquité ne pèsent plus sur nous; c'est *peut-être* que le genre humain a repris son libre arbitre, et que le libre arbitre de l'homme, ondoyant et divers, sans pour cela concourir moins aux desseins de Dieu, ne se soumet pas aux lois mathématiques qui régissent le monde materiel. *

*) Nach dieſer Theorie müßte Gott durch fortwährende Mirakel regieren. Herr K. hat nicht beachtet, daß an einer andern Stelle ſeines Buches der Biſchof Dupanloup dieſe Behauptung über den Haufen wirft: La méthode de Dieu, s'il est permis de parler ainsi, n'est pas de gouverner par des prodiges, mais *par des lois* (p. 175.)

C'est enfin que, *l'unité des nations s'étant fondue dans la grande unité chrétienne, il n'y a plus de nations aux yeux de la Providence;* plus de peuples, en tant que peuples, à récompenser et à punir; plus de générations solidaires pour les générations précédentes; il n'y a, à bien dire, qu'un seul peuple et un peuple immortel, le peuple chrétien". Wir wollen hier nicht erörtern, ob die Sätze „la vérité nous a affranchis. — *L'humanité a repris son libre arbitre*" in dieſem Zuſammenhang und ſo allgemein hingeſtellt, nicht ſinnloſe Gemeinplätze ſind, ob eine ſociale Ordnung, ob überhaupt eine Civiliſation möglich wäre, wenn die Menſchheit, aller Leitung enthoben, wirklich ihre freie Selbſtbeſtimmung erlangt hätte. Vor dem dann entſtehenden Spectakel wird wohl jeder Vernünftige durch einen Grabhügel geſchützt zu ſein wünſchen. Was die Sätze betrifft: „Die Einheit der Nationen iſt in der großen chriſtlichen Einheit aufgegangen; es gibt vor den Augen Gottes kein einzelnes Volk mehr", das heißt praktiſch: „es ſollen künftig keine Nationalitäten mehr beſtehen", ſo wollen wir uns über den Sinn derſelben keine Illuſionen machen: die grande unité chrétienne des Hrn. Champagny, ſowie die unité des esprits, die société intellectuelle publique, für welche Lacordaire ſo fanatiſch declamirt, iſt nicht die tödtlich gehaßte unſichtbare Kirche, ſondern die von De Maiſtre und ſeiner ganzen ultrakirchlichen Schule als Ideal der Zukunft verehrte und erſtrebte allgemeine chriſtliche Weltrepublik mit einem Papſte an der Spitze. In dieſer Weltrepublik allein, einem ungeheuren Kaninchenbau, worin alle Sprachen und Nationalitäten in einer babyloniſchen Verwirrung bunt durcheinander vegetiren, wird das abſolut vollkommene Mixtum compositum, der chriſtliche Freiheitsmenſch der Zukunft zu vollſtändiger Entwickelung kommen.

Nicht wenige Schriften franzöſiſcher Geiſtlichen verfechten gegenwärtig die Idee einer allgemeinen Theokratie. So will in einer der neueſten: „De la nature des sociétés humaines. Paris, 1854", der Abbe Mitraud die Theokratie als das einzige Mittel nachweiſen, dem Menſchen, „der jetzt überall ein elender Sclave iſt", Freiheit, Glück und Frieden wiederzugeben. Die mächtige kirchliche Partei, welche im Vereine mit dem Jeſuitenorden für die Realiſirung dieſer Idee arbeitet, wird nicht wenig darin unterſtützt durch die den romaniſchen Nationen weſentlich inhärirende Nivellirungsſucht, welche in dem unaufhörlichen Streben nach einer Univerſalmonarchie ein Feld der Thätigkeit gefunden hat. Wir ſehen in den großen Kriegen der letzten dreihundert Jahre nichts anders, als die Kämpfe der Nationalitäten gegen politiſche und religiöſe Nivellirungsverſuche. Welche Fortſchritte jene raſtlos thätige und alles Entgegenſtehende

vernichtende Partei unter dem Volke gemacht hat, wird kein Unbefangener läugnen. Le principe (de De Maistre), ſagt Demogeot (Hist. de la littér. française p. 552), posé d'abord d'une manière générale et dans l'ordre le plus élevé de l'abstraction, se resserre progressivement, comme les cercles de *l'Enfer* de Dante, jusqu'à ce qu'il saisisse et étreigne la France. Dieſe Worte klingen wie ein Angſtruf. Derſelbe Gelehrte hat die heutigen Wortführer der De Maiſtre'ſchen Schule im Sinne, wo er den Meiſter ſchildert: „Un de ces esprits d'une seule pièce, étroits et inflexibles comme une ligne droite, pleins de passions et de vigueur, qui ont plus de raisonnement que de raison, et *qui, laissant de côté la variété multiple de la vérité concrète, s'attachent avec obstination à un seul principe isolé, exclusif, et le poussent éloquemment jusqu'à l'absurde*". Man braucht nur die in dem Buche des Herrn K. mitgetheilte „Conférence" von Lacordaire zu leſen, um ſich von der Wahrheit dieſer Charakteriſtik zu überzeugen. Wie weit dieſer Redner es dabei im Abſurden gebracht hat, zeigt ſeine Eintheilung der Philoſophie in rationaliſtiſche, autokratiſche und ketzeriſche Philoſophie.

Den chriſtlichen Nivelleurs ſtehen, außer den Nationalitäten ſelbſt, auch deren Wurzel und Stammhalter, die Fürſten und die weltlichen Gewalten entgegen. Dieſen gelten daher die Hauptangriffe. Wir wollen ſehen, wie ſich unſer Buch hierin verhält und einmal den Ideengang desſelben, als Doppelgänger des Herrn Karker, reproduciren: „Unſere Aufgabe iſt ganz die der Päpſte im Mittelalter: „cette noble guerre de l'Eglise contre l'oppression laïque" (p. 288). Die Päpſte hatten das Recht zur politiſchen Univerſalherrſchaft über die Völker;* die Fürſtenmacht war das élément rebelle". Leider vermiſſen wir gegenwärtig bei unſern Kämpfern noch immer die nothwendige Furchtloſigkeit und rückſichtsloſe Standhaftigkeit; ſie ſind der Verſöhnung zugänglich; ſie ſprechen ſogar von Waffenſtillſtand. La faiblesse de caractère, qui est aujourd'hui la maladie des honnêtes gens, tient à l'affaiblissement de la foi. On tremble devant la force de l'homme, et l'on n'ose croire ni à la force de la vérité, ni à la force de Dieu même soutenant son Eglise. De là tant de déplorables concessions, dont

---

* Unter der Ueberſchrift »Histoire de Sainte Elisabeth« iſt S. 280—288 eine vollſtändige Apologie der päpſtlichen Univerſalherrſchaft im 13. Jahrhundert gegeben. Die Abſetzung Friedrichs durch Innocenz IV. wird hier genannt: »triomphe à jamais mémorable *du droit sur la force, de la foi sur l'intérêt matériel:* troisième acte de ce grand drame où saint Grégoire VII et Alexandre III. avaient déjà *foulé aux pieds l'élément rebelle* aux acclamations des *saints* et des hommes«.

le seul effet est d'accroître l'audace des ennemis qu'on veut adoucir. Qui capitule est bien près de se rendre. Le christianisme ne capitule jamais. — Vous parlez des ménagements qu'il faut avoir pour les hommes, et vous oubliez ceux qu'on doit à la vérité. Eh ! laissez-nous la défendre, la défendre tout entière; nous n'en voulons rien céder. Hommes pusillanimes, qui n'osez combattre les combats du Seigneur, sortez de nos rangs. Allez, s'il vous plaît ainsi, négocier dans l'ombre avec les passions; portez-leur en secret les *dépouilles de l'Eglise, enlevées furtivement* à cette épouse du Roi des rois; traitez avec le siècle, faites votre paix (p. 238). — Au lieu de faire parler l'Eglise *en souveraine qui réclame ses droits,* on la défend en coupable ; on provoque sur elle la pitié, satisfait, ce semble, d'obtenir une commutation de peine (ibid.) Wie muß der Mann von Talent beſchaffen ſein, der als Führer unſern Kampf leitet? Champagny zeichnet ihn uns vortrefflich (S. 52): Un excès d'indépendance ne lui sied pas mal, et de notre temps une noble impopularité lui eût parfois été utile. L'opposition contre le pouvoir est une vertu assez peu rare, souvent honorée davantage quand elle est plus facile; l'opposition contre l'opinion suppose toujours quelque courage. En face de l'opinion, je voudrais le *génie factieux* plutôt que courtisan; les Bonald, les Chateaubriand, les de Maistre, sont des factieux qu'aime assez notre siècle, et auxquels le siècle suivant pourra bien donner raison. Nous qui sommes la foule, il nous serait plus permis de céder à l'impulsion commune et de ne pas nous retourner contre ce flot qui nous pousse. Mais, quant au génie, il faut qu'il marche à notre tête, ou qu'il marche contre nous; il ne faut pas qu'il nous suive. Je lui voudrais cette dévise d'une vieille famille féodale: *Contre le torrent!* Dieſe gehaltvollen Worte laſſen ſich bei der mündlichen Beſprechung (Vorrede VIII) der Jugend gehörig klar machen; übrigens haben wir in den beiden Stücken über O'Connel ein vollſtändiges Portrait eines génie factieux gegeben. Bekanntlich hat uns der große de Maiſtre als Hauptaufgabe für die nächſte Zukunft die Löſung des Problems geſtellt: Comment on peut restreindre le pouvoir souverain sans le détruire. Ohne die Frage offen zu verhandeln, geben wir vorläufig ein unfehlbares Mittel an, die Fürſtenmacht zu ſchwächen, nämlich: ſie beim Volke in Verachtung zu bringen. De tous les sentiments que peut inspirer l'autorité publique, le mépris est le plus funeste, la haine a moins de danger. Les peuples ressemblent à la plupart des hommes qui tremblent devant le lion, et qui écrasent sans pitié les reptiles

(p. 239).* Um von der Jugend verſtanden zu werden, muß die Wahrheit dieſes Satzes an hiſtoriſchen Beiſpielen nachgewieſen werden. Die vergeblichen Verſuche der weltlichen Gewalt, die Kirche zu einer Aenderung ihrer Dogmen zu zwingen, haben wir der Jugend in einer effectvollen dramatiſchen Scene geſchildert (S. 211). „Die Fürſtenmacht pocht mit dem Kothurn oder dem Stiefel an die Thüre des Vaticans; ein ſchwacher, ſiebenzigjähriger Mann kommt heraus und fragt: Que me voulez-vous? — Du changement. — Je ne change pas. — Mais tout est changé dans le monde; l'astronomie a changé; la chimie a changé; la philosophie a changé; l'empire a changé; pourquoi êtes-vous toujours le même? — Parce que je viens de Dieu, et que Dieu et toujours le même. Die Fürſtenmacht droht darauf mit dem Schwerte, mit ihren zahlloſen Kriegerſchaaren; — ſie bietet endlich die Hälfte ihres Purpurs und eine Theilung der Weltherrſchaft an. Vergebens; ſie hört als letzte Antwort: „Garde ta pourpre, ô César, demain on t'enterrera dedans, et nous chanterons sur toi l'*Alleluia* et le *De profundis*, qui ne changent jamais". Die hiſtoriſche Anwendung liegt nahe. Ob Lacordaire den nicht ſelten verlangten Veränderungen des Temporellen ſolche des Dogma's ſubſtituirt hat, halten wir nicht für nöthig zu unterſuchen. Unſere Auffaſſung des Proteſtantismus, der Inquiſition und der Ketzerverfolgungen ſpricht Lamennais in ſeinen „auserleſenen Gedanken" aus: *Pour la philosophie le crime est une erreur; pour la religion l'erreur est un crime.* Für die preußiſchen Proteſtanten ſpeciell haben wir folgende Allocution von Lacordaire beſtimmt (S. 208): Jouissez de l'unité perdue, du plaisir de commencer et de finir en vous, du bonheur de rire de vos pères et d'être moqués de vos enfants, de n'avoir en commun que le doute et l'anarchie, en perspective que le perfectionnement de ce sublime état. Jouissez-en, Messieurs; mais, toutefois, prenez garde, vous avez un ennemi. Pendant que vous vous abandonnez à la joie et à la sécurité de votre civilisation, *l'autocratie, ce minotaure immortel,* qui tend à la porte des sociétés sa tête hideuse attentive, l'autocratie veille sur vous; elle épie d'un œil avide le progrès de votre félicité, et, l'heure venue, quand vous ne serez plus que des corps, elle prendra le fouet du Cosaque à la main, et chassera devant elle ces esprits pulvérisés qui auront

---

* Wir haben uns wiederholt gefragt, weßhalb dieſer Satz unter den »auserleſenen Gedanken« Lamennais ſteht, und keine andere Ideenverbindung finden können. Der Leſer mag nach allem Bisherigen urtheilen, ob wir irren.

mangé leur dernier ciment, et qui, incapable de résister à la première *unité soldatesque ramassée par un heureux capitaine,* livreront leur orgueil à *toutes les ignominies d'une obéissance sans limites,* et leur intelligence à toutes les brutalités d'un *dogme né dans les ateliers de police ou dans les saturnales d'un camp de prétoriens*".

So weit das Buch. Die Hand Gottes, die trotz aller zuſammengerafften Sophismen dagegen in die Geſchichte eingreift und die Völker ihrer Sünden wegen heimſucht, hat die Strafe über den Hochmuth ſchon verhängt: wir brauchen nicht zu fragen, welche Gedanken dem Leſer bei den letzten Zeilen Lacordaire's unwillkürlich aufgeſtiegen ſein mögen. Weitere pädagogiſche Bemerkungen ſcheinen uns überflüſſig zu ſein.

V. Der Papſt und Italien.

Ueber den Papſt und Italien (das Land, die Litteratur, die Kunſt und berühmte Männer) handeln folgende Stücke: 1. *Beaumont.* Souvenirs d'Italie. 2 et 3. *Chateaubriand.* Rome et ses environs. — Voyage au mont Vesuve. 4. *Crétineau-Joly.* Portrait de François Borgia. 5. *Dupanloup.* De la souveraineté temporelle du Pape. 6, 7, 8. *Montalembert.* Histoire de S. Elisabeth. Introduction. (Geſchichte der Päpſte im dreizehnten Jahrhundert.) — Discours dans la séance de l'Assemblée Nationale du 19 Oct. 1849. — Fra Angelico da Fiesolé. 9. *Ozanam.* De la Poésie populaire en Italie avant et après S. François. 10 et 11. *Poujoulat.* Présentation au Saint-Père. — La semaine sainte à Rome. Von dieſen Stücken haben nur zwei, das achte und neunte, wiſſenſchaftlichen Werth. Gegen die Tendenz der meiſten übrigen: den Papſt in einem des Oberhauptes der Kirche würdigen Lichte darzuſtellen, ſeinen großartigen Beruf der Jugend vor die Augen zu führen und die dunkeln Schatten der Zuſtände Italiens zu mildern, ließe ſich wenig einwenden, wenn nicht wieder an vielen Stellen die leidenſchaftliche Tagespolemik der politiſch-religiöſen Parteien in bedenklicher Weiſe hervorträte. Wir haben nichts dagegen, wenn in dem Stücke: „La semaine sainte à Rome" die kirchlichen Feierlichkeiten gegen die herabſetzenden Schilderungen mancher Reiſenden in Schutz genommen werden: „Il est convenu, parmi je ne sais quels grands esprits, de parler de la semaine sainte à Rome comme d'un opéra qui dure plusieurs jours; il n'y pas de touriste qui, de retour chez lui, n'écrive longuement sur le profane caractère des cérémonies de Saint-Pierre. Mais, s'il y a des scandales dans la métropole de Rome, ces scandales sont précisément commis par ceux-là même qui s'en plaignent." Allein gegen die Aufnahme der

Rede Montalembert's müſſen wir im Namen einer geſunden Pädagogik Einſprache thun, obgleich dieſelbe hier nicht zum erſten Male vor die Schulbänke gezogen wird.* Die Rede Montalembert's, in vieler Hinſicht ein Meiſterwerk der improviſirenden Beredtſamkeit, iſt eine Seite aus der glücklicher Weiſe hinter uns liegenden Sturm- und Drangperiode von 1848 und 1849; ſie zeigt uns einen Barricadenkampf in der Nationalverſammlung, in wenigen Sitzungen ſind die Leidenſchaften in heißerm Kampfe geweſen, als in der vom 20. October. Wird man auch der Geiſtesgegenwart Montalembert's unter den ihm allſeits zufliegenden höhniſchen Einwürfen erbitterter Gegner und ſeiner glänzenden Widerlegung der hohlen, demagogiſchen Phraſen V. Hugo's den Beifall nicht verſagen, ſo muß man doch Bedenken tragen, ſeine Rede als Bildungsſtoff der Jugend vorzulegen, um ſo mehr, da ſie den wüthenden Wortkampf mit allen ſeinen lärmenden Zwiſchenfällen getreu wiedergibt. Wir ſtoßen da jeden Augenblick auf: **Exclamations à gauche, à droite — à l'ordre! à l'ordre! — très bien! — oh! oh! — bruit — agitation — mouvement — rumeurs à gauche — vives réclamations — grand tumulte — rire approbatif — hilarité prolongée** u. ſ. w. Die Aufnahme der Rede läßt ſich nur durch eine Privatliebhaberei des Herrn Karker oder durch den Zuſammenhang der bereits von uns zu Tage geförderten Tendenzen des Buches erklären; wir erinnern an unſere Bemerkungen über die Stücke, welche Irland und O'Connell betreffen. Es möchte überhaupt nicht gerathen ſein, Montalembert der ſtudirenden Jugend zu empfehlen. Derſelbe iſt ein potenzirter de Maiſtre und treibt deſſen ganze Weltanſchauung bis zu ihren letzten Conſequenzen. Alle ſeine Schriften ſind von leidenſchaftlicher politiſch-religiöſen Polemik durchdrungen. So kann er es in der hier mitgetheilten Studie **Fra Angelico da Fiesole** nicht unterlaſſen, zu bemerken, daß wenige Jahre nach dem Tode dieſes Mannes „*le paganisme* fit irruption dans toutes les branches de la société chrétienne; *en politique par l'établissement des monarchies absolues;* en littérature par l'étude exclusive des auteurs classiques; dans l'art par le culte de la mythologie" etc. Für den wohlthätigen Einfluß der claſſiſchen Studien hat er nirgendwo ein Wort; wie er über die Monarchie denkt, haben wir früher ſchon geſehen; das Moderne haßt er aus tiefſter Seele und ſucht es überall zu untergraben und zu vernichten; er möchte die letzten dreihundert Jahre aus der Geſchichte ſtreichen; es fehlt ihm vor Allem die chriſtliche Liebe.

---

* Die Rede war nämlich kaum gehalten, als ſchon Dr. Schipper in ſeinem »Orateur moderne. Münſter 1849« dieſelbe als eine »ergiebige Quelle der Belehrung und Bildung« für Privatlectüre und höhere Unterrichtsanſtalten herausgab.

In dem Artikel „De la souveraineté temporelle du Pape“ Dupanloup eine Apologie des heil. Stuhles, welche ſich am Schl auf die jüngſten Angriffe gegen denſelben bezieht. Er ſtellt die Fra auf: ce que serait l'Europe, ce que serait l'Italie, ce que se Rome sans le Pape? Das Stück bricht jedoch ab, wo die eigentli Antworten hierauf kommen ſollen Daß Dupanloup nicht bloß die M ziniſten im Sinne hat, erhellt aus den Worten: nous sommes c sternés pour les âmes qui se perdent; pour la faiblesse des esp qui s'aveuglent; pour les illusions, pour l'égoïsme, pour la p somption de *certains hommes qui s'aveuglent. Chevaleresques av turiers de la foi*, ils prendraient bravement leur parti de voir souveraineté temporelle du Pape anéantie! Ils verraient dans ranéantissement un rajeunissement de l'Eglise. Un culte dépoui des calices de verre, des prêtres à la mendicité, le Vicaire de Jés Christ n'ayant pas où abriter sa tête et rentrant dans l'antique n de catacombes, toutes ces choses leur paraissent magnifiques et f vibrer la joie dans ces âmes sublimes! Die Anſicht, daß ein kräfti weltliches Regiment das beſte Heilungsmittel für den Kirchenſtaat wird in neuerer Zeit von nicht wenigen katholiſchen Laien vertreten, auf dieſe zielt Dupanloup. Wir haben die Anſicht ſelbſt hier nicht unterſuchen. Wie weit man hierin über alles Maß gehen würde, Dupanloup noch nicht geahnt; er würde ſonſt ganz anders geklagt hab So verlangt Bordas Dumoulin, Laureat des Inſtituts und durch ſe Studie über Descartes bekannt in ſeiner Schrift: „Pouvoirs constitut de l'Eglise. Paris 1855“ nicht bloß die Abſchaffung der temporel Gewalt des Papſtes, ſondern ſogar deſſen Verſetzung nach — Jeruſale Folgende Stelle iſt zur Kenntnißnahme der Unité des esprits in Fra reich intereſſant: „Le temple de Sion sera probablement rebâti, tem destiné peut-être à voir la fin des choses humaines et à recev Jésus-Christ à son avènement glorieux, comme le second temp le reçut dans ses humiliations. Sur le mont de Sion, là où le gra criminel qui précipita le genre humain avec lui et introduisit mort dans le monde est enterré, suivant une antique tradition; où l'ancêtre des croyants dressa l'autel et leva le glaive pour i moler son fils; là où le roi de justice et de paix, Melchisede offrait ses sacrifices pacifiques; là enfin où Jésus-Christ a savou le supplice et l'ignominie de la croix, le pape *dépouillant le Sat nisme de Rome, reviendra et restera chrétien.*“ Bordas Dumoulin ein Auswuchs des Gallicanismus; es iſt ein Glück für die Kirche, d

ähnliche Regeneratoren des Chriſtenthums unter den gläubigen Katholiken nicht zahlreicher ſind.

Die Apologie Dupanloup's berührt jedenfalls ein Gebiet, welches dem wiſſenſchaftlichen Unterrichte nicht angehören kann. In Betreff der andern Stücke über Italien haben wir nichts zu bemerken.

VI. Litteratur des ſiebzehnten Jahrhunderts.

Die Litteratur des ſiebzehnten Jahrhunderts ſpricht eigentlich das Urtheil aus über die pſeudo-katholiſche des gegenwärtigen in dem Buche des Herrn Karker. Eine innere Nothwendigkeit ſcheint ihn gezwungen zu haben, in jener Litteratur zu ſuchen, was der heutigen fehlt: — reine, ethiſche Bildungsſtoffe. Das iſt der Grund, weßhalb er ſeinem Handbuche der Litteratur des neunzehnten Jahrhunderts einen Anhang beigefügt hat, der Muſterſtücke von Fenelon, Boſſuet, Maſſillon, Flechier, Bourdaloue u. a. enthält. In dieſem Anhange befinden wir uns plötzlich auf einem ganz andern Gebiete. Ein unbeſchreiblich wohlthuendes Gefühl ergreift uns, als träten wir aus dem wüſten Gewühl und Geſchrei eines Kampfplatzes plötzlich hinaus in eine ruhige, freundliche Sommerlandſchaft. Das Glöckchen läutet auf der nahen Dorfkirche; wir treten hinein. Eine majeſtätiſche Prieſtergeſtalt, ruhig heitern Antlitzes, ſteht auf der Kanzel: in herzgewinnenden, feurigen Worten ſpricht er über die Nothwendigkeit des Heiles, über die Kürze des Lebens und den Leichtſinn des Menſchen; er weist darauf hin, daß der Menſch ſich zu Gott erheben müſſe, deſſen unendliche Liebe und Allmacht er ſchildert; er ſchreckt zuletzt den Unbußfertigen durch ein Gemälde ſeines Todes. Oder man kann ſich in das großartige Schiff der Kathedrale von Paris verſetzt glauben: Frankreichs König und Adel, eine goldſtrahlende Menge, füllen die hohen gothiſchen Hallen Notre-Dame's. Das Vaterland hat einen großen Todten zu beweinen; Boſſuet, Flechier beſteigt die Kanzel. Er malt das Leid der Erde und die Freuden des Himmels, des Allmächtigen Größe und des Menſchen Nichtigkeit; unter den ſchwarz umhangenen Gewölben ſcheint der Todesengel zu ſchweben, der den Helden hinwegraffte. Da fühlt ſich das Herz manches ſtolzen Großen erſchüttert; er beugt ſich mit dem Armen, der von ferne den apoſtoliſch begeiſterten Worten des Redners lauſcht, in denſelben Staub. — Das ſind Bildungsſtoffe, die jeder chriſtliche Schulmann mit Freuden begrüßen wird; ſie ſtehen geſondert und als eine ſchwere Anklage hinter der Parteirüſtkammer, die wir durchwandert haben.

Das Endurtheil über den pädagogiſchen Werth des ganzen Buches und der Erziehungstendenzen der Schule de Maiſtre's

können wir dem Leſer anheimſtellen; wir erlauben uns zum Schluſſe nur noch eine Bemerkung. Wenn den norddeutſchen Bildungsanſtalten, und beſonders den preußiſchen, etwas fehlt, ſo ſind es jene Elemente des Unfriedens und der Intoleranz, der offenen und heimlichen Feindſchaft gegen die von Gott geſetzte Obrigkeit, des Haſſes vaterländiſcher Geſinnung, der chriſtlichen Demagogie, denen wir hier zum erſten Male in einem für preußiſche Schulen beſtimmten Werke begegnen; dafür erhält unſere Jugend unter der weiſen Fürſorge der Behörden und dem freudigen Mitwirken der Lehrer alles das, was derſelben an Nahrung aus den großen ſittlichen Wahrheiten und Lehren des Chriſtenthums und der antiken Welt geboten werden kann.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

Joseph Justus Scaliger von Jacob Bernays, mit einem Portrait Scaliger's, ausgewählten Stücken aus seinen seltenern Schriften und einigen bisher nicht gedruckten Briefen. Berlin 1855, Verlag von Wilh. Hertz. IV u. 316 S. 8°.

Von den vier die Hauptepochen der neueren Philologie bestimmenden Männern: Petrarca, Scaliger, Bentley, Wolf, war gerade dem über Alle hervorragenden Franzosen bis jetzt noch keine allseitige zugleich und unbefangene Würdigung zu Theil geworden. Die Franzosen, sonst wohl bei der Hand, ihren Ruhm laut zu verkündigen, haben es leider bis auf den heutigen Tag noch nicht verstanden, die Verdienste ihres großen Landsmannes frei von jeglichem Vorurtheile in das richtige Licht zu stellen. Davon gibt das erst vor wenigen Jahren erschienene, wissenschaftlich aber kaum nennenswerthe Buch des Herrn Ch. Nisard (le triumvirat littéraire au seizième siècle, J. Lipse, J. Scaliger et J. Casaubone) ein nicht sehr erfreuliches Zeugniß. Hinderte die Franzosen ihre hartnäckige Befangenheit, so mag Andere die Schwierigkeit der Aufgabe selbst zurückgeschreckt haben, das Gefühl, daß, wie Bernhardy in seiner römischen Litteraturgeschichte sagt, die Schilderung dieses Fürsten der Philologie im sechszehnten Jahrhundert eine Aufgabe sei, mit der auch der feinste Kenner biographischer Kunst Mühe haben werde, fertig zu werden. Aber auch abgesehen von der schweren und verantwortungsvollen Aufgabe, bei selbst vollständiger Herrschaft über das historische Detail eine aufklärende, gültige Darstellung dieses in seinem Wissen, Lehren und Handeln so ganz besondern Mannes zu geben, erforderte gerade die Beschaffung jenes Apparates ein mühsames, oft unbequemes Studium zum Theil wenig bekannter, nicht selten nur handschriftlich vorhandener und an verschiedenen Orten hier und da verstreuter Quellen. So blieb denn bis auf unsere Tage diese unerfreuliche Lücke in der Geschichte der neuern Philologie. Nun aber hat sich in Herrn Bernays der Mann gefunden, welcher es unternahm, durch eine auf möglichst erschöpfender Quellenkenntniß beruhende Darstellung dieselbe auszufüllen und die beliebten von einem Jahrhundert in das andere verschleppten Verketzerungen Sc.'s, auf ihren wahren Grund zurückführend

gerechterer Auffaſſung den Weg zu bereiten. — Schon vor mehr als Jahresfriſt wurden die Leſer der Jahrbücher für Philologie und Pädagogik darauf aufmerkſam gemacht, daß unter anderen Zeichen dankbarer Geſinnung, welche Herrn Prof. Ritſchl in Bonn zur Feier ſeines Doctorjubiläums am 11. Juli 1854 von allen Seiten zu Theil wurden, auch Herr B. den „erſten Abſchnitt ſeines Buches über Scaliger" geſchickt habe; wohl denjenigen Abſchnitt, der als „einleitender Ueberblick" mit ſeinen Anmerkungen außer der Vorrede die erſten 27 Seiten des Buches einnimmt. Dieſe Vorrede lehrt, daß die folgende Darſtellung für jetzt nur aus gedruckten Schriften Sc.'s zuſammengearbeitet ſei. Aber auch der auf ſo vielen Bibliotheken verſtreute handſchriftliche Nachlaß ſoll „bei ſpäterer Gelegenheit" ſorgfältig benutzt werden, obgleich der Verfaſſer durch denſelben gerade nicht „weſentliche Veränderungen des Geſammtbildes" vorausſieht. Und dem iſt beizuſtimmen. Was nun aber den einleitenden Ueberblick betrifft, ſo wird ihn wohl mehr der ſchon oben berührte, ſelbſtſtändige Zweck, für den allein er geſchrieben zu ſein ſcheint, vertheidigen müſſen, als ſein wirkliches Verhältniß zu dem Ganzen des Werkes. Denn wenn auch auf den erſten Seiten den Charakter einer Einleitung feſthaltend, geht er doch bald mit für einen Ueberblick wohl zu großer Ausführlichkeit auf einzelne Details über, wie ſie uns ſpäter in der Darſtellung ſelbſt ähnlich oder ebenſo wieder entgegentreten. So ſchätzenswerthe Bemerkungen er nun auch im Einzelnen enthält, wir übergehen ihn hier, um uns nicht ſpäter zu Wiederholungen veranlaßt zu ſehen, und wenden uns gleich zu der die nächſten 70 Seiten umfaſſenden, in geordneter Folge vorgeführten Geſchichte des Lebens und Wirkens Sc 's. Hier kann es nicht unſere Aufgabe ſein, nicht einmal in gedrängteſter Kürze, eine zuſammenhängende Ueberſicht der einzelnen Ereigniſſe, von ſo großem Intereſſe ſie auch ſein mögen, zu geben. Wir müſſen uns begnügen, die Hauptſeiten ſeines Weſens hervorzuheben, und wollen es deßhalb verſuchen, Sc. in großen Umriſſen als Menſchen, Gelehrten und Lehrer nach Anleitung des vorliegenden Werkes darzuſtellen. Denn wie es leider bei den meiſten ſeiner ihm zunächſt ſtehenden Zeitgenoſſen nicht der Fall iſt, bei ihm kann ſein „Geiſt und Charakter", ſein „Wiſſen und Wollen" in keiner Weiſe getrennt werden. Die ſchöne Vereinigung beider hat ſein Leben nach allen Richtungen hin durchdrungen.

Faſſen wir nun Sc. den Menſchen in's Auge, ſo iſt der Grundzug ſeines Weſens ein feines, überall waches „Wahrheitsgefühl", ihm vom Vater angeerbt und unabläſſig anempfohlen. Gehoben aber, geſtärkt gegen jede Verlockung und geſteigert bis zu ſchroffem „Wahrheitsſtolze" ward es ihm durch den feſten Glauben an ſeine Abſtammung von den alten verone-

ſiſchen Fürſten della Scala. Dieſe ſeine hochadlige Geburt war denn auch umgekehrt deßhalb, weil ſie ihm für ſein Leben das Ideal eines ſittlichen „Edelſeins“ geliefert, ſeine empfindlichſte Seite, und es bedurfte nicht erſt des Gekläffs eines canis grammaticus, um ihn hier angegriffen in Zorn zu bringen und zu Widerlegungen zu verleiten, die ihn, freilich ganz nach dem Sinne ſeiner jeſuitiſchen Gegner, bei der großen Maſſe lächerlich machen mußten. Wie er fein das Wahre herausfühlte, ſo beſaß er Charakterſtärke, es furchtlos durchzuführen, und das Geſchick, es mit ſchneidender Waffe durchzufechten. Sein Wille war bewußt und unverrückt. In katholiſchem Glauben erzogen, trat er nach beſſerer Ueberzeugung noch jung zur reformirten Kirche über und hat geduldig die Mühen, Gefahren und Anfeindungen ertragen, die ihr in dieſer Zeit auferlegt wurden, mehr als die meiſten Anderen. Während er in ſeiner Jugend mit dem Schwerte in der Hand die hugenottiſche Sache vertheidigte, mußte er am Abend ſeines Lebens mit der Feder gegen die Verbiſſenheit ſeiner religiöſen Gegner zu Felde ziehen, die ihn höhnend mit dem Koth abſichtlich erſonnener Lüge bewarfen. Denn er ward ſich nicht untreu, wie Muret und Lipſius, über deren Gelehrſamkeit der Jeſuit im Beichtſtuhl triumphirte. Aber wenn auch voll ſtolzen Unwillens und Haſſes gegen das Verkehrte und Böſe ſeiner Zeit, hatte er doch bis an ſeine Sterbeſtunde Freude am „Daſein und der Gegenwart, wie ſie nun geworden war“. Er nahm Theil an Allem, und wie über ſeine Werke, war mit ſeltenen Ausnahmen über ſein ganzes Leben eine geſunde Friſche und glückliche Heiterkeit verbreitet, zum Zeugniß einer bis zu Ende dauernden Geſundheit des Körpers wie des Geiſtes. Dabei war ſein ganzes Weſen durchdrungen von inniger Frömmigkeit und religiöſer Geſinnung, die aber unbefangen genug war, die Verkehrtheiten ſelbſt ſeiner eigenen Glaubensgenoſſen zu erkennen und zu rügen, und ſeiner freien Forſchung keine Schranke zog. Denn Luſt und Bedürfniß der Freiheit bei verſtändig gezogenen Schranken iſt ein anderer Grundzug ſeines Weſens. So hat er auch, ein Freund ungebundener Muße, kaum einmal ein wirkliches Amt bekleidet, ſelbſt nicht die Beſchränkungen des Familienlebens gefühlt. Anfangs bei Freunden und durch deren wie ſeines kleinen Erbtheils Unterſtützung lebend, hat er endlich in Leyden fünfzehn Jahre lang eine mußereiche, amtsloſe Stellung eingenommen, wie ſie in dem Maße das Geſchick ſelten einem Gelehrten zu Theil werden laſſen kann. Sc. aber war unbedingt dazu berechtigt. Nur ſelten haben ſich in einer ſolchen Ausnahmeſtellung bei einem Manne die Fülle des Wiſſens und die geniale Schöpfungskraft vereint gefunden, wie wir ſie an ihm bis auf den heutigen Tag bewundern.

Wie in den Beziehungen ſeines vielbewegten Lebens das empfindliche Gefühl für das Wahre ihm überall zur Seite ſtand und vor Abwegen, auf welche andere ihm naheſtehende Männer geriethen, glücklich bewahrte, ſo läßt ſich dasſelbe wahrnehmen, wenn wir jetzt einen Blick auf ſeine Bedeutung als Gelehrten werfen. Dieß zeigt ſich zunächſt in der Stellung, welche er ſelbſtſtändig und ohne Belohnung den Italienern gegenüber einnahm, die bis zu ſeiner Zeit auf dem Gebiete philologiſcher Wiſſenſchaften die Hegemonie faſt unbeſtritten ausgeübt hatten. Denn im Gegenſatze zu der Richtung dieſer, welche auf anfangs künſtleriſch begeiſterter, aber oft verfälſchender, zuletzt nur noch „tändelnder“ Nachahmung beruhte, welche darauf ausging, die Schäden bequem und gewiſſenlos, weil nur auf Genuß gerichtet, zu übertünchen und ſomit das Gefühl für die Wahrheit abſtumpfte; im Gegenſatze zu dieſer Richtung übte er eine ebenfalls vom Hauche künſtleriſch ſchaffender Genialität erfüllte, aber dabei immer auch ſtreng auf das Einzelne gerichtete Kritik. Dieſe von der Autorität italieniſchen Beifalls ſich losſagende, auf Wiederherſtellung des Wahren gegründete Stellung beſtimmte die ganze erſte Reihe ſeiner Werke von den conjectanea zu Varro bis der „ſtaunenswerthen Leiſtung des Feſtus“ und den Ausgaben der drei römiſchen Elegiker, in deren Bearbeitung ſich trotz mancher Uebereilung ſeine „gereifte methodiſche Kunſt“ gegenüber dem Handtiren italiſcher Correctoren glänzend bewährte. Doch nicht allein, daß er die Kritik zur Erforſchung des Wahren mit methodiſchem Rüſtzeug in die philologiſchen Studien dauernd einführte und denſelben ganz neue Gebiete aufſchloß, wie wir gleich ſehen werden, iſt das Einzige, wodurch er über ſeine Vorgänger hervorragt; er that es auch durch die Vielſeitigkeit ſeiner Kenntniſſe. Denn obgleich er ſich niemals auf eine abſchließende Edition griechiſcher Schriftſteller eingelaſſen hat, übertraf er doch durch die Herrſchaft über ihre Sprache nicht allein alle Italiener, die ja für dieſelbe in nationaler Befangenheit nie den rechten Sinn gezeigt hatten, ſondern in der genialen Auffaſſung derſelben auch alle ſeine Zeitgenoſſen bei weitem. Sie, zunächſt eine Frucht zweijährigen, ununterbrochenen Selbſtſtudiums des zwanzigjährigen Jünglings, äußerte ſich ſchon früh in Ueberſetzungen aus dem Lateiniſchen, die ſelbſt ungewöhnliche Forderungen übertreffen, ſpäter noch glänzender in der in dem thesaurus temporum enthaltenen, griechiſch von ihm abgefaßten Darſtellung der alten Univerſalgeſchichte. Konnte ihm ſeine autodidaktiſche Methode des Lernens bei den orientaliſchen Sprachen, trotz mancher überraſchender Reſultate im Einzelnen, im Ganzen nicht in eben dem Maße gelingen, wie beim Griechiſchen, ſo ſtand er doch ſelbſt mit dieſem Wiſſen in dem Umfange, wie es ihm nun zu Theil geworden war, zu ſeiner Zeit ziemlich vereinzelt da,

ſo daß nur Wenige es ihm darin gleich thun, kaum Einer ihn übertreffen mochte. Für den Verlauf ſeiner Studien aber waren dieſe Kenntniſſe von dem verſchiedenſten Einfluſſe. Ferner hatte auf Erweckung und Uebung naturgeſchichtlicher Neigungen ſeines Vaters Unterweiſung in dem Maße gewirkt, daß die Ausbildung derſelben in der „geſchickten, ſachlichen Behandlung" des Hippokrates, Theophraſt und Plinius ihre ſchönen Früchte trug, und beſonders zur Erzeugung jenes „Sinnes für das Reale" beitrug, die ihn zwang, ſich Alles, worüber er ſich äußern wollte, erſt weſenhaft vorzuſtellen. Auch in der Kenntniß des römiſchen Rechtes hatte er während eines mehrjährigen Zuſammenlebens und wiſſenſchaftlichen Verkehrs mit ſeinem Freunde, dem großen Rechtsgelehrten Cujacius zu Valence, ſolche Fortſchritte gemacht, daß ihm dieſer ſelbſt ſpäter den ohne Folge gebliebenen Antrag ſtellen konnte, „als Lehrer des Rechtes ſein College zu werden". Selbſt auf dem Felde mathematiſcher Probleme hat er ſich verſucht, doch hier mit weniger Erfolg. Zu allem dieſem kommt nun eine Umfaſſung des Wiſſens nicht bloß vom ſogenannten claſſiſchen, ſondern von jeglichem Alterthume bis in die entlegenen Winkel desſelben hinein, wie es namentlich in ſeinen ſpätern, chronologiſch-hiſtoriſchen Werken zu Tage tritt.

Mit der Herausgabe der Elegiker hatte er ſeiner Aufgabe, auf dem Felde der „diorthotiſchen Kritik" die Wege zu bahnen, genügt und durch zuſammenhängende Behandlung der Autoren von der beliebten, aber bedenklichen Miscellenlitteratur abzulenken geſucht. Die Art zum weitern Anbau war gewieſen. Mit der nun folgenden Ausgabe des Manilius, bei der es ihm ſchon nicht mehr auf die methodiſche Herſtellung des Textes, ſondern auf „Darſtellung eines Leitfadens der alten Aſtronomie" ankam, leitete er zu ſeinen hiſtoriſch-kritiſchen Werken über. Ein neues, den Italienern faſt unbekanntes, jedenfalls aber gleichgültiges Feld ward der Philologie eröffnet, die Chronologie mit ſo großartigem Anſatze in die Alterthumsſtudien zu ihrer Erleuchtung für immer eingeführt. Denn in dem nun folgenden Buche de emendatione temporum gibt Sc. derſelben zum erſten Male ihre wiſſenſchaftliche Grundlage. Er ſchuf ihr eine feſte Terminologie und baute ihr Syſtem auf einer Kenntniß ſämmtlicher „erkundbarer Zeitrechnungen und Epochen aller Völker" auf. Umgekehrt wurde ſie ihm zu einem „Entdeckungsmittel verlorener Geſchichten". Beſtimmter noch als die erſte Ausgabe des Werkes iſt die zweite von dieſem Gedanken erfüllt. Weiter nun ein „univerſales Urkundenbuch" zu ſchaffen, welches „Bibliſches und Claſſiſches", „Barbariſches und Helleniſches" zur „weltgeſchichtlichen Vereinigung" führe, das iſt die Grundidee des thesaurus temporum, welche an dem Faden der euſebia-

niſchen Chronik und deren verſchiedenen Fortſetzern durchgeführt werden ſollte. Wie ihm nun die Herſtellung des griechiſchen Euſebius durch die glücklichſten Funde vergeſſener Schriften zu einem großen Theile möglich wurde und in welcher Weiſe er dabei verfahren iſt, kann hier nicht näher ausgeführt werden. Es gehört aber der Abſchnitt, welcher dieſes behandelt, zu denen des Bernays'ſchen Buches, die durch ihr Intereſſe von vorne herein und durch die ſcharfe, durchſichtige Darſtellung neben andern die größte Beachtung und Anerkennung verdienen. Nach dem Text des Euſebius ließ er an der leitenden Hand der verſchiedenen allgemeinern oder ſpeciellern aus dem Alterthum ſelbſt ſtammenden chronologiſchen Verzeichniſſe die Univerſal- und Specialgeſchichte der einzelnen alten Völker folgen. Des Julius Africanus Olympiadenverzeichniß und die manethoniſchen Dynaſtieentafeln traten hier zum erſten Male wieder verwerthet an das Licht. Ihren vollen Werth hat erſt die neueſte Zeit dankbar anerkannt. Durch die Aufnahme eines großen Theils des Syncellus in ſeinen Euſebius, durch die wiederholte Hinweiſung auf andere Byzantiner iſt er der rechte Anlaß zur Herausgabe der Byzantiner überhaupt geworden. Die Sprache nun aber jener von ihm reproducirten Geſchichte iſt griechiſch und zwar ein ſolches Griechiſch, daß es, trotz ausdrücklicher Verwahrung ſeinerſeits dagegen, von Vielen immer wieder für alt gehalten worden iſt. So überwand er noch am Abend ſeines Lebens auch auf dieſem Felde die Imitation der Italiener, aber in einer die Wahrheit aufdeckenden, nicht ſie untergrabenden Weiſe. An dieſe *συναγωγὴ ἱστοριῶν* ſchließen ſich animadversiones, die einen Theils die Anordnung des Euſebius, freilich nicht ohne Irrthümer zu begehen, vertheidigen, andern Theils ihn und andere patres ohne alle Scheu philologiſch ſtreng „beaufſichtigen" und berichtigen. Hier geht ſeine Erudition bis in die verſteckteſten Winkel und erregt Staunen. Wie ihn die „ſyſtematiſche Chronologie" zur „chronographiſchen Geſchichte" geführt hatte, führte ihn dieſe nun wieder zur „Darſtellung des Syſtems" zurück. In den isagogici Chronologiæ canones gibt er neben den „chronologiſchen Anfangsgründen", den chronographiſchen Verzeichniſſen aus dem Alterthum und einer Auswahl ähnlicher für das Mittelalter einen „ätiologiſchen Commentar", welcher in überſichtlicher und nicht mehr ſelbſt forſchender, ſondern geduldig lehrender Weiſe den Hauptinhalt des Buches de emendatione wiedergibt. So fügt ſich Alles wohl an einander und das Ende führt uns wieder zum Anfang zurück. In dieſem gewaltigen Werke des Greiſes haben ſeine ſtrenge Methode und ſein umfaſſendes Wiſſen geſtützt auf eine ſeltene Gedächtnißkraft und die Fülle ſchönſter Begabung ihre höchſte Vollendung und ihren Abſchluß erreicht; daneben zeigt ſich in demſelben noch immer jene heitere,

jugendliche Geiſtesfriſche und lebensvolle Wärme, um ſo wunderbarer von ſeinem unverwüſtlichen Arbeitsmuthe zeugend, als das Werk abgefaßt iſt unter dem unerquicklichſten Gezänke ſeiner erbosten und kein Mittel der Verunglimpfung ſcheuenden Gegner. Aber gerade durch ſeinen thesaurus temporum hat er mehr wie durch Anderes derſelben böſes Princip beſiegt und gerichtet. Durch dieſen und ſein Buch de emendatione hat ſein Name ſich den europäiſchen Ruf begründet und bis auf den heutigen Tag erhalten. Es iſt ſomit beſonders die Maſſe ſeines Wiſſens und die geſchickte Handhabung der antiken Form, welche ihn vor Andern erheben, verbunden mit der Gabe inſtinctiver Divination und glücklicher Combination, die das Entlegene zu überraſchenden und dauernd wirkenden Reſultaten vereinigten. Bei der weitreichenden Umfaſſung des Ganzen war es wohl natürlich, daß er in der Behandlung des Einzelnen unvorſichtig auf Abwege gerieth, welche ein in das Detail gehender Fleiß würde vermieden haben.

Scaliger hat, ausgenommen eine kurze Zeit in Genf, niemals ein eigentliches Lehramt bekleidet. In Leyden iſt die Thätigkeit auf dem Katheder, für die er ſich nicht geſchaffen fühlte, wohl von Andern gewünſcht, aber von ihm nicht ausgeübt worden. Trotzdem iſt er ein Lehrer geweſen, wie Wenige, nicht minder bejahrteren Schülern gegenüber als den jugendlichen. Nicht die Muße, nicht die Ungebundenheit und der Glanz ſeiner dortigen Stellung, noch die Freude an dem Geſchaffenen genügten ihm alleine; ſeine „reinſte und unmittelbarſte Befriedigung“ fand er im hingebenden Umgange mit der Jugend. So ſind denn die bedeutendſten holländiſchen Philologen der nächſten Zeit durch ſeine ohne Geräuſch wirkende Lehre herangebildet worden. Der jüngere Janus Douza, Hugo Grotius, Janus Rutgerſius, Meurſius, Cunäus, andere erfuhren mehr oder minder ſeinen Rath, ſeine den richtigen Weg weiſende und vielfach ſelbſt beiſteuernde Theilnahme an ihren Arbeiten. Keiner aber mehr und dauerder als Daniel Heinſius. Er verdankt ihm, ſo weit er deren bei ſeinem Uebermaß fähig war, Regel und Methode. Wie auf ſeine nächſte Umgebung in Holland, wirkte Sc. auch auf andere Länder, in denen freiſinnige Behandlung der Alterthumswiſſenſchaften möglich war. Den Engländern ſtand er im Umgange fern. Aber es fanden ſeine chronologiſch-hiſtoriſchen Schriften bei ihnen frühen Eingang, Einfluß und Fortſetzung. Um ſo mehr richtete er ſeinen Blick nach Deutſchland. Hier wirkte er durch einen lebhaften Briefwechſel in Rath und That. Ueberall wußte er den rechten Mann an die rechte Stelle zu ſtellen. So war er die Seele und der Mitarbeiter der Mehrzahl litterariſcher Unternehmungen ſeiner Zeit. David Hoeſchel, Laurentius Rhodo-

mannus, ſelbſt Taubmann ſtanden unter ſeinem unmittelbaren Einfluß. Die pfälziſchen Räthe Lingelsheim und Freberus waren ſeine eifrigen Verehrer. Vor Allem war auf die Heidelberger Philologen ſein Einfluß bedeutend und folgenreich. Eine Vereinigung mit dem raſtlos, verſtändig und ſauber arbeitenden Sylburg verhinderte leider deſſen Tod. An ſeine Stelle trat Janus Gruterus, auch mit ſtarken Schultern für laſtende Arbeit, aber ohne jenes Mannes Verſtändniß und liebevollen Fleiß bei dürrem Stoff. Die Frucht ſeines Verhältniſſes zu Sc. iſt die bekannte Inſchriftenſammlung. Anregung, Plan, ein großer Theil der lateiniſchen Inſchriften ſelbſt, ein Ergebniß früherer italieniſcher Reiſen, die Emendation der griechiſchen, die Anmerkungen, endlich der Index, Alles iſt von Scaliger. An das Meiſterwerk des Index aber, in welchem alle aus den Inſchriften „ſich ergebenden Thatſachen“ wohlgeordnet zuſammengeſtellt ſind, eine Darſtellung der römiſchen Antiquitäten zu knüpfen, wie es Sc. von ihm wünſchte, hatte Gruterus weder Muth noch auch wohl Kraft, wie ihm beides für die Abfaſſung des Index gefehlt hatte. Auch mit dem jugendlichen Salmaſius, der damals in Heidelberg lebte, trat Sc. in Verkehr und lenkte ihn zum erſten Male auf die palatiniſche Anthologie. Aehnliche, wenn auch nicht ſo erfolgreiche Beziehungen unterhielt er mit den hamburgiſchen Compilatoren, den Lindenbrog's, Wouwern und Elmenhorſt. Nicht etwa die natürlich auch von ihm erkannte, nur geringe Bedeutung der Mehrzahl dieſer und anderer deutſchen Männer bewog ihn, ſeine Lehre und Unterſtützung ihnen zu Theil werden zu laſſen, ſondern zunächſt eine ihm von ſeinem Vater überkommene Vorliebe für alles Deutſche, verbunden mit dem Gefühl, daß Deutſchland, zur großen Hälfte durch ſeine freie Stellung ein vor anderen Ländern geeignetes Feld für claſſiſche Studien, mit Liebe befruchtet und gepflegt werden müſſe. Dieſe Liebe aber hat ihm Deutſchland für die nächſte Zeit ſchlecht vergolten, wie er ſelbſt es noch erfahren mußte. Doch die Macht ſeiner Lehre beſchränkt ſich nicht bloß auf ſeine Zeit, ſie wirkt auch noch auf die unſere; man hat endlich wieder angefangen, bei ihm in die Schule zu gehen. Schön hat ſich ſo ſein von ihm in anderer Weiſe halb unwillig ausgeſprochenes Wort bewährt: meum fatum est, non mihi sed omnibus natum esse. Wie viel mehr konnte er es in dem von ihm gemeinten Sinne ſagen! Aber man hat ihm Vieles als Anmaßung und Hochmuth ausgedeutet, zu dem ihm ſein berechtigtes Selbſtgefühl den freilich meiſt ſcharf ſchneidenden Ausdruck lieh. Er wäre kein Menſch geweſen, wenn er hier niemals das Maß überſchritten hätte.

Die einzelnen in der Bernays'ſchen Darſtellung mitgetheilten Ereigniſſe ſeines äußern Lebens zu verfolgen, iſt hier nicht geſtattet. Die

ausführlichen Mittheilungen über die an ſich nur unerquicklichen Streitigkeiten Sc.'s mit den Jeſuiten und ihre Begründung ſind für die Geſchichte der damaligen Zeit höchſt intereſſant und lohnend, nicht minder die über ſeine verſchiedentlichen Beziehungen zum königlichen Hofe von Frankreich und Anderes. Aber auch manches auf ſeine innere Entwicklung Bezügliche mußte unerwähnt bleiben. Ueberzeugend iſt die Vergleichung zwiſchen ihm und dem zu der Zeit hochgefeierten Lipſius; ſehr belehrend die Entwicklung des Standes der chronologiſch-hiſtoriſchen Studien vor dem Eingreifen Sc.'s in dieſelbe, wie überhaupt der ganze eingehend ausgeführte Abſchnitt über den thesaurus temporum. Ueber ſeinen Aufenthalt zu Genf und ſeine dortigen Beziehungen etwa zu Henricus Stephanus und Anderen, über die Anregungen, unter denen dort der Feſtus entſtanden iſt, möchte man gerne eingehendere Nachricht erhalten. Eine genauere Darſtellung des inneren Verhältniſſes zu ſeinem Freunde Caſaubonus und eine Würdigung der ihm gegenüber faſt gegenſätzlichen Stellung desſelben im Gebiete der philologiſchen Studien hätte auf Scaliger den Menſchen und Gelehrten gewiß ein helles Licht geworfen. War doch die wiederholte Vergleichung mit den Italienern und ſpäter mit Lipſius in Bezug darauf von der größten Wirkung. Wer endlich thäte nicht gerne einen klaren Blick in Sc.'s unmittelbare Lehrthätigkeit zu Leyden, und ſo zu ſagen in die Werkſtatt ſeiner Arbeit? Doch haben hier wohl leider die vorhandenen Quellen nicht immer ausgereicht. Wenigſtens, wo ſie vorhanden ſind, glauben wir, hat Herr B. dafür geſorgt, daß der, welcher auch in die ſpeciellere Forſchung einen Blick zu thun geneigt iſt, in ſeinem Buche für die nächſten Zwecke dabei vollſtändige Befriedigung finde. Der Darſtellung ſelbſt nämlich, welche bis auf Seite 104 geführt iſt, ſchließen ſich den größern Raum von Seite 107 bis 237 umfaſſend die ſogenannten Belege an. Dieſe nun, welche zur nähern Aufklärung des im Texte Mitgetheilten dienen ſollen und ſich oft zu wirklichen Excurſen erweitern, enthalten eine mit Rückſicht auf ihren Zweck ſehr geſchickt ausgewählte „Chreſtomathie" aus den gedruckten Schriften Sc.'s jeglicher Art: aus ſeinen zum Theil nur in ſeltenen Abdrücken vorhandenen Briefen, aus den von Wenigen gekannten Scaligerana, aus einzelnen Streitſchriften und hin und wieder aus den Commentaren ſeiner Werke und anderes auf die Geſchichte dieſer Zeit Bezügliches. Hier werden neben vielfach ganz Neuem alte Irrthümer aufgedeckt und berichtigt, die ſich, unabſichtlich eingeſchlichen oder abſichtlich aufgebracht, allmälig feſtgeſetzt und durch die Jahrhunderte fortgepflanzt hatten. Durch geſchickte und von großem Wiſſen unterſtützte Combination wird überraſchend des Licht verbreitet. In dieſen Be-

legen erſt erkennt man den großen Umfang der Studien, auf welchen es möglich werden konnte, die Darſtellung des Lebens und der wiſſenſchaftlichen Bedeutung dieſes Mannes aufzubauen. In der That muß die Beleſenheit und Gelehrſamkeit des Herrn Verfaſſers für dieſen Zweck eine nicht gewöhnliche ſein. Neben einer bei den Philologen nicht allzuhäufig ſich findenden Bekanntſchaft mit der ſpeciellſten Zeitgeſchichte ſowohl nach der politiſchen, als auch namentlich, worauf es hier ſo oft ankam, der theologiſchen Seite hin, zeigt ſich die Vielſeitigkeit ſeines Wiſſens beſonders in der für die Meiſten entlegenen Kenntniß der patriſtiſchen Litteratur. Die genaueſte Vertrautheit mit den Werken Sc.'s, ſowie der durch ſie hervorgerufenen Gegenſchriften Anderer verſteht ſich von ſelbſt. Während man die Hauptpuncte der an ſich ſo geiſtvollen und lehrreichen Darſtellung des Lebens ſelbſt, wie es bei hiſtoriſchen Schriften ſolcher Art natürlich iſt, ſich ſchnell zu eigen gemacht hat, wird man zu den Belegen oft wieder zurückkehren und jedesmal neue Anregung darin finden können. Gewiß liegt in ihnen eine ganz beſondere Zierde und ganz beſonderer Werth des Buches. Zu denſelben, obgleich äußerlich getrennt, iſt auch das zu rechnen, was ſich ihnen anſchließend den Raum von Seite 238 bis 266 einnimmt. Es ſind hier nämlich größere zuſammenhängende Auszüge, mehr als wie es in den Belegen zu geſchehen pflegt, aus zwei ſchwer zugänglichen pſeudonymen Schriften Sc.'s gegeben. Sie ſollen als Beweis dienen, und thun es ohne Zweifel, für den derben Humor und die muntere Lachluſt, durch die ſich Sc. über Verdrießlichkeiten hinwegzuhelfen wußte. Dieſe glückliche Eigenſchaft nun zeigt ſich in der erheiterndſten Weiſe namentlich in der erſten jener Schriften, der epistola Vicentii, gegen den Pariſer Arzt Duretus und deſſen Spießgeſellen Martinus. Sie enthält eine ſchlimme Züchtigung des unverſtändigen Benehmens dieſer Männer gegenüber den Zurechtweiſungen, die er ihnen früher als Theilnehmer bei der Herausgabe einer Schrift des Hippokrates hatte zukommen laſſen. Wenn auch im Einzelnen derb, ſo doch im Ganzen ernſter gehalten, ſind die dann folgenden Auszüge aus dem Yvo Villiomarus. Es iſt dieß aber eine Gegenſchrift gegen des Robert Titius, in locos controversos animadversorum liber, welches bei großer Unwiſſenheit des Verfaſſers etwas grob gegen die ganze franzöſiſche Philologie, namentlich auch gegen Sc. zu Felde gegangen war. So enthält denn der Yvo neben der Rechtfertigung des perſönlich Angegriffenen eine mit ſittlicher Entrüſtung durchgeführte Vertheidigung der franzöſiſchen Philologie gegenüber der italieniſchen. Das iſt der Hauptgedanke. In Einzelheiten erinnert die Durchführung an Leſſings vade mecum. Für den, der nicht alle Bücher

haben kann, ſind dieſe Auszüge eine ſchätzenswerthe Zugabe. Nun reihen ſich von Seite 269 bis 316 die vollſtändigen Titel der ſämmtlichen Werke Sc.'s an, nach den Jahren auf einander folgend, aber ſo, daß unter dem Datum der erſten Ausgabe eines Buches auch ſogleich die nächſtfolgenden, wenn ſie vorhanden ſind, angegeben werden. Den Schluß des Ganzen bilden neun bis dahin noch nicht gedruckte Briefe aus einer Leydener Handſchrift, von denen acht an Dalecampius gerichtete noch dadurch ein beſonderes Intereſſe in Anſpruch nehmen, daß ſie in franzöſiſcher Sprache abgefaßt ſind. Der neunte iſt lateiniſch, an Deſiderius Heraldus geſchrieben. Auf unpaginirten Seiten folgt ein Regiſter. Als beſonderer Schmuck iſt dem Buche ein lithographirtes Bildniß Sc.'s beigegeben, nach einem im Senatsſaal zu Leyden befindlichen Gemälde; das Facſimile unter demſelben iſt einem der Berliner Bibliothek angehörigen Buche entnommen.

Dankbar ſchließen wir die Anzeige dieſes Buches, indem wir noch einmal hinweiſen auf die belehrende, klare und beſonnene Darſtellung, wie auf die verſtändige Anordnung des Ganzen und des Einzelnen. In der That glauben wir, daß die empfindliche Lücke in der Geſchichte der neuern Philologie, welche wir im Eingange dieſes Aufſatzes zu beklagen hatten, durch dieſes Buch zunächſt auf erfreuliche Weiſe ausgefüllt iſt. Bei „ſpäterer Gelegenheit" aber irgend welche Ergänzungen, auf deren Möglichkeit ſchon oben hingewieſen iſt, von eben derſelben Seite zu erhalten, wird darum nicht weniger wünſchenswerth ſein, weil das Gebäude einer Lebensgeſchichte Sc.'s ohne rechte Vorarbeit ganz von Neuem und aus dem Grunde aufgebaut werden mußte. Freuen wir uns aber auch zugleich, daß, nachdem Scaligern bei ſeinen Lebzeiten und ſpäter die nachſichtige Fürſorge, die er immer für Deutſchland hatte, mit ſchnödem Undank belohnt worden iſt, es nach Verlauf von Jahrhunderten gerade deutſche Gelehrte ſein ſollten, welche endlich voll Dankbarkeit ſeinen hohen Werth wieder zur Anerkennung brachten, wie Niebuhr, Böckh u. A., und daß jetzt dieſe liebevolle Darſtellung ſeines Lebens in eben demſelben Deutſchland ihren Urſprung gefunden hat.

Greiffenberg in Pommern.

Dr. Grauloff.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Philologiſche Miscellen.

1. E. Gerhard als Hiſtoriker.

Im Jahre 1853 trug Profeſſor Gerhard in der Akademie zu Berlin zwei Abhandlungen über den Volksſtamm der Achäer und über Griechenlands Volksſtämme und Stammgottheiten vor, welche uns nunmehr ſowohl in den Abhandlungen der Akademie als in beſondern Abdrücken (Beſſer'ſche Buchh.) vorliegen. Beide Abhandlungen ſind durch ihren reichen poſitiven Inhalt, durch ihre intereſſanten Reſultate und durch ihre eigenthümliche Methode von gleicher Bedeutung, und dürfen von Niemand, der ſich mit griechiſcher Geſchichte beſchäftigt, alſo von keinem Lehrer der alten Geſchichte, ignorirt werden. Hätte ſich nur der gelehrte Verfaſſer bemühen wollen, etwas mehr von antiker Plaſtik in ſeine Darſtellung zu bringen, damit der arme Leſer nicht genöthigt wäre, durch zehnmalige Leſung das zu verſtehen, was, klar gedacht und in ſcharfen Umriſſen angeſchaut, ſofort klar vor unſer Auge treten ſollte. Es iſt ſehr ſchlimm, wenn ſelbſt diejenigen, welche im Alterthume leben, nicht im Stande ſind, in Einfachheit, Klarheit und Schärfe eine Reihe von Gedanken zu entwickeln. Wenn ich mir in dieſer Hinſicht einen Rath zu geben erlauben darf, ſo möchte ich den Alterthumsforſchern den Gebrauch der lateiniſchen Sprache anempfehlen, welche von ſelbſt zu ſtrenger Zucht des Ausdruckes nöthigt. Doch folgen wir dem Verfaſſer in ſeiner Unterſuchung.

Der Name Achäer dient dem Homer zur Bezeichnung für die Geſammtheit aller vor Troja gelagerten Griechen; dieſe Bezeichnung iſt keine willkürlich vom Dichter gewählte, ſondern ſie hat einen guten ſachlichen Grund: den, daß ſich alle jene griechiſchen Stämme wirklich als achäiſche erkannten. Denn der achäiſche Stamm hat in jenen Zeiten eine viel größere Verbreitung, eine viel tiefere Bedeutung gehabt, als die Achäer in der hiſtoriſchen Zeit. Die Achäer ſind, wie ſie aus der nordgriechiſchen Heimat der Pelasger hervorgegangen waren, nicht ſowohl als einer der helleniſchen Stämme zu faſſen; ſie ſind vielmehr die älteſten und ächteſten Hellenen, die Hellenen zu einer Zeit, wo die einzelnen helleniſchen Stämme ſich noch nicht von einander geſchieden

hatten. Sie ſtehen alſo zwiſchen den Pelasgern und den ſpäteren Hellenen gleichſam in der Mitte. Und zwar bilden ſie, im Unterſchiede von den Aeolern, welche in Uebereinſtimmung mit ihrem Namen, dieſer werde gefaßt wie er wolle, nur eine Menge gemiſchter in ſich unzuſammenhängender Volksmaſſen ſind, eine wahrhafte geſchloſſene Stammeseinheit. Ihre Heimat iſt Theſſalien, wo ſie vom Tempethal ſich längs des Pelion zum pagaſäiſchen Golf und über das dotiſche Gefild nach Phthiotis hin erſtrecken, wo ſich von dem einſt großen und edlen Volke ein kleiner Reſt bis in hiſtoriſche Zeiten hinein erhalten hat.

Es gehörten aber zu dieſem Stamme vor allem die Myrmidonen des Achill, deſſen Herrſchaft ſich in Theſſalien weiter, als es im Schiffskataloge erſcheint, ausgebreitet haben muß, wenn man aus einzelnen Andeutungen der Ilias, aus der Tradition und aus dem Umfang der Amphiktyonie einen Schluß ziehen darf. Der Sagenkreis der Aeaciden verkündet die noch weitere Ausbreitung des Stammes der Achäer bis in fernen Norden und Oſten, bis Salamis und Aegina, bis Kreta, Cypern und Troas. Zu den Myrmidonen geſellen ſich die Magneten, durch Tracht und Waffentanz hervorragend, mit den Heldengeſtalten des Jaſon und Chiron, mit den Städten Jolkos und Pherä, kühne Seefahrer, weil nach Aſien hinüberreichend, von wo unter lydiſchen Pelopiden der Achäerſtamm nach Europa zurückkehrt, und in der Peloponnes, in Olympia, Mycenä und Sparta mächtig auftritt. Sodann ſind unverkennbar achäiſch die Gephyräer, durch Bauthätigkeit und gottesdienſtlichen Ernſt charakteriſtiſch bezeichnet, und jene mythiſchen Hyperboreer, deren apolliniſche Feſtſtraße von Tempe über Dodona nach Delphi und weiter nach Delos führt. Aber wie dieſer Stamm, ſeiner Einfachheit unbeſchadet, fremde Elemente in ſich aufgenommen hat, ſo iſt er ſelbſt in fremde Stammeselemente bildend und veredelnd hineingedrungen, und hat ſich allerdings ſo im Aeolismus verloren, aber zugleich eine kaum geahnte Verbreitung und Wirkſamkeit erlangt: von den nördlichen Grenzen Griechenlands und Dodona durch Theſſalien nach Lokris, Phocis und Delphi, das vielmehr achäiſchen als doriſchen Urſprungs iſt, nach Böotien, Athen und den Inſeln des ſaroniſchen Golfes, nach der Peloponnes, und hier nicht bloß zu den bekannten ſpecifiſch achäiſchen Theilen, ſondern auch über dieſelben hinaus nach Arkadien, Pylos und Elis, und von hier wieder nach Aetolien, ſodann über die Inſeln von Kreta bis zur thraciſchen und kleinaſiatiſchen Küſte und andererſeits nach Heſperien hinüber.

Hieran knüpft ſich nun die Betrachtung des achäiſchen Götterweſens.

Wie der achäiſche Stamm ſich aus dem pelasgiſchen löste, als der große Völkerſtoß theils aus thraciſchem und macedoniſchem Norden, theils kariſch-lelegiſch-phöniciſcher Seefahrer die patriarchaliſch frommen Pelasger zu ritterlicher Erhebung brachte, ſo wandelte er auch den dodoniſchen Zeus in den helleniſchen um. Standen dieſem in pelasgiſchem Cult hier eine Dione, dort eine Athene zur Seite, mehr in geiſtiger als in leiblicher Gemeinſchaft, ſo geſellt ſich nunmehr zu ihm als Erdgöttin, ſei es die mütterliche Demeter, ſei es die ihm bräutlich vermählte Hera, zu denen auch Heſtia und Thetis als ächt achäiſche Göttinnen treten. Endlich Apoll, ſeiner Wurzel nach gleichfalls pelasgiſch, dann aber als achäiſcher Gott über Nord- und Südhellas, über die Inſeln und Colonieen weithin verbreitet, mit dem doriſchen und mit dem ioniſchen Apollo vielfach gekreuzt, aber ebenſo von dieſen unterſchieden. Denn der achäiſche Apollodienſt iſt ein von tiefem Gefühl des Naturwechſels erfüllter, mit Mantik verbunden, der der Jonier durch Seefahrt ausgebreitet, verbunden mit Menſchenopfern, welche ins Meer geſtürzt wurden. Ergiebt ſich nun, daß in Tempe, in Delphi, in Kreta Achäer vor den Doriern aufgetreten, daß Zeus und Apoll vornehmſte Gottheiten der Achäer wie der Dorier ſind, daß tiefere Religioſität, ſo wie mancher ſonſtige ethiſche Zug des doriſchen Lebens nicht weniger die Achäer auszeichnet, wie denn auch C. F. Hermann auf ſo glänzende Weiſe gezeigt hat, daß im doriſchen Staate alle weſentlichen Züge des achäiſch-homeriſchen wieder erſcheinen, ſo wird es keinem Bedenken unterliegen, die Dorier ſelber in eine nächſte Beziehung zu den Achäern zu ſetzen. Die Dorier ſind nämlich eben nur ein Zweig des alten Achäerſtammes, deſſen allmälig getrübte Herrlichkeit in jenen ſpät zu neuer geſchichtlicher Wirkung gelangte, während der bei weitem größte Theil der Achäer ſich in äoliſche Stämme verlor, hier aber als die eigentliche Wurzel alles deſſen betrachtet werden muß, was ſich unter den Aeolern je an höherem Leben, in Staat, in Poeſie ꝛc., entwickelt hat.

Die zweite Abhandlung Gerhard's ſtellt uns noch auf einen höheren Standpunct, und läßt uns deſſen Anſichten über die älteſten geſchichtlichen Verhältniſſe und Bewegungen in noch weiterem Umfange überblicken.

Das ächt griechiſche Volkselement der Urzeit iſt in den Pelasgern zu erkennen. Die Grundſitze des Pelasgerthumes ſind im Norden und im Süden die Waldgebirge von Dodona und von Arkadien, beides Sitze eines tiefſinnigen, in ſeiner Tiefe monotheiſtiſchen bildloſen Zeusdienſtes, beides Heiligthümer eines unſichtbaren und unnennbaren Götterwaltens. Steht dem Zeus auch eine weibliche Gottheit, wie Dione oder Athena,

zur Seite, ſo iſt ſie ihm doch nur geiſtig, nicht fleiſchlich geſellt, wie auch Apollo nur als der leuchtende oder verzehrende Lichtblick des Himmelsgottes zu denken iſt. Gleichfalls ein uraltes griechiſches Volkselement iſt in den Joniern gegeben, die uns am früheſten aus den nördlichen Küſtenſtrichen der Peloponnes bekannt werden, wo die argiviſche Joſage ihnen zugehört, und der Jodienſt vermuthlich auf Mondverehrung hinweiſt, dann in Attika, wohin Cekrops nicht von Aegypten, ſondern vom böotiſchen Tritonſee die Verehrung der Athena brachte, die urſprünglich keine kriegeriſche Gottheit, ſondern telluriſcher Bedeutung, gleich den Erdmüttern pelasgiſchen und thraciſchen Dienſtes, ſpäter mit der kriegeriſchen Göttin der böotiſchen Aeoler Pallas zu einer Gottheit Pallas-Athena verſchmolz, ſo ſind denn auch in dem Stamme der Jonier zwei Zeitalter zu unterſcheiden, das eine friedlich patriarchaliſchen Lebens, das zweite, an die Namen Xuthos und Jon geknüpft, kriegeriſch und ritterlich erhoben. Neben dieſen urgriechiſchen Elementen ſind nun als durchaus barbariſche Karer und Leleger, welche, wie es ſcheint, den Griechen die Verehrung des Poſeidon und der Dioskuren zuführten. Das geſchichtliche Leben Griechenlands beginnt damit, daß durch fremde Elemente, welche gegen dieſe urbewohnenden Stämme herandrängten, eine geiſtige Bewegung in dieſe letzteren gebracht wurde. Von Norden her kamen die Thracier, in ihren urſprünglichen Wohnſitzen vom Olymp bis zur Donau, bis zum Hellesponte und zur Propontis reichend, und von hier durch Theſſalien nach Böotien, Phocis, Attika, in vereinzelten Spuren ſelbſt über die Peloponnes, und über die Inſeln (Euböa, Naxos nach Kleinaſien hin verbreitet. Von ihrer Sprache ſind im Griechiſchen nur noch wenig Trümmer erkennbar: von ihren Gottheiten aber ſind Ares, Dionyſos, Hermes, Hephäſtos und Artemis in die griechiſche Götterwelt aufgenommen, außerdem andere Gottheiten von mehr phyſiſcher oder mehr ethiſcher Geltung, und unter ihnen auch die Muſen. Natürlich verband ſich thraciſches mit pelasgiſchem Weſen; der dodoniſch-pelasgiſche Zeus wurde unter thraciſchem Einfluß zum olympiſchen: es darf nicht Wunder nehmen, wenn dieſe Miſchung ſo tief ging, daß ſelbſt Hermes zu den pelasgiſchen Gottheiten gezählt werden konnte. Zu dieſen thraciſchen Einflüſſen kamen andere von Oſten her: mit dem Handel wanderten neue Gottheiten ein: mit dem phöniciſchen Byſſus und Purpur kamen Aphrodite und Melicertes: phöniciſche und andere Seefahrer führten die Verehrung des Poſeidon ein. Dieſe Miſchlinge, Aeoler, bei denen beſonders Poſeidonsdienſt hervortritt, riefen mit den Thraciern jene Bewegung in den griechiſchen Stämmen hervor, die vor allem glänzend im Achäerthum ſich kund that, und erfuhren ſelbſt die

Energie dieſes achäiſchen Geiſtes, von dem ſie mehr oder weniger durchdrungen wurden. Am reinſten leuchtet das achäiſche Weſen in Magneten und Myrmidonen und aus Aſien zurückgekehrt wieder in den Pelopiden; aber auch theſſaliſche und böotiſche Minyer, minoiſche Kreter, arkadiſche Dardaner, idäiſche Teukrer und argiviſche Danaer, thebaniſche Kadmeer, Gephyräer und Aegiden, thraciſch-pelasgiſche Tyrrhener haben ſeine Einwirkung erfahren. Dieß erhellt nämlich zumal aus der Art und Weiſe, wie in einem Volke die verſchiedenen Culte mit einander in friedliche Verbindung oder in ſchweren Kampf gekommen ſind. Bei den Minyern z. B. treten im Königshauſe zwiſchen urſprünglichem achäiſchem Zeus-, Hera- und Hermesdienſte und einbrechendem Dionyſos- und Poſeidonscult furchtbare Zerwürfniſſe hervor, eben aus jenem Seeverkehr her, dem die Minyer Macht und Reichthum verdankten. Mehr noch tragen barbariſches Gepräge jene Aeoler mit dem ausländiſchen Dienſte des Poſeidon und des Hades, dem etwa noch ein Pallasdienſt zur Seite ſteht: vermuthlich Schaaren kühner Barbaren, die von Nord, Süd und Oſt her gemiſcht, wie aus den vier Söhnen des Aeolus zu ſchließen iſt, in Theſſalien einbrachen, und hier die ſchlummernden Pelasger- und Hellenenſtämme aufrüttelten. Vor dieſen Eindringlingen entwichen aus Pherä die Gründer des lydiſchen Magneſia, und Jaſon vor dem Poſeidonsdiener Pelias, um mit verbündeten Minyern jenen Zug nach Kolchis zu unternehmen. Ein beſonderer Aeolerzug, den Verf. als neleiſche Aeoler abſondert, war nach der weſtlichen Peloponnes gegangen, wo neben Poſeidon der dionyſiſche Melampus Geltung hatte.

Die gegebenen Mittheilungen werden genügen, um über des Verfaſſers hiſtoriſche Anſichten eine ungefähre Vorſtellung zu erhalten. Es ſind Ideen, die der Verfaſſer ſeit vielen Jahren verfolgt und auf die verſchiedenſten mythiſch-hiſtoriſchen Kreiſe angewandt hat, die aber, und das iſt der Anlaß zu dieſer Relation, hier in den oben erwähnten Abhandlungen in größerem Zuſammenhang und in einer Art von Syſtem vorgetragen werden. Dieſe Ideen ſind ſo ſchön, geiſtvoll und anſprechend, wie irgend welche derartige Conſtructionen älteſter Stammesgeſchichte ſein können: um ſo mehr muß die Wiſſenſchaft ſie vor ihr Forum ziehen, und prüfen, ob ſie außer jenen Vorzügen auch den einen, der in der Sphäre der Wiſſenſchaft allein gilt, den der Wahrheit beſitzen, d. h. ob ſie ſich als Wahrheit erweiſen und begründen laſſen. Wir müſſen uns hier leider nur auf einige Andeutungen beſchränken.

Das Syſtem des Verf. ruht hauptſächlich auf dem Grundſatze, daß aus Gleichheit der Culte auf Stammverwandtſchaft zu ſchließen ſei; daß die urſprüngliche religiöſe Verehrung der einzelnen Stämme ſich auf

wenige Gottheiten beſchränkt habe; daß die Vielheit der Culte mithin auf eine Miſchung verſchiedener Stammeselemente hinweiſe. Wie haltlos eine ſolche Grundlage ſei, iſt nicht ſchwer zu begreifen. Zugegeben die urſprüngliche monotheiſtiſche Verehrung, welche gleichwohl jenſeits aller hiſtoriſchen Grenzen liegt, ſo fragt ſich, ob nicht, abgeſehen von allem Verkehr mit anderen Stämmen, aus eigener und innerer Entwickelung heraus ſich jene polytheiſtiſche Richtung habe entwickeln müſſen, welche nicht die Natur als eine Einheit, ſondern als Vielheit faßt und für jeden Kreis derſelben eine eigene perſönliche Geſtalt erſchafft. Ich bin viel eher geneigt, die Vervielfachung der göttlichen Weſen aus der geiſtigen Natur des Menſchen als aus Mittheilung herzuleiten, obwohl ich auch die letztere keineswegs ausſchließen will. Sodann würde die Mittheilung durch den Verkehr eine vollſtändig ausreichende Erklärung bieten, wenn es einer ſolchen bedürfte, ohne daß man auf Miſchung von verſchiedenen Stämmen ſchließen müßte. Um ein Beiſpiel zu geben, ſo iſt die Verehrung eines Zeus, eines Poſeidon, eines Apoll, einer Artemis, einer Demeter, einer Hera, eines Ares u. ſ. w. aus inneren Gründen vollſtändig erklärlich, nur daß Küſtenbewohner die Verehrung des Poſeidon mehr gepflegt haben werden als andere Stämme; eine Gottheit, wie die rhamnuſiſche Nemeſis dagegen, zu der in den Bewohnern Attika's keine innere Nöthigung gegeben war, mag aus Kleinaſien importirt ſein, aber durch Handelsverkehr, nicht durch eine etwaige Einwanderung. Ich würde ſelbſt das Entſtehen neuer Culte, abgeſehen von Colonieen, nicht in frühe Zeiten ſetzen. Als das für uns erkennbare Urſprüngliche betrachte ich die Vielheit der Culte; bei wachſendem Verkehr wurde dieſe Vielheit nicht vermehrt, ſondern vermindert, indem hier göttliche Weſen ganz ausgeſchieden, etwa in Heroen und Heroinen umgebildet, dort zwei ähnliche göttliche Geſtalten einander aſſimilirt wurden. Ein Schluß alſo, der von Zeusdienſt auf die Verbreitung eines Stammes gethan wird, iſt völlig haltlos; eben ſo haltlos das Beſtreben, aus den verſchiedenen Culten, welche an einem Orte zuſammen ſind, die verſchiedenen Volkselemente, welche dort vermiſcht ſind, zu beſtimmen. Es müſſen vielmehr, wie Otfried Müller die Sache angegriffen hat, ganz andere Data vorhanden ſein, um aus Gleichheit des Cultes auf geſchlechtliche Verwandtſchaft ſchließen zu können.

Eben ſo falſch iſt die Vorausſetzung, daß der Name Achäer bei Homer jene große Verbreitung habe, weil wirklich achäiſche Volkselemente ſich ſo weit verbreitet hätten. Erſtens müßte man mit demſelben Rechte ſagen, daß auch die Danaer eine ſolche Geltung fordern dürften. Denn die geſammten Griechen werden auch Danaer genannt. Zweitens

bliebe der Name Achäer als ſolcher Geſammtname vollſtändig erklärt dadurch, daß die Achäer aus Theſſalien unter Achilles und die Achäer der Peloponnes unter Agamemnon und Menelaos ſowohl an ſich als durch ihre Führer den erſten Platz eingenommen hätten, ihr Name alſo mehr als jeder andere Anſpruch hatte, zur Bezeichnung aller Griechen verwendet zu werden. Es iſt gerade dasſelbe Verfahren, wie er das ganze Land durch Nennung zweier Theile vorführt. Jedenfalls war es eher ein poetiſches Bedürfniß, welches den Homer nöthigte, ſich nach einem Geſammtnamen der Griechen umzuſehen, und ſelbſt neue Bildungen, wie Panhellenen und Panachäer, zu verſuchen, als die Anſicht, daß achäiſches Weſen in Wahrheit in alle jene Stämme eingedrungen ſei und ſie dadurch innerlich mit einander verbunden habe. Die Folge von dieſer Anſicht des Verf. iſt nun die geweſen, daß ihm, während er ſein Auge anſtrengt, um überall Achäerſpuren zu entdecken, das Auge für die wirklich überlieferte Verbindung der anerkannten Achäer abgeſtumpft wird. Die griechiſche Sage läßt die Achäer der Peloponnes direct von den Achäern Theſſaliens herſtammen; der Verf. dagegen braucht zu ihrer Verknüpfung Magneten und lydiſche Pelopiden, obwohl die letztern die achäiſche Herrſchaft bereits als eine gegründete vorfinden und dieſelbe nur durch ihre Klugheit für ſich occupiren. Dieß iſt es, was wir wiſſen, daß es Achäer an zwei Stellen Griechenlands gegeben habe, und dieß iſt es, was eine beſſere Grundlage für die Unterſuchung bietet, als die Annahme einer ſolchen weiteren Verbreitung der Achäer, welche aus dem dichteriſchen Gebrauch des Namens hergeleitet wird.

Dieß veranlaßt mich zu einer allgemeinen Bemerkung. Wer über die älteſten Völkerverhältniſſe Griechenlands eine Unterſuchung zu führen beabſichtigt, bedarf es, wenn er nicht ins Bodenloſe gerathen will, daß er einen ſtreng hiſtoriſchen Gang einhalte, und ſich hüte, die Vorſtellungen verſchiedener Zeitalter mit einander ohne Unterſcheidung zuſammenzuſchütten. Gerhard nimmt Dodona und Arkadien als pelasgiſche Urſitze an. Wer ſtreng hiſtoriſch vorgehen will und ſich demnach fragt: wo kennt Homer Sitze der Pelasger? der wird auf Arkadien Verzicht leiſten und ſich zunächſt an Homer anſchließen müſſen; er wird ſich aber auch hier beim erſten Schritt genöthigt ſehen, von den bei Homer genannten Sitzen aus Gründen der Kritik den einen und den andern auszuſcheiden, und dahin gelangen, die Pelasger auf einen ganz beſtimmten Punct zu beſchränken. Er wird ſo von Quelle zu Quelle fortſchreitend ſehen, wie die Vorſtellung von den Pelasgern und ihrer Ausbreitung ſich ändert, und endlich dieſe Vorſtellung dort anfangen ſehen, wohin die ſpeculative Geſchichte ſich gleich anfangs ſtellt. Wer mit nüchterner Seele dieſen Weg geht,

für den werden alle jene ſchönen Conſtructionen Gerhard's gleich Nebelbildern zerrinnen, ſo gut wie z. B. ſeine Stämme der Gephyräer und Hyperboreer, ſeine einſt glorreichen Magneten, ſeine achäiſchen Aeoler u. ſ. w. und alle die anderweitigen Phantaſieen, die ſich daran anſchließen. So iſt ein Gedanke des Verf., daß das Doriſche ſich erſt durch die Aufnahme achäiſcher Elemente hiſtoriſch bedeutend gemacht habe. Wenn der Verf. darunter die Verbindung der Herakliden mit den Doriern verſtände, ſo wäre ich damit ganz einverſtanden; er denkt aber an Aufnahme achäiſcher Volkselemente, und dieſe Anſicht iſt entſchieden irrig. Denn der Dorismus hat gerade da ſeine allergrößte Energie erhalten, wo er achäiſche Elemente ſtreng ausgeſchloſſen hat, und iſt umgekehrt da erlahmt, wo er frühzeitig ſich mit dieſen gemiſcht hatte. Ein anderer Gedanke iſt der von der Verwandtſchaft der Achäer und der Dorier. Sicherlich hat die doriſche Geſtaltung des öffentlichen Lebens die größte Aehnlichkeit mit dem Leben, welches bei Homer geſchildert wird; hier iſt wirklich eine Verwandtſchaft zu erweiſen und von Hermann erwieſen; — aber das Doriſche iſt dem Homeriſchen nicht näher verwandt, als es z. B. das Atheniſche iſt, als es das Helleniſche jener Zeit überhaupt war, d. h. die Verwandtſchaft iſt eine geiſtige und keine phyſiſche; ſie iſt möglicher Weiſe durch die homeriſchen Gedichte, nicht aber durch gleiche Abſtammung vermittelt. Und was der Verf. aus den gleichen Culten erſchließen will, iſt ganz unhaltbar, da ſowohl die Prämiſſen, die Gleichheit der Culte, z. B. der achäiſche Apollo zu Delphi und Delos, ganz unerweisbar ſind, als auch die Concluſion daraus ohne Beweiskraft ſein würde. Ganz ähnlich ſteht es mit jener Fiction von dem Herandrängen thraciſcher Stämme gegen die Pelasger. Der Verf. läßt die Scheidung zwiſchen den mythiſchen Thraciern und denen der hiſtoriſchen Zeit wieder fallen, und gibt jenen eine Ausbreitung, welche ſelbſt dieſe nicht gehabt haben; unbekümmert um die den Griechen urverwandten Völker, welche Macedonien inne gehabt haben. Der hiſtoriſch-kritiſche Weg würde ihn gelehrt haben, wie allmälig die Vorſtellung von thraciſchen Einflüſſen ſich gebildet und weiter und weiter um ſich gegriffen habe, und wie wenig Grund vorliege, die geiſtige Erhebung der Griechen von jenem Zuſammenſtoß der Griechen und der Thracier herzuleiten. Dieſe hiſtoriſche Kritik iſt es aber auch allein, die die Wiſſenſchaft vor dieſen Ausgeburten wüſter Gelehrſamkeit und evagirender Phantaſie ſchützen kann.

Daß der Verfaſſer auch Sagen, wie die von Jaſon und ſeiner Fahrt nach dem goldenen Vließe, völlig hiſtoriſirend nimmt, müſſen wir ihm geſtatten, obwohl durch O. Müller die verſchiedenen Elemente, die zu der Argonautenſage zuſammengefloſſen waren, ſo ſorgfältig geſchieden

waren und ſo wenig über den telluriſchen Charakter dieſer Sage, glaube ich, ein Zweifel obwalten kann. Doch, wie geſagt, hierüber wollen wir nicht rechten; aber gegen ſeine Etymologieen muß man um ſo gerechteres Bedenken hegen, als Gerhard ſonſt, wenn die Etymologie nicht zu ſeinem eigenen Syſteme paßt, dagegen ſehr mißtrauiſch iſt. So weist ihm die alte Heroine Tyro auf die Stadt Tyrus, Kretheus auf die Inſel Kreta, die Io auf die Jonier hin. Mit dieſen Stützen läßt ſich kein Syſtem halten. Mein Rath, natürlich nicht für den Verfaſſer, ſondern für jüngere Collegen, welche in dieſen Gebieten ſich tummeln wollen, iſt der, auf der Grundlage hiſtoriſcher Kritik, welche Otfried Müller gelegt hat, feſt zu ſtehen, zwiſchen dem, was zu wiſſen iſt, und dem, was nicht zu wiſſen iſt, eine ſcharfe Grenze zu ziehen, und ehe ſie Syſteme verſuchen, Schritt für Schritt den Vorſtellungen zu folgen, welche uns bei den alten Autoren entgegentreten. Wer heutzutage ſich ſeine Sporen verdienen will, muß ſie nicht in Combinationen, ſondern in Diſtinctionen zu verdienen ſuchen.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 2. Februar. 1856.

I. Abhandlungen.

Die Einheit des Gymnaſialunterrichts.

Ein Beitrag zur Centraliſationsfrage.

Von Dr. G. Queck, Profeſſor am Gymnaſium in Sondershauſen.

Das deutſche Gymnaſium hat im Laufe dieſes Jahrhunderts wiederholt ernſte Vorwürfe zu erfahren gehabt, Vorwürfe, die nicht bloß auf dem Felde der litterariſchen Fehde lautbar wurden, ſondern zur Kenntniß eines großen Theils der gebildeteren und beſſeren Volksclaſſen gelangten und vielfach Wiederhall und Anklang fanden. Als früheſten und von Zeit zu Zeit erneuerten Vorwurf gegen das Gymnaſium erwähnen wir den, daß es das göttliche und mit dem geſammten deutſchen Volks- und Staatsleben durch hiſtoriſche Tradition eng verbundene Element des Chriſtenthums nicht gebührend pflege, ja daſſelbe durch die faſt alleinige oder weit überwiegende Beſchäftigung mit dem claſſiſchen Alterthume beſchränke oder der Verachtung anheimgebe. Nun bekennen allerdings alle Mitlebenden, namentlich diejenigen, welche in dem erſten Drittheile dieſes Jahrhunderts ihre Bildung auf Gymnaſien genoſſen haben, gern und willig, daß das griechiſche und lateiniſche Alterthum der Born geweſen, aus dem ſie Kenntniſſe, Bildung, geiſtige und ſittliche Kraft für Leben und Amt geſchöpft; aber gewiß viele geſtehen auch gern, daß dieſer Gewinn durch treue und innige Hingabe an die Lehren des Chriſtenthums erſt die wahre Bedeutung und Verklärung erhalten habe. Wenn es auch vorgekommen ſein ſollte, daß unter dem begeiſterten Streben für das Alterthum irgendwo und zeitweilig das Chriſtenthum nicht ſeine vollſte Anerkennung gefunden hätte, oder wenn auch die Gymnaſien, wie ſelbſt manche Landeskirche, der ganzen Richtung der Zeit, die von einem mehr oder weniger auflöſenden Streben in Philoſophie und Theologie beherrſcht war, ihren Tribut gezollt hätten: ſicherlich hat es kein Gymnaſium gegeben,

welches jenen rechten Odem Gottes von ſich abgeſchloſſen, welches nicht vielmehr Leben und Segen aus dem ewigen Quell der göttlichen Gnade geſchöpft, welches nicht eine chriſtliche Schule geweſen wäre, wenn es auch dieſen ſtolzen Namen nicht an ſich trug. So wenig wie der Name macht auch die Zahl der Stunden für chriſtlichen Religionsunterricht die Anſtalt zur chriſtlichen, ſondern die rechte Art desſelben, und die vielſeitige und lebendige Vermittlung, welche zwiſchen dem Chriſtenthume und allen anderen Lehrgegenſtänden ſtattfindet, ſo daß jenes der Sauerteig wird, der die ganze Maſſe durchdringt.

Ein weiterer Vorwurf lautete dahin, daß das Gymnaſium nicht für's Leben bilde, daß es Leute heranziehe, welche für dereinſtige Brauchbarkeit im Leben und im Amte weder die rechte Dispoſition, noch die nothwendigen materiellen Kenntniſſe beſäßen. Man behauptete, daß die Beſchaffenheit der Mehrzahl der Unterrichtsgegenſtände, daß das denſelben beigelegte Gewicht und die dabei befolgte Methode Buch- und Stubengelehrte hervorbringe und einen dem wirklichen Leben abgewendeten Sinn, nicht Leute heranziehe, die durch ihre geiſtige Kraft und ihre wiſſenſchaftlichen Kenntniſſe befähigt ſeien, neue Bahnen für den Fortſchritt, namentlich auch in der Sphäre der höheren Induſtrie zu ſchaffen und dieſelben zu regeln. Die auf dieſe Behauptungen geſtützte Forderung führte zunächſt dahin, daß die bereits begonnene Scheidung der höheren Schulanſtalten in Gymnaſien und Realſchulen immer raſcher vollzogen wurde, ſodann dahin, daß die Gymnaſien ſelber Anſtalt machten, einzelne Lehrgegenſtände entweder neu aufzunehmen oder weſentlich zu erweitern, um, wie man meinte, unbeſchadet ihres urſprünglichen und hiſtoriſch begründeten Charakters, einer ſehr laut gewordenen und ſcheinbar berechtigten Forderung der Zeit „Rechnung zu tragen", oder um einem bedrohlichen Abfalle und einer ſehr wahrnehmbaren Abneigung vorzubeugen. Es mag hier unentſchieden bleiben, ob die Trennung der eine höhere Bildung erſtrebenden Jugend durch zwei verſchiedene Wege gehende Schulanſtalten der einheitlichen Geſtaltung des deutſchen Volkslebens ſonderlich Vorſchub leiſten könne, zumal das deutſche Volk wenig einigende und wahrhaft nationale Elemente außer ſeiner Sprache und Litteratur aufzuweiſen hat: nur darauf wollen wir jetzt hinweiſen, daß ſeit jener Zeit der ſogenannten zeitgemäßen Reorganiſation der Gymnaſien ſich ein neuer Vorwurf vorbereitet und vielfach öffentlichen Ausdruck erhalten hat, daß nämlich durch die große Anzahl der Lehrgegenſtände, welche das Gymnaſium aufgenommen und neben einander faſt durch alle Claſſen zu behandeln habe, und durch die denſelben gegebene Ausdehnung und intenſivere Behandlungsweiſe eine völlige Ueberladung der jugendlichen Kraft herbeigeführt und

ſomit die bedenklichſte Benachtheiligung der Jugend an Leib und Seele veranlaßt werde. Verwandt mit dieſer Auffaſſung war der vor etwa achtzehn Jahren erhobene Angriff, daß das Gymnaſium das körperliche Gedeihen ſeiner Schüler nicht nur nicht beachte und fördere, ſondern durch ſeine von Jahr zu Jahr geſteigerten Anforderungen die phyſiſche Kraft ſchwäche, daß es die edelſten Kräfte des Körpers zu Gunſten eines reichhaltigen, aber eben deßwegen, weil es um den unerſetzlichen Preis der leiblichen Geſundheit erkauft werde, völlig nutz- und werthloſen Wiſſens ertödte. Waren auch die Vorausſetzungen für dieſen zuletzt erwähnten Angriff wohl nur zum Theil berechtigt und vielfach übertrieben; ſo hat doch das Gymnaſium treulich und pflichtmäßig davon Act genommen, und wo es ſelber nicht im Stande war, Abhülfe zu gewähren oder entſprechende Förderungsmittel zu ſchaffen, am rechten Orte zu Rath und That aufgefordert. Es erfolgten einerſeits Beſchränkungen der zu vielen ſchriftlichen Arbeiten, andererſeits wurden Turnanſtalten errichtet und andere körperliche Uebungen eingeführt.

Aber ſonderbar! um eben dieſe Zeit erneuerten ſich die ſchon erwähnten „zeitgemäßen“ Anſprüche nachdrücklicher als je; indem man die durch das Gymnaſium vermittelte Bildung als eine unpraktiſche, todte, der Gegenwart und dem Zeitgeiſte gänzlich entfremdete bezeichnete, forderte man mit lauter und drohender Stimme Beſchränkung der altclaſſiſchen Sprachen, Aufnahme realer Lehrgegenſtände, größere Ausdehnung des deutſchen und naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts; den Gymnaſien ſollte, nach den Forderungen einiger Wortführer, faſt nur noch die Vorbildung der Kirchendiener und Philologen übrig bleiben; das Vertrauen und die Achtung, welche bisher die Gymnaſien genoſſen hatten, ſchien immer mehr zu ſchwinden. Die Stimme des Zeitgeiſtes forderte in grundfalſcher Auffaſſung des non scholæ sed vitæ gebieteriſch, daß die Schule für das Leben arbeite und Kenntniſſe vermittle, die unmittelbar verwendet und verwerthet werden könnten.

Das Gymnaſium hatte bei dieſen Forderungen und Anklagen manch heftigen und gegenüber den oftmals jeder höheren Richtung hohnſprechenden Behauptungen unerquicklichen und undankbaren Kampf zu beſtehen; es ſuchte die bisher beim Unterrichte in den altclaſſiſchen Sprachen üblich geweſenen Methoden gegen fruchtbarere oder wenigſtens beſſere Erfolge verſprechende Methoden zu vertauſchen, irrthümliche oder verkehrte Behandlungsweiſen zu beſeitigen, überſpannte Forderungen zu beſchränken, überhaupt an ſich zu revidiren und zu reformiren. War vielleicht ſchon hier innerhalb der häuslichen Sphäre nicht mit ſorglicher Schonung und hinlänglicher Prüfung und Werthſchätzung des Alten verfahren worden, ſo wurden die Gefahren und

Bedenken größer, als man anfing, theils zur Abwehr weiterer Angriffe und Verluſte, theils auch in der augenblicklichen Ueberzeugung, den Forderungen der Gegenwart einen pflichtſchuldigen Tribut entrichten zu müſſen, die charakteriſtiſchen Lehrgegenſtände des Gymnaſiums mehr und mehr zu beſchränken und anderen Disciplinen Eingang oder größere Ausdehnung und Bedeutung zu geſtatten. Es iſt hier nicht der Ort, die zahlreichen damals auftauchenden Reform- und Moderniſirungspläne zu regiſtriren: bald feierten neue Disciplinen, deutſche Grammatik faſt durch alle Claſſen hindurch, ausgedehnterer Vortrag der deutſchen Litteraturgeſchichte, freie Vorträge in größerer und geregelterer Ausdehnung ihren Einzug; der Unterricht in der Naturgeſchichte wurde in den unteren Claſſen erweitert und nach den oberen vorgerückt, die Lectionen für Mathematik und neuere Sprachen wurden verſtärkt, dem Unterrichte in der lateiniſchen Sprache und den damit verbundenen vielſeitigen Uebungen wurden weſentliche Beſchränkungen auferlegt, der griechiſchen Sprache arge Verkürzungen zugemuthet, ja da und dort eine baldige Endſchaft in Ausſicht geſtellt. Mit dieſen Veränderungen war das eigentliche Weſen der Anſtalten ſchwer verletzt und alterirt, ihr typiſcher und hiſtoriſcher Charakter verwiſcht, ihre ganze Stellung verſchoben, ihr einheitlicher Mittelpunct aufgegeben.

Aber an dieſe Desorganiſation reihten ſich bald neue und ſchwere Uebelſtände an, und auf dieſe ſtützten ſich wieder neue Klagen und Anklagen.

Behörden und Lehrercollegien hatten wohl hie und da bei Einführung der beregten Veränderungen die künftigen Gefahren geahnt. Man ſuchte und hoffte aber, namentlich in Betreff der alten Sprachen und des ihnen widerfahrenen Abbruchs, durch beſſere Methoden und Lehrmittel, durch Theilung ſtark beſuchter Claſſen, durch ſtrenger abgegrenzte Lehrpläne, durch Lehrerconferenzen, durch Einrichtung einer geordneten Privatlectüre u. ſ. w. ein nothwendiges und abſchließendes Ziel zu erreichen. Was alſo an verwendbarer Zeit und Kraft für die altclaſſiſchen Studien verloren gegangen war, das ſollte durch intenſivere Richtung und Thätigkeit wieder gewonnen werden. Die geiſtige und phyſiſche Kraft des Schülers wurde mehr und mehr in Anſpruch genommen. Während bisher die Tüchtigkeit in den weſentlichen Disciplinen, im Lateiniſchen und Griechiſchen, und die dadurch gewonnene allgemeine geiſtige Reife bei Beurtheilung der Schüler den Ausſchlag gegeben, während dieſelben ſomit Gelegenheit und Anreizung erhalten hatten, ihre Kraft zu concentriren und im ruhigen und geregelten Streben die Früchte eines langjährigen Fleißes reifen zu ſehen, traten jetzt die übrigen Disciplinen mit größeren Anſprüchen an die Schüler auf, Anſprüche, die ſich bei den Claſſen-

aufgaben, bei den Cenſuren und Prüfungen aller Art geltend machten.

Hierbei ſind noch folgende Umſtände anzuführen, die weſentlich nachtheilige Wirkungen mit ſich gebracht zu haben ſcheinen. Wie einſt die innere Einheit des Gymnaſiums weſentlich bedingt war durch die überwiegende Bedeutung der alten Sprachen und der mit ihnen in Verbindung ſtehenden Leiſtungen, ſo hatte dieſe durch die Lehrgegenſtände vermittelte Einheit auch ihren äußeren Träger und Repräſentanten in dem Lehrer, dem Claſſenlehrer. In den erſten Decennien dieſes Jahrhunderts hatte wohl noch jede Claſſe ihren Claſſenlehrer, deſſen Leitung die wichtigſten Lehrgegenſtände, die alten Sprachen namentlich, wohl auch Religion, Geſchichte und die Uebungen für deutſche Darſtellung, überwieſen waren. Er war Herr und Meiſter, Lehrer und Vater ſeiner Claſſe, weit mehr, als was man heutzutage Ordinarius zu nennen pflegt. Im Laufe der Jahre, vornehmlich von der Zeit an, wo das Gymnaſium durch Beſchränkung der althergebrachten und durch Erweiterung der realen Lehrgegenſtände ſeine neue, verhängnißvolle Aera angetreten hatte, war dieſe Einrichtung mehr und mehr verdrängt worden. Wir finden nicht nur, daß dieſelben Lehrer in drei, vier und fünf Claſſen unterrichten, ſondern daß auch der Unterricht im Lateiniſchen und Griechiſchen in einer Claſſe von je zwei, ja drei Lehrern beſorgt wird. Man hatte wohl beabſichtigt, durch Abwechslung der Lehrer eine größere Mannigfaltigkeit und Regſamkeit in Lehre und Unterricht zu bringen, wollte jüngere Kräfte für den Unterricht in den oberen Claſſen vorbereiten, oder gab auch dem unzeitigen Drängen nach dem Docententhume in den Oberclaſſen allzu ſehr nach; ſuchte wohl auch manche ſonſt nicht füglich verwendbare Kraft auf dieſem Wege des Einſchiebens und Vertheilens unſchädlicher zu machen und glaubte, daß der Lehrer der Anſtalt erſt dann ganz angehöre, wenn er in möglichſt vielen Claſſen unterrichte.

Wir finden ferner, daß ſeit jener Zeit die Zahl der ſogenannten Fachlehrer überhand nimmt und Lehrer für den Unterricht in der Mathematik, der Naturgeſchichte, der Geſchichte, den neueren Sprachen durch alle oder mehrere Claſſen hindurch vorherrſchend oder ausſchließlich beſchäftigt ſind. Der Einrichtung und Entwicklung des Fachlehrerthums liegt allerdings eine beachtungswerthe Abſicht und eine gewiſſe Berechtigung zu Grunde. Der Fachlehrer verſteht eben ſein Fach recht gründlich, und es bedarf die Anſtalt auf ihren oberſten Stufen Männer, die einzelne Gegenſtände allſeitig durchſtudirt haben: non omnia possumus omnes. Der Gegenſtand als ſolcher gewinnt unter der Behandlung

eines ihm ſich ausſchließlich und mit allen Kräften widmenden Lehrers. Aber es iſt auch Gefahr vorhanden, daß in dem Maße, als der einzelne Gegenſtand durch den gründlicher unterrichteten Fachlehrer gewinnt, die Geſammtheit und der einheitliche Charakter der Anſtalt verliert. Der Fachlehrer mag gar leicht zu dem Glauben verleitet werden, daß er ſeine Pflicht thue, wenn er möglichſt viel leiſte; er ſucht im Wetteifer mit jedem andern glänzende Reſultate zu erzielen, er drängt und treibt zu höherem Streben, ſucht für ſein Fach ſpecielle Neigung oder auch Liebhaberei zu erwecken; er doublirt die Aufgaben, ſtellt ſich gar gern auf einen höheren Standpunct, iſolirt ſich und ignorirt die anderen Lehrfächer. Da kann es denn, um andere ärgerliche oder lächerliche Vorfälle nicht zu berühren, trotz des edelſten Strebens nicht fehlen, daß die Rückſicht auf die geſammte Aufgabe und den allgemeinen Organismus der Anſtalt gewiß manchmal aus dem Auge verloren wird. Der eigentliche Fachlehrer folgt wohl gern dem ſüßen Reize, immer tiefer einzudringen in die Geheimniſſe ſeiner Wiſſenſchaft, Probleme zu löſen, vergißt vielleicht auch über dem Fachgelehrtenthume das Lehrerthum. Sollten nicht auch bei Fachlehrern der ſogenannten realen Wiſſenſchaften Einſeitigkeiten und Ueberſchreitungen möglich ſein, wie ſie einſtmals wirklich vorgekommen ſind bei Lehrern der alten Sprachen, wenn dieſe Partikeln, metriſche Schemata, Lesarten und ſpecielle Einzelnheiten mit philologiſcher Akribie und Ausführlichkeit behandeln zu müſſen glaubten, und während ſie ſich ſelber genug thaten, die edle Zeit vergeudeten und die Luſt des Lernens erſtickten?

Die Schüler unſerer Gymnaſien werden an einem Tage in Religion, Mathematik, in Latein und Griechiſch, in Geſchichte und Phyſik nach einander unterrichtet und durch verſchiedenartige Mittel des Unterrichts und der Disciplin von vier und fünf Lehrern angeleitet und genöthigt, das Vorgetragene geiſtig zu verarbeiten und zu behalten; auf den nächſten Tag haben ſie auf eben ſo viele Gegenſtände Repetitionen und Präparationen zu bewältigen, Vocabeln, Phraſen, grammatiſche Regeln, Formeln, Verſe oder ein Gedicht auswendig zu lernen; dazu kommt die Sorge für das wöchentliche lateiniſche Exercitium, ein franzöſiſches oder griechiſches Scriptum oder mathematiſche Aufgaben, Arbeiten, die noch dazu in ſauberer Reinſchrift abgeliefert werden müſſen; der äußerſte Termin für Ablieferung einer größeren deutſchen Arbeit rückt heran, eine geſchärfte Geſammtrepetition in Geſchichte oder Grammatik ſteht bevor, bald wird auch der Ordinarius nach der Privatlectüre fragen; und nebenbei mag gar manchmal das jugendliche Gemüth beunruhigt und gepeinigt ſein durch ernſten Tadel, den der Lehrer ausſprechen mußte, durch eine beſſere

Eifersucht auf Nachbarn und Altersgenossen, durch die Schreckbilder eines Nonus-, Translocations- oder Jahresexamens, durch Censurtage und Censionen, durch die Drohungen eines strengen Vaters.

Und was ist nun von all dem das Ende gewesen oder welches wird es sein? Was ist herausgekommen oder was wird herauskommen durch die Einführung neuer und die Erweiterung bereits früher üblicher, namentlich realer Lehrgegenstände, durch das mehr und mehr überhandnehmende Fachlehrerthum, durch die Zersplitterung des Unterrichts, durch die Beschränkung der altclassischen Sprachen und der damit verbundenen Uebungen und Leistungen, endlich durch die damit unausbleiblich verbundene übermäßige Anstrengung der jugendlichen Kraft und des jugendlichen Geistes? Unsere Gymnasien haben den Zuschnitt kleiner Akademieen bekommen; jeder irgend wissenswürdige oder interessante Gegenstand soll gelehrt werden; Alle sollen wo möglich Alles lernen; die Behandlungsweise ist wissenschaftlicher und systematischer geworden; die Anforderungen sind in die Höhe geschraubt; aber der Mittelpunct dieser Anstalten, ihr historisch überlieferter und einheitlich geschlossener Charakter in Lehre und Methode ist verschoben und abgeschwächt zum Schaden der Bildung überhaupt, wie der zu bildenden Jugend. Die schmale, aber feste Grundlage derselben ist eine breite, lärmerfüllte Heerstraße geworden; der kleine, aber unerschöpfliche Boden vertauscht worden gegen ein ausgedehnteres Artland, auf dem neben den altüblichen Fruchtarten mancherlei Mode- und Wucherpflanzen cultivirt werden. Das Gymnasium droht mehr und mehr bloße Lehr- und Wissensanstalt zu werden; es wiegt vor die Herrschaft des massenhaften und heterogenen Stoffes, der abstumpfende Einfluß einer übermäßigen Receptivität, die Ungebundenheit der subjectiven Maxime; und daraus resultiren zahlreiche Gebrechen, Ueberladung und Ueberstürzung, Zurichtung und Dressur auf Seiten der Schule, Allerleiwisserei und Halbwissen, Anmaßlichkeit und Hohlheit, physische Abstumpfung und geistige Blasirtheit u. s. w. auf Seiten der Schüler. Sehen wir doch einmal zu, wie es mit den Schülern, der theuerwerthen deutschen Jugend, den Trägern der Zukunft, steht! „An den Früchten sollt ihr sie erkennen!“

Vielleicht ist unsere Jugend kenntnißreicher geworden, vielleicht ist sie sprachfertiger, belesener, buch- und sachkundiger, vielseitiger, gewandter und abgeschliffener; aber finden wir nicht auch so häufig, daß sie glaubens- und gemüthlos ist, ungehorsam und emancipationslüstern, so oft arbeitsscheu und energielos, eitel, raffinirt und egoistisch, frühreif und unjugendlich, bei allem Flitterstaate des Wissens doch ungründlich, unwissenschaftlich und schwach im Elementaren, dem Grunde alles Wissens?

Sehen wir nicht, wie ſo viele Jünglinge die Ideale im Kopfe und auf den Lippen tragen, nicht ins Herz gepflanzt haben, ihre Richtung in die Breite nehmen, nicht in die Tiefe; ſehen wir nicht, daß ſie nach dem Pikanten jagen und haſchen, nach dem, was die Phantaſie reizt und die Sinne kitzelt, was geiſtreich klingt und Effect verſpricht, daß ſie das anticipiren möchten, was ſpäteren Jahren vorbehalten bleiben muß? Beklagen wir nicht, daß unſere Jugend ſo wenig Originalität zeigt, daß gerade der beſſere und ſtrebſamere Theil derſelben geiſtig und körperlich abgetrieben iſt und nervenſchwach, ohne die jugendliche Friſche und Spannkraft und den kühnen, unüberwindlichen Feuereifer? Wo ſoll auch der Schüler, nicht etwa die Zeit, ſondern die rechte Freudigkeit, die Elaſticität und Ausdauer finden, wenn die Schule ihm und er ſich ſelber ſo wenig Ruhe gönnen kann, wenn bei aller fleißigen Hingabe an das Eine er in dem Anderen ein Stümper oder Ignorant bleibt wenn er deßhalb Tadel, nie eine ungekürzte Anerkennung findet?

Das Tüchtigſein in Einem und die dadurch gewonnene Kräftigung für höhere ſelbſtgewählte Ziele iſt mehr und mehr geſchwunden; die ruhige und friedvolle Verſenkung iſt gewichen einem mühevollen Aufſammeln und planloſen Zuſammenraffen ohne Wahl und ohne Raſt; ſtatt der einheitlichen Richtung unter dem Einfluſſe weniger, in den Vordergrund geſtellter Lehrgegenſtände und unter der Leitung weniger Lehrer finden wir Zerſplitterung und Zerfloſſenheit durch Viele und Vielerlei; ſtatt der hohen Ideale und der durch ſie geweckten Begeiſterung und Friſche — materiellen Sinn, niederes Intereſſe, Weltſchmerz und das Gefühl des Unbehagens, ſtatt freier Thätigkeit — legale Leiſtung, ſtatt unvertilgbarer Liebe und Pietät zu Lehrern und langjährigen Lehrgegenſtänden — raſches Vergeſſen und ſchnöde Mißachtung. Oder ſollen wir noch daran erinnern, daß ſo viele die Ferienzeit, die allerdings ein heilſames Gegengewicht gegen ſo manche Laſt der Schulzeit bilden könnte, auf beklagenswerthe Weiſe in Nichtsthun und ſpießbürgerlichem Schlaraffenleben oder ſtudentikoſem Umhertreiben todtſchlagen; daß ſo viele junge Studenten, ſobald ſie der Schule den Rücken gekehrt, alle hier aufgenommenen Lehren von ſich werfen und zwei, drei oder vier Semeſter hindurch in Poſſen, Lächerlichkeiten und Unſitten ſich abtoben, bis ſie ſich beſinnen, daß es nun Zeit ſei, ſich mit den Flicklappen eines nothdürftigen Wiſſens aufputzen und ausſtaffiren zu laſſen, um durch's Examen hindurch zum Brodkorb des Staatsdienſtes hinanzugelangen?

Wohl könnte es ſcheinen, als ſei unſere Schilderung übertrieben und von peſſimiſtiſchem Standpuncte aus entworfen; es könnte ſcheinen, als paſſe unſer Bild nur auf einzelne beklagenswerthe Ausnahmen.

Wollte Gott, es wäre ſo; wolle Gott, daß nicht die vorhandenen Zuſtände, wenn ſie weiter um ſich greifen, noch Schlimmeres herbeiführen. Gar Viele glauben, wiſſen und bezeugen, daß die Sachen übel beſtellt ſind. Es kann nicht täuſchen die unmittelbare Wahrnehmung und Erfahrung derer, welche die aufgewendeten Opfer und Mühen mit den erzielten Erfolgen zu vergleichen Gelegenheit und Beruf haben; es können nicht täuſchen die Urtheile und Klagen der Univerſitätslehrer und Prüfungscommiſſionen über überhandnehmenden Indifferentismus, unwiſſenſchaftlichen Sinn, Mangel an gründlicher Bildung und poſitivem Wiſſen; es täuſcht nicht die Beobachtung, daß bei ſo Vielen im Berufsleben gar bald Abſtumpfung gegen jedes höhere und geiſtige Intereſſe eintritt.

Sicherlich hat das Gymnaſium an den dargeſtellten Gebrechen, mögen dieſe ſich unmittelbar zeigen an den Schülern ſchon während der Schulzeit, oder in ihrem ſpätern Leben, nicht allein die Schuld, oder den größeren Theil der Schuld. Gar mancherlei mächtige Factoren machen in unheilvoller Zuſammenwirkung an faſt allen Formen und Inſtituten des geſammten Lebens ihre draſtiſche Wirkung geltend.

Unſere ganze jüngſte Vergangenheit war, ja zum Theil unſere Gegenwart iſt noch eine Zeit der Auflöſung und Zerſetzung, ohne wahrhaft ſittlichen Halt; an der Stelle der alten nationalen Güter, des Glaubens und der Treue, der Achtung vor Geſetz und Recht, der Liebe zum Idealen, hatten Atheismus und Indifferentismus, Egoismus und materielles Streben, deſtructive und revolutionäre Tendenzen ihre Altäre aufgebaut und ihre nüchternen Formen aufgerichtet. Der Altar der Familie, deſſen heilige Flamme einſt mit leuchtendem und erwärmendem Strahle auf alle Wege des Lebens geleitete, iſt niedergeſtürzt, das Anſehn der Kirche geſunken, die Litteratur herabgekommen, die Wiſſenſchaft ſelbſt fröhnt nicht ſelten dem Dienſte der Induſtrie und niedrigen Speculation. Schein und Blendwerk, Oberflächlichkeit und Genußſucht behaupten das Feld. Alle Verirrungen und Erſchütterungen der Zeit haben ihre nachtheilige Rückwirkung nothwendig auch auf das Gymnaſium geäußert: die eiſige Kälte des winterlichen Sturmes dringt auch in abgeſchloſſene Räume ein, und ein über die Erde ziehender Peſthauch vergiftet auch die mit zarter Sorgfalt gehütete Pflanze. Bedenkliche Krankheitsſymptome liegen offen vor Augen; Abhülfe iſt demnach nöthig und die Frage liegt nahe, wie dieſelbe zu beſchaffen ſei.

Schon mehrfach iſt die Antwort gegeben worden: das Gymnaſium muß ſeine einheitliche Aufgabe wieder erkennen lernen, es muß ſeinen Mittelpunct, ſeinen Schwerpunct wieder gewinnen.

Das Gymnaſium hat die Aufgabe, durch Entwicklung der intellectuellen und ſittlichen Kräfte eines Theiles der männlichen Jugend, außer höherer, von chriſtlichem Geiſte durchdrungener und belebter Menſchenbildung, eine allgemein wiſſenſchaftliche Vorbereitung für ſelbſtſtändige Betreibung wiſſenſchaftlicher Studien, und dadurch die Befähigung zu erfolgreicher Wirkſamkeit in dem erwählten Berufe und zur Theilnahme an den höheren Intereſſen der menſchlichen Geſellſchaft zu gewähren. Es hat demnach nicht bloß ein ausreichendes Wiſſen, ſondern auch ein tüchtiges Können zu vermitteln, ſeine ganze Wirkſamkeit aber unter dem ſittlich-idealen Geſichtspuncte zuſammenzufaſſen. Die Aufgabe der Gymnaſialbildung wird alſo erreicht werden durch Aneignung der realen Bildungsſtoffe und durch Benutzung und Ausbeutung derſelben für geiſtig-formale und ſittlich-ideale Bildung; an dem realen Stoffe wird die Erkenntniß- und Leiſtungsfähigkeit entwickelt und geſteigert, und beide Bildungselemente, das reale und das formale, wirken in gegenſeitiger Durchdringung auf die ſittliche Kraft und ideale Natur; alle drei Elemente aber bilden in ihrer naturgemäßen und harmoniſchen Entwicklung, Steigerung und Verſchmelzung den Kern, in ihrer nach einem beſtimmten Maaße berechneten Potenz das Ziel der Gymnaſialbildung. (Natürlich gibt es auch eine unmittelbarere Einwirkung auf die ſittlich-ideale Natur auf dem Wege der directen Erziehungsthätigkeit; dieſe laſſen wir aber unberührt, da es unſere Aufgabe iſt, nur von der durch den Unterricht vermittelten Einwirkung auf die ſittlich-ideale Natur zu ſprechen.)

Jedes einzelne der drei genannten Bildungselemente, für ſich allein betrachtet, iſt entweder von geringerem Werthe oder überhaupt nicht entwicklungsfähig; wie jedes einzelne das andere durchdringt und ſomit fördert, ſo iſt es ganz beſonders das dritte, welches den beiden andern höhere Richtung und Weihe und wahren Werth verleiht. Sollen alſo dieſe drei Bildungselemente durch die Gymnaſialbildung zur höheren Einheit erhoben werden, ſollen ſie Leben und Geſtaltung gewinnen, ſo darf nicht das einzelne als letztes Ziel betrachtet werden, ſo darf nicht das einzelne dergeſtalt in den Vordergrund treten, eine ſolche Ausdehnung gewinnen, ſo viel Kraftanſtrengung und Zeit beanſpruchen, daß das andere höhere in ſeiner entſprechenden Entwicklung und Kraftäußerung und in ſeiner Berechtigung überhaupt beſchränkt, beeinträchtigt und gleichſam außer Thätigkeit geſetzt wird; nur muß das niedere dem höheren dienen und ſich unterordnen, willig die höheren Zwecke fördern helfen; das einzelne aber muß durch diejenigen Unterrichtsgegenſtände weiter geführt werden, welche den abſolut und relativ höchſten Bildungs-

werth enthalten, und welche für die entſprechende Förderung und Unterſtützung der andern Bildungselemente kräftige Mitwirkung, ſo wie für die endliche Darſtellung einer organiſchen Einheit und Abgeſchloſſenheit der Bildung die nachhaltigſten, wandelloſeſten und bewährteſten Mittel darbieten. Daß wir unter dem realen Bildungselemente das Wiſſen als ſolches, eine beſtimmte Summe des Wiſſensſtoffes überhaupt verſtehen, nicht die Kenntniſſe, die man gemeinhin reale zu benennen pflegt in ihrem Gegenſatze zu den ſog. humaniſtiſchen, bedarf wohl kaum noch der Erwähnung; noch weniger bedarf der Begriff der formalen Bildung einer näheren Entwicklung. Unter dem ſittlich-idealen Bildungselemente verſtehen wir mit einem Worte das religiös-chriſtliche Element. Denn alle höheren Richtungen, welche die ſittlich-ideale Natur des Menſchen durch einzelne Lehrgegenſtände erhält, die Liebe zur Tugend, das Wohlgefallen am Wahren und Schönen, die Achtung und Begeiſterung für Recht und Geſetz und Vaterland, finden erſt durch das Chriſtenthum Leben und Kraft, Vollendung und Heiligung. Die harmoniſche Verbindung dieſer drei Bildungselemente iſt wohl manchmal unbeachtet geblieben und vernachläſſigt worden; eines hat das andere zurückgedrängt, überboten, überwuchert. Bald war das reale im Uebergewicht, und man trachtete ausſchließlich darnach, Wiſſen und Kenntniſſe zu vermitteln; bald fand das formale eine ſchärfere Betonung, beſonders in der Zeit des lebhafteſten Kampfes mit den Realanſtalten, und als der mathematiſche Unterricht ſeine größte Ausdehnung gewonnen hatte; Anzeichen ſind vorhanden, als ob auch das ſittlich-ideale, d. h. religiös-chriſtliche ſeine einſeitige, der übrigen nothwendigen Rückſichten entbehrende Pflege finden könne. Ebenſo ſind bei der überwiegenden Ausbildung und Berückſichtigung eines einzelnen Bildungselementes manchmal falſche, unwirkſame, unter ſich nicht einheitlich zuſammengreifende und ſich gegenſeitig beſchränkende Mittel gewählt werden. In jedem der genannten Fälle war oder wird der Schwerpunct der Gymnaſialbildung verrückt. Es gilt demnach nachzuweiſen, welche Stellung, Bedeutung und Ausdehnung den einzelnen hiſtoriſch überlieferten Gymnaſialdisciplinen zuzuweiſen ſei, damit alle drei Bildungselemente ihre wahre Berechtigung und Verſchmelzung, und die Gymnaſialbildung ihre einheitliche Geſtaltung, ihren Schwerpunct, ihre Bildungsſumme gewinne; ſodann, welche äußeren Einrichtungen am zweckmäßigſten zur Erreichung dieſes Zieles, ſo wie zur Beſeitigung der oben gerügten Mißſtände mitzuwirken und beizutragen ſcheinen. Wir ſprechen zunächſt vom Unterrichte in der Religion, den alten Sprachen, der Mutterſprache, der Geſchichte und der Mathematik.

Der Unterricht in der *chriſtlichen Religion*, welcher die Kenntniß der chriſtlichen Heilswahrheiten, der Quellen und der Geſchichte der chriſtlichen Lehre und Kirche zu vermitteln hat, iſt ſo ſehr Mittel- und Höhepunct jeder Schule, daß auch das Gymnaſium dieſe Krone ſich nicht rauben laſſen darf. Wie nun das Gymnaſium hinſichtlich dieſes Unterrichts einerſeits ein vollſtändigeres und gründlicheres Wiſſen zu erſtreben hat, ſo liegt ihm andererſeits die noch wichtigere und zugleich ſchwierigere Aufgabe ob, die Kraft des Glaubens, die Macht der Liebe, chriſtliches Leben und kirchliche Sitte zu pflegen und zu ſtärken. Der Unterricht thut's hier nicht allein, und wenn er noch ſo vortrefflich wäre, auch nicht die Menge der Unterrichtsſtunden; hier muß am meiſten wirken das perſönliche Beiſpiel, der Geiſt und Odem, der alle Glieder durchdringt, die geſchickte Benutzung aller Ereigniſſe, die kirchliche und religiöſe Bedeutung haben, die reiche, aber ungezwungene Beziehung, in welche andere Unterrichtsgegenſtände zum chriſtlichen Glauben und zur chriſtlichen Lehre geſtellt werden.

Daß der Sprachunterricht überhaupt eine Menge Kenntniſſe verſchafft, die entweder unmittelbar werthvoll und verwendbar ſind, oder für ſpätere wiſſenſchaftliche und praktiſche Beſchäftigungen erſprießliche Dienſte erweiſen, iſt eine unbeſtrittene Wahrheit. Während der erſte Theil derſelben beſonders auf die Mutterſprache und die modernen Sprachen ſeine Anwendung findet, bezieht ſich der letztere Theil beſonders auf die *lateiniſche* und *griechiſche* Sprache. Den Werth einer gründlichen Kenntniß dieſer beiden zuletzt genannten Sprachen wird Niemand in Zweifel ziehen, der die hiſtoriſche, politiſche, culturhiſtoriſche und wiſſenſchaftliche Bedeutung der beiden claſſiſchen Völker, den Reichthum und die Geſetzmäßigkeit ihrer Sprachen, die Mannigfaltigkeit, Schönheit und Originalität ihrer Litteraturen kennt; Niemand, der den jahrtauſendlangen Fortbeſtand derſelben im Leben oder in der Litteratur, oder die Einwirkung derſelben auf die Sprachen und Culturen ſpäterer Völker und Staaten bedenkt; Niemand, der die unvergänglichen, noch in die Gegenwart unmittelbar hereingreifenden Schöpfungen jener Völker, oder den unvergleichlichen Werth einzelner in dieſen Sprachen urſprünglich niedergelegten Schriftwerke und der unermeßlichen, im Laufe der ſpäteren Jahrhunderte ſich daran knüpfenden Litteratur in Theologie, Rechtskunde, Geſchichte, Philoſophie u. ſ. w. ermißt; Niemand, der die Weltherrſchaft dieſer beiden Sprachen und die ungeheure Vermittlungsrolle zu begreifen vermag, die ihnen von jeher zugefallen iſt. Die gründliche Kenntniß dieſer Sprachen muß ganz beſonders Werth für den haben, der ſich der Wiſſenſchaft widmet und in irgend einem Theile derſelben für ſelbſtſtändiges For-

ſchen ſich befähigen will; der Unterricht in denſelben iſt demnach beſonders für das Gymnaſium, gemäß der dieſem zugewieſenen Aufgabe, eine unerläßliche Pflicht. Aber auch als Bildungsmittel, als Mittel für die formale Ausbildung, ſind die beiden claſſiſchen Sprachen von dem höchſten Werthe. Wenn überhaupt eine todte Sprache, die in ihrer Entwicklung abgeſchloſſen iſt, als Bildungsmittel entſchieden den Vorzug haben muß vor einer lebenden, in immerwährender Bewegung und Entwicklung fortſchreitenden Sprache, ſo läßt ſich in dieſer Hinſicht den beiden claſſiſchen Sprachen keine andere an die Seite ſtellen. Die Strenge, Ordnung und Beſtimmtheit der Formenlehre, die Klarheit der etymologiſchen Entwicklung, die Natürlichkeit und Regelmäßigkeit in der Ausbildung der Wortbegriffe, die ſtreng logiſche Satzlehre und der wohlgeordnete Satzbau in beiden Sprachen, dazu der männlich pathetiſche Ernſt und die kunſtvolle Würde der lateiniſchen, die Mannigfaltigkeit und Zartheit der griechiſchen, müſſen der geiſtigen Kraft des Lernenden die reichſte Nahrung, Stärkung und Anregung um ſo vollſtändiger und gewiſſer verſchaffen, je gründlicher und ausgedehnter die Beſchäftigung mit dieſen Sprachen iſt. Und nehmen wir noch die in beiden Sprachen niedergelegten Litteraturwerke hinzu und bedenken, daß beide zahlreiche und vollendete Kunſtwerke in verſchiedenen Zweigen und in reichſter Formſchönheit den edelſten Gedankeninhalt darbieten, die bewunderungswertheſten Beiſpiele aller höheren Tugenden uns vor Augen ſtellen, daß beide Litteraturen, die griechiſche wegen ihrer ideellen Richtung, die römiſche wegen ihrer praktiſchen Tendenz, ſich wohlthätig ergänzen: ſo leuchtet von ſelber ein, daß der Unterricht in dieſen beiden Sprachen die oben bezeichneten nothwendigen Bildungsrückſichten oder Bildungselemente aufs vollſtändigſte vermittele und darſtelle. Allerdings fehlt ihm die Spitze, das religiös-chriſtliche Element, von Haus aus; aber es läßt ſich deßwegen nicht behaupten, daß durch das Studium der heidniſchen Sprachen und Litteraturen das Chriſtenthum leide, auch nicht, daß nicht dieſes durch jenes gefördert werden könne. Eine rechte Behandlung der alten Litteraturen wird die nothwendigen Vergleichungen zwiſchen heidniſcher und chriſtlicher Auffaſſung am rechten Orte nicht unterlaſſen, wird die heidniſchen Anſichten vom chriſtlichen Standpuncte aus darlegen und rectificiren, wird vornehmlich auch das Suchen und Ringen nach beſſerer Erkenntniß, die unbefriedigte Sehnſucht nach der göttlichen Wahrheit und ſomit die von Gott geordnete Miſſion des Heidenthums ans Licht ſtellen. — Grammatik, Lectüre und Schreibübungen ſind die drei Hauptrückſichten beim Unterrichte in den alten Sprachen. Nur über die Schreibübungen wollen wir einige Worte hinzufügen. Die Erlernung einer Sprache wird erſt

dann zur eigentlichen geiſtigen Paläſtra, die Kenntniß wird dann erſt lebendig und ſicher, wenn man in der Sprache ſelber ſich ſchriftlich bewegen lernt. Die Schreibübungen in beiden alten Sprachen haben zunächſt die Befeſtigung der grammatiſchen Verhältniſſe zum Zwecke; im Lateiniſchen aber müſſen dieſelben erweitert und fortgeführt werden bis zur freien und ſelbſtſtändigen Anwendung der Sprache. Die freien lateiniſchen Arbeiten müſſen ſich in Gegenſtänden bewegen, die dem Schüler durch die Lectüre und durch die Erklärung alter Schriftſteller bekannt ſind, und für welche die lateiniſche Sprache genügende und leichte Ausdrucksformen darbietet. Die Aufgabe muß ſcharf gefaßt ſein, aber für die Behandlung immerhin freien Spielraum laſſen; überhaupt muß es ernſt gemeint ſein mit dieſer Arbeit, dieſelbe muß einen genauen Grademeſſer abgeben für ſprachliche wie geiſtige Bildung und Leiſtungsfähigkeit des Schülers. Auch dem Privatſtudium können bei Gelegenheit der freien lateiniſchen Arbeiten einige Zumuthungen gemacht werden. Auch mündlich freie Darſtellung in lateiniſcher Sprache halten wir für ſehr wünſchenswerth, ſtellen aber dabei die Bedingung einer Reproduction in materieller und formeller Hinſicht, ſo daß der Schüler den Inhalt des Geleſenen, oder in lateiniſcher Sprache Vorgetragenes in freierer Weiſe darlegen lernt. Ein ertemporirtes Sprechen von Seiten der Schüler wird nur in ſeltenen Fällen gute Früchte bringen. So iſt es denn unſere Anſicht, daß lateiniſche und griechiſche Sprache den Eckſtein für das Gymnaſium bilden, daß dabei Grammatik, Lectüre und Stilübungen in ausgedehnter Weiſe Berückſichtigung finden, daß dagegen einige andere Gegenſtände auf ein beſcheideneres, immerhin noch Bildung vermittelndes, die Hauptſache aber nicht beſchränkendes Maaß zurückgeführt werden müſſen.

Wenn wir uns nunmehr zum Unterrichte in der deutſchen Sprache wenden, ſo ſind wir zunächſt weit entfernt zu verkennen, daß derſelbe eine ſehr reiche Ausbeute für tüchtige Bildung gewähren könne. Weiſen wir demſelben auch keine ſo ausgedehnte Stellung zu, wie es vielleicht oft verlangt worden iſt, ſo ſoll dieſelbe doch auch keine unwürdige ſein. Uns ſchweben hierbei folgende Grundſätze vor: Jede Lehrſtunde, für welche die Mutterſprache das Medium der Mittheilung bildet, kann und muß eine Lehrſtunde für das Deutſche mit ſein; jeder Lehrer hat die Pflicht, einfach, deutlich und richtig zu ſprechen, jeden ſprachwidrigen Ausdruck des Schülers zu rügen und zu verbeſſern. Nichts vermag mehr Uebung, Gewandtheit, Sinn für grammatiſche Richtigkeit und Formſchönheit zu vermitteln, als die ſchriftlichen und mündlichen Ueberſetzungen aus dem Lateiniſchen und Griechiſchen. Das

deutſche Leſeſtück wird den Mittelpunct bilden und aufs vielſeitigſte verwendet werden müſſen. Die beiden Hauptrückſichten beim deutſchen Unterrichte ſind Lectüre mit entſprechenden Erklärungen für Form und Inhalt, und der Aufſatz unter Beachtung eines ſtreng geregelten Fortſchrittes und der jedesmaligen Entwicklungsſtufe des Schülers. Syſtematiſche Behandlung der deutſchen Grammatik halten wir für unnöthig; in der Mutterſprache kann man dem durch Uebung, Beiſpiel und Lectüre geweckten Sprachgefühle viel zutrauen; der aus der ſyſtematiſchen Behandlung der deutſchen Grammatik zu entnehmende formale Nutzen wird im Gymnaſium durch lateiniſche und griechiſche Grammatik erſetzt werden. Die grammatiſche Technik und einzelne Bemerkungen werden ſich gelegentlich beibringen laſſen. Der Unterricht in der Geſchichte der poetiſchen Litteratur wird beſchränkt bleiben müſſen auf die beiden Blüthenperioden und deren Hauptrepräſentanten und auf einige andere hervorragende Erſcheinungen. Die Mittheilung und Reception nackter und unvermittelter Urtheile iſt an ſich nicht bloß ziemlich werthlos, ſondern ſogar gefährlich.

Dem Unterrichte in der Geſchichte und der mit ihr in enger Verbindung ſtehenden Geographie möchten wir von der Ausdehnung, die ſie jetzt im Allgemeinen in dem Gymnaſium ſich errungen haben, nichts entziehen. Die Geſchichte ſchließt die drei von uns bezeichneten Bildungsrückſichten in ausgedehnter Weiſe in ſich, und ſteht zu den beſprochenen Gegenſtänden, der Religion, den alten Sprachen, der deutſchen Sprache in der allerengſten Beziehung. Die Geſchichte Griechenlands, Roms und des deutſchen Volks verlangt eine ausführlichere Behandlung, dazu muß eine nicht allzudürftige Ueberſicht der allgemeinen Weltgeſchichte kommen; einzelne Partieen können ſpecieller behandelt werden, namentlich die Reformationszeit, damit der Sinn des Schülers, in die Tiefe zu dringen, geweckt wird, und er Urſachen und Wirkungen genau erkennen lernt. Auch die Geſchichte der neueſten Zeit möchten wir nicht geradezu aus dem Gymnaſium verweiſen. Ein durch die Schule vermitteltes Verſtändniß derſelben iſt wohl ein zuverläſſigerer Wegweiſer, als gewiſſe Darſtellungen dieſer Zeit, nach denen die Jugend, ſobald ſie nur kann, raſch und gierig greift.

Während wir den Werth des mathematiſchen Unterrichts für materielle und ganz beſonders für formelle Bildung aufs bereitwilligſte anerkennen, und eine intenſive und wiſſenſchaftliche Methode für denſelben, ſo wie die vielſeitigſte Verwendung des Lehrſtoffes fordern, ſcheint es uns doch der Aufgabe des Gymnaſiums angemeſſen, das Ziel derſelben nicht zu hoch zu ſtellen. Dieſer Unterricht erreicht

vielleicht an einem um ſo kleineren Theile der Schüler ſeinen Zweck, in je abſtractere Höhe er ſich verliert. Die hauptſächlichſten, ſo weit es der Standpunct des Gymnaſiums zuläßt, mathematiſch zu begründenden Geſetze der Phyſik werden dem nothwendigen Unterrichte höhern Werth verleihen.

Dieſe vier von uns kürzlich beſprochenen Lehrgegenſtände betrachten wir als diejenigen, welchen für das Gymnaſium die verhältnißmäßig größte Bildungskraft inwohnt, und welche nach der ihnen zugewieſenen Stellung eine einheitliche, der geiſtigen und ſittlichen Natur der Jugend angemeſſene Bildung zu vermitteln im Stande ſind.

Nur dürfte es wohl ſcheinen, als trete der Jüngling, der mit einer nur durch die genannten Gegenſtände vermittelten Bildung ausgerüſtet ſei, als Fremdling in die Welt hinein, als Fremdling mit Welt, Menſchen und Natur. Wir könnten uns faſt damit zufrieden geben, daß der, welcher an den genannten Disciplinen ein tüchtiges Maaß von Kenntniſſen gewonnen, ſeine geiſtige Kraft geweckt und gerüſtet, die höhere, chriſtlich-ideale Aufgabe des Menſchen begriffen hat, die rechte Heimat gefunden hat und nirgends ein Fremdling bleiben wird. Es dürfte auch hier die ſchon ſo oft aufgeworfene Frage ſich vernehmen laſſen, wozu in unſerer Zeit die ſo weit ausgedehnte Behandlung des Lateiniſchen und Griechiſchen dienen ſolle, auf Koſten ſo mancher anderen Gegenſtände, die Bildungsſtoff genug enthalten und zugleich für das praktiſche wie wiſſenſchaftliche Leben erwünſchte Vorbereitung darbieten. Wer aus dem, was wir im Obigen, wenn auch nur ſummariſch, entwickelt haben, eine befriedigende Antwort nicht entnehmen kann, dem gegenüber wollen wir uns der Kürze halber mit dem leidigen, weil einſeitigen Gedanken tröſten: Iſt der Guß gelungen, mag die Form zerſpringen. Dürfte doch wohl auch der Vertheidiger der altclaſſiſchen Sprachen in unſerm Sinne ſich zu der Frage für berechtigt halten, ob denn eine weit umfänglichere Beſchäftigung mit neueren Sprachen oder ſonſtigen Realien, da wo ſie ſtattgefunden hat auf höheren Schulanſtalten, oder noch ſtattfindet, für die größere Maſſe der Schüler und gerade für diejenigen, welche die betreffenden Gegenſtände in ihrem ſpäteren Berufsleben nicht zum ſpecielleren Studium gewählt haben, ſo ganz außerordentliche und im künftigen Leben nutzbare Reſultate hervorgebracht habe? Vergeſſen wir doch ja nicht, daß eine tüchtig entwickelte und geübte Kraft befähigt ſein wird zum ſelbſtſtändigen Studium in jedem Zweige der Wiſſenſchaft; legen wir doch auf gewiſſe Kenntniſſe nicht deßwegen zu großen Werth, weil die Welt ihren Werth beilegt; bedenken wir, daß ſich im ſpäteren Leben Vieles nachholen läßt, um ſo leichter, da gewiſſe Kenntniſſe und wiſſenſchaftliche Reſultate heut zu Tage auf die mannigfaltigſte und be-

quemſte Weiſe zur Mittheilung kommen. Auch das mögen wir nicht verſchweigen, daß einzelne Realwiſſenſchaften auf Schulen nur in dürftigen Anfängen gelehrt werden können, und daß die eingebildete Kenntniß derſelben ſo manche lächerliche Seite zu Tage gebracht hat; wie z. B. vor 8 oder 6 Jahren die ſog. Gebildeten von einer förmlichen Kosmosmanie ergriffen waren, und ſehr Viele nicht allein meinten, den Kosmos geleſen haben zu müſſen, ſondern ſich auch der mehr als naiven Illuſion hingaben, ihn verſtanden zu haben. Iſt's denn im Gebiete der deutſchen Litteratur viel anders? Halten es nicht gar Viele für nothwendiger, eine oder mehrere Litteraturgeſchichten und litterariſche Blätter zu leſen, als eine größere Anzahl der beſten Litteraturſtücke? Für uns handelt es ſich nicht um das Wünſchenswerthe, ſondern um das Nothwendige, und darum, daß durch die ausgedehnte und intenſive Beſchäftigung vornehmlich mit den alten Sprachen die Kraft des Schülers erſtarke, daß derſelbe irgendwo heimiſch werde, daß er nicht durch Vielerlei und Heterogenes und durch die damit verknüpften Anſprüche die einheitliche Richtung ſeines Lernens, Wiſſens und Leiſtens verliere, ſich nicht zerſplittere und abſchwäche, ſondern durch die Tüchtigkeit in dem Einen und Verwandten Luſt und Kraft gewinne für die höhere, frei gewählte Aufgabe.

Aber der Gymnaſialſchüler erhält zu ſeiner Legitimation für den Eintritt in das Leben noch manche andere Mitgabe. Nothwendig erachten wir *eine* moderne Sprache; wir wählen zur Zeit noch die *franzöſiſche*, die als romaniſche Sprache überhaupt der Hauptthätigkeit des Gymnaſiums näher ſteht. Sicherheit in den weſentlichen Theilen der Grammatik, geläufiges und richtiges Leſen, Verſtändniß leichter Hiſtoriker und Dichter, eine angemeſſene Reproduction des Geleſenen in franzöſiſcher Sprache und die Befähigung, eine leichtere deutſche Darſtellung unter Benutzung der gewöhnlichen Hülfsmittel ohne auffällige Fehler gegen Grammatik und Sprachgebrauch ins Franzöſiſche ſchriftlich zu übertragen, wird das Ziel ſein müſſen. In der Wahl der Leſeſtücke iſt große Vorſicht nöthig. Die Bedeutung des Franzöſiſchen tritt nach unſerer Auffaſſung in den unteren Claſſen mehr hervor; der eigentliche Abſchluß iſt in Secunda zu erreichen; in der einen für Prima angeſetzten Stunde ſoll die gewonnene Kenntniß durch eine verſtändige Leitung und Beaufſichtigung der Privatbeſchäftigung erhalten werden.

Der Unterricht in der *Naturgeſchichte* ſoll ein lebendiges Gefühl für Naturleben erzeugen, die Einheit zwiſchen Gott und Welt, überhaupt die in der Natur geoffenbarten Ideen zum Bewußtſein bringen. Reiche Anſchauung und allmäliges Zuſammenfaſſen des Einzelnen unter

allgemeine Geſichtspuncte iſt weſentliche Aufgabe. Indem wir die übrigen Fächer, Rechnen, Zeichnen, Geſang, Schreiben übergehen zu dürfen glauben, dürfte ſich nach Maßgabe der den einzelnen Disciplinen beigelegten Bedeutung für ein ſechsclaſſiges Gymnaſium folgender Plan ergeben:

	Zweijährige,			einjährige Curſen.		
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	2	2	2	2	2	2
Latein	9	9	9	8	9	10
Griechiſch	6	6	6	6	—	—
Deutſch	3	3	2	3	4	4
Geſchichte	3	2	2	2	1	1
Geographie	—	1 (3)	2 (4)	1 (3)	2 (7)	2 (7)
Mathematik	4	4	5	—	—	—
Phyſik	2	—	—	—	—	—
Franzöſiſch	1	3	2	3	5	—
Naturgeſchichte	—	—	—	2	2	2
Rechnen	—	—	—	2	2	3
Geſang	1	1	1	1	1	2
Zeichnen	1	1	1	1	1	2
Schreiben	—	—	—	—	2	3
	32	32	32	31	31	31
Hebräiſch	2	2				

Wir fürchten nicht, daß die Zahl der Stunden zu hoch ſei, da die techniſchen Gegenſtände, welche weniger geiſtige Anſtrengung erfordern und vielmehr eine wohlthätige Abſpannung und Erheiterung mit ſich bringen können, deren Werth wir aber nicht gering anſchlagen, durch alle Claſſen hindurch mit aufgenommen ſind. Bei gänzlichem Mangel an Neigung und Geſchick für Geſang und Zeichnen wird in den Oberclaſſen eine Dispenſation zuläſſig ſein.

Aus der obigen Darſtellung ergibt ſich, welche Stellung wir den einzelnen Lehrgegenſtänden zuweiſen zu müſſen glauben; es ergibt ſich auch, daß wir die in den Vordergrund geſtellten Gegenſtände nicht mit mehr Lehrſtunden bedacht, als ihnen gewöhnlich zugetheilt werden, daß wir den etwas beſchränkten Disciplinen nicht viel von der ihnen gewöhnlich zugewieſenen Zeit abgeſchnitten, daß wir aber von den bisher im Allgemeinen üblichen Lehrgegenſtänden überhaupt keinen entfernt haben. Wenn es demnach ſcheinen könnte, als werde immer noch vielerlei getrieben und das Hauptſächliche nicht ſtark genug, und als werde dadurch der von uns erſtrebte Zweck einer Zurückführung des Gymnaſialunter-

richts auf ſeine einheitliche Aufgabe vereitelt, ſo dürfen wir es nicht unterlaſſen, noch über einige nothwendige äußere Anordnungen und maßgebende Rückſichten zu ſprechen, durch welche nach unſerer Meinung die einheitliche Richtung des Unterrichts mehr und mehr hergeſtellt werden kann.

Wir ſprechen hierbei nicht von der Nothwendigkeit einer Feſtſtellung der Lehr- und Claſſenziele, eines wohlvermittelten Uebergangs von einer Stufe zur andern, eines gemeinſamen Zuſammenwirkens und gemeinſchaftlicher Berathungen der Lehrer u. ſ. w. Das ſind Erforderniſſe, die ſich von ſelber verſtehen. Aber darauf erlauben wir uns hinzuweiſen, daß diejenigen Lehrer, welche für ihre Gegenſtände weniger Unterrichtsſtunden haben, nicht glauben dürfen, dieſen von ihnen vielleicht beklagten Mangel erſetzen zu können durch eine Menge häuslicher Arbeiten, mit denen ſie die Schüler beladen. Eine andere Stellung hat die franzöſiſche Sprache, die Naturgeſchichte auf Realſchulen, eine andere auf Gymnaſien. Die Aufgaben für die franzöſiſche Sprache werden ſich beſchränken *müſſen* auf die nothwendigſten Memorirübungen und einfachen Ueberſetzungen; der Lehrer der Naturgeſchichte wird ſich faſt ausſchließlich auf die Lehrſtunde und die in ihr zu vermittelnde Kenntniß zu beſchränken haben; denn ſchriftliche Beſchreibungen, Zeichnungen, Aufſuchen der Pflanzen, Anlegen von Sammlungen, ſind zeitraubend und zerſtreuend und können nur unter weiſer Beſchränkung gefordert werden; auch die allzu zahlreichen häuslichen Aufgaben für Rechnen ſind zu beſeitigen. Es gilt hier wie überall, heimiſch zu ſein im engen Raume; in weiter Ferne verirrt man ſich leicht. Auch in der Geographie muß ein beſchränktes Maß beobachtet, und die Aufmerkſamkeit für das Wichtige und Charakteriſtiſche geweckt und gefeſſelt werden. Ebenſo beanſprucht der Geſchichtsunterricht, wenigſtens ſo lange, als er ſich auf dem rein *biographiſchen* Gebiete bewegt, faſt gar keine häusliche Arbeit; auch in den obern Claſſen wird ein aufmerkſamer Schüler ſelten mehr als eine Viertelſtunde zur Repetition einer Lection bedürfen. Dagegen ſind für den Unterricht in der deutſchen Sprache, in Mathematik, ganz beſonders aber für Lateiniſch und Griechiſch ernſtere und ſtrengere Anſprüche an den häuslichen Fleiß zu ſtellen; das ſichere Einprägen des Lernſtoffes, Präparation und Repetition, und die größte Genauigkeit in den ſchriftlichen Arbeiten ſind unumgängliche Erforderniſſe; das Gleiche gilt von dem poſitiven Theile des Religionsunterrichts. Doch wird darauf Bedacht zu nehmen ſein, daß ein Schüler der Mittelclaſſen im Durchſchnitte allerhöchſtens täglich drei Stunden auf ſeine häuslichen Schulaufgaben zu verwenden braucht.

Es iſt eine vom pädagogiſchen wie praktiſchen Geſichtspuncte aus berechtigte Forderung, daß jeder wichtigere und ſchwierigere Lehrgegenſtand mit einer größeren Anzahl Stunden begonnen werde, und daß nicht zwei neue Gegenſtände auf einmal angefangen werden; deßhalb laſſen wir auf das Latein in VI. mit 10 Stunden das Franzöſiſche in V. mit 5, das Griechiſche in IV. mit 6, die Mathematik in III. mit 5 Stunden folgen. Ebenſo wird dann, wenn für kürzere oder längere Zeit ein beſtimmter Gegenſtand einen größeren Zeitaufwand, eine beſondere Kraftanſtrengung erfordert, darauf die gebührende Rückſicht von anderer Seite zu nehmen ſein. Hierbei wollen wir namentlich an einen Umſtand erinnern. Es iſt in der Natur der Sache nothwendig begründet und üblich, daß auch die Schüler der höheren Lehranſtalten vor ihrer Confirmation in der Regel mehrere Monate hindurch den Religionsunterricht eines Geiſtlichen genießen. Ob dieſer außerordentliche Unterricht den erwünſchten, für die ganze Lebensdauer andauernden und nachhaltigen Segen ſtiftet, könnte zweifelhaft erſcheinen, wenn man bedenkt, daß dieſer gerade in der betreffenden Zeit ausſchließlich wichtige Unterricht unter dem Einfluſſe und den Anſprüchen der übrigen Disciplinen leiden muß, daß die Vorbereitungszeit auf die Confirmation faſt immer mit dem Jahreseramen, bei ſehr vielen Confirmanden mit der Zeit zuſammenfällt, wo ſie die Reife zum Aufrücken in eine höhere Claſſe erreichen wollen. Da wo die Anſprüche überhaupt ſich ſteigern, wo das Gemüth von Hoffnungen und Sorgen beunruhigt iſt, wird der Schüler gar leicht der rechten Sammlung und heiligen Stimmung entbehren, wenn nicht von Seiten des elterlichen Hauſes ein ſehr wohlthätiger Einfluß vorausgeſetzt werden darf. Zweckmäßig dürfte es erſcheinen, wenn der durch den Geiſtlichen zu ertheilende Religionsunterricht* nur in den letzten Wochen, täglich in zwei Stunden etwa, gegeben würde, und wenn die Confirmanden während dieſer Zeit nach einer angemeſſenen Vertheilung und Anordnung von der Hälfte der Lehrſtunden dispenſirt würden.

Der Repetition muß die ſorgfältigſte Aufmerkſamkeit zugewendet werden, nicht nur von einer Stunde zur andern, ſondern auch über größere Abſchnitte je nach den Umſtänden alle drei oder vier Wochen. Nur durch fleißiges Repetiren lernt der Schüler das Mannigfaltige und Disparate zuſammenſtellen und einheitlich ordnen, und ſich ſeines gei-

---

* Die Rev. will, woran wir hier uns zu erinnern erlauben, daß die Kirche den Religionsunterricht der Schule überträgt, und ſich nur den Confirmandenunterricht, d. h. die Lehre von den Sacramenten, vorbehält. L.

ſtigen Beſitzes freuen. Selbſt am Schluſſe jeder Woche iſt eine Ueberſchau, ein zuſammenfaſſender Rückblick von großer Wichtigkeit. Woher anders als vom Mangel einer gründlichen Repetition kommt es, daß die Schüler der obern Claſſen von den in den untern angelernten Kenntniſſen ſo wenig behalten, z. B. in der Geographie? Die Repetition aber, namentlich über größere Maſſen, iſt im Ganzen ſo ſchwierig, daß ſie dem Schüler nicht allein überlaſſen bleiben darf, ſondern daß der Lehrer dabei ordnend und ergänzend zu Hülfe kommen muß. So wünſchenswerth es iſt, wenn die erwachſenen Schüler mit der Feder in der Hand dem Unterrichte folgen, ſo muß ihnen doch durch eine genaue und mehrmalige Repetition der ſo leicht gewonnene Glaube, als ſei „das Schwarz auf Weiß" die Hauptſache, gründlich benommen werden. Jede Verkürzung des Stofflichen wird Entſchuldigung finden müſſen durch die Nothwendigkeit der Repetition. Daraus folgt zugleich, daß die Lehr- und Claſſenziele nicht zu hoch geſtellt werden dürfen.

Als die wichtigſte Einrichtung von allen erſcheint uns die Wiederherſtellung des Inſtituts der Claſſen- oder Hauptlehrer in möglichſt großer Ausdehnung. Wenn ein Lehrer den größten Theil ſeiner Thätigkeit auf eine Claſſe zu verwenden, wenn derſelbe Lehrer in derſelben Claſſe die ſtofflich verwandten und methodiſch ähnlich zu behandelnden Gegenſtände zu leiten hat, dann wird ein Zuſammengreifen der einzelnen Disciplinen, Ergänzung, Benutzung und Ausbeutung derſelben für und durch einander viel leichter möglich ſein, dann wird das Wichtigere und Schwierigere zur rechten Zeit ſeine rechte Betonung, die ſo ſehr wichtige Vorſchrift, nach einander die Sachen zu behandeln, ihre Beachtung finden, dann werden die an den Schüler zu ſtellenden Leiſtungen nach einem gerechteren Maße berechnet, dann wird der ſchwierigen Forderung einer individuellen Behandlung der Schüler weit mehr Berückſichtigung und Erfüllung zu Theil werden können. Dem Lehrer iſt dadurch die Dispoſition für Stoff und Methode erleichtert und eine mehr einheitliche Behandlung in die Hand gegeben; der Schüler lernt ſeinen Lehrer leichter verſtehen, ſich leichter orientiren; er trennt nicht die Gegenſtände nach einer ihnen in Folge ſeiner perſönlichen Neigung oder einer gewiſſen Tradition beigelegten Wichtigkeit; wie ſeine Thätigkeit, ſo concentrirt ſich auch ſeine Liebe und Hingebung mehr und mehr. In den unteren Claſſen halten wir die größte Ausdehnung dieſer Einrichtung für unbedingt nöthig und auch für leichter ausführbar; hier können die meiſten Lehrgegenſtände, Religion, Latein, Teutſch, Geſchichte und Geographie, in der Hand eines Lehrers vereinigt ſein. Aber auch in den Mittel- und Oberclaſſen wird ſich das Inſtitut der Claſſenlehrer

in größerer Ausdehnung, als es bisher der Fall iſt, herſtellen laſſen. Ganz beſonders wichtig iſt es, daß ein und derſelbe Gegenſtand in derſelben Claſſe nicht unter mehrere Lehrer vertheilt ſei. Wir verkennen nicht, daß es häufig ſehr ſchwierig ſein wird, eine entſprechende Anordnung und Vertheilung der Lehrgegenſtände zu treffen. Vornehmlich bedarf es einer großen Reſignation und Opferwilligkeit von Seiten der Lehrer; die Eitelkeit, in den obern Claſſen zu unterrichten oder wenigſtens mitzuunterrichten, der Stolz des Fachlehrerthums und der Meiſterſchaft in einem Fache muß ſchwinden; der rechte Stolz wird darin liegen, ein rechter Schulmeiſter zu ſein. Specielle Andeutungen zu geben, halten wir für gänzlich überflüſſig und unpraktiſch, da die nothwendigen Anordnungen zu ſehr von den jedesmaligen Individualitäten und localen Verhältniſſen abhängen; aus der vollen Anerkennung des Grundſatzes werden die darnach allmälig und mit Vorſicht einzuleitenden Maßregeln ſich vielleicht an verſchiedenen Orten verſchieden, aber ſicherlich überall zum Segen der Schule und der Schüler geſtalten.

Der Zweck des Unterrichts in den neueren Sprachen auf der höheren Bürgerſchule.

Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Erſter Artikel.

Es iſt über den Werth, den die neuern fremden Sprachen an und für ſich und als Unterrichtsgegenſtände beſitzen, manches einſeitig behauptet worden. Bei einigen Verehrern und Pflegern der modernen Philologie iſt die Parteilichkeit und Verblendung ſo weit gegangen, daß man den neuern Sprachen eine gleiche bildende Macht zugeſchrieben hat, wie den alten, oder wohl gar eine noch größere. Es iſt auf den ertenſiven und intenſiven Reichthum der modernen Litteraturen, auf die Fülle intellectuell, äſthetiſch, ethiſch bildender Elemente in denſelben gepocht worden. Man hat auch wohl auf die chriſtliche Grundlage dieſer Litteraturen hingewieſen, im Gegenſatze zu dem heidniſchen Alterthume. Dieſer extremen Schätzung gegenüber ſoll hier nur das geltend gemacht werden, daß das Princip, welches die höhern Bürgerſchulen ins Daſein gerufen und ſo eine Stätte bereitet hat, wo die neuern Sprachen einen weitern Raum als Unterrichtsgegenſtände finden und ſo beſſer gepflegt werden und größere Erfolge erreichen können, zunächſt gar nicht auf der Ueberzeugung von dem pädagogiſchen Werth dieſer Sprachen beruht, überhaupt kein Urtheil über ihre Bildungskraft involvirt, am wenigſten aber in der Meinung ſeinen Grund hat, als ſubſtituire man durch Aufnahme der neuern Sprachen den alten ein beſſeres Bildungsmittel. Handelte es ſich einzig oder vorzugsweiſe darum, diejenigen, welche ſich nicht gerade bei der Bildung einer Volksſchule beruhigen können, möglichſt formal zu bilden, d. h. ihnen nicht nur eine Mannigfaltigkeit von Vorſtellungen und Kenntniſſen, ſondern auch eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorſtellens und des Uebergehens von einer Vorſtellung zur andern, das Faſſen verwickelter Beziehungen und allgemeiner Geſichtspuncte anzueignen; handelte es ſich darum, der jugendlichen Seele die wahre und eigentlichſte Tinctur für Wiſſenſchaft und Geſchmack zu geben, ſie in die Grammatik als die elementariſche Philoſophie einzuführen und in eine Litteratur einzuweihen, die die Phyſiologie und Elementarlehre aller Litteratur enthält, die höchſten Standpuncte bietet und einen Reichthum von Normen; handelte es ſich darum, die Jugend durch die Großheit des Objects zu erheben und ſie in eine Bildung zu tauchen, die des Vortrefflichen, des Bewunderns-

würdigen, des Originellen am meiſten enthält, ihr den edelſten und zugleich angemeſſenſten Nahrungsſtoff in der edelſten und zugleich der Jugend faßbarſten Form bietet: ſo würde ſchwerlich Jemand das Bedürfniß einer Schule gefühlt haben, die dem Studium der Alten nur einen untergeordneten Platz einräumt; wir würden, trotz des Großen, das die franzöſiſche und engliſche Litteratur geſchaffen hat, nicht Molière, Racine, Voltaire, Barante, Thierry, noch Shakeſpear, Goldſmith, Byron, Macaulay leſen, um dem Schüler die vollendete Darſtellung dieſer oder jener Redegattung, die realiſirten Ideale der Kunſt vorzuführen, ſondern an den homeriſchen Epen, an den ſophokleiſchen Dramen, an den demoſtheniſchen und ciceronianiſchen Reden, an der Geſchichtsſchreibung des Thucydides und des Tacitus die Begriffe der Redegattungen verwirklicht zeigen; wir würden nicht am esprit der Franzoſen, an der Schärfe und Feſtigkeit ihres abſtracten Verſtandes, die ſich in Sprache, Geſchichte, Litteratur ausdrückt, noch an dem praktiſchen Sinn derjenigen Nation, in welcher das Individuum nur durch ſeine Eigenthümlichkeit hindurch ſich auf das Allgemeine bezieht und in dieſer Beziehung auf das Allgemeine zähe an ſich ſelber feſthält, den Stoff und Umfang der Bildung gewinnen, ſondern die Jugend an dem Geiſte der Alten, an der Großheit ihrer Geſinnungen, an ihrer plaſtiſchen Tugend und Vaterlandsliebe, an dem großen Styl ihrer Thaten und Charaktere, an der Mannigfaltigkeit ihrer Schickſale, ihrer Sitten und Verfaſſungen bilden; wir würden, um logiſche Kategorieen und Verſtandesbeſtimmungen zum Bewußtſein zu bringen, nicht die franzöſiſche und engliſche Grammatik cultiviren, ſondern die lateiniſche und griechiſche, die an Formen reicher ſind, durch äußerliche Hülfsmerkmale die verſchiedenen Verſtandesbeſtimmungen beſtimmter unterſcheiden, und weil dem Geiſte unſerer Mutterſprache ferner ſtehend, um ſo mehr zur Anſtrengung und Bemühung reizen, daher bildender ſind. Wenn nun die höhere Bürgerſchule, die auch aus ihren Jünglingen möglichſt viel machen will und fern von allen materialiſtiſchen Tendenzen formal, äſthetiſch, intellectuell nach Kräften zu bilden ſucht, dennoch den neuern Sprachen mehr Zeit und Raum zuwendet, als der lateiniſchen, und die griechiſche Nation höchſtens in Ueberſetzungen zugänglich macht, ſo liegt das nicht in der Verkennung der pädagogiſchen Bedeutung des claſſiſchen Alterthums, nicht in der Ueberſchätzung der neuern Sprachen, ſondern in der Faſſung ihrer Aufgabe, die ſie nicht ganz abſtract hinſtellt als die allgemeiner Bildung oder bloßer geiſtiger Gymnaſtik, die ſie vielmehr ſich beſtimmter abgrenzt. Das, was für die Pflege der neuern Sprachen einen weitern Raum durch Gründung und Förderung der höhern Bürgerſchulen geſchaffen hat, iſt zunächſt, d. h. wenn wir dem Urſprung der Sache nur

hiſtoriſch nachgehen, nichts als das in gewiſſen Kreiſen gefühlte Bedürfniß eines größern materiellen Könnens und Wiſſens der neuern Sprachen, als andere Schulen es produciren. Dieſes Verlangen für eine bloße Ueberkommniß, die der höhere Bürgerſtand dem Adel verdanke, der lange aus Geringſchätzung gegen die deutſche Sprache die franzöſiſche als Mutterſprache cultivirte, zu halten, und demgemäß zu präſumiren, daß das, was die Ariſtokratie ſonſt durch Bonnen und Maitres erreichte, der höhere Bürgerſtand jetzt durch Schulen wolle, hieße die Geſchichte der letzten Decennien verkennen. Das Bedürfniß, von dem hier die Rede, iſt ſpontan im Bürgerſtande erwacht. Die Realſchule überhaupt datirt aus dem vorigen Jahrhundert, aus der Zeit der Reaction gegen das Extrem der humaniſtiſchen Richtung, gegen die abſtracte Vergeſſenheit der Gegenwart und die Nichtbeachtung ihrer Rechte, gegen die Abtödtung der lebendigen Individualität durch ein verkehrtes Studium der Claſſiker; aber wenn ſie auch ſchon neuere Sprachen brauchte, ſo hat doch erſt die jüngſte Zeit die Wichtigkeit derſelben mit einem höhern Princip erkannt und ein berechtigteres Bedürfniß nach ihnen empfunden. Seitdem die Nationen einander näher gerückt ſind, ſeitdem noch ein anderes Verhältniß zwiſchen den Völkern als das der Diplomatie, ein größerer Ideenaustauſch zwiſchen ihnen, eine größere Gemeinſamkeit im Gebiete der Kunſt, Wiſſenſchaft, Induſtrie entſtanden; ſeitdem die Betheiligung des Individuums am Staatsallgemeinen eine größere geworden iſt, womit wiederum das Intereſſe an der äußern und innern Entwicklung anderer Nationen, ſo wie das ernſtere Streben nach dem genauern Verſtändniß ihres Bildungsganges zuſammenhängt; ſeitdem ein regeres geiſtiges, wiſſenſchaftliches Leben auch außerhalb der eigentlichen Zunftgelehrſamkeit und der vier Facultäten ſich entfaltete, die Fortſchritte der Gewerbe und der Induſtrie eine andere Grundlage erheiſchten, als Routine oder das Erlernen eines mechaniſchen Handwerks, und Kenntniſſe, wiſſenſchaftliche Bildung, Einſicht in weitere Verhältniſſe, das Faſſen allgemeinerer Geſichtspuncte vom Gewerbtreibenden oder Geſchäftsmanne verlangten; ſeitdem die deutſche Litteratur ihre antikiſirende Richtung, die nur von Eingeweihten gewürdigt werden konnte, aufgab und nationaler und volksthümlicher wurde: mußte der Stand, der durch die Art ſeiner Beſchäftigung die größere Annäherung der Nationen am meiſten verſpürte und ſelbſt vermittelte, größere Kenntniß ihrer Sprachen erſtreben; es mußte der Stand, deſſen Glieder durch den Aufſchwung des gewerblichen Lebens von mechaniſchen Arbeiten zu künſtleriſch productiven, den Gedanken ins Reale verarbeitenden, eine höhere Geiſteskraft, nicht bloß für ein einzelnes Gewerbe, ſondern für das Allgemeine verbrauchenden Trägern einer neuern Lebens-

geſtaltung wurden, die Blicke auf Frankreich und England wenden, und vermittelſt der Kenntniß des Franzöſiſchen und Engliſchen mit der Entwickelung ihrer Induſtrie, die ſicherlich nicht bloß Geld ſchafft, ſondern auf Cultur und Bildung des Ganzen ſo gewaltig influirt, im engſten Zuſammenhang zu bleiben ſuchen; es mußte der Stand, der eine höhere Stellung im Staate einzunehmen, deſſen politiſche Bedeutung und Rechte man zu begreifen und anzuerkennen anfing, die Gegenwart wiſſenſchaftlich zu erfaſſen, die Geſchichte der eigenen Nation zu erforſchen ſuchen, ſo wie überhaupt die der neuern Culturvölker (und das Studium ihrer Sprachen iſt Schlüſſel des Verſtändniſſes); es mußte der Stand, in dem durch den Gang der deutſchen Litteratur, durch die weitere Verbreitung der Wiſſenſchaft das Bildungsbedürfniß erweckt war, ſeine Bildung an ſolchen Sprachen zu gewinnen ſuchen, die ihrer Natur nach es geſtatten, daß der, dem bei der Wahl ſeines Berufes nur eine knappere Zeit ſeiner Jugend zur rein wiſſenſchaftlichen Beſchäftigung zugemeſſen iſt, und der den weiten Weg durch das Gymnaſium und die Univerſität nicht machen kann, trotz frühern Eintritts ins praktiſche Leben Zeit genug hat, um bis zu einer gewiſſen Abgeſchloſſenheit der Bildung, bis zum Genuß der Sprache und Litteratur, bis zur Bewältigung des fremden Geiſtes zu gelangen; es muß endlich der Stand, deſſen Glieder, ohne Juriſten, Theologen oder dergleichen zu ſein, zu Bildung vorausſetzenden Aemtern in der ſtädtiſchen Verwaltung, in den Schuldeputationen, im Kirchenpatronate, in den Geſchwornengerichten, in den Kammern u. ſ. w. herangezogen werden, das bildende Element, welches das Sprachſtudium überhaupt gewährt *, in den Sprachen ſuchen, die neben dem allgemeinern der Bildung auch andere dem Bürgerſtande wichtige Zwecke fördern helfen. Es liegt an ſich gewiß kein Materialismus, kein Utilitätsprincip — dieſes wird ja den höhern Bürgerſchulen immer wegen ihres Studiums der neuern Sprachen vorgerückt — darin, daß z. B. die engliſche Sprache gelehrt wird, um dem Lernenden den Schlüſſel zum Verſtändniß dieſer Nation, ihrer Geſchichte, ihrer Verfaſſung, ihrer Cultur, ihrer Induſtrie, ihres Handels an die Hand zu geben, oder um die Litteratur ihm aufzuſchließen, Shakeſpear tiefer erfaſſen und begreifen zu laſſen, als Ueberſetzungen es geſtatten, und eben dadurch manche Seite der deutſchen Litteratur verſtändlicher zu machen. Unſer höherer Bürgerſtand kann, um ſich als lebendiges Glied im Organismus zu fühlen und zu bethätigen, um

---

* Bildung wird überhaupt nur dadurch gewonnen, daß „man aus ſich herausgeht, ſich in ein fremdes Geiſtesleben hineinlebt und dasſelbe auf ſich zurückwirken läßt“. (Göthe: Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von ſeiner eigenen.)

handelnd in die Gegenwart einzugreifen und ſie richtig zu verſtehen, der Kenntniß des Alterthums faſt entbehren, aber kaum z. B. der der engliſchen Nation. Gibt das Studium ihrer Sprache nicht diejenige ſogenannte allgemeine Bildung, die die Gymnaſien gewähren, nun ſo müſſen wir den Abſtand uns gefallen laſſen. Materialiſtiſch an ſich iſt die Beſchäftigung mit den neuern Sprachen nicht. Ja ſelbſt, daß der correſpondirende Kaufmann, oder der über die Grenze kommende commis-voyageur, oder der die engliſchen Bergwerke beſuchende Bergmann einen rein äußern Vortheil durch die Kenntniß der Sprachen gewinnt, thut dem Werthe ihres Studiums keinen Abbruch Auch die auf Griechiſch und Lateiniſch gegründete Bildung erfüllt neben ihrem idealen Zwecke noch einen andern in praxi gar nicht ſo ſehr verachteten, ſie ernährt ihren Mann. „Alſo hat auch der Herr befohlen, daß, die das Evangelium verkündigen, ſollen ſich vom Evangelium nähren.“ Es iſt freilich nicht zu läugnen, daß von der Seite her, deren Forderungen man durch Gründung von höheren Bürgerſchulen nachgekommen iſt, auch oft unlautere Prätenſionen gemacht werden. Man will, banauſiſch befangen, oft die neuern Sprachen nur wegen ihrer Verbrauchbarkeit im Praktiſchen loben, und deßhalb ihre Kenntniß nur ſo weit, als ſie nützlich iſt. Ja urſprünglich, als die Reaction gegen die Abwege, auf welche die humaniſtiſche Bildung gerathen war, die Realſchule ſchuf, wollte man mit den neuern Sprachen nichts anders, als was Geographie, Mathematik, Phyſik gewähren ſollten, nämlich das Erwerben brauchbarer Kenntniß, im Gegenſatz gegen das ſich ſelbſt zum Zweck machende Erlernen der alten Sprachen. Aber was kümmern uns die beſchränkten Ideen Einzelner? Wir geben den Forderungen des Publicums ihren vernünftigen Sinn. Wir erkennen die Vernünftigkeit der Forderung, daß neuere Sprachen gelehrt werden, und zwar gründlicher als anderswo und ſonſt; aber wie ſie zu lehren ſind, welchem höhern und höchſten Zwecke die Art ihres Betreibens zu unterwerfen iſt, was aus ihnen zu machen iſt, damit ſie ein Zuchtmittel des Geiſtes werden, iſt Sache der Schule. Wir erkennen das Recht an, das ein in letzter Zeit ſo bedeutend gewordener Stand hat, für ſeinen Beruf die Unterrichtsobjecte zu beſtimmen, aber die Schule beanſprucht dagegen das Recht, aus dieſen Objecten, unbekümmert um jede bloße Nützlichkeit, ſo viel formal, äſthetiſch, intellectuell, ſittlich Bildendes herauszuſchälen, als die Natur derſelben es geſtattet. Niemand kann die Macht der jetzigen Induſtrie läugnen; es fragt ſich hier nicht, wie viel Segen oder Unſegen in ihrem Gefolge iſt, wohl aber handelt es ſich darum, ihre Bedeutung für die Menſchheit möglichſt zu veredeln und ihre Macht zur möglichſt wohlthätigen zu geſtalten. Darum kann einzelnes

materialiſtiſches Geſchrei uns nicht beirren, und den neuern Sprachen darf das nicht zur Laſt gelegt werden, daß ſie auch praktiſch verwendbar ſind. Das Verlangen nach dieſen Sprachen äußert ſich oft ausdrücklich mit verächtlichem Seitenblick auf die alten, denen Nutzloſigkeit vorgeworfen wird. In der That kann eine ſolche Anſicht nur aus kleinbürgerlicher Philiſtroſität hervorgehen. Gerade die ſogenannte Nutzloſigkeit des Erlernens der alten Sprachen verleiht dem Geiſte, er weiß ſelbſt nicht wie, einen idealen Schwung; daß er ſein Wiſſen nicht unmittelbar wieder verwerthen kann, gerade dieß gibt ihm das Selbſtgefühl höherer Würde. Indeſſen läßt ſich auch nicht einmal von den alten Sprachen ſagen, daß ſie bloß um ihrer ſelbſt willen getrieben werden; auch ſie ſind nützlich: der Juriſt bedarf des Lateiniſchen für ſein corpus juris, der Mediciner verſtände die Terminologie ohne Griechiſch nicht, u. ſ. w. Das Wahre liegt aber in dem von materialiſtiſcher Seite her den alten Sprachen gemachten Vorwurf der Nutzloſigkeit, daß in der That derjenige, der, ohne für den gelehrten Stand beſtimmt zu ſein, ein Gymnaſium beſucht, um dasſelbe wegen ſeines Eintritts ins praktiſche Leben als Tertianer oder Secundaner zu verlaſſen, weder für ſeinen künftigen Beruf, noch für ſeine allgemeine Geiſtesbildung gefördert iſt. Das Gymnaſium erfüllt ſeinen Zweck wahrhaft nur an dem, der es ganz durchmacht, ja nur an dem, der die Univerſität hinterher bezieht, um im ſogenannten Brodſtudium mit ſeiner formalen Bildung ein Reales ſich zum Beſitz zu machen. Freilich prätendirt das Gymnaſium, „der deutſche Bürgerſtand ſolle den idealen (gymnaſialen) Bildungsgang noch ferner einſchlagen, den er Jahrhunderte ohne alles Nebenintereſſe gewandelt iſt"; es behauptet, daß nur auf ihm dem Geiſte und dem Charakter diejenige Form gegeben werde, welche ihn durch eine ausgebildete und geübte freie Beweglichkeit in den Stand ſetzt, ſich in allen Gebieten der Wiſſenſchaft und des Lebens mit Leichtigkeit zurechtzufinden; daß es den idealen Sinn ausbilde, der auch den Induſtriellen von ihrem Berufe eine höhere Auffaſſung als die des bloßen Broderwerbes gebe. Nun, eine ideale Bildung ſtrebt auch die höhere Bürgerſchule mit allen möglichen Mitteln an, und die Welt iſt ihr Dank ſchuldig, daß ſie, ſelbſt indem ſie die Bedürfniſſe des höhern Bürgerſtandes berückſichtigt und befriedigt, die der Gefahr des Vermaterialiſirens ausgeſetzten Beſtrebungen des Publicums veredelt, bei aller Anerkennung der Anſprüche der Geſchäftswelt die idealen Güter des Lebens wahrt und pflegt, und ſo das Entſtehen von unzähligen Fachſchulen hindert, deren mechaniſcher Abrichtung und auf das bloße Brauchbare und Nützliche gerichteten Streben leicht der dem für ihn zu allgemein bildenden Gymnaſium abgeneigte Bürgerſtand zufallen würde. Wohin übrigens das

Verlangen des Gymnaſiums, die gemeinſame Anſtalt der Bildung nicht nur für den gelehrten Stand, ſondern auch für den höhern bürgerlichen zu ſein, führt, zeigt die neueſte Zeit, in der es drohte, durch Erweiterung ſeines eigentlichen Zweckes ſich ſelbſt untreu werdend und ſtatt einer tüchtigen Sonderbildung eine cykliſche erſtrebend, ſeine Bedeutung zu verlieren und aus den Fugen zu gerathen. Und wenn das Gymnaſium glaubt, daß mit der „freien Beweglichkeit" des Geiſtes, die es ſchafft, mit ſeiner Entwicklung der menſchlichen Anlagen und Fähigkeiten genug geſchehe für den Bürgerſtand, ſo kennt es die wiſſenſchaftlichen Forderungen nicht, die an ihn geſtellt werden, und es nicht indifferent laſſen, welche Lehrobjecte die formale Bildung vermitteln, an welchem realen Subſtrat und durch welches dieſelbe ſich manifeſtirt. Ja die Berufsbildung, die das bürgerliche Leben erheiſcht, iſt etwas ſo Eigenthümliches, daß nicht allein in der Verſchiedenheit der Unterrichtsgegenſtände der Unterſchied zwiſchen Gymnaſium und höherer Bürgerſchule liegt, wie in der Entwicklung der verſchiedenen geiſtigen Anlagen, der intellectuellen, der ethiſchen und äſthetiſchen das Gemeinſame, ſondern daß ſogar behauptet werden muß, daß derjenige mehr oder weniger um ſeine Jugendzeit betrogen wird, der, ohne für den Gelehrtenſtand beſtimmt zu ſein, im Gymnaſium ſich vorbildet.

Daß der ſtarke Accent, mit dem die letzte Zeit das Studium der neuern Sprachen betont hat, trotz des Hinblicks auf die künftigen techniſchen und induſtriellen Zwecke des zu bildenden Bürgers, wohl vom Utilitätsprincip zu trennen iſt, von der Rückſicht auf das unmittelbar Brauchbare und Nützliche, iſt nach dem Ausgeführten unſere Meinung, auch wenn leider zugegeben werden muß, daß das die idealen Güter der Menſchheit bedrohende Streben nach materiellen Intereſſen, von dem das Publicum der höhern Bürgerſchule nicht ganz freizuſprechen iſt, und das ſich in manchen lauten Stimmen kund gibt, hier und da auch in die Schule ſelbſt ſeinen Einzug gehalten und der wiſſenſchaftlichen, überhaupt bildenden Behandlung der neuern Sprachen die leidige Rückſicht auf ihre bloße Brauchbarkeit entgegengeſtellt hat. Es macht ſich geltend in der mechaniſchen Methode, der es nur darauf ankommt, recht bald es zu einem Können zu bringen, und die ſich oft mit der Bezeichnung „praktiſcher Lehrgang" beſchönigt und ſich brüſtet mit dem: Grau, theurer Freund, iſt alle Theorie, doch grün des Lebens goldner Baum. Was für Namen von Elementarbuch-, Grammatik-, Lehrbuch-Autoren begegnen wir in den Programmen! Der eine ſagt, ſein Lehrbuch nähme alle Mühe und Arbeit dem Lernenden und auf ſich. In dem andern Buche wird dem Schüler zugemuthet, Pariſer Speiſekarten zu memoriren oder über Angelegenheiten des Waſchtiſches zu parliren. Converſation,

und zwar im engern Sinne das gewandte Parliren, das Formelle und Phraſenhafte, die gekünſtelte Ausdrucksweiſe des höflichen Geſellſchaftslebens, die elegante Unterhaltung, deren Stoff die Toilette, der Ball, der Umgang mit Damen, die Promenade, das Theater oder die geſchäftliche Unterhaltung über Waaren u. ſ. w., das iſt die höchſte und letzte Aufgabe, die auch in der höhern Bürgerſchule ſich mancher Lehrer geſteckt zu haben ſcheint. In den Elementarbüchern und Grammatiken zielen frühzeitig die Uebungsbeiſpiele darauf hin und geben bei Zeiten Höflichkeitsausdrücke und Converſationswendungen. In einer kürzlich erſchienenen franzöſiſchen „Schulgrammatik" wird auf jeder Seite gefrühſtückt, und zwar gut, oder es wird den Damen den Hof gemacht in Kroll's Etabliſſement und anderswo. Und was für franzöſiſche Autoren bilden häufig die Schullectüre! Der leidigen Converſation wegen lieſt man das moderne Drama, das nicht vor der Aeſthetik, noch weniger vor der Moral beſteht. Aber auch im Uebrigen fällt bei der getroffenen Auswahl der Schullectüre der Mangel an wirklich geiſtbildenden, veredelnden, für das Wahre, Schöne und Gute 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 preisgegeben, als Gegengewicht ſo nöthig hat. Da darf man ſich denn nicht wundern, daß eine ſolche „höhere" Schulbildung nicht in beſtem Anſehen bei den Urtheilsfähigen ſteht, und daß das, was ein banauſiſch befangenes Publicum oder die auf Abwege gerathene Schule verſchulden, den neuern Sprachen ſelbſt zur Laſt gelegt wird. Der Mißcredit, in dem dieſe ſtehen, hat nun aber auch noch darin ſeinen Grund, daß Pädagogen, die über ſie urtheilen, ſie ſo wenig wiſſenſchaftlich kennen und gründlich kennen. Nach der oberflächlichen Kenntniß, die man von ihnen einſtmal in der Jugend gewonnen hat, wird darüber gerichtet. Ars non habet osorem nisi ignorantem. Nun wird nicht nur der didaktiſche, pädagogiſche Werth beſtritten, ſondern die Sprache an ſich wird zu den futilités verwieſen und die Litteratur de haut en bas angeſehen. Daß das Franzöſiſche und Engliſche nicht in dem Grade, wie das Lateiniſche, eine fruchtbare Uebung der Denkkräfte, ein zwingendes, ſpannendes Zuchtmittel iſt, gibt Niemand eher zu, als der Realſchullehrer, der zugleich im Lateiniſchen und im Franzöſiſchen unterrichtet. Je größer die Verſchiedenheit der antiken und modernen Anſchauung iſt, je reicher die Formgliederung der

alten Sprache gegenüber den neuern iſt, je feſter und lapidariſcher im Lateiniſchen die Ausprägung der Begriffe gegenüber der Mannigfaltigkeit und Flüſſigkeit der noch im Leben und Bildung begriffenen neuern Sprache iſt, ein um ſo fruchtbareres Feld für Denkübungen muß der lateiniſche Unterricht ſein. Nicht bloß in der Beſtimmung der einzelnen Begriffe, ſondern in der ganzen Syntax bietet die alte Sprache einen ergiebigern Stoff der Bildung als die neuere. Sie iſt weniger congruent dem Deutſchen als dieſe; der Unterſchied zwiſchen dem Lateiniſchen und Deutſchen iſt größer, als der zwiſchen dem Franzöſiſchen und Deutſchen. Die lateiniſche Sprache iſt anſchaulicher und concreter, die neuern ſind gedankenmäßiger und abſtracter, dort ſtimmen ganz anders die logiſchen und grammatiſchen Verhältniſſe in Structur und Wortſtellung überein, die durch den Formenreichthum gegebene Präciſion des Ausdrucks ſticht gewaltig gegen die moderne Weitſchweifigkeit und Ungenauigkeit ab. Dieſe Unterſchiede beruhen auf dem Gegenſatze antiker und moderner Sprachbildung. Aber wenn man nun deßwegen ſo gering vom Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche denkt, daß man ſagt, „es gleiche einem Spiel, weil bei dem faſt gänzlichen Zuſammenfallen und Decken des einen Begriffs durch den andern alles Schwere und Anſtrengende wegfällt“, ſo kann das nur in einer gänzlichen Unkenntniß des Franzöſiſchen ſeinen Grund haben. Steht dieſe Sprache dem Lateiniſchen an bildender Kraft nach, ſo bietet ſie doch noch immer für den Deutſchen, bei dem großen Contraſte zwiſchen ſeiner Sprache und der franzöſiſchen, ein fruchtbares Feld für tüchtige Geiſtesgymnaſtik, für Selbſtthätigkeit, für geiſtiges Arbeiten und Ringen. Gut franzöſiſch ſich ausdrücken, iſt ſchwerer, als gut lateiniſch. Das letztere erreichen verhältnißmäßig mehr, als das erſtere. Die Schwierigkeit liegt nicht allein in dem vielen Material, das man ſich bloß gedächtnißmäßig anzueignen hat, ſondern auch darin, daß die franzöſiſche Sprache ſo logiſch iſt, ſo ſtricte Regeln hat, ſo klar und beſtimmt iſt, während wir Deutſche uns deſſen nicht in gleichem Grade rühmen können. Hegel ſagt in ſeiner Philoſophie des Geiſtes mit Recht: Die Schärfe des Verſtandes der Franzoſen offenbart ſich in der Klarheit und Beſtimmtheit ihres mündlichen und ſchriftlichen Ausdrucks. Ihre den ſtrengſten Regeln unterworfene Sprache entſpricht der ſicheren Ordnung und Bündigkeit ihrer Gedanken. Während wir Deutſche mit unſerer innerlichen, gemüthlichen Weiſe, mit unſerm träumeriſchen Denken und Dichten uns in vielen überſchwänglichen Ausdrücken, in ungenauen Satzbildungen, in lockern Satzverbindungen ergehen, huldigt die franzöſiſche Sprache einem unbedingten Cultus der Form und hat ſich zu einer unerbittlich ſcharfen Disciplin des Ausdrucks zuſammengerafft. „Jeder

Begriff, ſagt Herr Director Schneider in Bielefeld, und jeder Kenner der franzöſiſchen Sprache wird darin einſtimmen, hat im Franzöſiſchen ſein beſtimmtes Wort und gewöhnlich nur dies einzige, ſo daß das Wort gleichſam eine Münze von ganz feſtem, klar erkennbarem Gepräge iſt; jeder Gedanke ferner, alſo jeder Complex von zuſammengehörigen Worten, hat eine ſehr beſtimmte Wortfolge; jeder vollſtändige, größere Satz endlich, der aus mehreren kleinern beſteht, hat ein ganz feſtes Gepräge, eine ganz ſtrenge Ordnung dieſer einzelnen Sätzchen und Wortverbindungen. Dieſe Herrſchaft der Regel, dieſe logiſche Ordnung der Worte und Sätze iſt der weſentlichſte Grundzug der franzöſiſchen Sprache. Unſere deutſche Gefühlszerſchwommenheit, dieſe ganze geniale Zerfahrenheit, dieſer fauſtiſche Tiefſinn des germaniſchen Geiſtes findet in einer ſo ſtrengen Schule, wie das Franzöſiſche iſt, keine Stätte; Willkür und Grenzenloſigkeit des deutſchen Ausdrucks müſſen ſich zuvor beruhigen und beſchränken, um in dem fremden Idiom nur eine annähernde Terminologie zu finden. Denn das gerade iſt die Macht des franzöſiſchen Sprachgeiſtes, daß er ſelbſt das Dunkle, das ſcheinbar Unausſprechliche in die Formgeſchloſſenheit und Klarheit einer beſtimmten Wortfaſſung zu bannen weiß. Er unterwirft ſelbſt die Bilder der Herrſchaft des Gedankens, die Luſt des Empfindens dem Geſetz, die Phantaſie mit ihrer Schrankenloſigkeit der Regel. Alles ſogenannte Jenſeitige, Transſcendentale ſtreift er nieder, nennt jedes Ding bei ſeinem wahren Namen und kommt auf dem geradeſten Wege zum Ziele." So iſt dieſe Sprache ein wichtiges formales Bildungsmittel, eine tüchtige Propädeutik des Geiſtes durch grammatiſche Zucht und Methode, wenn auch das Lateiniſche mehr leiſtet und durch den Gegenſatz antiken und modernen Geiſtes den Vorſprung hat. Nur die allgemein anzutreffende Oberflächlichkeit der Kenntniß des Franzöſiſchen kann das läugnen. Eben dieſe Unkenntniß iſt Schuld, daß man die modernen Sprachen auch an und für ſich betrachtet, von ihrem didaktiſchen Werthe abgeſehen, als mangelhafte Formationen, die gegen die Vorzüge der alten Sprachen gewaltig abſtehen, betrachtet. Man accentuirt den Wohlklang der letzteren, die volleren Laute, die in den neuern Sprachen ſich abſchleifen, wodurch eine größere Gleichförmigkeit eintritt. Dieſe iſt allerdings, phonetiſch genommen, ein Mangel, aber es geht damit, und das iſt wichtiger, Hand in Hand eine größere logiſche Ausbildung. Je mehr der Verſtand eines Volkes ſich ausbildet, um ſo mehr wird ſeine Sprache von logiſcher Seite gewinnen, und gegen dieß alles Uebrige, der Wohllaut und die Fülle, als das Unwichtigere, zurücktreten. Mit der Einbuße des Maleriſchen und des Plaſtiſchen wächst die Fähigkeit, die allerverſchiedenſten Verhältniſſe auszudrücken, und das iſt doch

immer die Hauptſache. Die Geringſchätzung gegen die neuern Sprachen, die ſich unter anderm ausdrückt in den Anforderungen der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen an die Examinanden, in der Stellung der Lectorn an den Univerſitäten, in der Sorgloſigkeit, mit der man den Mangel an Gelegenheit, ſich gründlich und wiſſenſchaftlich in der modernen Philologie auszubilden, fortbeſtehen läßt, äußert ſich auch oft dahin, daß die Kenntniß des Franzöſiſchen und Engliſchen etwas in wenigen Monaten Erreichbares ſei. Kein Irrthum iſt gröber, als das Studium jener Sprachen für leicht zu halten. Wer ſolchen Wahn hegt, kennt ſie nicht; der hat noch nie verſucht, ſich ernſtlich mit ihnen zu beſchäftigen. Herr Dr. Plötz hat das Verdienſt, in einem Programme dieſen Irrthum gründlich widerlegt zu haben. Zu läugnen iſt allerdings nicht, daß den Verächtern der neuern Sprachen, die aus Unkenntniß ſie für ein leicht zu bewältigendes Material halten, zur Geringſchätzung ein gewiſſes Recht gegeben wird, wenn man an die Leichtigkeit und den Leichtſinn denkt, womit manche Lehrer der neuern Sprachen ſelbſt ſie tractiren, an die naive Unbefangenheit, mit der Mancher ſie lehrt und lehren zu können glaubt, ohne ſich die Mühe wiſſenſchaftlicher Forſchung und praktiſcher Durchbildung zu geben. Wir wollen hier gar nicht von dem humbug ſprechen, der außerhalb der Schule getrieben wird, oder von der Gewiſſenloſigkeit, mit der Ignoranten Bücher ſchreiben. Selbſt innerhalb der Schule werden die modernen Sprachen nicht immer mit dem Bewußtſein der Kraftanſtrengung, die ihr Studium erheiſcht, oft mit Sorgloſigkeit und Nachläſſigkeit gelehrt. Da ſchreibt ein Director einer Realſchule eine franzöſiſche Litteraturgeſchichte, die an einem Dutzend Schulen eingeführt wird und die gleichwohl von Barbarismen und Solöcismen wimmelt. Que dire, ſagt Peſchier im Herrig'ſchen Archiv mit Bezug auf denſelben, de ces prétendus écrivains français qui tirent à bout portant sur la grammaire et la syntaxe, et par leurs efforts maladroits excitent en nous un sentiment de compassion mêlé de colère? Für den von Barbieur geſammelten Antibarbarus (1853, Frankfurt bei Brönner) iſt das Franzöſiſche vieler Real- und Gymnaſiallehrer eine reiche Fundgrube geweſen. Derſelbe hatte Anſtand genommen, die in den ſtiliſtiſchen Verſuchen der Schüler vorkommenden Latinismen, Germanismen, Solöcismen aufzunehmen, weil er derartige Verſtöße nur bei der in der engen Schulwelt lebenden Jugend finden zu können glaubte und nicht erwartete, daß Aehnliches in die Erzeugniſſe öffentlich wirkender Lehrer ſich verlaufen könnte. Bald aber nahm er wahr, daß nicht wenige für den öffentlichen Unterricht beſtimmte Lehrbücher, ſowohl in ihrem Texte, als auch in der Vorrede, in der Einleitung, in den untergelegten Noten jenen Schüler-

verſuchen ähnelten. Oft genügte ſogar der Titel, um den Grad der Correctheit zu documentiren. Der Eine ſprach von collection de *classics*, ein Anderer kündigte ſein Buch als *théorétique* et pratique an, ein Anderer ſprach vom Unterricht *sur* les Gymnases und dergleichen mehr. An fünfzehn franzöſiſchen Programmabhandlungen zeigt Barbieux in der Revue (1852, Januar) die Fehler, welche öffentlich angeſtellte, mit facultas betraute Lehrer ſich haben zu Schulden kommen laſſen. Wir wollen hier keinen Extract aus dem umfangreichen Verzeichniß geben. Blicken wir in manche der verbreitetſten Grammatiken, ſo tritt uns dieſelbe Incorrectheit entgegen, wenn auch nicht in dem franzöſiſchen oder engliſchen Material, ſo doch in den ſchiefen, unlogiſchen, unvollſtändigen Regeln. Unſere Polemik ſoll hier nicht die Methode treffen. Nach dieſer Seite hin iſt der Kampf ſchon zu oft geführt; die Meinungen divergiren in Bezug auf Methode ſo weit und es erhebt ſich darüber ein ſo wirres Geſchrei, daß wir wenigſtens nicht an dieſer Stelle uns zu entſcheiden wagen. Wenn man ſich beklagt, daß die neuern Sprachen in einer empiriſchen, unwiſſenſchaftlichen Weiſe gelehrt werden, wobei es nur auf Einprägen von Einzelheiten, nicht auf Zurückführen des Einzelnen auf's Allgemeine, nicht auf Darlegung des Grundes der Erſcheinung abgeſehen iſt: ſo wird erwiedert, daß die Sprache in der Wirklichkeit zum empiriſchen Gebrauch vorzugsweiſe beſtimmt, daß mithin auch ihre empiriſche Behandlung ein von Generation zu Generation ſich aufdrängendes, unabweisliches Bedürfniß iſt. Will man mit Mager die genetiſche Methode, ſo werden von anderer Seite deſſen „künſtlichen, gelehrt und wiſſenſchaftlich ſich gebahrenden Sprachbüchern die knappen, höchſt geſcheut auf die Knabenluſt zur Räthſellöſung berechneten Ahn'ſchen Werke" vorgezogen; anderswo wird die genetiſche Methode für zu ſpiritualiſtiſch erklärt. Gegen Schifflin, H. A. Müller u.ſ w., die mehr oder weniger reine Analogetiker ſind, vindicirt Knebel der Anomalie ihr Recht an der Sprachbildung; wer nun die Analogie anerkennt, geräth nach ihm in endloſen Streit mit dem lebendigen Sprachgebrauch oder muß die Anomalie durch geſuchte Diſtinctionen zu beſeitigen ſuchen. Hier und da hat man das Becker'ſche Sprachſyſtem auf die franzöſiſche und engliſche Sprache übertragen zu müſſen geglaubt, aber ſich ſtarke Anfechtung gefallen laſſen müſſen, und da man einen Sprachbau auf dem Grundriß einer andern, dem Geiſte nach verſchiedenen, errichtete, ſich den Vorwurf der Verſündigung an dem franzöſiſchen oder engliſchen Sprachgeiſte zugezogen. Ein ſehr gewöhnlicher Standpunct, den viele Lehrer der neuern Sprachen einnehmen, iſt der, daß es bei einer Grammatik gar nicht auf ſtrenge Anordnung, auf ein geſchloſſenes Ganze, auf eine (relative) Vollſtändigkeit ankomme, daß die Ausbildung des Sprach-

gefühls die Hauptſache iſt, die Grammatik daher vollſtändig genüge, wenn ſie nur „einzelne“ Regeln als Anhaltpuncte gäbe. Ja es wird die Möglichkeit beſtritten, die neuern Sprachen grammatiſch zu erlernen, feſte, beſtimmte, weitgreifende Regeln aufzuſtellen. Nun, wir wollen uns einmal alle dieſe Anſichten gefallen laſſen, die Methode als gleichgültig anſehen, jede Grammatik gutheißen, auch wenn ſie alle Fortſchritte der allgemeinen Grammatik ignorirt, ein antiquirtes Syſtem bringt, eine Anhäufung von Regeln, welche weiter nichts geben, als das Was, die Erſcheinung; wir wollen uns gefallen laſſen, daß die Kategorieen nach Donat beſtimmt ſind, ja wir wollen ſelbſt Ollendorf in Realſchulen einführen: aber eine Forderung glauben wir doch an eine Schulgrammatik ſtellen zu können, nämlich die, daß ſie correctes Franzöſiſch oder Engliſch lehrt und nicht in ihren Regeln eine Verſuchung zu Fehlern wird oder in ihren Beiſpielen der Regel ſpottet. Diejenigen Grammatiken ſollte man doch wenigſtens ausſterben laſſen, auf die der Schüler ſich berufen kann bei Fehlern, die ihm der Lehrer im Exercitium dick angeſtrichen hat. Daß unrichtige, oft ſpaßhafte Definitionen gegeben werden, daß man oft unlogiſch eintheilt, z. B. die verbes in 1. actifs, 2. passifs, 3. neutres, 4. pronominaux, 5. impersonnels, daß die Verfaſſer die Wörterclaſſen nicht ſicher unterſcheiden können, z. B. wie F. Herrmann, en vor dem gérondif für eine Conjunction, die Adverbien en und y für relative Pronomina halten, das ſchadet wenigſtens nicht der materiellen Correctheit. Anders iſt es, wenn Regeln aufgeſtellt werden, die in ihrer Anwendung zu Fehlern verleiten, und deren liefern viele ſehr verbreitete Grammatiken. Noch ſchlimmer iſt es, wenn ſelbſt die Uebungsbeiſpiele die Ignoranz des Autors documentiren. Indeſſen ſolche Bücher friſten wohl nur außerhalb der Schule ein kümmerliches Daſein. Aber die bloße Exiſtenz ſolcher Machwerke bezeugt die Leichtfertigkeit, mit der vielfach die neuern Sprachen behandelt werden. Es iſt nicht denkbar, daß Jemand eine lateiniſche Sprachlehre verfaßt, der nicht tactfeſt in der Conjugation von amare iſt, oder in der Rection der Verba utor, fruor, fungor. Wir haben aber — allerdings erwähnen wir damit das Aeußerſte — ein franzöſiſches Sprachbuch von einem öffentlich angeſtellten Lehrer, in dem, um von Vielem eins zu erwähnen, flatter regelmäßig mit dem Dativ conſtruirt iſt, und in neuerer Zeit erlebt eine engliſche Grammatik Auflage über Auflage, in der gegen die fragende und verneinende Form der Verba, ſo wie überhaupt gegen die einfachſten etymologiſchen und ſyntaktiſchen Beſtimmungen die gröbſten Verſtöße gemacht ſind. Doch das ſind nur die extremſten Verirrungen. Bleiben wir nur bei dem Gewöhnlicheren ſtehen, ſo muß man einräumen, daß Speculation und Mittel-

mäßigkeit nirgends geſchäftiger ſind, als auf dem Gebiete der modernen Philologie.

Unſer Plaidoyer, durch das wir Achtung dem Studium der neuern Sprachen vindiciren wollen, iſt unverſehens zu einer herben Anklageacte geworden. Wir haben alles Mögliche zugeſtanden, allerdings müſſen wir nun für uns das abusus non tollit usum geltend machen. Es iſt nicht zu leugnen, daß der bildenden Behandlung des Franzöſiſchen und Engliſchen immer die Beziehung auf das rein Nützliche im Wege ſteht, und daß die Natur dieſer Sprachen ſowohl, als die Art des Zweckes, zu dem ſie häufig gelernt werden, die Gefahr leichtfertiger Behandlung mit ſich bringt. Gleichwohl iſt ein größerer pädagogiſcher und wiſſenſchaftlicher Ernſt nicht nur nicht unmöglich, ſondern ſicherlich auch in den meiſten höhern Bürgerſchulen wirklich vorhanden.

Ehe wir zu unſerm ſpeciellen Thema kommen, möchten wir noch eine Frage erledigen. Es iſt öfter davon die Rede geweſen, daß es die Rückſicht auf einen gewiſſen Stand iſt, welche die höhere Bürgerſchule die neuern Sprachen cultiviren läßt. Sie will dieſem Stand das unumgänglich nothwendige poſitive Wiſſen und materielle Können geben, freilich dieſes Reale zugleich als Mittel betrachtend, um den Geiſt überhaupt zu bilden, ſeine Kräfte zu wecken, und ihn allſeitig zu faſſen. Liegt denn überhaupt ein berechtigtes Princip darin, daß eine höhere Bildungsanſtalt, die nicht wie die Fachſchule für ein gewiſſes Gewerbe mechaniſch oder praktiſch vorbereiten will, in den Dienſt eines Standes tritt, eine Berufsbildung ſich zum Ziele ſetzt, und ſo ſich neben das Gymnaſium ſtellt, in der Vorausſetzung, daß dieſes ebenfalls nicht eine allgemeine Bildung gibt (ſonſt wäre die höhere Bürgerſchule unnütz), ſondern eine Berufsbildung, und zwar für den Gelehrtenſtand erzielt? Wollten beide Schulen die ſogenannte allgemeine Bildung, dann ſchlöſſen ſie ſich einander aus, und es müßte heißen: εἷς κοίρανος ἔστω. Nur wenn ſie jede eine Berufsbildung zur Aufgabe haben, iſt die höhere Bürgerſchule berechtigt. Der Begriff allgemeine Bildung oder Humanitätsbildung würde von der Anſtalt, die eine ſolche ſich als Ziel ſetzt, verlangen, daß die formale Bildung zur harmoniſchen werde, indem die verſchiedenen geiſtigen Anlagen gleichmäßig entwickelt werden, und daß zu dieſem Zwecke die reale zur cykliſchen wird, indem ein gewiſſer von der geiſtigen Entwicklung einer Nation abhängender Complex von (Sprach- und andern) Wiſſenſchaften ſo berückſichtigt wird, daß die ſprachlichen Kenntniſſe vor den nicht ſprachlichen, die antik-ſprachlichen vor den modern-ſprachlichen kein unverhältnißmäßiges Uebergewicht erhielten. Wir könnten das Princip, daß im Gegenſatz gegen dieſe ſo

definirte allgemeine Bildung nur im Begriff Berufsbildung ein vernünftiger Sinn liegt, lemmatiſch hier hinſtellen, nachdem die Revue ſchon längſt dieſen Punct feſtgeſtellt hat, wenn es nicht mit dem Zwecke dieſer Zeilen, den Unterricht in den neuern Sprachen in ſeiner ganzen Berechtigung darzuſtellen, zuſammenhinge, noch einmal darauf einzugehen, welcher Sinn darin liegt, daß die höhere Bürgerſchule, trotz ihrer Hochſtellung der idealen Bildung, ihre Aufgabe ſich ſo beſchränkt, daß ſie für Wahl ihrer Lehrobjecte, alſo auch der Sprachen, die Bedürfniſſe eines Standes, nämlich des höheren bürgerlichen, als normirend anerkennt. Dächte man bei dem Worte Stand, wie es hier öfters gebraucht iſt, an äußerliche, zufällige, unwirkliche Unterſchiede, wie Bürger- und Adelſtand, an Caſten, in die, wie in Indien, die Geburt allein den Menſchen verweist, an Stände, denen, wie im platoniſchen Staate, der Regent die Individuen zuweist, oder auf der andern Seite an einzelne Gewerbe und Beſchäftigungen, ſo würde die höhere Bürgerſchule mit ihrer Aufgabe einer Berufsbildung ſich neben die Ritterakademieen oder neben die Fachſchulen u. dgl. ſtellen. Es gibt aber eine wirkliche und eine ſo vernünftige Verſchiedenheit der Beſonderung der bürgerlichen Geſellſchaft, daß von da nothwendig das Vorbild oder Urbild zu nehmen iſt, wonach der Einzelne gebildet werden muß. Dieß iſt (wenn wir von dem ſogenannten ſubſtantiellen Stand abſehen, der ſein Vermögen an den Naturproducten eines Bodens, den er bearbeitet, hat, deſſen Erwerb jetzt aber auch mehr auf eine reflectirende Weiſe, fabrikmäßig oder kaufmannsartig betrieben wird) der Unterſchied des Standes, des Gewerbes, der die Formirung des Naturproducts zu ſeinem Geſchäfte hat, oder den Tauſch der Producte durch das allgemeine Tauſchmittel, und des allgemeinen Standes, der die allgemeinen Intereſſen des geſellſchaftlichen Zuſtandes zu ſeinem Geſchäfte hat und der directen Arbeit für die Bedürfniſſe dadurch enthoben iſt, daß er vom Staate, der ſeine Thätigkeit in Anſpruch nimmt, ſchadlos gehalten wird. Der Menſch iſt dadurch etwas Subſtantielles, daß er einem dieſer beiden Stände angehört. Daß das Individuum ſich ſträubt, durch Einordnung in einen beſondern Stand in die beſtimmte Beſonderheit zu treten und dadurch ſich Wirklichkeit zu geben, dieß vielmehr als eine Beſchränkung ſeiner allgemeinen Beſtimmung und als eine bloß äußerliche Nothwendigkeit anſieht, hat ſeinen Grund im abſtracten Denken, das über das Allgemeine und Unwirkliche nicht hinwegkommt. An dem Stande hat der Einzelne die beſtimmte Form, in welcher ſein Dienſt im Reiche Gottes, ſeine Förderung der Wiſſenſchaft und Wahrheit, ſein Cultus des Schönen zur Erſcheinung kommt. Der Stand iſt das irdiſche Gefäß himmliſcher Güter. Es iſt

hier nicht die Rede von einzelnen Gewerben, Hantirungen, Berufsarten, und dem unmittelbar dazu nöthigen ſpeciellen Verſtehen und Können, ſondern von den beiden Lebensſphären im Ganzen und Großen. Scheiden wir nun für unſern Zweck aus der einen die Gruppe von Gewerben aus, die mehr auf einem rein mechaniſchen Betrieb beruhen, ſo bleiben als die beiden Kreiſe, für deren Bildung die Schulen zu ſorgen haben, der höhere Bürgerſtand und der oben ſo genannte allgemeine Stand. Beide gründen ihre Wirkſamkeit auf eine geiſtige Thätigkeit, auf das Denken. Wiſſenſchaftliche Kenntniſſe, am Großen und Schönen genährter Geiſt, von der Wahrheit durchdrungener Sinn ſind die Grundlagen beider. Aber die geiſtige Arbeit iſt trotzdem eine verſchiedene. Es würde vom Hauptthema zu weit abführen, dieſen Unterſchied näher zu detailliren. Er gibt zugleich den der höhern Bürgerſchule und des Gymnaſiums. Was durch die Schule zu Stande kommt, iſt die Fähigkeit der Individuen, dem öffentlichen Leben anzugehören. Die Wiſſenſchaft, die Geſchicklichkeiten, die erworben werden, erreichen erſt ihren weſentlichen Zweck in ihrer außer der Schule fallenden Anwendung. Da das öffentliche Leben ein verſchiedenes, da die Anwendung der Kenntniſſe eine verſchiedene, ſo kann nicht *eine* Schule die ganze Ausbildung des Volkes übernehmen. * Mit dem Abſtractum Bildung iſt nicht viel geſagt; es handelt ſich immer darum, wozu das Individuum zu bilden iſt. Freilich gibt es eine allgemeine Bildung, eine ſolche, die alle Schulen gemeinſam haben, denn es gibt eine allgemeine Beſtimmung des Individuums, und dieſe iſt die immer größere Erhebung über die bloße Subjectivität, oder anders ausgedrückt: der Geiſt realiſirt ſeine Beſtimmung, indem er vom Zuſammenhange mit der Natur, von ſeinen natürlichen Qualitäten, immer freier wird. Weiter gibt es eine allgemeine Bildung, ſofern der Menſch aus dem particulären Wiſſen von unbedeutenden Dingen der nächſten Umgebung zu einem allgemeinen Wiſſen ſich erhebt, durch welches er eine größere Gemeinſchaftlichkeit der Kenntniſſe mit andern Menſchen erreicht, und in den Beſitz allgemein intereſſanter Gegenſtände kommt. Aber neben oder über dieſer

---

* Die Frage, welche überhaupt nicht ſo geſtellt werden ſollte, ob die Trennung der eine höhere Bildung erſtrebenden Jugend durch zwei verſchiedene Wege gehende Schulanſtalten ein Schade ſei, oder Schaden anrichte, welche von Hrn. Prof. Queck unentſchieden gelaſſen wurde, wird ſicher falſch entſchieden, wenn man nicht davon ausgeht, daß die Bildung, welche das Gymnaſium ohne nachfolgende Univerſität vermittelt, eine nicht abgeſchloſſene, vollendet durch Univerſitätsſtudien aber nicht bloß, wie die der höhern Bürgerſchule, eine höhere, ſondern geradezu die höchſte iſt, an welche die der höhern Bürgerſchule nie heranreicht. L.

Bildung, die eine Schule nicht ſo allgemein ſich als Aufgabe ſtellen kann, wenn ſie einen beſtimmten innern Halt im Charakter haben will, ſteht diejenige, welche an den wirklichen Verhältniſſen der Menſchheit ihr Maß und ihre Geſchloſſenheit hat. Nicht derjenige iſt, wie Hegel ſagt, ein gebildeter Menſch, der über einen jeden Gegenſtand etwas zu ſagen weiß (ihm, dem Univerſalgenie, das nicht bloß a priori conſtruirte, ſondern a posteriori viel wußte, muß man das zu Gute halten), ſondern wer zunächſt von einem feſten Standpuncte gewiſſe Dinge beurtheilen kann, womit ſodann natürlich das leichte Auffinden von allgemeinen Geſichtspuncten an andern Dingen zuſammenhängt. Alſo diejenige Bildung, die ihr Urbild in dem weitern Berufe des zu bildenden hat, iſt allein eine berechtigte für die Schule. Sie allein gibt einer Anſtalt Beſtimmtheit und Geſchloſſenheit. Sie hat ſchon längſt die Volksſchule neben dem Gymnaſium beſtehen laſſen; ſie hat, nachdem aus dem Bürgerſtande ein höherer ſich herausbildete, für den die Volksſchule nicht mehr ausreichte, die höhere Bürgerſchule geſchaffen. Der höhere Bürgerſtand verlangt zunächſt von dieſer beſtimmte Lehrobjecte. Iſt es wohl nur die Nützlichkeit, die dieſes oder jenes vorſchreibt, ſo tractirt es doch die Schule ohne dieſe enge Rückſicht, ſie ſtärkt an ihm die Geiſteskräfte und lenkt den Sinn auf die ewigen Ideen: gerade wie das Gymnaſium die alten Sprachen, die in der That nur Mittel ſind, um die Univerſitätsſtudien einſt betreiben zu können, den Unterricht darin als Zweck anſieht. So werden, wenn auch, weil der Stand, dem wir in unſerer Zeit uns widmen, ein Ausſchließenderes als bei den Alten iſt, wir des Lebens im Ganzen in einem ausgedehnteren Sinne verluſtig gehen, doch in uns in der Schule die Vorſtellung und der Begriff eines vollſtändigen Lebens geſchaffen und bewahrt. Aber nicht bloß die Wahl der Unterrichtsobjecte macht das Weſen der höheren Bürgerſchule, die Methode iſt auch eine beſondere. Sie lehrt die Wiſſenſchaften und Sprachen anders, als das Gymnaſium; ſie hat keine Gelehrte zu bilden; ſie übergibt ihre Schüler unmittelbar dem praktiſchen Leben und hat keine Univerſität nach ſich. Sie will freilich nicht den Schüler bloß befähigen, die Reſultate der Wiſſenſchaft auf die bürgerlichen Gewerbe anzuwenden, aber ſie will auch nicht ganz allgemein, d. h. ins Blaue hinein, ihr Material an den Mann bringen. Selbſt in der ſittlichen Erziehung liegt etwas Eigenthümliches in der höhern Bürgerſchule. Es iſt auffallend, daß faſt alle, die über das höhere Bürgerſchulweſen geſchrieben haben, trotz der divergirendſten Anſichten über die Idee desſelben, die Zucht beſonders accentuiren, nicht in der Weiſe, wie jede Schule darauf den Nachdruck legt, ſondern als eine ſpecielle Hauptaufgabe der höhern Bürgerſchule. So

Körner in ſeinem Buche: die Bedeutung der Realſchulen, ſo Günther in ſeinem: Schulweſen im proteſtantiſchen Staate. Ja letzterer erwartet ſogar Viel von ihr in rein kirchlicher Beziehung. „An Laien — um dieſes falſche Wort der Kürze halber zu gebrauchen — an Laien, welche in Gottes Wort Beſcheid wiſſen und welche das Leben kennen, thut es unſerer Kirche noth, wenn ſie aufhören ſoll, eine Theologenkirche zu ſein, wenn ſie ihre Aufgabe, das Reich Gottes auf die Erde herabzubringen, in ſchnellerer Annäherung zum Ziel erfüllen ſoll, als bisher. Und ſolche Laien müſſen uns die Realſchulen bilden!“ Wir wollen nur beim Sittlichen überhaupt ſtehen bleiben, ſo ſetzt die höhere Bürgerſchule ihre Aufgabe darin, und rein in Hinblick auf den Stand, für den ſie bildet, in noch entſchiedenerer Weiſe als das Gymnaſium durch die Zucht ihren Schülern Pflichterfüllung, Ordnung, Pünctlichkeit, Genauigkeit, Treue im Großen und Kleinen praktiſch anzuerziehen und ihnen unbewußt zur Natur ihres Weſens zu machen. Das Gymnaſium wird nie dieſe Disciplin erſchlaffen laſſen, aber es kann daneben auch eher noch die praktiſche Erziehung, die Entwicklung des Willens, die Charakterbildung von ſeinem Hauptgeſchäft, dem Unterricht, als unmittelbaren Erfolg erwarten, das Ethiſche mit dem Intellectuellen, oder mit der allgemeinen Bildung in unmittelbaren Zuſammenhang bringen, ſofern die Erkenntniß des Wahren auch Einfluß auf den Charakter haben muß, da Kopf und Herz, Denken und Empfinden nur in der Abſtraction zu trennen ſind. Es kann vom Unterricht für das Sittliche auch inſofern mehr erwarten, als „die formelle Bildung zum ſittlichen Handeln nothwendig iſt; denn es gehört zu einem ſolchen Handeln die Fähigkeit, den Fall und die Umſtände richtig aufzufaſſen, die ſittlichen Beſtimmungen ſelbſt wohl von einander zu unterſcheiden, und die paſſende Anwendung von ihnen zu machen. Dieſe Fähigkeit iſt es aber gerade, welche durch den wiſſenſchaftlichen Unterricht gebildet wird; denn er übt den Sinn der Verhältniſſe, und iſt ein beſtändiger Uebergang in der Erhebung des Einzelnen unter allgemeine Geſichtspuncte, und umgekehrt in der Anwendung des Allgemeinen auf das Einzelne. Die wiſſenſchaftliche Bildung hat überhaupt die Wirkung auf den Geiſt, ihn von ſich ſelbſt zu trennen, aus ſeinem unmittelbaren natürlichen Daſein, aus der unfreien Sphäre des Gefühls und des Triebes heraus zu heben, und in den Gedanken zu ſtellen, wodurch er ein Bewußtſein über die ſonſt nur nothwendige, inſtinctartige Rückwirkung auf äußere Eindrücke erlangt, und durch dieſe Befreiung die Macht über die unmittelbaren Vorſtellungen und Empfindungen wird; welche Befreiung die formelle Grundlage der moraliſchen Handlungsweiſe überhaupt aus-

macht. * Eine ſolche Vermittlung des Sittlichen iſt für die höhere Bürgerſchule nicht ausgeſchloſſen, aber ihre ſpecielle Rückſicht auf einen gewiſſen Beruf läßt ſie mehr als jede andere Schule ihre Energie darauf richten, durch die Zucht unmittelbar den Schüler im Sittlichen wie in einem ſubſtantiellen Elemente zu erhalten, ſittliche Grundſätze als Sitte an ihn zu bringen und zur Gewohnheit zu machen. Was derſelbe in ethiſcher Beziehung einſt im öffentlichen Leben ſoll, dazu wird er in der Schule, in einem eben ſo wirklichen Verhältniſſe als das Leben ſelbſt, in einer Sphäre, die ihren eigenen Stoff und Gegenſtand, ihr eigenes Recht und Geſetz hat, praktiſch durch Gewöhnung gebildet.

Unſer Zweck war, die höhere Bürgerſchule in ihrem Unterſchiede von anderen Schulen, und darum in ihrem Rechte darzuſtellen. Mit der Berufsbildung, die ihre Aufgabe iſt, iſt das Studium der neuern Sprachen zugleich als ein vernünftiges geſetzt. Wir kommen zu unſerm ſpeciellen Thema: Welches iſt der Zweck und daher die Behandlung des Unterrichts in dieſen Sprachen in der höhern Bürgerſchule? Wir haben zu prüfen, ob die Schule ihre Aufgabe erfüllt, wenn ſie entweder vorzugsweiſe ein Können, d. h. Fertigkeit im ſchriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache, ſo weit ſie im praktiſchen Leben, in der Converſation und im Geſchäfte zu handhaben iſt, mit Hülfe einer ſogenannten praktiſchen Methode, die Alles, was nicht direct zum Ziele führt, außer Acht läßt, erſtrebt, oder wenn ſie die Sprache vorzugsweiſe als Mittel betrachtet, um den Schüler formal und äſthetiſch zu bilden. Nach den in Schulen gebrauchten Lehrmitteln zu urtheilen, iſt das Eine oder das Andere der Hauptzweck, der im Unterrichte den Lehrern vorſchwebt. Indem wir uns gegen beide Behandlungsweiſen erklären, auch keine mechaniſche Verbindung derſelben zulaſſen, ſtellen wir als Princip auf, daß die höhere Bürgerſchule die neueren Sprachen vorzugsweiſe und dem letzten Zwecke nach ſo zu lehren hat, daß der Schüler dadurch den Schlüſſel gewinnt, um ſich ein Reales aufzuſchließen. Dieß Reale iſt, um auch dieſes gleich vorweg anzudeuten, die Geſchichte der fremden Nation. Geſchichte iſt ein weitſchichtiges Wort; alles Mögliche hat eine Geſchichte. Wir meinen das Wort in einem beſondern Sinne. Davon nachher.

Die eine Weiſe der Behandlung, die gewöhnlichere, ja die faſt allgemeine, iſt die, welche Fertigkeit im mündlichen und ſchriftlichen Gebrauch der Sprache, das Können im Auge hat, und zwar vorzugs-

---

* Hegel in ſeiner dritten Gymnaſialrede.

weiſe (dieß Wort kommt hier ſchon wieder, weil die verſchiedenen Methoden nie ganz rein und unvermiſcht auftreten) das Sprechen der fremden Sprachen im engern Sinne, nämlich die Converſation des geſellſchaftlichen modernen Pariſer oder engliſchen Lebens (auf Bällen, bei Tiſche, auf dem Dampfſchiffe u. ſ. w.) Dazu werden in ſeltneren Fällen die berüchtigten Geſpräche mit Schneider und Roßhändler benutzt, vielmehr, da dieſe ihren Credit verloren, Grammatiken, deren Uebungsbeiſpiele und Leſeſtoff auf die Converſation vorbereiten, ferner ſyſtematiſche, nach dem Stoff geordnete Vocabularien. Das Ziel dabei iſt, daß der Schüler, der einſt auf Reiſen oder ſonſt mit Ausländern zuſammentrifft, ſich mündlich unterhalten kann. Die ſchriftlichen Uebungen, die bei dieſer Art der Behandlung des Unterrichts angeſtellt werden, erſtrecken ſich beſonders auf Briefſchreiben, damit man im Nothfalle einmal an einen Ausländer ſchreiben, oder Vater und Mutter in fremden Zungen zum Geburtstage gratuliren kann. Oder die Correſpondenz iſt eine geſchäftliche, beſonders kaufmänniſche. Der Schüler lernt Tratten abfaſſen, Marktberichte u. dgl. Die Lectüre hat denſelben praktiſchen Zweck. Sie iſt in den ſeltenſten Fällen ſo einſeitig, wie die Vorrede einer engliſchen Chreſtomathie ſich ausdrückt: „Eine höchſt unzweckmäßige Lectüre iſt die Ent- und Verführungsgeſchichte des Vicar of Wakefield, Thomson's seasons, Young's night-thoughts, warum nicht auch noch Shakespeare? Schade um die Mühe und die Zeit, welche Handelsſchüler auf das Verſtehen dieſer ſonſt ſehr guten, aber nicht für den Handel berechneter Bücher verwenden". Aber ſie liebt das Drama von Scribe, A. Dumas, der Wendungen wegen, die in der Converſation gut anzubringen ſind. Sie iſt auch zuweilen claſſiſch, aber mit dem unfehlbaren questionnaire. Sie zieht Chreſtomathieen ganzen Werken vor. Was die Grammatik betrifft, ſo gibt man zwar außer der Formenlehre auch einige ſyntaktiſche Regeln, aber man hält mehr von der Ausbildung des Sprachgefühls durch die Praxis. Die Anordnung des Stoffes iſt äußerlich, die Faſſung der Regeln mechaniſch, die Auswahl willkürlich. Im Allgemeinen iſt die Grammatik eine Anleitung, ſich vor einigen gröbern Fehlern zu hüten. Sie wird definirt als *l'art* de parler et d'écrire correctement.

Wenn wir in Folgendem nachweiſen, warum dieſe Art von Sprachunterricht der höhern Bürgerſchule nicht genügen ſollte, ſo iſt dabei nicht unſere Meinung, als ob bei einem ſolchen mehr praktiſchen Verfahren der Geiſt nicht auch formal gebildet würde. Formale Bildung wird gefördert in höherem oder geringerem Grade, ſo oft der Menſch eine Sprache erlernt. Sprechen iſt Denken. Es bildet, verſchiedene Sprachen zu er-

lernen, weil das die Leichtigkeit gibt, ſich in verſchiedene Denkweiſen hinein zu verſetzen; wer nur ſein Idiom verſteht, hat ſich mehr oder minder in einen engen Gedankenkreis gebannt. Und iſt es auch nur auf mehr mechaniſchem Wege, daß man ſich in das fremde Idiom hineinlebt, das Bildende iſt nicht ganz abzuſprechen. Ebenſo fern liegt uns der Gedanke, daß die höhere Bürgerſchule durch die bezeichnete Aufgabe etwas Leichtes ſich auferlege. Im Gegentheil, um nur etwas Erträgliches im Parliren zu leiſten, iſt ein gehöriger Aufwand von Zeit und Kraft nöthig. Auch gegen das Mechaniſche an ſich ſprechen wir uns nicht aus. Es hat im Unterrichte überhaupt ſeine große Bedeutung. Was der Gehorſam im Sittlichen, iſt das Mechaniſche im Lernen. Das Gedächtniß, das Auswendiglernen iſt zu üben, ehe der Verſtand an die Reihe kommt, oder vielmehr liegt im mechaniſchen Lernen die erſte Uebung des Verſtandes. Die Intelligenz des Kindes iſt ihrem Begriffe nach Gedächtniß; die Stärke des Gedächtniſſes das alleinige Maß für die Energie der Intelligenz. Eine andere Frage aber iſt die, wie weit das Mechaniſche im Rechte iſt, und wo der Anſpruch des Rationellen beginnt. Am wenigſten aber fällt uns ein, die Bedeutung des Könnens im Sprachunterrichte zu verkennen. Ja das Können, die Technik iſt das alleinige Ziel, und das bloße materielle Wiſſen iſt ihm untergeordnet. Aber es iſt ein Unterſchied zwiſchen Können und Können, ob der Schüler über Angelegenheiten des gewöhnlichſten Alltagslebens ſich ausdrücken lernt, oder ein hiſtoriſches Thema in fremder Sprache gewandt zu behandeln weiß. Ein feiner Kenner der franzöſiſchen Sprache, der um den franzöſiſchen Unterricht großes Verdienſt hat, in ſeinen Lehrbüchern einen praktiſchen Antibarbarus der Schulwelt geliefert hat, drückt ſich freilich ſo in der Vorrede zu ſeinem „Sprachführer für Deutſche in Frankreich“ aus: Ohne den Werth der formalen Bildung, welche aus der Erlernung auch der neueren Sprachen in reichem Maße geſchöpft werden kann, im Mindeſten zu unterſchätzen, ſcheint es mir doch, als wären manche Pädagogen, in dem löblichen Eifer, die Manier der ehemaligen „maitres“ zu verbannen, auf dem beſten Wege, das Kind mit dem Bade zu verſchütten, als hätten wir von ihrem Unterrichte mehr ſelbſtbewußte, nach allen Seiten Belehrung ſpendende jugendliche Kenner und Kennerinnen des „Organismus“ der Sprache, als der Sprache ſelbſt zu erwarten. Dieſe Richtung hat allerdings auch die praktiſche Seite, daß es, bei allem gelehrten Nimbus, den man um ſich verbreitet, doch immer bedeutend leichter iſt, ſich auf den Höhen wiſſenſchaftlicher Anſchauung zu ergehen, als ein wirkliches Beherrſchen des fremden Idioms im mündlichen und ſchriftlichen Gebrauche desſelben zu bethätigen; daß es viel ſchwerer iſt, die Schüler,

wenn auch nur annähernd, zum fließenden freien Vortrage über die einfachſten Dinge, zum improviſirten Schreiben einer Seite, die wirkliches Franzöſiſch enthält, zu befähigen, als zur Kenntniß der „hiſtoriſchen“ oder der „philoſophiſchen“ Grammatik und zum geiſtreichen Reden über die verſchiedenen Phaſen der Litteraturgeſchichte anzuleiten. Glücklicherweiſe tritt ſolchen Verkehrtheiten der geſunde Sinn des Publicums entgegen, welcher ſich nicht mit klingenden Redensarten abſpeiſen läßt, ſondern von einem vier- bis ſechsjährigen Unterrichte in einer neuern Sprache als praktiſches Reſultat ein Können verlangt, und dem zur Production unfähigen Hochmuth vermeintlicher Wiſſenſchaftlichkeit das alte unbequeme: „hic Rhodus, hic salta! zuruft“. Der Herr Verfaſſer hat Recht gegen den einſeitig formal-äſthetiſchen Unterricht. Es iſt aber zu bezweifeln, daß dieſer bis zur Einſeitigkeit irgendwo ſo weit getrieben wird, daß ein unproductiver Hochmuth dabei das Reſultat iſt. In den verſchiedenen Grammatiken (danach beurtheilen wir den Unterricht der Schulen, an denen ſie gebraucht werden), die in den „Organismus“ der Sprache einzuführen ſuchen, hiſtoriſch, rationell verfahren, wird das Können auch obenan geſtellt. Und jeder Lehrer wird trotz „Philoſophie“ und trotz „Geſchichte“ die Technik ſich als Hauptaufgabe ſtellen; es fragt ſich nur, ob dieſelbe an einem edlen, wiſſenſchaftlichen Stoffe, oder an trivialen Gegenſtänden gewonnen wird. Gegen den wiſſenſchaftlichen Unterricht zu argumentiren, wenn man Dialoge über das Alltagsleben der Schule empfehlen will, iſt eine mutatio elenchi.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Gesenius hebräische Grammatik. Neu bearbeitet und herausgegeben von Rödiger. 17te Auflage. Mit einer Schrifttafel. Lpzg. 1854. Renger (Banckwitz.) 8° Vorrede und Register XVII. — 316 S.

Der Herr Herausgeber bemerkt in der Vorrede, daß er auch diese Auflage einer sorgfältigen Durchsicht unterworfen habe. Indessen ist im Ganzen eben nichts Wesentliches geändert; die Paragraphen aber sind mit durchgehenden Nummern bezeichnet worden, wodurch die Duplicate wegfallen. Ein nach der Vorrede zur sechszehnten Auflage erwartetes samaritanisches Alphabet ward auch dieser neuen Auflage nicht beigegeben. Eine schärfere Fassung mancher Regel und Sätze enthalten die §§ 48, 52, 53, 67, 87, 92, 93, 122, 128 und 151. In den Paradigmen sind mehrere verdächtige Formen nunmehr beseitigt worden. Mehreres dagegen, worauf von andern Grammatikern und Beurtheilern aufmerksam gemacht worden ist, scheint aus Consequenz geflissentlich nicht verändert zu sein; doch sind Citate berichtigt und einzelne Beispiele passender gewählt. Zu den Hauptveränderungen gehören die (§ 48) nähere Bezeichnung des Jussivum; §§ 52, 53 die deutlichere Bestimmung des Charakters in den Conjugationen: Piel, Pual, Hiphil und Hophal. Kleine nöthige Zusätze enthalten die Anmerkungen zu § 67, die verba geminata betreffend. Bei § 84, 6 ist noch immer קַטָּל „mit festen Vocalen" bezeichnet, ohne Berücksichtigung der Formen דַּיָּן und שַׁבָּת die im st. constr. des Sing. das Kamez in Patach schärfen. Kleinere Verbesserungen finden sich in § 87. (Vom pluralis.) Deßgleichen auch §§ 92, 93. (Die Paradigm. der mascul.) In der Tabelle ist bei Va, mit Recht das gerügte זְקַנְכֶם weggelassen; dagegen vermißt Referent in der Erläuterung zu paradigm. VII. (§ 93, 7) die Formen חֹתָנְךָ und אֹיְבֶךָ: auch wird § 93, 8 מָגֵן angeführt, ohne dieses Wort als Ausnahme in der Flexion zu bezeichnen, da es doch im plur. מָגִנִּים

lautet. § 114 heißt es: „Auch vermeidet es die Sprache, einem nomen regens mehrere durch und verbundene Genitive folgen zu laſſen, vielmehr wird für ſolchen Fall das nomen regens wiederholt, z. B. 1. Mos. 24, 3. אֱלֹהֵי הַשָּׁמַיִם וֵאלֹהֵי הָאָרֶץ der Gott des Himmels und der Gott der Erde", ſo finden wir auch Exod. III. 16 dieſes nicht beachtet (wohl aber vorher V. 15) wo das nom. reg. nicht wiederholt iſt. — Im § 122 iſt das Verhältniß des pron. demonstr. logiſcher beſtimmt; ſo wie § 128 (Cohortativ und Jussiv.) Einzelnes als Zuſatz erhalten hat. Dasſelbe gilt auch für § 151, „die Conſtruction der Adverbien". — In den Paradigmen der verba ſind mehrere Infinitiv-Formen der passiva (als unerwieſene) mit Recht beſeitigt worden. Die verba geminata haben in den Tabellen wieder ihren Platz vor den verbis פך erhalten; ungeachtet in der Grammatik von letztern zuerſt die Rede iſt. — Die angezeigten, beim Drucke abgefallenen Vocale mögen beim Gebrauch des Buches beachtet werden. Die beigefügte Schrifttafel iſt ſauber und der Druck des Werkes gefällig. Mögen übrigens neuere grammatiſche Schriften ſich durch beſondere Vorzüge empfehlen, ſei es durch tieferes Eingehen in den Gegenſtand oder durch philoſophiſche Betrachtungen, ſo wird für den Schulgebrauch die Geſenius'ſche Grammatik, zumal in ihrer zum Theil verbeſſerten Geſtalt durch den neuen Herausgeber, ihren unverkennbaren Werth, beſonders durch die populäre Darſtellung, gleichwohl behaupten und ſich ſichern.

2. Elementarbuch der hebräiſchen Sprache (Kurze Grammatik und Uebungsbuch) von Dr. M. U. Levy, erſtem Religionslehrer an der jüd. Cultus-Gemeinde zu Breslau. Breslau, Leuckart, 1852. 8. I—IV. S. 80.

Der Herr Verf. liefert, wie er ſich hierüber in dem Vorwort erklärt hat, dieſes Compendium als einen Auszug eines von ihm herausgegebenen größern Werkes, betitelt: Hebr. Leſebuch. Breslau, 1847, welches günſtig aufgenommen worden und an mehreren chriſtlichen Anſtalten Aufnahme gefunden hat. (Vgl. des Referenten Beſprechung hierüber in Jahns Jahrb. für Philologie ꝛc. 1848, Sept.) Der kleine Umfang des Werkchens enthält das Allernöthigſte nur. Daß Ueberſetzungen aus dem Deutſchen ins Hebräiſche gänzlich fehlen, kann nicht eben gebilligt werden, da die vom Verf. empfohlene Rücküberſetzung erſtere gleichwohl nicht entbehrlich macht. Das Ganze enthält nichts Unangemeſſenes. Wenn beim Einſtudiren der Vocale zwei paſſende Sätze, einer für die langen, der andere für die kurzen gewählt worden ſind (אֵל אָבִי הוּא טוֹב — נֵס מִכַּל־פֶּשַׁע) ſo ſchlägt Referent auch für die Erlernung der Buch-

ſtaben folgenden Satz vor, der einem alten Gebete entlehnt iſt. Die Anfangsbuchſtaben eines jeden Wortes enthalten das ganze Alphabet und mit Ausnahme des ת und ץ auch ſelbſt die Schlußbuchſtaben. Er lautet:

אֵל בָּרוּךְ גְּדָל דֵּעָה הָכִין וּפָעַל זָהֳרֵי חַמָּה טוֹב יָצַר
כָּבוֹד לְשִׁמוֹ מְאוֹרוֹת נָתַן סְבִיבוֹת עֻזּוֹ פְּנוֹת צְבָאָיו קְרוֹשִׁים
רוֹמְמֵי שַׁדַּי תָּמִיד׃

Wenn es ferner § 2, 1 heißt: אהחער (Kehlbuchſtaben) und daſelbſt 5, זסשר(ו)ץ (Zahnbuchſtaben); ſo weicht dieß von der Anſicht anderer Grammatiker ab, die den Buchſtaben ר als ſchwankend zwiſchen Kehle und Zunge bezeichnen. Ebenſo iſt die Annahme (§ 5), daß בִּי wi geleſen wird, die jüdiſcher Grammatiker. Nicht deutlich iſt (§ 9) der Begriff: Pausa. — Die Hauptflexionen der nomina, pronomina und adjectiva gehen dem Verbum voran (— § 16). Die Bemerkungen über die tempora ſind für den Anfang ausreichend. Voces memoriales fehlen mit Ausnahme der beim Gerundium angeführten Buchſtaben בכלם. Bei § 19 wäre noch zu erwähnen geweſen, daß beim Hithpaël eine Aſſimilation auch vor נ und כ zuweilen ſtattfinde. Bei der Ueberſicht des regelmäßigen Verbum hätten füglich die Penacuten Formen accentuirt werden müſſen, beſonders beim praet. des Hiphil. Die Form קְמֻלֶת als die gewöhnliche Participial-Form der Transitiva hätte mit aufgeführt werden ſollen. Die participia von Piel, Pual, Hiphil und Hophal ſind nach der Weiſe jüdiſcher Grammatiker genannt; wiewohl auch der Verf. bereits in ſeinem größeren Lehrbuche ſich darüber rechtfertigt, ſo kann Ref. dennoch, ebenſo wenig wie andere Beurtheiler, damit einverſtanden ſein. — Bei § 23 Verba פֵּא fehlt noch die nöthige Bemerkung, daß bei einigen verbis פֵּא die ſtärkere Form neben der ſchwächern beſtehe, z. B. יאחז und יֶאֱחֹז. — § 28 iſt von לָקַח nicht bloß Kal, ſondern auch Hiphil und Hophal ſind anzuführen. Beim Specificiren der nomina (beſonders S. 33) hat ſich der Verf. größtentheils an Ewald gehalten. Auf manches Irrige bei Geſenius iſt mit Recht aufmerkſam gemacht worden. Den Partikeln iſt keine umſtändliche Behandlung zu Theil geworden, da dieſes allerdings für Anfänger unerſprießlich iſt. Die Paradigmata mehrerer unregelmäßigen verba ſind für den allererſten Beginn ausreichend. Die Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem Hebräiſchen in's Deutſche, mit folgenden Vocabeln am Ende der Schrift, beſtehen aus gut gewählten claſſiſchen Stellen; ſo wie auch die zum Analyſiren beſtimmten Formen zweckmäßig ſind. Ganz beſonders

wird das Elementarbuch in den untern Claſſen jüdiſcher Schulen mit Nutzen gebraucht werden können. *

Mühlhauſen in Thüringen. Mühlberg.

II.

Beiträge zu einer Methodologie der diplomatiſchen Kritik von Dr. Joh. Heinr. Chriſtian Schubart. Caſſel 1855. Bertram.

Es iſt in der neuern Zeit eine Art Dogma geworden, daß die Kritik und ihre Anwendung bei der Erklärung der alten Autoren nicht für die Schule gehöre: dieß Dogma findet, je mehr der Geiſt eines Friedrich Auguſt Wolf und eines Gottfried Hermann von den Schulen weicht, um ſo mehr Geltung und Bekenner. Eine ganze Sammlung von Claſſikerausgaben, welche in den Schulen dominirt, iſt auf jenes Dogma gegründet. Es gehört in unſern Tagen ſchon eine Art Muth dazu, jenem Dogma entgegenzutreten, und der kritiſchen Seite der Erklärung ihren Platz und ihre Bedeutung für die Gymnaſien zu vindiciren.

Daß man nicht mit oder vor ſeinen Schülern Kritik ex professo treiben und über der Kritik den Autor ſelbſt vergeſſen ſolle, iſt eine Sache, die ſich von ſelber verſteht. Was ich fordere, iſt allein dieß, daß die Kritik, ſo weit ſie dem Standpunct des Schülers entſpricht, einen Theil der Interpretation bilde. Die Aufgabe des Lehrers iſt, das Maß für dieſelbe zu finden; die Aufgabe eines guten Commentars iſt, hierfür wie für die ſprachliche, ſachliche, Kunſterklärung das nöthige Material zu bieten. Oder ſoll, weil mit der Kritik ſchwerer Mißbrauch getrieben iſt, auch der rechte Gebrauch unterſagt ſein? Soll, weil eine ungeſchickte Köchin die Suppe abſcheulich verſalzen hat, das Salz überhaupt aus der Küche entfernt werden?

Ich habe mich öfter als einmal gegen jenes Dogma ausgeſprochen: aus ſachlichen Gründen, weil bei eindringender Erklärung ohne Kritik kein Schritt gethan werden kann, ja weil geſunde Hermeneutik ohne ihre Zwillingsſchweſter Kritik nicht zu denken noch zu üben iſt; — aus pädagogiſchen Gründen, weil ohne Weckung, Belebung, Bildung des kritiſchen Sinnes die Jugend zu keinem eigenen und freien Urtheil zu führen iſt; aus Gründen des täglichen Bedürfniſſes, weil die unvermeidliche Verſchiedenheit der Ausgaben in den Händen der Schüler den

---

* In der Rec. P. Rev. 1855 Aug. S. 106—110 iſt an den betr. Stellen zu leſen: Seffer — Hannover — gedeutet.

Lehrer jeden Augenblick nöthigt, ein kritiſches Urtheil zu fällen. Oder was ſoll der Lehrer dem denkenden Schüler antworten, wenn dieſer ſeine Lesart zum Vortrag bringt, und ſeine Lesart zu vertheidigen unternimmt? Soll er ſich auf die Auctorität eines Herausgebers ſtützen, wo die Stütze eines eigenen Urtheils zur Hand ſein könnte? Soll er bekennen, es fehle ihm an den Daten, um ſelbſt eine Meinung zu haben? Soll er den Schüler abweiſen mit dem Bedeuten, das gehöre nicht hierher? Zum Schweigen iſt er leicht zu bringen; aber das Denken läßt er nicht. Kurz, die Kritik wirſt du nicht los, und ich denke, du wirſt ſie nicht los werden wollen, wenn du ſiehſt, was aus der Erklärung wird, wenn ſie ſich von der Kritik losreißt.

Was aus ihr wird? ich habe jene Sammlung vor Augen — wohin neigt ſich nun die Erklärung? Zu einer Feinheit, Geiſtreichigkeit und Sublimität, welche, geſetzt ſie wäre wahr, doch nicht für den Schüler iſt, und viel feinere, viel ausgebildetere geiſtige Organe vorausſetzt, als die kernhafte geſunde Hausmannskoſt einer verſtändigen, für die Schüler berechneten Kritik. Und wohin führt dieſe Erklärung? zu einer Generation, die überall das äſthetiſche Gras wachſen hört, überall die feinſten Pointen herausfühlt und zu einem geſunden Urtheil unfähig iſt. Man ſehe ſich nur in den Schulen um: geiſtreiches Geſchwätz iſt genug zu finden, und verſtändiges Urtheil gehört zu den Raritäten. Den geſunden Trieb ſchneidet man ab und die Waſſerreiſer läßt man wachſen.

Wie ſehr wünſchte ich, ich hätte die Kraft, die Zeit und vor allem die Elaſticität, die Friſche und den Muth der Jugend, das Ideal von Interpretation, wie es mir von meiner Jugend her hoch und hehr, hell und klar vor Augen ſteht, in die Wirklichkeit einzuführen! Es iſt leider auch hier ſo: ich kann nur wie ein Prophet bezeugen, daß eine Interpretation, in der Kritik und Hermeneutik ſich zu lebensvoller Einheit durchdringen, in der alle geiſtigen Kräfte der Jugend gleichmäßig beſchäftigt und geübt werden, zu ſuchen und zu finden oder eigentlich nur wiederzufinden iſt; denn in Friedrich Auguſt Wolf's Schule hat allein dieſe Art der Interpretation gegolten, und die wenigen alten und ächten Schüler Wolf's, welche noch am Leben ſind, werden mir bezeugen, daß ich die Wahrheit rede.

Vor allen Dingen nun müßte der Lehrer ſelbſt ein kritiſch gebildeter Mann ſein. Ein ſolcher iſt aber in unſerer Zeit, Dank jenem geſegneten Dogma, eine große Seltenheit geworden.

Ich will frei herausſagen, was ich meine. Ein richtiges Urtheil, eine glückliche Conjectur gelingen wohl einmal auch dem Ungeübteſten, wie — sit venia verbo — auch das blinde Huhn wohl einmal ſeine Erbſe findet.

Mit einem ſolchen zufälligen Funde iſt für die Schule nichts gewonnen. Andere haben natürliche Anlage zur Kritik, gleichſam eine κριτικὴ ἕξις: es hat große Philologen gegeben, denen es nach ihrem eigenen Geſtändniſſe in intimis visceribus ſteckte, Kritik zu treiben und Conjecturen zu machen. Dieſe Naturen werden natürlich immer anregend und belebend wirken; aber ſollen unſere Schüler zur facultas eines eigenen ſichern Urtheils gelangen, ſo muß zur ἕξις die τέχνη hinzutreten. Die τέχνη iſt es, welche uns über die Zufälligkeiten in dieſer Thätigkeit hinweghebt, die Kritik aus einem geiſtreichen Spiel zu einem ernſten Berufe macht, und ſich nicht das Glänzende und Witzige, ſondern die Wahrheit und das tiefe Verlangen nach Wahrheit zum Ziele ſetzt.

Wenn dieß feſtſteht, ſo muß jeder Beitrag, der die kritiſche Thätigkeit zur τέχνη zu erheben ſtrebt, freudig willkommen geheißen werden.

Es iſt in dieſen Blättern vor Kurzem Cobet's und ſeiner Kritik mit großem, vielleicht allzu großem Lobe gedacht worden.

Was Cobet vor den deutſchen Philologen auszeichnet, iſt, daß ihm das Ideal, an welchem er die einzelne Erſcheinung mißt, klarer, ſchärfer als jenen vor Augen ſteht. Was ſeiner Kritik als Mangel anklebt, iſt die deſultoriſche Weiſe, wie er ſie übt, und die Geringachtung der diplomatiſchen Grundlagen, wenn dieſelben jenem einmal erkannten Ideale widerſtreiten, die Leichtigkeit, mit der er über die handſchriftlichen Zeugen und die, welche ihnen Glauben ſchenken, den Stab bricht. Wenn ich mit Cobet verkehre, ſehe ich gleichſam jene großen Kritiker des ſechszehnten Jahrhunderts, vor allem Turnebus, verjüngt vor meinen Blicken ſtehen. Jene Mängel nun vermeidet ein ſo eben erſchienenes ganz treffliches Buch von Dr. Schubart in Caſſel: Bruchſtücke zu einer Methodologie der diplomatiſchen Kritik (1855), das ich jedem philologiſchen Schulmanne zu dem allerſorgfältigſten Studium zu empfehlen wünſche. Denn dieß Buch iſt, wenn irgend eines, geeignet, den ſicheren Weg zu zeigen, auf dem der kritiſche Sinn gebildet und die kritiſche Thätigkeit zu einer wahrhaften Kunſt erhoben werden kann. Wer dieſen Weg betritt, wird ſich eben ſo wohl veranlaßt ſehen, über die kritiſche Grundlage des traditionellen Textes nachzudenken, wie er gewarnt wird, dem zuchtloſen Jagen nach Conjecturen irgendwie Raum zu geben. Schubart hat, wie bekannt iſt, viele Jahre der ernſteſten Forſchung dem Pauſanias gewidmet; er nimmt die Belege für ſeine Sätze und Regeln faſt ausſchließlich aus dieſem Autor; er faßt in ihnen das, was er im Einzelnen an dem Autor praktiſch geübt hat, hier gleichſam zu einem Syſtem zuſammen; ſie ſind daher nicht ſowohl Conſtructionen a priori, als vielmehr Reſultate. Hierdurch wie durch die Beſchränkung

auf einen Autor erhalten ſie einen hohen Grad von Gewißheit, und ſelbſt der Schein des Zufälligen oder Zuſammengeſuchten wird vermieden. Es gibt vielleicht weniger Cabinetſtücke glänzender Kritik, aber dafür eine ſolide Grundlage, auf welche ſich fußen und bauen läßt.

Der Kritiker, ſo beginnt unſer Verfaſſer, geht an dem Faden ſeiner Handſchriften bis zu der Quelle zurück, aus der unſere Handſchriften ſtammen. Auf welche Weiſe dieſe Operation vorzunehmen ſei, hat er hier nicht erörtert: es ſind eben Bruchſtücke, die er uns hier bietet; die Ergänzung wird der Leſer ſich aus der præfatio zu der größeren Ausgabe des Pauſanias ſelber nehmen können. Der Verfaſſer ſtellt uns nur an den Punct, wo auch im tiefſten Grunde die Depravation des Textes gefunden wird und die Thätigkeit des Kritikers ihren Anfang nimmt. Denn dieſem letzten urkundlichen Texte, ſagt er, wird der Kritiker treu bleiben, ſo lange die Worte ungezwungen einen klaren paſſenden Sinn geben, ſo lange, aber auch nicht weiter; denn die Kritik des Halsbrechens, welche ohne Achtung vor dem Autor die Verkehrtheiten des Abſchreibers vertritt, iſt nicht die Sache unſers Verfaſſers. Der ſchlechte Abſchreiber hat dem Autor das Seine entzogen; die Kritik hat es ihm wieder zurückgegeben.

Nun kann dieſe Kritik, die Erkenntniß des Urſprünglichen, die Sache einer divinatoriſchen Inſpiration ſein; ſie kann aber auch nach gewiſſen Regeln geſchehen, durch deren Anwendung ſie via ac ratione ſicher vorſchreitet. Die diplomatiſche Kritik, welche eben von dem urkundlichen Texte ausgeht, wird theils das Handſchriftenweſen überhaupt kennen müſſen, um zu wiſſen, wie Fehler entſtehen und wie ſie zu heilen ſind, theils ſpeciell die Handſchriften des Autors, um zu wiſſen, welche Arten von Fehlern gerade hier am häufigſten vorkommen. Denn, wie der Verf. ſagt, jeder Autor hat, wie ſeine ſtiliſtiſchen Eigenthümlichkeiten, ſo ſeine beſondere handſchriftliche Kritik. Die größere Ausgabe des Pauſanias wird hier Ergänzungen bieten. Sie wird lehren, wie der Kritiker ſelbſt die Handſchriften, aus denen die vorhandenen ſtammen, zu reconſtruiren ſucht, wie er die Zahl der Linien einer Seite, die Zahl der Buchſtaben einer Linie u. dgl. zu beſtimmen hat. Sie wird lehren, wie die vorhandenen Handſchriften ſich zu Gruppen verbinden und wie die Abweichungen der Texte ſowohl vom urſprünglichen, als auch von einander dazu dienen, das Verwandtſchaftsverhältniß jener zu einander feſtzuſtellen.

Alle dieſe Abweichungen haben, ſofern ſie nicht bloße Liederlichkeiten ſind, ihren Urſprung a. in paläographiſchen Gründen, oder b. in der Ausſprache, oder c. in pſychologiſchen Gründen, d. h. in bloßem

eigenem Mißverſtändniß des Abſchreibers. Dieß iſt der Faden, an dem ſich die Erörterung fortbewegt.

Was nun das Paläographiſche anbetrifft, ſo iſt es allerdings zweifelhaft, und zwar bei den meiſten Autoren, ob die vorhandene älteſte Handſchrift einer mit Uncialen geſchriebenen entnommen ſei. So auch bei Pauſanias. Es führen jedoch viele Spuren auf dieſe Schrift und auf die scriptio continua. Der Verf. beſpricht demnach zuerſt den Grund von Corruptel, welcher in falſcher Abtheilung der Wörter liege (S. 4 ff.), und weist ſchon hier nach, wie der erſte Irrthum ſofort die Keime neuer Irrthümer in ſich trage, indem der je ſpätere Abſchreiber dieſen Irrthum zu verdecken und zu beſeitigen trachte. Sobald *τὸν αὐτίκα* in *τὸ ναυτικά* verderbt iſt, liegt die weitere Verderbung in *τὰ ναυτικά* auf der Hand; ſobald *ἀφείλετο ἀδικήματα* in *ἀφεῖλε τὸ ἀδικήματα* verändert war, war es geboten *τὰ ἀδικήματα* zu ſchreiben. Der Kritiker, der durch richtige Abtheilung den angemeſſenen Sinn wiederherſtellt, hat vollſtändig das Recht des erſten Abſchreibers für ſich. — Hierauf wendet ſich Verf. zu den Fehlern, die durch falſches Leſen der Uncialen entſtehen. Der Verf. erklärt ſich mit Nachdruck gegen die paläographiſche Taſchenſpielerei, welche durch Rückführung auf Uncialen aus Allem Alles zu machen ſich vermißt; er erinnert mit Recht, daß die Abſchreiber nicht Buchſtaben, ſondern Wörter abſchrieben, daß die Abſchreiber Leute waren, welche im Ganzen wohl verſtanden, was ſie geſchrieben, und in ihren eigenen Veränderungen ſowohl Verſtändniß als Geſchick an den Tag legten, daß die bei weitem meiſten wirklichen Buchſtabenverwechſelungen in Eigennamen vorkommen, bei denen der Abſchreiber nicht durch den Sinn des Wortes unterſtützt wurde. Er weist alſo das Buchſtabenvertauſchen, ebenſo aber auch die Annahme von Abkürzungen, welche beide bei Cobet eine große Rolle ſpielen, in engere Grenzen ein, und beſpricht nun die Verwechſelungen ſowohl der einfachen Uncialen *ΔΛ*, *NH*, *ΗΠ*, *ΠΓ*, *ΓΤ*, *ΓΛ*, *ΓC*, als auch der Conſonantverbindungen *ΓΙ* und *Π*, *ΔΙ* und *N*, *ΛΙ* und *N*, *ΛΛ* und *M*, *ΛΛ ΔΛ* und *M*, und gibt für ſie ſchöne und anſprechende Belege aus den Handſchriften (S. 7 ff.). Demnächſt werden die Auslaſſungen von Buchſtaben und Silben vorgeführt und die Veranlaſſungen zu ſolchen Auslaſſungen erörtert und endlich die Dittographie beſprochen, die der Verf. ſehr mit Recht beſtimmter zu faſſen ſucht, als es in der Regel geſchieht. Der Umſtellung der Worte gibt er weniger Raum, als andere Kritiker gethan haben, und benutzt ſie daher auch weniger, um Verbeſſerungen zu bewirken. Die Praxis iſt, meiner Beobachtung nach, bei verſchiedenen Autoren eine verſchiedene. Bei Polybius z. B. iſt in codex C. eine große

Abweichung in der Wortfolge gegen *A* und *B*, die ihren Grund darin hat, daß ein offenbar gewandter und des Griechiſchen wohl kundiger Abſchreiber gleich eine ganze Reihe von Worten beim Abſchreiben zuſammenfaßte. Im Ganzen jedoch wird man des Verf. maßvolle Anſicht in dieſer Beziehung zu Grunde legen müſſen. Die bisher erörterten Corruptelen haben mehr in der Mechanik des Schreibens ihren Grund; ihre Erkenntniß bildet gleichſam die erſte Stufe der kritiſchen Einſicht. Es bleiben aber noch ſehr viele Stellen übrig, welche auf dieſem Wege nicht herzuſtellen ſind, ſondern andere Heilmittel erfordern. Es ſind nämlich in unſern Handſchriften a. Lücken, oder b. Interpolationen und Gloſſeme, oder c. Verſchiebungen. Dieſen wendet ſich Verf. von S. 34 an zu. Es gibt wenige Autoren, die von Lücken frei geblieben wären; ſie ſind, wenn im Urcoder ſchon mehrere Blätter fehlten, unſchwer zu erkennen und eben nur als vorhanden feſtzuſtellen. Andere Lücken ſind durch Nachläſſigkeit der Abſchreiber entſtanden und oft in gewohnter Weiſe verdeckt worden, ſo daß ſie nicht auf den erſten Blick erkannt werden, ſondern oft den allerbeſten und ſcharfſinnigſten Philologen entgangen ſind. Hier iſt die bloße Conſtatirung einer Lücke ſchon ein großer Gewinn, wenn auch die Heilung des Schadens ſehr problematiſch iſt. Es iſt offenbar von gleicher Wichtigkeit, nicht allzu raſch zur Annahme einer Lücke zu greifen, wo die Noth nicht drängt und leichtere Hülfe zur Hand iſt, wie andererſeits die Lücken aufzudecken, wenn triftige Motive darauf hinführen. Solche Motive liegen nun in einem augenſcheinlich mangelhaften Sinn, in völlig verrenkter Conſtruction, in erhaltenen ſinnloſen Wortfragmenten, in gewiſſen Schwankungen der Handſchriften, die ſich auf gewöhnlichem Wege nicht erklären laſſen, im Vorhandenſein zuſammenhangloſer Worte, die in anderen Handſchriften fehlen, oft ſelbſt in einem falſchen Accente (S. 34 bis 41). Iſt aber die Lücke erwieſen, ſo mag man möglicherweiſe Ausdehnung derſelben conjiciren oder den Inhalt reproduciren; nie aber darf man vergeſſen, daß nur das Mögliche, höchſtens das Wahrſcheinliche zu gewinnen iſt. Cobet's vom Verfaſſer citirte Worte ſind goldene Worte: is solus sapit, qui ab huiuscemodi locis abstinet manum, ne sibi corrumpat judicium in aliis, ubi veri inveniendi spes affulget lætior. Satis est si perspicias, aliquid intercidisse, cujus interdum etiam sensum probabiliter coniectando reperire possis: non ultra pergendum. Doch folgen wir dem Verf. zu den Interpolationen. Wenn unter dieſen die abſichtlichen Abglättungen, die Einwirkung beigeſchriebener Varianten auf den Text und die Gloſſeme begriffen werden, ſo ſind ſie eine ſo reichliche Quelle von Corruptelen, daß durch ſie allein vielleicht nicht weniger Störungen veranlaßt ſind,

als durch alle übrigen zuſammengenommen. Für Pauſanias ſcheint dieß durchaus richtig zu ſein; bei anderen Autoren haben die Interpolationen wenig Einfluß geübt; dagegen ſind mehr Corruptelen durch Lücken bewirkt. Es iſt einmal ſo, daß, wie der Verf. ſehr wahr bemerkt hat, jeder Autor ſeinen beſondern Stil und ſeine beſondere handſchriftliche Kritik hat. — Was die abſichtlichen Abglättungen betrifft, welche die Abſchreiber vornahmen, ſo hatten ſie ihren Grund in dem Beſtreben, den Leſern einen lesbaren Text zu liefern. Die Abſchreiber waren weder tiefblickende Kritiker, noch hatten ſie bei ihrem Geſchäfte Zeit zu langer Ueberlegung; man darf ihnen weder allzu große Feinheit oder Gelehrſamkeit, noch auch tölpelhafte Unbeholfenheit und Unwiſſenheit zuſchreiben. Schon Ebert hat geſagt: „unbedingtes Schmähen auf die Unwiſſenheit früherer Abſchreiber iſt nur ein Zeichen unzureichender oder ſich dünkelhaft überhebender Kenntniß.“ Hiernach weist Verf. nun Interpolationen, welche ihnen mit Unrecht imputirt ſind, zurück und führt ſolche auf, welche ſich wirklich als ſo beabſichtigte erweiſen laſſen. Die Beiſpiele hier zu wiederholen, halte ich für überflüſſig; dagegen muß ich auf das Reſultat der Betrachtungen unſers Verf. hinweiſen, welches er S. 50 ausſpricht: „die Abſchreiber beſorgten ihr Interpolationsgeſchäft keineswegs nach tiefſinnigen Reflexionen oder mit einer aus den Rüſtkammern abſtruſer Gelehrſamkeit entlehnten Methode, ſondern hatten nur das Zunächſtliegende im Auge und copirten, wenn nicht eine leidliche Hülfe ganz nahe lag, lieber einfach, als daß ſie ihre Zeit mit gelehrten kritiſchen Studien verbrachten. Wollen wir alſo einer Stelle durch Annahme einer Interpolation aufhelfen, ſo muß ſich dieſe einfach, leicht, natürlich ergeben; ſobald Künſtlichkeit, tiefes Nachdenken, Gelehrſamkeit vorausgeſetzt werden muß, wird die ganze Annahme der Interpolation zweifelhaft.“ Eine zweite Quelle der Interpolation ſind beigeſchriebene Varianten. Bei wichtigen Schriftſtellern wurde wohl die Abſchrift mit dem Originale oder mit andern Exemplaren verglichen, die Varianten am Rande dabei- oder über der Linie dazwiſchengeſchrieben; jene konnten wie dieſe in den Text ſelbſt mit aufgenommen werden, aber jene wie dieſe an unrechter Stelle; am meiſten eigneten ſich kleine Wörter wie Artikel und Präpoſitionen zu ſolchen Ein- und Verſchiebungen, aber auch bedeutendere Wörter waren dem ausgeſetzt. Eine dritte Quelle von Interpolationen ſind endlich die Gloſſeme. Gloſſeme gehören durchſchnittlich nicht zu den häufigen Erſcheinungen; ein ſchlichter Erzähler bot zu Worterklärungen wenig Anlaß. Sodann ſind Gloſſeme eben nur da anzunehmen, wo ein im Texte befindliches Wort wirklich eine Erklärung forderte und wo verſchiedene Lesarten die Abglättungen und Veränderungen erkennen laſſen, die durch die Aufnahme

des Gloſſems in den Text veranlaßt wurden. Die Beiſpiele, welche der Verf. uns vor Augen ſtellt, werden jeden Leſer von der Beſonnenheit überzeugen, mit welcher der Verf. hier wie überall Kritik üben lehrt. Endlich treten zu Lücken und Interpolationen (S. 83 ff.) die Verſchiedungen. So wenn frühzeitig in einer Handſchrift die Blätter verbunden wurden und nun aus dieſem Exemplar neue Abſchriften genommen wurden; ſo aber auch, wenn Stücke durch Verſehen überſchlagen, dann das Ausgefallene am Rande beigeſchrieben und endlich an falſcher Stelle eingeſetzt wurde.

Die beiden letzten Abſchnitte, welche das falſche Hören und das Mißverſtehen des Sinnes einer Stelle als Grund von Corruptel darlegen, ſind kürzer behandelt. Was das Gehör anbetrifft, ſo iſt der Verf. mit Recht der Anſicht, daß man ſich bei der Vervielfältigung von Handſchriften in der Regel nicht des Dictirens bedient habe. Die Fehler, welche allenfalls aus dem Dictiren hergeleitet werden könnten, erklären ſich, wie jeder täglich an ſich ſelbſt beobachten kann, auch daraus, daß der Schreibende ſich ſelbſt das Wort vorſprach und falſch vorſprach: bei einem Dictiren würden ganz andere Monſtroſitäten in den Handſchriften zum Vorſchein kommen; dagegen führt eine Maſſe von Fehlern wirklich und unzweifelhaft auf falſches Leſen hin. Der Verfaſſer führt nun namentlich aus der Zahl der Eigennamen eine große Menge von Fehlern auf, welche zum Theil ganz ungriechiſche Worte ſind und ſich von ſelbſt berichtigen, zum Theil ohne kritiſche Berichtigung aber zu großen Mißverſtändniſſen führen würden. Zu jenen erſtern gehören Formen wie μαίχαρρος für χείμαρρος, zu dieſen dagegen Verwechſelungen wie Ἀθηναῖοι und Θηβαῖοι, Ἀνδανία und Ἀρκαδία. Der Kritiker hat hier Anlaß, ſein Auge zu ſchärfen, und zwar iſt dieß hinſichts der Eigennamen überhaupt bei allen derartigen Autoren der Fall. Abgeſehen hiervon mußten auch aus Mißverſtändniſſen des Sinnes ſeitens der Abſchreiber Corruptelen erwachſen. Sie überſahen nicht eine ganze längere Periode, ſondern nur kürzere Theile derſelben; ſie trennten bei dieſem Verfahren natürlich leicht Zuſammengehöriges und verbanden Getrenntes, bezogen Adjectiva auf Subſtantiva, zu denen ſie nicht gehörten, knüpften dann, wenn der Zuſammenhang geſtört war, mit neuen Partikeln, wie δέ, γάρ wieder an, um eben doch einen lesbaren Text zu liefern. Denn auch hier erzeugt der erſte Fehler leicht und nothwendig ſofort eine Wucherſaat von Fehlern, durch welche der erſte Schaden wieder gut gemacht werden ſoll.

So ſind wir dem Verfaſſer durch ſein ſchönes und lehrreiches Buch gefolgt, das, beiläufig bemerkt, auch für den gelehrten Philologen noch manche Nachleſe zu Pauſanias enthält. Ich denke, die Leſer dieſer Zeit-

ſchrift zum Studium des Buches bewogen zu haben. Nun bitte ich noch Eins hinzufügen zu dürfen.

Die Theorie iſt gut, wenn die Praxis hinzukommt; wer ſich kritiſch bilden will, wird doch nicht umhin können, ſich ſelbſt einmal ins tiefe Waſſer zu wagen. Wer ſich in ſeichtem Waſſer Jahre lang herumgetummelt und alle ſeine Kunſtſtücke verſucht hat, iſt doch, wenn es ſich um ernſtes und rechtes Schwimmen handelt, unfähig und ohne wahres Urtheil.

C.

VI.

Volksnaturlehre mit beſonderer Rückſicht auf Gewerbe, Künſte und die Bedürfniſſe des bürgerlichen Lebens. Von Ludwig Blum, Oberreallehrer, Hauptlehrer an der königl. Realanſtalt in Stuttgart. Stuttgart, J. B. Müller's Verlagshandlung. Erſtes Buch: Die Materie, ihre Eigenſchaften und Kräfte. Mit 69 Holzſchnitten. 1854. 8. VIII u. 136 S. Zweites Buch: Mechanik feſter Körper. Mit 109 Holzſchnitten. 1854. 8. IV u. 128 S. Drittes Buch: Mechanik flüſſiger und luftförmiger Körper. Mit 108 Holzſchnitten. 1855. 8. IV u. 170 S.

Die vorliegende Volksnaturlehre iſt nach der Erklärung des Herrn Verf. für alle diejenigen geſchrieben, welche — ohne mit allen Hülfsmitteln ausgerüſtet zu ſein, welche zu tieferem Eindringen in die Phyſik erforderlich ſind — ſich über die zugänglichſten Lehren derſelben ins Klare zu ſetzen den Wunſch haben. Von dieſem Standpuncte aus iſt der Herr Verf. bemüht geweſen, alles dasjenige aus dem Gebiete der Naturlehre mitzutheilen, was für jeden Menſchen von Intereſſe ſein muß, der ſich durch die Erſcheinungen in der Natur, durch die auf phyſikaliſchen Geſetzen beruhenden Vorgänge ſowohl in den Gewerben als im gewöhnlichen Hausweſen u. ſ. w. zum Nachdenken aufgefordert fühlt. Namentlich hat derſelbe dabei den gebildeten Laien im Auge gehabt, der die täglich neu auftauchenden Erfindungen in den verſchiedenſten Zweigen der Induſtrie, des Verkehrs u. ſ. w. nicht theilnahmlos an ſich vorübergehen läßt, ſondern zum Zweck eines gründlicheren Verſtändniſſes und eines erhöhten Genuſſes in der Würdigung derſelben, einige Kenntniß der dabei angewandten Grundſätze der Phyſik, Mechanik und Chemie ſich anzueignen wünſcht. Ebenſo iſt es ihm darum zu thun geweſen, dem denkenden Gewerbsmanne als Führer zu dienen, der über die in ſeinem Geſchäfte vorkommenden und in das Gebiet der Naturlehre einſchlagenden Operationen und Proceſſe näheren Aufſchluß verlangt und ſich gerne auf den Standpunct ſtellen möchte, vermöge ſeines theoretiſchen Wiſſens nicht allein auf ſelbſt erdachte Verbeſſerungen geleitet zu werden, ſondern auch fremde Erfindungen ſchnell und richtig aufzufaſſen. Endlich ſollte das

Buch auch für den Unterricht in Gewerbe-, Handwerker-, Real-, Bürger- und Volksſchulen brauchbar werden.

Das Werk zerfällt in ſechs Bücher, die auch einzeln im Buchhandel zu haben ſind.

Erſtes Buch: Die Materie, ihre Eigenſchaften und Kräfte.
Zweites Buch: Mechanik feſter Körper.
Drittes Buch: Mechanik flüſſiger und luftförmiger Körper.
Viertes Buch: Magnetismus und Elektricität.
Fünftes Buch: Licht und Wärme.
Sechstes Buch: Phyſiſche Geographie und Meteorologie.

Es iſt dem Referenten beſonders willkommen geweſen, daß wenigſtens die Hälfte des ganzen Werkes bereits vorliegt, weil dadurch für das Urtheil über das Ganze eine ſicherere Baſis geboten iſt; es iſt dieß um ſo willkommener geweſen, als bei dem Vielen, was der Herr Verfaſſer zu leiſten ſich vorgenommen hat, die Beſorgniß nicht mit Unrecht ſich rege machte, es möchte mit der Erfüllung der Verheißungen eben nicht zu ſtreng zu nehmen ſein. Zu ſeiner wahren Freude kann indeſſen Ref. es ausſprechen, daß das Werk in der That ſeinen Zweck erfüllt und ein wohlgelungenes zu nennen iſt. Allenthalben begegnen wir einer des Stoffes vollkommen mächtigen Sachkenntniß, einer geſchickten Auswahl und einer durch paſſend gewählte Beiſpiele unterſtützten klaren Darſtellung, ſo daß wir das Werk entſchieden jedem gebildeten Laien und jedem denkenden Gewerbsmanne empfehlen können. Wenn wir eine Empfehlung zum Gebrauche in Schulen hieran nicht anſchließen, ſo thun wir dieß in dem Sinne, daß wir überhaupt nicht gemeint ſind, dem Schüler mit Ausnahme der oberſten Claſſe einer Realſchule, für welche aber das vorliegende Werk, da es auf eigentliche mathematiſche Begründung nicht eingeht, nicht ausreichend erſcheint — ein ausführliches Werk in die Hände zu geben; wohl aber können wir den Lehrern die vorliegende Volksnaturlehre empfehlen, inſofern viele Partieen ſich finden, die man pädagogiſch-praktiſch behandelt nennen kann und die deßhalb gar ſehr der Beachtung werth ſind.

Da jedes einzelne Buch ein für ſich abgeſchloſſenes Ganzes bildet, ſo waren Wiederholungen bedingt, die an ſich bedenklich und mißlich erſcheinen; es iſt aber dem Herrn Verf. ſehr wohl gelungen, durch Abwechſelung in der Darſtellung die gefährliche Klippe zu vermeiden. In den drei vorliegenden Büchern findet ſich in einem ſolchen Falle das Ausführliche an der rechten Stelle und die Berufung — oft auf ein ſpäteres Buch — oder die Wiederholung iſt in der That in einer Weiſe gegeben, daß dadurch keine unangenehme Störung herbeigeführt worden iſt.

Wenn wir dieſem Referate nun in dem Folgenden noch einige Notizen anfügen, ſo ſollen dieß weniger Ausſtellungen als Wünſche für die Zukunft ſein.

Buch I. S. 38 heißt es beim Sauerſtoffe: „Eiſendraht verbrennt unter Funkenſprühen.“ Sollte da nicht näher anzugeben ſein, wie man den Verſuch anzuſtellen hat? Solche Angaben wären überhaupt wünſchenswerth geweſen, z. B. bei dem Verſuche mit dem Eudiometer I. S. 45 u. a.

I. S. 48 hätte beim Schwefel ſein merkwürdiges Verhalten bei Erwärmung Aufnahme verdient.

I. S. 75 iſt die Anziehung zweier auf einem ruhigen Waſſerſpiegel ſchwimmender Kugeln lediglich aus der Gravitation erklärt; es hätte dieß aber wohl nach III. S. 17 gehört, wo von der Capillarität die Rede iſt.

I. S. 88 würde eine paſſende Stelle dafür geweſen ſein, daß eine Papierſcheibe, welche kleiner iſt als ein Thaler, mit dieſem zu gleicher Zeit zur Erde fällt, wenn man dieſelbe auf den Thaler legt.

I. S. 111 ſteht, daß der Sirius der der Sonne am nächſten ſtehende Fixſtern ſei; aber nach Henderſon und Maclear iſt die Parallaxe von α Centauri 0″,913 und nach Beſſel von 61 Cygni 0″,3744, während nach Henderſon die des Sirius nur 0″,230 beträgt, ſo daß jene beiden Fixſterne noch näher an der Sonne ſtehen.

I. S. 120 iſt Herſchel's Anſicht über die Sonnenatmoſphäre nicht vollſtändig.

I. S. 124 leſen wir: „Würde die Erde ſich nicht um ihre Axe drehen, ſo hätte ein Theil ohne Unterbrechung Tag, der andere immer Nacht.“ Hier hat dem Herrn Verf. offenbar die Erſcheinung am Monde vorgeſchwebt; aber dann müßte ſich die Erde doch in einem Jahre einmal um ihre Axe drehen, wie dieſer dasſelbe in einem Monate thut.

I. S. 125 iſt bei der ſchiefen Stellung der Erdaxe nicht erwähnt, daß die Axe immer dieſelbe Stellung zum Weltenraume beibehält.

I. S. 131 hätten die Sonnenfinſterniſſe wohl eine weitere Erläuterung als die gegebene verlangt.

II. S. 11 fehlt der Grund, warum die Kräfte Dk und Dk' nach einer und derſelben Richtung wirken.

II. S. 23 wird behauptet, daß Ruder, welche ſich zwiſchen Bolzen bewegen, doppelarmige Hebel ſeien. Nach unſerer Anſicht liegt in dieſem Falle der Drehpunct im Waſſer, wie man ſich dadurch leicht überzeugen kann, wenn man das Boot ſich mit Rädern verſehen auf dem Lande denkt und nun verſucht, dasſelbe durch Ruder in der bezeichneten Weiſe fortzubewegen.

II. S. 102. Warum iſt nicht auch die Steifigkeit der Seile als Hinderniß angeführt, da doch bei den Rollen von ihnen Gebrauch gemacht wird und dieſe beſprochen ſind?

III. S. 41 iſt bei dem Nicholſon'ſchen Aräometer der Fall nicht in Betrachtung gezogen, wenn der zu unterſuchende Körper ſpecifiſch leichter iſt als die Flüſſigkeit.

III. S. 81 hätte bei der Taucherglocke auch der Gebrauch des Trichters eine Stelle finden können, nämlich daß dafür geſorgt werden muß, daß die Luft im Gefäße entweichen kann.

II. S. 17 leſen wir, daß bei jeder Maſchine immer auch Kraft erſpart werden ſoll. Dieß iſt wohl nicht der Fall, denn wir haben zu unterſcheiden 1. Kraftmaſchinen, bei denen Kraft erſpart wird mit größerem Zeitaufwande, 2. Geſchwindigkeitsmaſchinen, bei denen Zeit erſpart wird mit größerem Kraftaufwande, und 3. Richtungsmaſchinen, bei denen oft weder an Zeit noch an Kraft geſpart wird oder nur an dem Einen eine Erſparniß eintritt. — Ueberhaupt iſt die ſogenannte güldene Regel nicht recht hervorgehoben, was bei dem Hebel hätte geſchehen ſollen, während dieſelbe nur beiläufig in Betrachtung gezogen iſt.

Das Hiſtoriſche der Dampfmaſchine iſt im dritten Buche wohl etwas zu ausführlich behandelt.

Druckfehler ſind uns nur wenige aufgeſtoßen. I. S. 40 hängt der Zinkkolben in der Figur zu weit nach unten. I. S. 116 ſteht an der Windroſe NON ſtatt NNO. III. S. 39 heißt es: ſein ſpecifiſches Gewicht iſt alsdann $^{24}/_{20} = 1{,}2$, ſtatt: das ſpecifiſche Gewicht der Kochſalzlöſung iſt alsdann $^{24}/_{20} = 1{,}2$.

Dr. H. Emsmann.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchulunterricht.

I. Neue Leſebücher.

Die Regulative haben kein abſchließendes Urtheil über das Leſenlehren und die beſte Methode dazu geben wollen. Sie laſſen die Meinung und Uebung frei. Nicht ſo manche Schulmeiſter. Die thun Jeden in Bann, der nicht das Zerlegen der Wörter in Silben, der Silben in Laute und das Zuſammenſetzen der Silben aus Lauten und der Wörter aus Silben für die allein zum Ziele führende Methode erklärt; die ſprechen Jedem den Verſtand ab, der bloß das Gedächtniß in Anſpruch

nehmen und nach uralter Buchſtabirmethode ſchnell leſen lehren will und kann; ja es gibt ſogar ſolche, denen es nicht mehr darauf ankommt, daß oder wie ſchnell die Kinder leſen lernen, ſondern nur darauf, daß ſie nach ihrer Methode zum Bewußtſein über die Leſekunſt gekommen und endlich auch Leſer geworden ſind. Weil nun aber glücklicher Weiſe die Frage noch offen und weil die Gründe des ziemlich vergeſſenen Büchleins von Zeller: „Ehrenrettung der Buchſtabirmethode“ noch nicht widerlegt ſind: ſo mögen hier einige Sätze über das Leſenlehren folgen, von deren Erwägung das richtige Urtheil über die beſte Methode abhängt. — Die erſte Bemühung, die Buchſtaben den Lauten entſprechend zu machen, das Leſen vor dem Verſtande zu rechtfertigen, die Thätigkeit des Gedächtniſſes zu beſchränken, kam von einem Anhänger der revolutionären Partei Karlſtadt's, von Ickelſamer. Schon das mahnt zur Vorſicht! — Wenn überhaupt von revolutionärer Unterrichtsmethode die Rede ſein kann, ſo iſt das Revolutionäre nur darin zu ſuchen, daß man die Jugend vor der Zeit und ohne das Correctiv wiſſenſchaftlicher Bildung zu einem verſtandesmäßigen Zergliedern der eigenen Lebenselemente anhält, daß man ſie zu einem begreifenden Bewußtſein über ihr Fühlen, Wollen und Thun bringen will, daß man ſie zum Reflectiren über ſich ſelbſt und über ihre Beziehungen zur Welt erzieht. Wer nun für nöthig hält, daß die Kinder erſt eine vollſtändige Einſicht in das Phyſiologiſche des Sprechens und Leſens erlangen, ehe ſie nur den Verſuch zum Leſenlernen machen, ja wer überhaupt nichts Anderes einprägen mag, als was die Zöglinge vorher begriffen haben: der hat eine revolutionäre Methode. Was hilft's uns, gegen die Revolution in der Pädagogik und Methodik zu Felde zu ziehen, wenn wir immer nur auf einzelne Conſequenzen losſchlagen und nicht der Wurzel nachgraben? Das „zum Bewußtſein über eigenes Thun und Wiſſen Kommen und Bringen“, das „Warum“, das iſt der Kern des Revolutionären. Die elterliche Praxis kennt das beſſer: das vorwitzige „Warum“ des widerſtrebenden Kindes beantwortet ſie einfach mit einem „Weil ich will“ und kümmert ſich nicht um Begreifen und Bewußtſein. — Die Geſchichte von der Erfindung der Buchſtabenſchrift, wie ſie neuerdings ſo ſchön von den ägyptiſchen Denkſäulen gelernt werden kann, klärt am beſten auf über die richtige Definition des Leſens. Leſen iſt nicht Laute zu Silben und Silben zu Wörtern verbinden, ſondern Leſen iſt die gedächtnißmäßig aufgefaßten Wortzeichen ausſprechen, die Schriftſprache in die Lautſprache übertragen. Wann ſtößt ſelbſt der geübteſte Leſer an? Wann er ein Wort findet, deſſen Zeichen ihm nicht geläufig iſt, deſſen Zeichen er nicht ſo im Gedächtniſſe hat, daß er's ſogleich in Laute umſetzen kann, das er alſo erſt in ſeinen Elementen betrachten und daraus ſich zuſammenſetzen muß.

Wer kann am fertigſten leſen? Wer's ſo weit gebracht hat, daß er aus ein paar Worten ſchon den ganzen Satz erkennt, alſo die übrigen Theile desſelben kaum anzuſehen braucht, wer nicht zeilenweiſe, ſondern ſatz-, ja abſatzweiſe mit den Augen lieſt und gemüthlich mit der Zunge hinterdrein kommt. Aber hieraus folgt, daß man die Wortzeichen auswendig lernen muß, wenn man leſen lernen will. Wir alle kennen ſie auswendig, ohne uns deſſen bewußt zu ſein. Die Frage aber nach dieſer Methode des Auswendiglernens iſt einfach die Frage nach der möglichſten Erleichterung des Lernens. Unſere Sprache gewährt nächſt der griechiſchen und lateiniſchen die meiſten Vergünſtigungen. Wir können zu den Elementen der Wortzeichen zurückgehen, ja ſelbſt zu den einfachſten derſelben, zu den Buchſtaben. Ba, be, bi, bo, bu und ab, eb, ib, ob, ub und a b c d e ſind die einzig nothwendigen und wiſſenswerthen Elemente der Wortzeichen. Wer die inne hat, lernt ſchnell eine große Menge von Wortzeichen auswendig. Aber — um gleich hier einen Wink für die Beurtheilung der Leſefibeln zu geben — Wortzeichen wollen im Zuſammenhange gelernt werden: das Leſen von Wörtern, nach ihren Elementen geordnet, iſt eine naturwidrige Erſchwerung des Leſenlernens. Warum? Weil, mit ſeltenen Ausnahmen, die Schüler dieſe Wörter, um ſie leſen zu können, auswendig lernen, und das bei Zuſammenhangloſigkeit zu ſchwer iſt. Seien doch nur die Elementarlehrer aufmerkſam und ehrlich: wenn eine ganze Schülerabtheilung einen ſolchen Wörterkatalog in ihrer Fibel „leſen" kann, ſo muß ſie ihn auch auswendig gelernt haben. — Das iſt aber auch gar nichts Falſches, ſondern im Gegentheil das Naturgemäße. Die naturwiſſenſchaftliche Pſychologie (Waitz) hat zur Genüge gelehrt, daß alles Lernen, Einſehen, Begreifen vom Gedächtniſſe ausgeht, daß das Gedächtniß des Kindes ſtärkſte Kraft iſt, daß alſo auch die rechte Bildung nicht vom Begreifen, ſondern vom Behalten ausgehen muß. Und da wären wir wieder bei der Doppelfrage: Autorität (Gedächtniß) oder Revolution (Reflexion)? — Anders ſtellt ſich's bei d e r Frage, ob man mit der Schreibſchrift oder mit der Druckſchrift anzufangen habe. Unbezweifelt ſind die geſchriebenen Wortzeichen ſammt ihren Elementen leichter zu unterſcheiden, alſo ſchneller zu behalten, als die gedruckten. Aber was will man als die Hauptſache lehren? Das Leſen des Gedruckten als Schlüſſel zu allem andern Wiſſen oder das Leſen des Geſchriebenen? Danach richtet ſich die Antwort. — Das Schreiben ſelbſt iſt ein Nachzeichnen der Wortbilder und ihrer Elemente. Das muß lange vorbereitet und geübt werden. Im richtigen Lehrgange ſind dieſe Zeichnenvorübungen beendigt, wenn die Kinder Wortbilder zu lernen anfangen, und ſie ſchreiben die Elemente, wenn ſie ſchon die Zuſammenſetzungen lernen, zur Wiederholung und Erweiterung der vorher

erworbenen Elementarkenntniſſe. Indeſſen iſt's an ſich kein Unglück, wenn man erſt die Schriftbilder auswendig lernt und danach die Druckbilder: nur Beides zugleich iſt für ſchwache Kinder eine unnütze Erſchwerung.

Dieß ungefähr mußte dem Leſer erſt zur Erwägung geboten werden, wenn er die kurz zu faſſenden Urtheile über die folgenden Fibeln nicht mißverſtehen ſoll. Nun ſind aber auch Leſebücher dabei, welche den nothwendigſten Unterrichtsſtoff entweder geben oder andeuten, begründen ſollen, welcher außer Bibel, Geſangbuch und Katechismus wünſchenswerth iſt. Hier gehen über Art, Maß, Weſen die Meinungen noch mehr aus einander. Es läßt ſich noch nicht in einzelnen Sätzen feſtſtellen., was nütze und nöthig iſt. Wir begnügen uns daher, unſere Anſicht darüber in dem folgenden Lob und Tadel anzudeuten.

1. Volksſchulleſebuch. Unter Mitwirkung der königl. evangel. Schullehrerſeminare zu Bunzlau und Steinau herausgegeben von dem kön. evangel. Schullehrerſeminar zu Münſterberg. Drei Theile. Nebſt Leſetafeln und Liederſammlung. Erſter Theil, für die untere Stufe, 12½ Sgr. Zweiter Theil, für die mittlere Stufe, 5½ Sgr. Dritter Theil, mit in den Text gedruckten Abbildungen, für die obere Stufe. 10 Sgr. Breslau, Hirt, 1855.

Der zweite Theil enthält einleitende Worte über Aufgabe und Gebrauch des Volksſchulleſebuchs, der dritte eben ſolche über Aufgabe und Gebrauch des dritten Theils. Danach iſt der erſte Theil für die beiden erſten Schuljahre beſtimmt. Zu ihm gehören die abgeſondert zu kaufenden fünfzehn Tafeln, auf denen die fünf erſten Leſeſtücke und die ſchwierigſten Wörter aus den übrigen Stücken der erſten Abtheilung nach der Lautirmethode dargeſtellt ſind und welche vor dem Gebrauche des Buches abſolvirt ſein ſollen. Das Weſen dieſer Jacotot-Seltzſam'ſchen Leſemethode bezeichnen wir kurz als eine Station auf dem Wege der Umkehr zu der alten richtigen, weil der Natur der Kindesſeele entſprechenden, Methode. Das Buch ſelbſt enthält in ſeiner erſten Abtheilung Grundlagen für den erſten Leſe- und Schreibunterricht, in der zweiten Grundlagen für den verbundenen Sach- und Sprachunterricht unter folgenden Rubriken: Im Freien zur ſchönen Frühlingszeit, im Walde, die Sonne und ihr Tageslauf, Sommerszeit, Gottes Haus und Gottes Tag, Wieſe und Waſſer, im Garten, im Felde, Herbſteszeit, Hausthiere, Winterszeit, vom Monde und von den Sternen, Weihnachten und Neujahr, häusliches Leben, Geſchichten, Oſterszeit und Frühlingsankunft. — An den Schreibeübungen zu den erſten vier Leſetafeln gefallen uns nicht die Formen der Buchſtaben o a g y r v, deren erſte Grundſtriche als gerade, nicht als Bogenlinie, dargeſtellt ſind, ß, deſſen Bogen zwei Grundſtriche und einen Haarſtrich, welcher der Eine Grundſtrich ſein ſollte, enthält, und das B und W, in denen

der Haarſtrich des Bogens mit dem vorigen Grundſtriche zuſammenläuft. Unter den Leſeſtücken erſcheint uns die achte Fabel auf S. 14 ſinnlos, Stück 22 auf S. 21 zu ſchwer der Form nach, St. 8 auf S. 27 und St. 28 auf S. 45 zu ſchwer dem Gedanken nach; St. 52: der Strohmann enthält eine falſche Beobachtung — bekanntlich fürchten ſich die Spatzen am zweiten Tage nicht mehr vor einem ſolchen — und daß das Märchen vom Hirtenbüblein zerſtückelt iſt, läßt ſich ſchwerlich motiviren. Was nun den Inhalt im Allgemeinen angeht, ſo ſind zwar viele Stücke auswendig zu lernen und darum eine Stütze für das Leſenlernen, aber nicht alle ſind es auch werth, und wir hätten für den erſten Leſeunterricht lieber die alten Verschen, Gebete und Evangelien geſehen; die Stücke enthalten ferner zu viel Lehrhaftes aus der Naturgeſchichte, zu wenig aus dem Menſchenleben; und das häufige Vorkommen der Verkleinerungswörter (lein, chen) macht endlich zu oft den Eindruck des Spielenden und Affectirten.

Der zweite Theil enthält für die Zeit vom dritten bis fünften Schuljahre Leſeſtücke unter folgenden Hauptüberſchriften: Was ich habe, wie ſchön iſt's im Freien bei grünenden Maien, Himmelfahrts- und Pfingſtklänge, Wanderung im grünen Walde, Gottes Haus und Gottes Tag, Sommerszeit, Waſſer und Wieſe, der Garten, Erntezeit, Herbſteszeit, Spätherbſt und Winters Anfang, Hausthiere und wilde Thiere, Winterszeit, Weihnachtsklänge, zu Neujahr, häusliches Leben, Nähe und Ferne, Blicke in die Vergangenheit, Frühlingszeit, Paſſions- und Oſterklänge. Auch hier iſt des Guten aus der Naturgeſchichte, namentlich der Pflanzenbeſchreibungen, zu viel. Wir geben für dieſe ganze Richtung und Seite des Unterrichts zu bedenken, daß das Kind die Dinge überhaupt, alſo auch Pflanzen und Thiere, nach der Geſammtheit der Merkmale und nach einem oder dem andern hervorſtechenden kennen und nennen lernt, daß es darum unangebracht iſt, dieſe Unmittelbarkeit des Sehens, Behaltens, Wiſſens durch wiſſenſchaftliches Aufzählen und Einprägen der Art- und Gattungsmerkmale zu zerſtören; es iſt das abermals ein „vor der Zeit zum Bewußtſein Bringen". Wo die Schule neue Dinge anders als durch Oſtzeigen und Oſtnennen kennen lehrt, wird ſie wiſſenſchaftlich, alſo für die untere Stufe unnatürlich. Ferner iſt auf S. 63 das Lob der Kartoffel in ſtaatsökonomiſcher und diätetiſcher Hinſicht bedenklich; lieber wäre uns eine entſchiedene Warnung vor dieſer ausgemacht trügeriſchen Knolle geweſen. Zu ſchwer für dieſe Unterrichtsſtufe finden wir das Harsdörfer'ſche Lied vom Honigvögelein (S. 62); zu ſpielend S. 38, 1; 44, 2; 76, 1; 162, 1 und zu forcirt, innerlich unwahr die Geſchichte S. 28. Von dieſen Ausſtellungen aber abgeſehen,

enthält das Buch ſo viel Gutes und Schönes, daß der wählende und wahlfähige Lehrer nicht in Verlegenheit kommen kann.

Der dritte Theil enthält erſtens zur heiligen Geſchichte Geographiſches und Naturgeſchichtliches, für den Katechismus Bilder aus der innern Miſſion, Erzählungen, Gedichte, Sprichwörter, zu den wichtigſten Kirchenliedern Erzählungen; zweitens die weltkundlichen Unterrichtsfächer ſo in ein Ganzes verarbeitet, daß dadurch ein beſtimmter Lehrgang für einen zweijährigen Curſus vorgezeichnet iſt; drittens die litterariſchen Stoffe mit beiden vorhergehenden verwebt. Dazu kommen einige ſechzig in den Text gedruckte, reinliche und deutliche Abbildungen. Abermals iſt uns das Uebermaß des Geographiſchen und Naturgeſchichtlichen und der Mangel an Geſchäftlichem, Technologiſchem, Landwirthſchaftlichem, Diätetiſchem unangenehm; und wenn vollends von den Herausgebern noch neben dieſen Leſeſtücken ein förmlicher weltkundlicher Unterricht verlangt wird, der doch mehr zu thun hat, als bloß zu leſen, zu erklären, einzuprägen, dann ſcheint uns die Natur und Aufgabe der Volksſchule verkannt zu ſein. Im Einzelnen mißbilligen wir: das Fehlen aller Geſchichten beim achten Gebot, die Dürftigkeit in der Behandlung des zweiten Hauptſtücks, die Dürftigkeit des ganzen Abſchnittes über die Kirchenlieder — lieber hätte er ganz fehlen ſollen —, das poetiſche Vaterunſer auf S. 62 (der Bauer nennt das bezeichnend „ein Vaterunſer mit Wickfutter"), die etwas zu ſehr abmahnende und zu unvollſtändige Belehrung über die Schwämme (ein genauer Unterricht eröffnet hier Nahrungs- und Erwerbsmittel!), das zu unbedingte Loben der Blitzableiter (Gott lenkt doch die Blitze, wohin er will, trotz aller Menſchenleiter!), das bedenkliche Reden gegen den Putz der Confirmanden auf S. 55, und bei aller Correctheit des Drucks (nur S. 83 ſteht Pels ſtatt Pelz) die für die jugendlichen und in dieſem Alter und Stande des Leſens ungeübten Augen zu kleine Schrift. Vorzüglich gut aber ſind die hiſtoriſchen Abſchnitte. Auffallend iſt das Fehlen der Autorennamen, die in den beiden erſten Theilen ſorgſam angezeigt ſind. — Unſer Geſammturtheil über dieß Münſterberger Leſebuch geht dahin, daß es ein gutes Buch iſt, nicht bald von ungeſchickten oder übelwollenden Lehrern gemißbraucht werden kann, die Einführung namentlich in ſtädtiſchen Schulen mit mehr Claſſen verdient, für Landkinder aber zu viel Fernliegendes und Werthloſes enthält.

2. Deutſches Leſebuch für das mittlere Kindesalter, herausgegeben von K. und L. Seltzſam. Zweite Auflage. Breslau, Hirt, 1855. 10 Sgr.

Das Buch enthält vier Abtheilungen: I. Natur (die Jahreszeiten, die Tageszeiten, die Natur im Allgemeinen); II. der Menſch (in ſeiner

äußern Erscheinung, Fleiß, Thätigkeit, Trieb zu Kunst und Wissenschaft, Müßiggang, Mißbrauch der Jugendjahre, Zufriedenheit, Mäßigkeit, Selbstbeherrschung, Naschhaftigkeit, Geiz, Habsucht, Ordnung, Besonnenheit, Vorsicht, Unbesonnenheit, Leichtsinn, Leidenschaft, Weisheit, Unfleiß, Unverstand, Thorheit, Kindesliebe, Gehorsam, Dankbarkeit, Geschwisterliebe, allgemeine Menschenliebe, Muth, Edelmuth, Feindesliebe, Feindseligkeit, Hartherzigkeit, Gerechtigkeit, Wahrheitsliebe, Lügenhaftigkeit, Falschheit, Heuchelei, Ehrlichkeit, Treue, Neid, Schadenfreude, Arglist, Untreue, Sanftmuth, Bescheidenheit, Höflichkeit, Stolz, Prahlsucht, Eitelkeit); III. Gott (der Schöpfer, Erhalter, Regierer; Ehrfurcht, Liebe, Vertrauen, Gehorsam); IV. Lesestücke verschiedenen Inhalts. Wir haben die Inhaltsüberschriften absichtlich genau gegeben, damit man gleich sehe, wie sehr für Moral gesorgt ist. Wir tadeln das nicht; vielmehr hat uns gerade die Auswahl und die wechselvolle Zusammenstellung der Gedichte und Geschichten (bei denen zu unserer Freude auch Gellert'sche Fabeln zu finden sind) sehr zugesagt. Nicht minder gefallen uns die naturgeschichtlichen Belehrungen: sie leiden weniger am Schulton. Was wir tadeln, ist dieß, daß das Buch im Ganzen zu viel Spielendes, zu wenig derbe und nachhaltige Kost enthält. Wir möchten darum dasselbe lieber zu Hause als in der Schule in den Händen der sieben- bis zehnjährigen Kinder sehen.

1. Erstes Lesebuch zum Gebrauch in Elementarschulen und beim Privatunterricht von Fr. Kühn. Sechste Auflage. Breslau, Leuckart, 1854. 3½ Sgr.

Dem Buche sind so viele lobende Beurtheilungen aus Zeitschriften vorgedruckt und es hat schon so viele Auflagen erlebt, daß wir es auch wohl loben müssen. Das Gute daran ist dieß, daß es auch umkehren will auf dem falschen Lautir- und Lesewege, aber es noch nicht ganz dazu bringt. Es enthält noch viel zu viele einzelne Wörter! In dem zweiten Theile finden sich etwas zu viele gemachte moralisirende Geschichten à la Zerrenner und zu viel Lesestoff, der besser Sprechstoff bleibt.

4. Lesebuch für evangelische Schulen (in Württemberg amtlich eingeführt). Stuttgart, Ed. Hallberger. 484 S. gr. 8. 15 Sgr.

Es enthält (für untere und mittlere Classen höherer Schulen, schwerlich für obere von Volksschulen) Bilder aus der Naturkunde, aus der Länder- und Weltkunde, aus Geschichte und Menschenleben. Die auf die engere Heimat bezüglichen Aufsätze erhöhen den Werth dieses Buches für Württemberg, vermindern ihn für andere Gegenden. Der Stoff ist nicht mannigfaltig genug, der poetischen Stücke sind zu wenig, das Leben

in fernen Welttheilen und in alter Zeit zu viel bedacht. Druck und Papier ſind ſehr gut.

5. Zweites Leſebuch für deutſche Elementarſchüler. Mit beſonderer Berückſichtigung der ſtillen Beſchäftigung in Sprache und Aufſatz. Von W. Herchenbach, Vorſteher eines Erziehungsinſtituts für Knaben zu Düſſeldorf. Düſſeldorf, Kaulen, 1855. 68 S.

Im nächſten Anſchluß an die Fibel enthält dieſes Buch kleine Erzählungen, Beſchreibungen und Gedichte von dem Verf. ſelbſt, die dem Kindesalter angemeſſen, bisweilen breit und ſpielend ſind. Unter jedem kleinen Abſchnitt ſtehen drei grammatiſche Aufgaben und eine für den Aufſatz. Die letzteren ſind zweckmäßig, nur iſt die Veranlaſſung zu der auf S. 26 komiſch. (Im Text heißt es: der Nordwind brüllte wie ein böſer Bär — und daran knüpft ſich die Aufgabe: Beſchreibung des Bären.) Aber die grammatiſchen Aufgaben ſind gar zu ſehr in alter, mit Recht aufgegebener Weiſe, wie z. B: Setze die Hauptwörter aus drei in den Genitiv, alle Dinge in der Schule in den Genitiv, declinire obige Wörter, ſetze Zeitwörter in die zweite Perſon der Zukunft ꝛc. Sonſt iſt aber der Gedanke ſelbſt und die Einrichtung des Buches gut.

6. Leſefibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leſeunterricht, nach des Kindes erſtem Schulbuch von Dr. Vogel in Leipzig, bearbeitet von A. Böhme, ordentl. Lehrer an der königl. neuen Töchterſchule auf der Friedrichsſtadt zu Berlin. Sechste Auflage. Berlin, R. Gärtner, 1855. 4 Sgr.
Anleitung zum Gebrauch der Leſefibel von demſelben. Zweite Aufl. Berlin, 1855. 80 S. 8 Sgr.

Bekanntlich beſteht die Methode des Dr. Vogel darin, daß den Kindern ein Gegenſtand an die Schultafel gezeichnet, dieſer beſprochen, nachgezeichnet, das Wort dafür unter denſelben geſchrieben, dieſes in ſeine Laute aufgelöst, die Lautzeichen desſelben gelehrt, Wörter mit bekannten Lauten angeſchloſſen, nun gleich die Druckſchrift hinzugenommen, ein Versräthſel zu dem Worte gelernt, kleine Gedichtchen und Geſchichtchen gelernt, endlich die Räthſelverschen noch geſungen werden. Dieſe Methode ſtellt die „Anleitung“ erläuternd und rechtfertigend in lichtvoller Weiſe dar. Nicht gerechtfertigt erſcheint uns das vorläufige Kleinſchreiben der Hauptwörter, nicht zweckmäßig die zu ſtarke Häufung einzelner Wörter; dagegen ſehr gut die Bilder und ihre Wahl, vortrefflich die in dem Leſebuche ſtehenden Leſeſtücke, ſehr genau die Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern, gut die Auswahl der Räthſel und überaus gelungen die der Anleitung beigegebenen Melodieen. Methode und Leſebuch verlangt freilich einen gewandten Lehrer; aber man kann auch, wie Referent das aus Erfahrung

an ſeinen Kindern weiß, ſehr ſchnell nach dieſem Buche leſen lehren, zumal wenn man nicht bei der Zerlegung in Laute ſich aufhält, ſondern vorher die Buchſtabennamen lernen läßt und die Wörterverzeichniſſe überſpringt. Wir halten dieſe Fibel für eine der beſten.

7. Fibel oder erſter Unterricht im Leſen und Schreiben, nach ſtrenger Stufenfolge. Von C. Stadtländer, Lehrer zu Lüneburg. Hannover, Rümpler, 1856. 84 S. 2½ Sgr.

Zu viele einzelne Silben, zu langes Verweilen bei einzelnen Wörtern, zu viele Uebungen mit kleinen Buchſtaben, daher auch viele Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchſtaben (was entſchieden falſch); ſonſt richtige Stufenfolge und gute Formen der Schriftzeichen. Das Papier jedoch iſt ſo dünn, daß die Buchſtaben durchſcheinen.

8. Neue Lebensbilder I. Leſe- und Schreibfibel für Elementarclaſſen. Nach der analytiſch-ſynthetiſchen Methode. Von Bertholt, Jäkel, Petermann, Thomas. 14. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. Geb. 5 Sgr.

In vier Gängen: Gewinnung der Laute und ihrer hauptſächlichſten Verbindungen — in guter Folge und mit hübſchen Abbildungen —; die Wortgewinnung und Anwendung der Wörter in kleinen Sätzen — zu viel Wörter, zu wenig Sätze —; das Satzleſen — gute, zu Sprechübungen verwendbare Sätze —; Erzählungen, Verschen und Gedichte — in anſprechender Auswahl. Ein gutes Buch mit etwas zu dünnem Papier. Die Form des geſchriebenen ꝛ iſt nicht zu empfehlen.

9. Erſter Unterricht im Schreiben und Leſen, verbunden mit Anſchauungs-, Denk-, Sprech- und Gedächtnißübungen von J. E. Freund, Lehrer in Torgau. 2. Aufl. Torgau, Wienbrack.

Ein ſehr gutes Buch, das mit der Schreibſchrift beginnt und ſchnell zum wirklichen Leſen führen kann. Die Abbildungen, die Schreibſchriftformen ſind gut, die Verſe zu den Bildern hübſch, das Papier ſtark und feſt.

10. Schreibleſe- und Elementarſprachbuch mit Verſinnlichungsbildern von J. Schulz, Oberlehrer. 4. Aufl. Erfurt, Bartholomäus. kl. 4. 64 S.

Ein hübſches Bilderbuch, wenn auch die Doſe, der Mund, das Tuch, das Band, das Blut und die Keule nicht leicht erkennbar ſind. Ebenſo ſind die Leſeſtücke gut gewählt und die Fragen zum Sprechenlernen vortrefflich aufgeſtellt. Aber zum Leſenlernen ſcheint's uns weniger empfehlenswerth und die Schriftformen von a, ß und p nicht ſchön.

11. Hülfsbuch für den Sprech-, Schreib- und Leſeunterricht in den Elementarclaſſen der Bürger- und Volksſchulen, mit Anwendung des wechſelſeitigen Unterrichts von Ludwig Wangemann. Nebſt einem Vorworte von G. Frobenius, königl. Conſiſtorialrath, Superintendenten und erſtem Dompredigter zu Merſeburg. 5. Aufl. Leipzig, Brandſtetter, 1854. 1. Bd. 3 Sgr. 2. Bd. 7 Sgr. 3. Bd. 10 Sgr.

Der erſte Theil enthält den Stufengang für die erſten Schreibübungen, als Uebergang vom Sprechen zum Schreiben der Schreibformen, und zwar zuerſt die kleinen Schriftzeichen und dann die großen, zweitens zur Einübung der Druckſchrift erſt die kleinen, nachher die großen Buchſtaben mit zugefügten Sätzen. Wir würden uns zum Gebrauche dieſes Theils nicht entſchließen können, weil die Kinder erſt eine ziemliche Weile die Hauptwörter mit kleinen Anfangsbuchſtaben ſehen und lernen müſſen, die Orthographie aber ebenſo wie das Leſen eine Gedächtniß-, nicht eine Verſtandesſache iſt.

Der zweite Theil enthält im erſten Abſchnitte die Sprachformen des einfachen Satzes, im zweiten die des zuſammengezogenen Satzes, im dritten die des zuſammengeſetzten Satzes, zuletzt geſchichtliche Erzählungen und Lieder: alſo Sätze und Leſeſtücke nach grammatiſchen Kategorieen geordnet. Wir tadeln Formen, wie: frägt, kömmt; Sätze, wie: der Frühling ruft, das Veilchen erwacht, die Sonne küßt die Knöspchen — als zuſammenhangloſe Metaphern; Fragen, wie: Was wird der Knabe nicht zu ſich ſprechen müſſen? (wo er noch dazu gar nichts wirklich geſprochen hatte, S. 39); Aufgaben, wie S. 47; Wörterkataloge zur Einübung der Orthographie, wie S. 71 ff. u. a.; Sätze ganz gewöhnlichen Inhalts, wie S. 74 ff.; Nebenſätze mit dem Umſtande der Zeit, mit wenn (ſtatt wann) S. 95; Leſeſtücke mit ſentimentalem Inhalt, wie S. 117 f.; Fabeln gegen die Wahrheit, wie S. 142; und fragen: Was ſollen dieſe Sprachkategorieen nützen? Wenn das fehlte, was ihnen zu Liebe aufgenommen iſt, ſo wäre das Leſebuch gut. Uebrigens möchte es auch dem Verf. ſchwer werden, ausgebildete einfache Sätze mit gehäuften Adjectiven, Ergänzungen, Umſtandswörtern als zuſammengezogene zu rechtfertigen.

Der dritte Theil enthält eine gute Auswahl von Leſeſtücken nach folgenden Ueberſchriften geordnet: I. Das deutſche Volk. 1. Aus der Familie. 2. Aus dem Gemeindeleben. 3. Aus dem religiöſen und kirchlichen Leben. 4. Aus dem ſtaatlichen Leben. II. Das Vaterland. A. Stoffe aus dem heimatlichen Anſchauungskreiſe. 1. Pflanzen. 2. Thiere. 3. Natur- und Landſchaftsbilder. 4. Ueber dem Horizonte. B. Aus der Ferne. a. Das Flachland. b. Das Stufenland. c. Charakterbilder von Gebirgen. d. Das Hochgebirge. e. Flüſſe. f. Das Meer. g. Aus dem menſchlichen Leben. Anhang: 1. Aus dem heiligen Lande. 2. Aus dem Norden. 3. Aus dem

Süden. III. Die deutſche Geſchichte. IV. Deutſche Dichtungen. 1. Fabeln. 2. Parabeln. 3. Legenden. 4. Sagen. 5. Erzählungen. 6. Balladen und Romanzen. 7. Idylle. 8. Dramatiſches. 9. Lieder. V. Sprüche und Reden deutſcher Männer. VI. Die Formen der deutſchen Sprache. Die Inhaltsangabe zeigt leicht den äſthetiſchen Anſtrich des Ganzen. Daraus erklärt ſich, daß des Lehrhaften, in das Werkleben Einführenden nicht viel zu finden iſt. Davon abgeſehen erſcheint uns dieſer dritte Theil als der brauchbarſte, namentlich für ſtädtiſche und Mädchenſchulen.

12. Pommerſches Schul- und Hausbuch. Von F. Timm, Schullehrer zu Tringlaff. Herausgegeben von dem Seminardirector Goltzſch zu Stettin. Stettin, Heſſenland, 1855. 370 S.

Derſelbe würdige Pädagoge, welcher ſchon an dem vielfach eingeführten, aber in ſeiner erſten Hälfte nicht ſehr ſorgfältig bearbeiteten Theel'ſchen Leſebuche rathenden und helfenden Antheil genommen, hat hier abermals ein fremdes Buch, welches bis zum Erſcheinen der Regulative ſchon fertig geſchrieben und ſogar bis zum dritten Bogen gedruckt war, nach Inhalt und Form umgeſtaltet und — vermuthen wir — ein eigenes, ſelbſtſtändiges Leſebuch an ſeine Stelle geſetzt, aber in beſcheidener Pietät den Namen des erſten Urhebers davor ſtehen laſſen. Es iſt ihm, wie er in der Vorrede ſagt, vor allem um einen vollſtändig berechtigten, durch's Regulativ nunmehr ſicher geſtellten Inhalt zu thun geweſen, geſchöpft aus den Quellen aller wahren Volks- und Menſchenbildung, aus dem Worte Gottes und der kirchlichen Lehre in Bibel und Katechismus, wie andererſeits aus dem religiöſen und ſittlichen Volksleben ſelbſt, wie ſolches im Liederſchatz der Kirche, in der Sprüchweisheit und in geſchichtlichen Erinnerungen im Volke ſich dargeſtellt und von Geſchlecht zu Geſchlecht fortgepflanzt hat; er hat demnach völlig ausgeſchloſſen, was nur *formale* Bildung, bloße Denk-, Sprach-, Gemüthsbildung u. ſ. w. bezweckt; das Buch ſoll vor allem zur Bibel und zum Geſangbuch hinführen und ihren Inhalt nicht bloß ins Denken, ſondern ins Leben des Hauſes und der Schule hineinführen helfen; es hält für die Weltkunde den höchſten Geſichtspunct, ihre Beziehung zum Reiche Gottes auf Erden, zu deſſen Geſchichte und zur Beſtimmung des Menſchen für dasſelbe feſt; es will nirgends bloße Namen, unausgefüllte Skizzen und allgemeine Andeutungen des Leſeſtoffs, ſondern auf allen Gebieten des Schulunterrichts vollſtändig ausgeführte inhaltreiche Leſeſtücke darbieten; es will jedoch in keiner Weiſe ein Unterhaltungsbuch, ſondern durchweg ein ernſtes Lehr- und Lernbuch ſein; es verwirft die Anordnung des Stoffes nach einem abſtracten Begriffsſchema, ebenſo das bunte Durcheinander, legt auf ſachliche Einheit

und deutlich hervortretende Gliederung des Ganzen einen hohen Werth; es verwirft endlich alle Zuthat geiſtreicher Gedanken und Gefühlsergießungen, ſo wie die künſtlich nachgeahmte volksmäßige oder kindliche Ausdrucksweiſe. Wir billigen nicht bloß alle dieſe Sätze, ſondern wir urtheilen auch nach ſorgfältiger Prüfung, daß ſie in dem Buche vollſtändig zur Anwendung gekommen ſind. Das Buch zerfällt in drei Theile. Der erſte hat die Ueberſchrift: Gottesfurcht und Lebensweisheit, und enthält im erſten Abſchnitte: Denkverſe, Sprüche und Sprüchwörter, theils nach ihrem Inhalte, theils alphabetiſch geordnet und köſtlich ausgewählt; im zweiten Abſchnitte die erſten Anfangsgründe des Chriſtenthums, d. i. einen kleinen Katechismus mit den Kernſprüchen der Schrift, deſſen Antworten hier und da kürzer und ſprachlich einfacher werden könnten; im dritten Abſchnitt Weisheitslehren, Sittenſprüche und Anſtandsregeln des weiſen Sirach in guter Auswahl und eigener zweckmäßiger Anordnung; im vierten Abſchnitte unter der Ueberſchrift: Kindlicher Frohſinn und Freude in Liedern, gute Lieder zum Singen und Auswendiglernen, denen wir größere Schrift oder doch einen Zeilendurchſchuß wünſchten, und von denen wir das „Spiele nicht mit Gewehren!“ nicht gut finden; im fünften Abſchnitte mit der Ueberſchrift: „Das betende Kind“, eine Sammlung kurzer und guter Gebete in Verſen; im ſechsten Abſchnitte: „Der Wandel des Chriſten, gezeichnet nach Worten der heiligen Schrift“; im ſiebenten Abſchnitte eine mit Worten der Schrift und in Gebeten und Liederanfängen verfaßte Anweiſung (in der Form von Frage und Antworten, „wie rechtſchaffene Hausväter und Hausmütter aus der Schrift und dem Liederſchatze ihre Kinder anweiſen zum gottgefälligen Lebenswandel“; im achten Abſchnitte: die Sprüche und Lieder(anfänge), welche Hausväter und Hausmütter von ihren Kindern und (ihrem) Geſinde in den Feſtzeiten ſollen beten laſſen; im neunten Abſchnitte: des Chriſten Herzenswandel im Himmel bei ſeinem irdiſchen Tagewerke oder bibliſches Bilderbuch (z. B. An welche Sprüche ſollſt du dich oftmals erinnern, wenn du die Kleider anziehſt, Licht anzündeſt, Oel in die Lampe gießeſt, deine Haare kämmeſt, die Stube kehreſt, die Kühe melkeſt (milkſt), die Milch durchſeiheſt u. ſ. w.), wo uns einzelnes Wenige ſpielend erſcheint; im zehnten Abſchnitte Etwas aus dem Erbſchatz der Weisheit unſerer Väter, d. i. verſchiedene goldene und ſilberne Denkmünzen vorgezeigt, etliche auch der lieben Jugend zum Beſten erklärt, alſo Sprüchwörter, Sprüche, Räthſel, metaphoriſche Redensarten mit und ohne Erklärungen, von denen uns bloß die zu „bete und arbeite“ von dem Kern des Wortes abzuleiten, ſtatt ihn zu treffen, ſcheint; im eilften Abſchnitte die nöthigſten Mittheilungen über die Zeiteintheilung; im zwölften Abſchnitte vermiſchte Leſeſtücke: Gedichte, Erzählungen und

kurze Betrachtungen in guter Auswahl. — Der zweite Theil handelt vom dreifachen Reiche Gottes und gibt in dem erſten Abſchnitte unter der Ueberſchrift „vom Naturreiche“ eine vom Herausgeber vollſtändig ausgearbeitete Himmels- und Erdkunde (welche mit dem dritten Theile des Leſebuches, die vaterländiſchen und kirchlichen Gedenktage enthaltend, auch abgeſondert bei Wiegandt und Grieben in Berlin erſchienen iſt), welcher vor allem das Lob der Klarheit zuzuſprechen iſt und aus welcher wir weiter nichts herauswünſchten als den § 11 über die Einrichtung des Sonnenreichs (weil unſerer Meinung nach die Copernicaniſchen Hypotheſen nicht in die Volksſchule gehören); im zweiten Abſchnitte vom Gnadenreiche und im dritten Abſchnitte von dem Reiche der Herrlichkeit eine vorzügliche Auswahl von Erzählungen, Betrachtungen, Dichtungen, Predigtſtücken in ſachgemäßer Anordnung. — Der dritte Theil endlich enthält, freilich etwas kurz, aber dafür deſto beſtimmter und deutlicher, das hiſtoriſche und poetiſche Material für die Feier der vaterländiſchen und kirchlichen Gedenktage. — Unſer Schlußurtheil über dieſes Haus- und Schulbuch geht dahin, daß es uns unter den bis jetzt erſchienenen für deutſche Volksſchulen das zweckmäßigſte zu ſein ſcheint. Wir wünſchten, daß der Herausgeber aufgefordert würde, durch Erweiterung oder durch Vertauſchung des Seite 191 bis 195 über Pommern Stehenden Ausgaben für alle preußiſchen Provinzen zu veranſtalten, und daß die Behörden für ſo lange dasſelbe empföhlen, bis es einem beſſeren, das ja immer noch möglich bleibt, den Platz räumen müßte.

Barby. Dr. Günther.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Philologiſche Miscellen.

2. Friedrich Jacob.

Wenn es wo einen Schulmann gibt, den es inmitten ſeiner Mühen und Sorgen einmal verlangt, zu den Idealen ſeines Berufes emporzublicken, Aug und Herz an dieſem Anblick zu erfriſchen und von da mit neuem Lebensmuth an ſeine Arbeit zurückzukehren, ſo möchte ich ihm ein ſo eben erſchienenes Buch: Friedrich Jacob, in ſeinem Leben und Wirken dargeſtellt von J. Claſſen, empfehlen. Er wird darin das Bild eines Mannes ſehen, in dem ſich auf dem Grunde einer reinen, edlen und ſittlichen Natur die Züge eines ſcharfſinnigen und gründlichen Gelehrten, eines vielſeitig edelgebildeten Mannes und eines feinen, in allen Dingen maßvollen und ächt humanen Pädagogen vereinigt finden.

Die Wirkſamkeit von Friedrich Jacob iſt lange Jahre auf einen ſcheinbar kleinen Raum beſchränkt geweſen: um ſo mehr hat ſein reicher, edler und kräftiger Geiſt in die Tiefe ſtreben können, um ſo mehr hat ihm ſeine immer reicher erblühende Schule, ein kleiner Kreis von Angehörigen und Freunden und die Wiſſenſchaft innerhalb der von ihm ſelbſt geſteckten Grenzen und in der von ihm gewählten Richtung die Welt ſein können, die ihn ganz umſchloſſen hielt, und über die ſeine Wünſche nicht hinausreichten. Selbſt der Tod ſeiner zwei blühenden Söhne ſchien dazu von Gott geordnet, ihn mit ſeiner geſammelten Thätigkeit ganz in dieſem Kreiſe feſtzuhalten. Sein Leben macht daher, wie es vor uns liegt, den Eindruck einer tiefen innerlichen Befriedigung.

Jacob verdankte die Bildung ſeiner Jugend nicht der machtvollen Einwirkung eines großen Lehrers, ſondern der eigenen Kraft und Arbeit. Halle war in der Zeit, in der Jacob ſtudirte, ſeiner glänzendſten Sterne beraubt. Für F. A. Wolf war kein Erſatz gegeben. Jacob war mit ſeinen Studien weſentlich auf ſich angewieſen; er lernte von den großen Philologen früherer Zeiten und bildete ſich an ihnen zu großer philologiſcher Gründlichkeit: in dem Studium von Winkelmann, Leſſing, Herder und Göthe gewann er die tiefe und reine Empfindung für das Schöne

in jedem Kreiſe der Kunſt und Litteratur, die ſich in eigenen poetiſchen Nachbildungen offenbarte. Dann, ſcheint es, hat während ſeines Aufenthalts in Königsberg der rege Verkehr mit gebildeten und genialen Freunden, unter denen wir Lachmann ſehen, ſeinem Geiſte die ihm entſprechende und dauernde Richtung gegeben.

Es iſt die Richtung nicht auf eine Fülle des eigentlich gelehrten und poſitiven Wiſſens, nicht auf die Conſtruction eines umfaſſenden Syſtemes, nicht auf die philoſophiſche oder äſthetiſche Speculation, ſondern vielmehr auf eine feine Beobachtung des Einzelnen und auf ſcharfe Kritik, auf eine zarte Empfindung für die dichteriſche Schönheit, für die Eigenthümlichkeit jedes Autors, auf künſtleriſche Reproduction des ganz in die Seele aufgenommenen. Nachdem er ſeinen Properz und ſeinen Manilius beendet, hat er ſich ganz in jener Richtung gehalten. Seine höchſt inſtructiven Programme, ſeine zarten, ſinnigen und eben ſo tiefſinnigen Schulreden, vor allem ſeine Elegieen, in denen Properz und Göthe verbunden erſcheinen, bezeugen es. Die letzteren werden in unſerer ſchönen Litteratur, wenn mich nicht alles täuſcht, bald um ihrer Objectivität und Durchſichtigkeit, um der Wahrheit der Empfindung, um des claſſiſch edlen Ausdrucks willen die verdiente Anerkennung erhalten und als Muſter und Vorbilder gelten.

In dieſer Weiſe hat er nun auch als Lehrer gewirkt. Auf den Wunſch ſeiner Collegen hat er einmal in einem Programme gezeigt, wie er ſeine Schüler zum Gefühle für die Eigenthümlichkeit der lateiniſchen Rede bilde. Er verſchmähte die äußerliche Schulung eben ſo ſehr, wie die rohe Vielwiſſerei; er arbeitete darauf hin, daß der Sinn für Beobachtung, daß die Schärfe des Urtheils, daß ein edler Geſchmack für das Schöne geweckt würde: es war ihm um Bildung der Jugend zu thun, geiſtige und ſittliche Bildung. Was die letztere zumal betrifft, ſo ſuchte er ihr den Geiſt eines kräftigen Fleißes, der Ehrfurcht vor Perſonen und vor der Sitte, vorzüglich den einer innerlichen Wahrheit einzuflößen, den ſeine Zöglinge an ihrem Lehrer erkannten und verehrten.

Seine Aufgabe als Lehrer betrachtete er gleich der eines Vaters; ſo lehrte, ſo führte er ſeine Zöglinge. Er drang mit ſeltener Schärfe, beim erſten Blick, in die Natur derſelben ein; aus dieſer ihrer eigenſten Natur heraus ſuchte er ſie in edelſter geiſtiger Freiheit zu dem zu bilden, wozu Gott ſie geſetzt hatte.

Sein Verhältniß zu ſeinen Collegen war das eines tiefen Vertrauens — Achtung vor fremder Perſönlichkeit, Beſchränkung der eignen — das war, wie er ſelbſt bekennt, für ihn der leitende Grundſatz.

Doch ich wollte nicht referiren, noch weniger recenſiren, ſondern all und

jeden Schulmann, er ſei nur Schulmann, einladen zu kommen und ſich herzlich und inniglich an dieſer ſeltenen Perſönlichkeit zu erfreuen. Friedrich Jacob war eine durchaus eigene Natur, war nur er ſelbſt: aber ich zweifle nicht, daß er auch ſo für Viele ein Stern ſein kann und bleiben wird, an dem ſie ſich in unſern pädagogiſchen Wirren wieder orientiren werden.

---

3. Spengel: Das philologiſche Seminarium in München und die Ultramontanen.

Profeſſor Spengel zu München iſt mit einer Partei, welche er ſelbſt als die ultramontane bezeichnet, in einen bitteren und ſchweren Kampf gerathen. Es iſt nicht meine Abſicht, mich in dieſen Kampf einzumiſchen oder die Schäden des dortigen Schulweſens, welche bei dieſer Gelegenheit an den Tag kommen, weiter aufzudecken: Profeſſor Spengel wird dieſen Kampf mit ſeinen guten Waffen und ſeinem guten Rechte ſelber ausfechten; ich wünſche vielmehr auf das mancherlei Gute und Erfreuliche, was uns hierbei kund wird, hinzuweiſen, und die vielen trefflichen Worte unſers Spengel den Leſern dieſes Blattes zur Beachtung anzuempfehlen. Die kleine Schrift Spengel's: „Das philologiſche Seminarium in München und die Ultramontanen" 1854, welche uns dieſer Kampf gebracht hat, iſt allerdings durch und durch eine polemiſche; aber eine polemiſche, die aus einer ſehr ſichern und ſcharf ausgeprägten Ueberzeugung hervorgegangen iſt und daher nicht verfehlen wird, wie alles, was aus dem tiefſten Innern ſtammt, in das Innere der Leſer zu dringen. Vor allem iſt es denn erfreulich zu ſehen, daß, ungeachtet des Unterſchiedes der Confeſſionen, bereits in allen Theilen unſeres deutſchen Vaterlandes eine Gemeinſchaft humaner, nationaler, wiſſenſchaftlicher Bildung beſteht, welche ſtark genug iſt, die getrennten Elemente unſerer Nation zu verbinden und zu befreunden. Die alten Sprachen, die Wiſſenſchaften überhaupt, die edle und freie geiſtige und ſittliche Bildung, können in proteſtantiſchen Landen keinen wärmeren, wahrhafteren Vertreter finden, als ſie in Spengel gefunden haben. Eben ſo erfreulich aber iſt jedes Wort, das er bei dieſer Gelegenheit über die Würde und Unabhängigkeit der Wiſſenſchaft überhaupt, über die Aufgabe der Philologie, über die Wege, welche er ſeine Zöglinge zu einer ernſten, gründlichen philologiſchen Bildung hinführt und ſtets geführt hat, äußert. Man hat Spengel's Thätigkeit der grammatiſchen Mikrologie geziehen, man hat in Beſchränktheit und Böswilligkeit das Verdienſt der Philologie überhaupt verkümmert. Wie edel und mannhaft erhebt ſich hier

Spengel! Philologie iſt nicht ohne Grammatik, aber ſie iſt nicht Grammatik, ſie iſt die Wiedererkenntniß des Alterthums ſelbſt in allen ſeinen großen Zweigen, die Kenntniß der theoretiſchen und praktiſchen Thätigkeit jener Völker, ſo weit ſie uns noch zu erkennen möglich iſt. Und wenn man nun gehöhnt hat, die Philologie ſei des wahrhaft wiſſenſchaftlichen Denkens, des Verſtändniſſes für Geſchichte, für Philoſophie, für ſtaatliches Leben unfähig, ſo weist er mit Stolz auf die Philologen hin, welche die Kenntniß der alten Philoſophie und der Geſchichte neu begründet haben, wenn ſie auch nicht, à la Laſault und Geſinnungsgenoſſen, die römiſchen Veſtalinnen und die chriſtlichen Nonnen, die Säule in Dodona und die in Jeruſalem in geiſt- und gemüthvoller Weiſe zuſammengeſtellt und aus dem widerlichen und unnatürlichen Miſchmaſch aller Zeiten und Völker eine neue Wiſſenſchaft, wie Prof. Lutterbeck meint, aufgerichtet haben. Doch wohin dieſe Wiſſenſchaft führt, welche der grammatiſch-kritiſchen Baſis entbehrt, werden wir ſelbſt nächſter Tage an einem Producte derſelben zu erweiſen ſuchen. Mit Recht aber nimmt Spengel auch diejenige Thätigkeit, welche ſich den Texten der alten Autoren widmet, in Schutz und weist das kritiſche Element als dasjenige nach, welches der Philologie nicht fehlen dürfe, wenn dieſe ſelbſt nicht in Stagnation und Fäulniß übergehen ſolle. Die Kritik ſchärft die geiſtigen Organe und bildet den Sinn für die Wahrheit; ſie muß alſo die erſte Ringſchule ſein, in der die Kraft des angehenden Philologen gebildet wird, und das Münchener Seminar hat ſeine Aufgabe vortrefflich gefaßt, wenn es ſeine Zöglinge auf die Kritik hinweiſt und ſie in die ſaure und ſcheinbar unerfreuliche Arbeit hineinführt. Die Kritik aber begleitet den Philologen durch ſeine geſammte Thätigkeit, da jeder wiſſenſchaftliche Fortſchritt für die Kritik neue Geſichtspuncte eröffnet und neue Aufgaben ſtellt. Selbſt wenn die Philologie ſich darauf beſchränkte, die Texte der alten Autoren von jedem fremdartigen und entſtellenden Zuſatze gereinigt in ihrer ächten und urſprünglichen Geſtalt zu erneuern, ſo würde ſie daran immer eine würdige und dauernde Aufgabe haben. „Aus den Schriften der Alten ſich zu belehren, an dem Schönen und Herrlichen ſich zu erfreuen, durch die Betrachtung der alten Zeit auch die neuere mehr zu begreifen und zu würdigen, den Fortſchritt nicht zu verkennen, aber auch gegen die Mängel nicht blind zu ſein, Herz und Geiſt zu bilden, ſich zu beſſern, das wird nie aufhören, und darin liegt der unſchätzbare und unvergängliche Werth der Alten.“ So lange aber dieſer Werth beſteht, wird Herz und Auge ihren Werken zugewandt und jede Kraft des Geiſtes rege ſein, dieſe theuren Vermächtniſſe von Staub und Schmutz zu reinigen und rein zu erhalten. Und ſchon ſpringt dieſe Kritik aus dem Alterthume hinaus auf die neuere

Zeit, und begeiſtert von den ewigen Werken der neueren Litteratur widmen gelehrte Forſcher ihr Leben dem Studium derſelben und ſuchen dieſelbe in ihrer wahrhaften Geſtalt für alle Zeiten zu bewahren Der Verf. hat ſich ſelbſt auf dieſe Geſichtspuncte beſchränkt. Sei es mir nur erlaubt zu bemerken, daß es kein Zeugniß für die philologiſchen Studien auf Schulen und Univerſitäten iſt, wenn die alten Autoren fleißig und gewandt geleſen werden oder die realen philologiſchen Disciplinen blühen. Man zeige mir 1. Kritik und kritiſche Interpretation und 2. die Kunſt der Compoſition in antiker Sprache — und ich will getröſtet von hinnen gehen.

---

4. Geſammelte Abhandlungen von Profeſſor Ernſt von Laſaulx.

Wenn man ſehen will, was aus der Philologie und was überhaupt aus jeder Wiſſenſchaft wird, die ſich unter andere Geſichtspuncte gibt und durch andere Geſetze leiten läßt, als welche ihr natürliche und nothwendige ſind, leſe man die jetzt geſammelt erſchienenen Abhandlungen des Profeſſor Ernſt von Laſaulx zu München.

Es iſt in unſern Tagen ſo viel davon die Rede geweſen, daß aller Unſegen in die Schulen gekommen ſei, weil ſich die Philologie, unter der Einwirkung Wolf's, von der Theologie gelöst habe. Die natürliche Folge davon iſt, daß, um dieſen Schaden wieder zu beſeitigen, die Philologie ihre Kriterien und ihre Direction wieder von der Theologie erwarten müſſe. In Laſaulx's Abhandlungen haben wir nun eine ſolche Philologie, und zwar eine vom allerreinſten Waſſer. Sehen wir alſo, was wir an ihr haben.

Kleinliche Wortkrämerei gewiß nicht; im Gegentheil, man kann überzeugt ſein, daß Laſaulx mit den Worten auf die leichtfertigſte Weiſe umſpringt, — ich ſollte vielleicht ſagen, daß er mit den Elementen der Interpretation noch nicht im Klaren iſt. Wozu auch? Ihm iſt es um andere Dinge zu thun. Kritik noch weniger. Hier ſtehen Kirchenväter und Claſſiker, Herodot und Malalas, Livius und Valerius Maximus einmüthiglich neben einander, und die Glaubhaftigkeit der Zeugen kommt wenig in Betracht, wenn nur die Zeugniſſe ſelber zu gebrauchen ſind. Geſchichte eben ſo wenig; wer das Ganze ins Auge faßt, darf die ſchrittweiſe Entwickelung dieſes Ganzen unbeachtet laſſen; wer die göttliche Idee in einem Objecte ſchaut, für den haben die menſchlichen Vorſtellungen in ihrer allmäligen Geſtaltung gar kein Gewicht. Mag dann auch Plato ein Zeitgenoſſe des Perikles werden und Demetrius der

Städtebelagerer unmittelbar an Miltiades heranrücken, Pythagoras ſich als Lehrer des Numa darſtellen; mag in einer Zeit, wo Italien aus dem tiefſten Dunkel hervortrat, bereits eine Verbindung zwiſchen Italien und Aegypten ſich nöthig erweiſen: die Idee iſt über alle dieſe Dinge erhaben.

Denn was hier erſtrebt wird, iſt dieß: die tiefen Fäden, welche die Völker und die Religionen in unvordenklichen Zeiten verbunden haben, wieder aufzufinden; in heidniſchen Inſtitutionen und Mythen die Analogieen zu der im Chriſtenthum geſchehenen Offenbarung Gottes zu erkennen. Was iſt Prometheus anders als der erſte Adam? was ſein Götterbetrug und der Raub des Feuers als der erſte Sündenfall? was Herakles als das typiſche Vorbild des Erlöſers? In der Linusklage hören wir die Trauer des natürlichen Menſchen; in Oedipus, der das Sphinxräthſel löst, ſehen wir den im voraus, der alle Räthſel löſen wird. Die Opfer der Griechen weiſen uns auf das Opfer auf Golgatha. In der Geſetzgebung des Numa iſt die wunderſamſte Uebereinſtimmung mit der auf Sinai. In der Heidenwelt die Thätigkeit des Logos aufzuzeigen, das ſetzt ſich der Verf. als ſeine Aufgabe, und dieß iſt die Philologie, welche ſich über die des kümmerlichen Philologen hoch erhebt.

Der eine wird hieraus für die wahrhafte Erkenntniß des Alterthums größte Gefahr beſorgen: ich ſehe darin, ungeachtet der Citate aus Kirchenvätern, auch eine Entweihung und Schändung unſerer hochheiligen Religion, wenn man mit zufälligen und unbedeutenden Aehnlichkeiten herumſpielt und die tiefe Kluft zwiſchen Heidenthum und Chriſtenthum vergißt, in welche das Blut des Erlöſers geſtrömt iſt. Hiermit wird der Erneuerung des religöſen Lebens wenig gedient, wenn man die Kluft mit allerlei ſchönem Geſchnitzel überdeckt.

Die Abhandlungen von Laſaulx betreffen theils Gegenſtände des praktiſchen Lebens wie die Ehe, den Eid, das Gebet, den Fluch bei Griechen und Römern, theils Theile der griechiſchen Mythologie, wie Prometheus, Linus, Oedipus, theils andere Dinge, welche dem Alterthume fern liegen; dahin gehören z. B. die politiſchen Reden und Aufſätze, in denen der Verfaſſer ſeine Freiſinnigkeit zugleich und ſeine Loyalität, auch ſeine Ruſſenfeindſchaft gelegentlich kund thut.

Dieſe Abhandlungen ſind als eine *signatura temporis* bedeutend, und um deßwillen rathe ich, daß ſich kein Philologe ihre Leſung entgehen laſſe.

Gegenbemerkungen zu der beurtheilenden Anzeige * des Lehrganges für den Mutterſprachunterricht in der Mittelclaſſe einer Bürgerſchule von Fr. Otto.

Die Beurtheilung, gegen welche die nachfolgenden Bemerkungen ſich wenden, iſt von Herrn Dr. Schubart in Weimar. Sie iſt, obwohl kurz, doch reich an Ausſtellungen. Da aber dieſelben ſachlicher Natur ſind, ſo mag es mir geſtattet ſein, in eine Erwiederung derſelben einzutreten.

Der Herr Rec. bezeichnet zuerſt die Einleitung zum Lehrgange als „ziemlich ſchwer geſchrieben"; aber wie iſt das gemeint? iſt ſie ſchwerfällig im Ausdruck oder ſchwerverſtändlich in ihrem Inhalte? ſoll damit ein Lob oder ein Tadel ausgeſprochen ſein? Faſt ſcheint es ein Lob zu ſein, denn der Herr Rec. ſetzt in Parentheſe hinzu: „dabei kommen doch auch grammatiſch zweifelhafte Ausdrücke vor". Als ein ſolcher Ausdruck iſt der Satz: „das Dictiren bethätigt den Schüler" angeführt. Nach der Faſſung, die nach des Herrn Rec. Meinung dieſer Satz haben müſſe, iſt anzunehmen, daß das Wort „bethätigen" Anſtoß bei ihm erregt hat. Nun iſt zwar richtig, daß die Bildung dieſes Wortes der neueren Zeit angehört, weßhalb man es auch in Wörterbüchern und Grammatiken nicht findet; auch würde ich den Gebrauch desſelben in einer für die Jugend oder das Volk beſtimmten Schrift nicht billigen; deſſenungeachtet halte ich ſeine Bildung nicht für eine, deren grammatiſche Richtigkeit man anzweifeln könnte. Der Sinn des Wortes iſt klar; ſein Laut- und Silbengefüge verſtößt nicht gegen den Wohllaut, und in dem Worte „beſchäftigen" und vielen andern hat es analoge Vorgänger. Doch dieſe Ausſtellungen bilden gleichſam eine Einleitung zu denen, die nun folgen und es mit der von mir beſchriebenen Behandlung des Unterrichts zu thun haben.

1. Der Lehrgang auf ſeiner erſten Stufe behandelt beſondere orthographiſche Grundlagen. An ihnen ſoll der Schüler in den möglichſt engſten Grenzen das Geſetzliche und Regelmäßige in unſerer Orthographie in einer geordneten Folge erkennen und überſchauen lernen, die Unmittelbarkeit im Aufſchreiben, in welcher dasſelbe in den drei frühern Schulclaſſen, die er zurückgelegt, geübt und gepflegt worden, ſoll an ihrer Betrachtung und Beſprechung aufgehoben und ſein Aufſchreiben, ſo weit die Natur der Sache und der Standpunct des Schülers es erlaubt, zu einem Vollzuge **ſchriftſprachlichen Bewußtſeins** erhoben werden.

---

* S. Päd. Revue, Oct.-Nov.-Heft 1855, S. 276.

Obgleich nun die Einleitung dieſen Zweck klar und deutlich hinſtellt und die ſpecielle Anleitung ihn mit Entſchiedenheit verfolgt: nennt der Herr Rec. das angeordnete Verfahren „ein ſpecielles Eingehen auf orthographiſche Abweichungen“. Daß er von einem ſpeciellen Eingehen auf orthographiſche **Abweichungen** „im praktiſchen Intereſſe ziemlich gering denkt“, verarge ich ihm nicht, denn ich befinde mich darüber mit ihm im Einverſtändniſſe; daß er aber Grundlagen, welche das Geſetz- und Regelmäßige in unſerer Schriftdarſtellung zur geordneten Anſchauung und Ueberſicht bringen, „Abweichungen“ nennt, läßt nur aus einer Irrung ſich erklären. S. 3 des Lehrgangs iſt zu leſen: „Die Aufſchreibelehre hat in der Grammatik, Stiliſtik und in der Kenntniß der hiſtoriſchen Entwickelung unſerer Sprache ihren theoretiſchen Hintergrund; es iſt aber erfahrungsmäßig dargethan, daß im fleißigen Umgange mit der Sprache durch Ohr, Mund, Auge und Hand Fertigkeit und Sicherheit in ſchriftgemäßer Darſtellung ohne Vermittlung der einſchlagenden Sprachtheorie gewonnen werden können.“ — Ebenſo iſt angeführt, daß auf den vorausgegangenen Unterrichtsſtufen die Zuleitung der Aufſchreibung durch das Ohr geht, das genau hören, und den Mund, der ſcharf articuliren lernt, und daß die orthographiſchen Auffaſſungen der zur Einübung ausgewählten Leſeſtücke auch das Auge in Dienſt nehmen; deſſenungeachtet hat der Herr Rec. geglaubt, die Erfahrung als die **ſeinige** geltend zu machen, „daß bei einer genauen und ſtrengen Bildung des Auges, Ohres, Mundes der Schüler bei weitem mehr zu gewinnen ſei“, als bei dem von mir in Anwendung gebrachten Verfahren.

Sollte aber die geringe Meinung, welche der Herr Rec. von der Behandlung des aufgeſtellten orthographiſchen Penſums hat, dahin gehen, daß die bewußte Erfaſſung des Geſetzlichen in der Aufſchreibung ohne praktiſche Bedeutung ſei, ſo hat auch darüber der „Lehrgang“ in einer Art ſich ausgeſprochen, welche über Werth und Unwerth ſolcher Kenntniß zu unterſcheiden weiß. Es heißt S. 4 alſo: „Zwar hat nicht jede Einſicht, die durch eine Betrachtung der mannigfaltigen Erſcheinungen auf dem Gebiete der Aufſchreibung gewonnen wird, eine praktiſche Bedeutung; aber doch immer einen Werth und ein Anſtreben, die vorher gepflegte ſchriftſprachliche Unmittelbarkeit aufzuheben, eine Nothwendigkeit. Was aber praktiſche Bedeutung hat, das geſtaltet ſich dann auch durch Uebung und Gewöhnung zu einem Regulator des Thuns. Es leuchtet ein, daß es für die indirecte Förderung, welche die beiden obern Claſſen dem Aufſchreiben zuzuwenden haben, von großer Wichtigkeit iſt, wenn ſie auf Grund des vermittelten ſchriftſprachlichen Bewußtſeins einer leichten Verſtändigung ſich verſehen dürfen.“

2. Ehe eine ſprachliche Darſtellung behufs unmittelbarer Auffaſſung derſelben zum Anhören gebracht wird, ſollen diejenigen Einzelnheiten in ihr, deren Verſtändniß bei dem Schüler nicht vorausgeſetzt werden kann und aus der Darſtellung ſelbſt von ihm nicht zu gewinnen iſt, voraus erläutert werden. An dieſe Erläuterungen iſt die Anforderung zu ſtellen, daß ſie äußerſt kurz, knapp und beſtimmt ſeien; daß, wenn es um Aufſtellung eines Begriffes ſich handelt, derſelbe in ſeiner Verleiblichung in gut gewählten Beiſpielen vor die Seele des Schülers geſtellt werde. Um nun zu verhüten, daß der Lehrer die Erläuterungen, welche die im Leſegange zur Behandlung geſtellten Grundlagen von dem angenommenen Schülerſtandpuncte aus erheiſchen, nicht aus dem Aermel ſchüttelt oder wohl gar der lange Weg des Hin- und Herfragens betreten werde, habe ich dieſe Erläuterungen zugefügt. Der Herr Rec. ruft dazu aus: „wir begreifen nicht, zu welchem Zwecke in ſolcher Ausführung und Ausdehnung —, welcher Lehrer wird ſich denn nicht ſelber denken können, wie dieß zu machen!“ — Wie die Vorrede des Lehrganges erwähnt, ſoll derſelbe zunächſt eine Handreichung für die „eigenen Hausgenoſſen“ ſein. Daß ich nun meine Sorge für dieſelben bis zu dieſen Erläuterungen ausgedehnt habe, kann nur aus localen Verhältniſſen gewürdigt werden, die hier zu erörtern kein Raum iſt. Des Weitern aber hat mein Lehrgang nicht Meiſter im Lehrfache im Auge, ſondern Anfänger; von dieſen nahm ich an, daß ihnen meine Handreichung von Nutzen ſein könnte, denn das Leben iſt kurz, aber die Kunſt iſt lang. Nach meiner Erfahrung habe ich damit nichts Werthloſes unternommen. Das habe ich ſelbſt bei der Abfaſſung geſpürt. Und ſo etwas von Erfahrung hätte mir der Herr Rec. immerhin zutrauen können.

3. S. 63 redet der Lehrgang von der Behandlung der Leſeſtücke wie folgt:

„Die Vermittelung der Auffaſſung ſoll durch eine berechnete Reihe von Fragen und Aufgaben geſchehen, welche die Aufmerkſamkeit des Schülers dem Mittelpuncte der Darſtellung zuleiten; nicht das Mögliche und wohl auch das Nützliche hat zu beſtimmen, ſondern das für den Zweck Nothwendige. In Beantwortung dieſer Fragen und Aufgaben nimmt der Schüler Scheidungen und Verbindungen mit den Gedanken der Grundlage und ſprachliche Geſtaltungen mit den Ausdrücken und Satzfügungen derſelben vor, durch die er im Denken und Sprechen ſich übt. Je mehr dem Schüler zu eigener Thätigkeit ſich zuweiſen läßt, deſto beſſer.“

„Nach der voraufgegangenen Behandlung einer Grundlage kann von einem Auswendiglernen im ſchlechten Sinne des Verfahrens nicht die

Rede ſein; die Schüler verſtehen nicht nur die Grundlage, ſie haben auch ihren Gang und ihre ſprachlichen Ausdrücke und Wendungen ſich angeeignet. Das wörtliche Memoriren kann darum bei kleinen Stücken ſofort in der Lehrſtunde ausgeführt werden." — „Man gewährt dazu einige Minuten beſtimmte Zeit. In dieſem Verfahren liegt ein Sporn, der auch die Trägen rührig macht. Wer nicht zu Stande gekommen iſt, führt das Memoriren zu Hauſe zu Ende." — Dazu, daß der Schüler in der Claſſe die bezeichnete Arbeit des Memorirens ausführen ſoll, macht der Herr Rec. folgende Bemerkung: „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." — Es würde nichts geſchadet haben, wenn der Herr Rec., da er doch auch ein Lehrer iſt, ehe er dieß Urtheil niederſchrieb, einen derartigen Verſuch angeſtellt hätte. In der Knabenbürgerſchule in Mühlhauſen gehört dieß Verfahren nicht zu den Verſuchen, die ihre Sachgemäßheit und ihren guten Erfolg erſt darzuthun haben, ſondern zu den Wegen, die ſicher ans Ziel bringen. Und wie könnte das anders ſein? In einer Claſſe alle Schüler unter geordneter Zucht, bei lautloſer Stille, ein Schüler im Raume ſo weit von dem andern, daß eine Berührung das körperliche Einheitsgefühl nicht ſtört; und nun daheim in der Familienſtube, in der der Vater hämmert, die Mutter ſpinnt, die Schweſtern ſchwatzen und das kleine Brüderchen ſeine erſten Sprechübungen anſtellt; wo iſt leichter, ſchneller, ſicherer etwas zu memoriren? Der Satz aber, den der Herr Rec. als Grund für ſein abſprechendes Urtheil anführt, bricht über jeden Claſſenunterricht, der nicht wie der Schreibunterricht nach Vorſchriften und der Zeichnenunterricht nach Vorlegeblättern in einen Einzelnunterricht ſich auflöst, den Stab.

4. Eine wegwerfende Meinung hat der Herr Rec. von dem empfohlenen Chorſprechen. Er ſagt: „ich kann mir nichts Widerwärtigeres denken, als das im Chore Sprechen, wobei kein Schüler Individuum iſt; — das ſoll er aber in jedem Augenblicke ſeines Lebens, auch in der Schule bleiben." — Auch hier wäre dem Herrn Rec. zu rathen geweſen, bis ihm eine Anſchauung von einem Chorſprechen, wie es ſein muß und ſein kann, geworden, ſein Urtheil über dasſelbe auszuſetzen. Wo ſoll denn etwas Widerwärtiges ſtecken, wenn 40, 50, 60, 70, 80 und noch mehr Schüler einer Claſſe mit reinen Lauten und mit gemäßigter Stimme, in richtiger Betonung und gedankenmäßiger Gliederung ein genau wörtlich gelerntes Leſeſtück, oder einen Pſalm, ein Katechismusſtück oder ein Kirchenlied vortragen? Nein, etwas Ergreifendes, Erbauliches liegt darin. Und wie ſollte der Lehrer in gefüllten Claſſen ohne das Chorſprechen zu einer

Leiſtung kommen? Darum ſpreche ich im Sinne aller erfahrnen Leh
Gott ſei Dank, daß wir das Chorſprechen haben! — Aber der Gru
die Schüler hören darin auf, Individuen zu ſein! Nun, das will ich
lange nicht glauben, bis mir der Herr Rec. deducirt hat, daß, indem
Glieder einer gottesdienſtlichen Verſammlung gemeinſam ſingen: „Al
Gott in der Höh' ſei Ehr' ꝛc.", oder gemeinſam ſtill oder laut be
„Vater unſer ꝛc.", ein jedes derſelben dabei aufhört, ein Individu
zu ſein.

5. Der Lehrgang hat die Auffaſſung und Beſprechung der L
ſchreibung von der Erzählung geſondert und ſtellt jene
dieſer auf. Dem Herrn Rec. „dünkt die praktiſche Hervorhebung di
Unterſchiedes doch gleichgültig". Ich vertraue den erfahrenern Le
der Päd. Revue, daß ſie darüber anders denken, und unterlaſſe dar
zu begründen, was in ſich Grund hat.

Mühlhauſen am 28. October 1855.

Otto.

Erwiederung von Dr. Schubart.

Die verehrliche Redaction dieſer Blätter hat die Güte gehabt,
vorſtehende „Gegenbemerkungen" gegen die Anzeige des Otto'ſchen Sch
chens vor ihrem Abdrucke mitzutheilen; was ich kürzlichſt darauf z
wiedern habe, iſt Folgendes:

Bei den engen Grenzen, die in der Regel einem Referate in d
Blättern gezogen ſind, müſſen allerdings die Ausſtellungen ſo kurz
möglich bezeichnet werden; ſind ſie gegründet, ſo geſchieht dem B
damit ein größerer Dienſt, als mit der Angabe des mannigfachen G
das ſich ſonſt in ihm finden möge. — „Die Einleitung iſt ziemlich ſc
geſchrieben" kann nach dem einfachen Wortlaut nur heißen: Die Form
welcher der Verf. ſeine Gedanken ausſpricht, iſt nicht immer gleich d
ſichtig; man wird manche Sätze mehrmals leſen müſſen, um hinter i
Sinn zu kommen, — Ref. fordert die Leſer zu eigener Prüfung
Man braucht nicht in jedem das Eigenthümliche charakteriſirenden A
„ein Lob oder einen Tadel" auszuſprechen; auch würde, wenn ich die
leitung „ſchwerverſtändlich in ihrem Inhalte" genannt hätte, dieß
ohne Weiteres ein Lob ſein. (Daß der Herr Verf. das Wort „be
gen" außer in ſeinem hergebrachten Sinne auch in dem „Je
zur Thätigkeit anregen" brauchen dürfe, geſtehe ich auch nach
Bemerkungen darüber nicht zu.)

Gegen die Bemerkungen des Verfaſſers unter 1 und 2 erwiedere ich: Mein Referat will gegen die Behandlung der „orthographiſchen Grundlagen", ſo wie gegen das zur „Auffaſſung erzählender Darſtellungen" u. ſ. w. Zuſammengeſtellte geltend machen, daß dadurch die ſelbſtſtändige Thätigkeit des Lehrers zu eingeſchränkt erſcheint, die ſich auf jenem Gebiete weſentlicher durch die Aufmerkſamkeit auf Mund, Auge, Ohr des Zöglings kund thut, als durch die umſtändliche Mittheilung von Regeln, die von der Schule erfunden, mit unſerer wirklichen, hiſtoriſch erkannten Sprache nichts zu thun haben (der Herr Verf. handelt z. B. von der willkürlich unterſchiedenen Schreibung von „das" und „daß", die Beiſpiele eingerechnet, auf beinahe vier Seiten).

Was jene Erläuterungen zu den Leſeſtücken betrifft, ſo hatte ich bei ihrer Beurtheilung Lehrer im Sinne, die zu gewiſſenhaft ſind, als daß ſie überhaupt irgend etwas in der Schule „aus dem Aermel ſchütteln", und die ſich zugleich in ihrer eigenen Thätigkeit beeinträchtigt fühlen, wenn in ihrem Lehrgange unter der Rubrik „zur Behandlung" etwa in folgender Art ihnen „Handreichung" gethan wird: S. 47 „Einſiedler, ein Mann, der ganz allein an einem einſamen Orte wohnt und mit andern Menſchen wenig oder faſt gar nicht verkehrt. Dieſer einſame Ort kann ſein ein Wald oder eine Wüſte oder ein Berg. Seine Wohnung, die Einſiedelei, nennt man auch Klauſe und ihn einen Klausner oder Eremiten" u. ſ. w.

So ſehr ich die methodiſche Sorgfalt und Genauigkeit, mit welcher der Verfaſſer die beiden fraglichen Capitel ausgearbeitet hat, anerkenne, glaube ich doch auch jetzt noch, daß darin zu wenig auf die Anregung der eigenen Thätigkeit des Lehrers Rückſicht genommen iſt.

3. Der Verf. will, wie ich jetzt bei Wiedervergleichung der fraglichen Stelle ſehe, die ganze Claſſe mit dem Memoriren des erklärten kleinen Leſeſtücks beſchäftigen; da ich das Bedenken „das wird um der Schulgegenwart willen auch mancher gedächtnißſtarke Schüler nicht leiſten können" niederſchrieb, that ich's in der Vorſtellung, der Lehrer ſolle nach dem Verf. während jener Gedächtnißübung mit einem andern Theile der Claſſe die lehrhafte Unterredung fortſetzen; dieß Mißverſtändniß iſt meine Schuld; dasſelbe angenommen, bleibt jenes Bedenken ſtehen; die thätige Gegenwart des Lehrers greift der Erfahrung gemäß in eine gleichzeitige Gedächtnißübung des Schülers doch noch ſtörender ein, als was nach den Gegenbemerkungen des Verf. in der Familie desſelben vorgeht. Zu dem aber, wie es der Verf. meint, machen wir noch die Bemerkung: Die zugemeſſene Unterrichtszeit ſoll doch wohl durch Memoriren in der Schule nicht noch weiter verkürzt werden — was ein guter Lehrer während dieſer

dem Lernen geſchenkten Zeit thun kann, iſt in jedem Falle zu bedeutend, als daß ein Gedächtnißgewinn dagegen in Frage kommen könnte.

4. Weder das, was der Verf. aus ſeiner Erfahrung für das im Chor Sprechen der Schüler angeführt, noch eine anderweitige Anempfehlung dieſes Lehrmodus, die ſich jüngſt in der Mützell'ſchen Gymnaſ. Zeitſchr. fand, kann dem Ref. ſeinen Widerwillen dagegen nehmen, den er nur mit dem kürzeſten Worte in der angegriffenen Anzeige begründen konnte. Ich halte dafür, daß dabei der Knabe von dieſer Auffaſſung, von dieſer Reproductionsfähigkeit, von dieſen Sprachorganen u. ſ. w zu wenig beſchäftigt werde, und hält man mir vor, ob ich ihn in einer vollen Claſſe lieber ungefragt laſſen, als auf jene Weiſe in Anſpruch nehmen wolle, ſo antworte ich: mein Wunſch, ihn mehr lernen zu laſſen, als er in der wirkſamen Gegenwart eines tüchtigen Lehrers ſchweigend lernt, iſt nicht ſo groß als meine Beſorgniß, ihn der natürlichen, auch bei der geſpannteſten Aufmerkſamkeit des Lehrers natürlichen Zerſtreuung des im Chore Sprechens preiszugeben. — Im Gemeindegeſang mündet allerdings die einzelne Perſönlichkeit in dem gemeinſamen Strome des Gefühls; in der Andacht hebt ſich der Einzelne in Gott auf; in der Schule handelt es ſich um die wiſſenſchaftliche Leitung und Weckung des erkennenden Einzelweſens. Dieß habe ich mit jenem kurzen Worte ſagen wollen; eine weitere Ausführung, warum mir das im Chore Sprechen dem Schulzwecke unangemeſſen erſcheint, muß ich mir auch hier verſagen.

Weimar. A. Schubart.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

No. 3. März 1856.

I. Abhandlungen.

Ueber das Buch: *De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord* et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses par *Eugène Rendu.* Paris, 1855.

Von Dr. F. J. Günther in Barby.

Schreiber dieſer Zeilen gehört nicht zu denen, welche ſchon beim Anblicke eines Franzoſen auf deutſchem Boden erfreut ihr bischen Franzöſiſch zuſammenſuchen, um ſich über ſchlechte Ausſprache loben zu laſſen, noch weniger aber zu denen, welche entzückt ſind, wenn ein Franzoſe in Deutſchland was zu loben, oder tief betrübt, wenn er etwas zu tadeln findet. Er kennt ſein eigen Land und Volk zu gut, als daß er's für möglich halten ſollte, in einer kurzen Flugreiſe deſſen Eigenthümlichkeiten in religiöſer, politiſcher und pädagogiſcher Beziehung zu bemerken, geſchweige zu erforſchen und zu beurtheilen. Und er würde auch dieß Buch, welches zu bald als ein Pamphlet gegen den Proteſtantismus ſich darſtellt, kaum näher angeſehen haben, wenn er nicht hin und wieder ſeinen Namen bei Anführung ſeines Buches „über das Schulweſen im proteſtantiſchen Staat" darin geſehen und ſich über die Benutzung desſelben gewundert hätte. Nämlich erſtens führt Herr Rendu dasſelbe mit der Verſicherung ein, daß es „den Widerſchein der gegenwärtigen Abſichten (préoccupations) des öffentlichen Unterrichsminiſteriums in Preußen an ſich trage". Statt über die pädagogiſche Wiſſenſchaft in Deutſchland ſo falſche, verwerfende Urtheile zu fällen, hätte er ſich bei den Herren in Berlin, die ihm ſo herabwürdigende Meinungen über den Proteſtantismus geäußert haben ſollen, erkundigen müſſen, ob der Verfaſſer dieſes Buches, welches etliche Jahre vor den preußiſchen Regulativen deren Grundſätze entwickelt hat, irgend ſolche Beziehungen und Gnaden zu irgend einem Gliede des Unterrichts-

miniſteriums hätte, daß auch nur der geringſte Dämmerſchein von deſſen An- und Abſichten auf ihn fallen konnte, oder ob nicht vielmehr ſein Buch eine Blüthe, meinethalben auch nur ein Blättchen, an dem Baume der deutſchen pädagogiſchen Wiſſenſchaft wäre, die weiſen Maßregeln aber des Miniſteriums die reifen Früchte desſelben. Zweitens aber führt er nur ſolche Stellen aus dem Zuſammenhange geriſſen an, durch welche er ſeine Schmähreden gegen den Proteſtantismus ſtützen zu können meint, bringt mich alſo für Unwiſſende leicht in die leider nicht geringe Zahl derer, die Proteſtanten heißen und es nicht ſind. Allein wer ſich ſelber öffentliche Urtheile über andere erlaubt, der darf von einer öffentlichen Benutzung oder Verdrehung ſeiner überall käuflichen Bücher nicht ſo viel Weſens machen: er muß ja denen, welche ein Urtheil über ihn haben wollen, zutrauen, daß ſie's auch ſo machen, wie er ſelber, daß ſie die Bücher des zu Beurtheilenden leſen und nicht bloß anſehen. Darum alſo hätte ich kein Wort über Herrn Rendu verloren. Allein nachdem ſchon einige öffentliche Urtheile über ſein Buch laut geworden, welche nicht aus einer ſorgfältigen Leſung desſelben hervorgegangen ſein können, namentlich dieß, daß er das preußiſche Schulweſen bloß ſchmähe; da ferner ſeine Stimme aus einem Heerlager kommt, welches, über ganz Europa verbreitet, aus dem Schweigen und Weichen jetzt in die Stellung des Angreifens vorgerückt iſt; da ſonach das Buch mehr als ein Pamphlet, mehr als ein officieller Reiſebericht, da es ein Zeichen der Zeit iſt: ſo habe ich mich der Aufforderung der Redaction, welche mir die Anzeige desſelben zur Ehrenpflicht machte, ſo heiklig auch die Aufgabe iſt, nicht entziehen mögen.

In der Vorrede erzählt der Director im franzöſiſchen Miniſterium des öffentlichen Unterrichts, daß er von ſeiner Regierung nach Norddeutſchland geſchickt ſei, um das Volksſchulweſen kennen zu lernen, und daß es nun ſeine Abſicht ſei, zu unterſuchen, was den großen Umſchwung in Religion, Philoſophie und Pädagogik zu der nun erfolgten Wiedergeburt hin bewirkt habe. Der erſte der vier Theile, in welche das 440 Seiten ſtarke Buch zerfällt, hat die Ueberſchrift: Hiſtoriſcher Rückblick und gleichzeitige Thatſachen. Das erſte Capitel leiſtet auf 16 Seiten Außerordentliches: es gibt einen hiſtoriſch-räſonnirenden Ueberblick über die ſittliche Leitung des Volksunterrichts in Norddeutſchland ſeit der Reformation bis ans Ende des achtzehnten Jahrhunderts. Es wird zwar zugeſtanden, daß die katholiſche Kirche kurz vor der Reformation eine Zeit lang ihrer Pflicht gefehlt habe, aber doch dem Vornehmen Luthers und ſeiner Mitarbeiter verſteckt vorgeworfen, daß ſie fälſchlich gethan, als ob es vor ihnen noch gar keinen Volksunterricht gegeben hätte, und doch

nichts weiter zur Begründung angeführt, als einige Thatsachen aus den viel früheren Zeiten des Mittelalters. Indessen sonst wird kein hartes Wort gegen die Reformation ausgesprochen. Denn das hält man dem Katholiken zu Gute, daß er in der Errichtung der Diakonissenanstalten zu Kaiserswerth, Berlin und Danzig ein Geständniß von der Nothwendigkeit der Nonnenklöster und eine Wiederaufrichtung der Ruinen sieht, welche die Leidenschaften gemacht hatten. Luther, heißt es unter Anderm, wollte die Schule von der Kirche nicht mehr befreien, als das Gewissen vom Dogma; die Kirche regierte die Schule; selbst da, wo der Stadtrath die Schule gegründet hatte, erstreckte sich das Schulregiment nur auf das Aeußere; selbst als Patron mußte er einen dem Geistlichen willkommenen Schulmeister wählen. Und das Resultat dieser historischen Entwickelung sieht ganz unverdächtig aus: bis in die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts habe die geistliche Autorität die directe Oberherrschaft über die Schule gehabt; bis dahin habe die Erziehung selbst zwei Absichten verfolgt, einmal bezüglich des Kindes als eines Individuums, dann als eines neuen Gliedes einer schon vorhandenen Gesellschaft; in ersterer Rücksicht habe sie sein wollen die Wiederherstellung einer gefallenen Natur, die Erleuchtung einer verfinsterten Einsicht und die Aufrichtung eines irrenden Willens, und diese Wiederherstellung habe Statt durch die Gnade Gottes, welche sich der Arbeit des Menschen bediene, folglich sei die Erziehung die Eintauchung der Seele in den christlichen Glauben; in letzterer Rücksicht aber sei sie die Uebertragung der gesammten politischen und moralischen Ueberlieferungen, welche das Volksleben ausmachen, und es solle nicht das Individuum die Gesellschaft nach sich, sondern sich nach der Gesellschaft bilden. Es gilt Herrn Rendu, nachzuweisen, daß der Staat an der Verderbung der Volksschulen und der pädagogischen Wissenschaft durchaus unschuldig sei, daß vielmehr die protestantische Kirche wegen ihres falschen Princips sich zur Leitung der Schule und der Schulwissenschaft unfähig erwiesen habe; darum untersucht er weder ob die Kirche selbstständig und von dem weltlichen Machteinflusse frei gewesen, noch ob die Consistorialmitglieder von der Kirche, d. i. von den Synoden, oder von dem Staate eingesetzt worden, noch ob die Schulmeister durch kirchliche Institute oder in Anstalten, deren Lehrer vom Staate eingesetzt wurden, gebildet zu werden pflegten; genug, die Kirche hatte die Herrschaft; ist die Schule schlecht geworden, so trägt sie die Schuld.

Das zweite Capitel gibt eine sittliche Physiognomie der Volksschule Norddeutschland, oder will sie doch geben. Die Rothen in der Frankfurter Nationalversammlung haben geschrieen, der „Mensch" solle in der Schule gebildet werden, die Schule solle sich's nicht zur Aufgabe machen,

die Jugend für die Kirche abzurichten, ſolle überhaupt die Jugend nicht abrichten; ein Schulmeiſter in einem hannöveriſchen Städtchen verſichert dem Verf., daß er Strauß und Feuerbach geleſen, ſich zur Religion des Wislicenus bekenne, ſeinen Kindern das Göthe-Fauſt'ſche Glaubensbekenntniß erkläre und beibringe, die jetzige Zeit der Orthodoxie für einen kurzen „Durchgang" halte und gern Geduld habe; ein anderer Schulmeiſter in Preußiſch-Sachſen lieſt ſeinen Kindern aus Wislicenus' neuer Reform vor, um dadurch die Orthodoxie des Katechismus zu verbeſſern, und geſteht ihm auf die Frage, ob noch viele ſeiner Amtsgenoſſen ähnlich dächten: „In dieſer gegenwärtigen Zeit ſteckt man ſeine Ideen in die Taſche und zeigt ſie nicht, aber innerlich ſind wir alle, Schulmeiſter und Paſtoren, Lichtfreunde." Und ſiehe, das Urtheil iſt fertig: die proteſtantiſchen Volksſchulen Norddeutſchlands ſind lichtfreundliche, erziehen ſammt und ſonders zum Skepticismus. Ganz anders dagegen ſoll es in der katholiſchen Zone Norddeutſchlands ſein, da ſei die Thür der Schule und der Kirche dem Skepticismus feſt verſchloſſen, da kenne man gar keinen Unglauben, da ſei alles vortrefflich. Das komme aber daher, daß dort die Geiſtlichen faſt täglich in der Schule ſeien* und ſelbſt den Religionsunterricht geben, daß, wie in Kempen (wo wirklich das gelobte Land des Volksſchulweſens ſein muß!), die Schulkinder jeden Morgen in die Kirche zur Meſſe geführt werden und alle andächtig ſeien. Habe ihm doch der Bürgermeiſter eines Städtchens bei Bonn verſichert, daß ſie in ihrer Gemeinde nur Einen Lotterbuben hätten, der ſeine öſterliche Pflicht nicht erfülle, daß man aber auf ſolch ein verachtungswürdiges Geſchöpf mit Fingern weiſe. Ganz anders — ſo kehrt der Verf. zu dem vorher Abgebrochenen zurück — ſei es in den proteſtantiſchen Ländern. Außer im Rheinlande, wo die Nebenbuhlerſchaft der katholiſchen Kirche den Proteſtantismus nicht zum Einſchlafen kommen laſſe, ſondern ihn zwinge, den poſitiven Glauben zu bewahren und zu beleben, wo in Neuwied, Düſſeldorf, Kaiſerswerth und Elberfeld die Herde des Proſelytismus ſtünden, außer im nördlichen Hannover, in weiten Strichen der beiden Heſſen, in Pommern, dieſer Basse-Bretagne des Proteſtantismus, und in den Dörfern der thüringiſchen Länder** werde man von Kehl an in Heſſen-Darmſtadt, Naſſau, Franken, Weimar (welches Herrn Rendu ein beſonderer Dorn im Auge zu ſein ſcheint), im Nordoſten von Kurheſſen, in

---

* Bekanntlich hat ſchon am 2. Juni 1811 die Regierung von Potsdam den evangeliſchen Pfarrherren Aehnliches vorgeſchrieben, und viele treue Diener des Wortes haben's auch ohne Vorſchrift von jeher gethan.

** Gerade hiezu ſetze i ch ein großes ?

Hannover, im Herzogthum Sachſen, in den großen preußiſchen Provinzen, in Brandenburg bis nach Oſtpreußen hin die Früchte des Kampfes zwiſchen der officiellen Orthodoxie und der natürlichen Entwickelung des proteſtantiſchen Princips antreffen, mit andern Worten, allüberall ſei der Proteſtantismus bis zum letzten Ziele ſeiner Kritik gekommen, d. i. zum Unglauben, wogegen nichts mehr zu proteſtiren ſei, und deſſen einflußreichſter Repräſentant — man denke! — der (doch ziemlich fertig gewordene) Dieſterweg in ſeinen „Rheiniſchen Jahrbüchern" ſei. Die Würdenträger der evangeliſchen Kirche und die oberen Staatsbeamten ſeien über ſolche Zuſtände in großer Unruhe. Wer ſollte auch nicht erſchrecken? Und dieſe große Bewegung auf dem Gebiete des Glaubens ſpiegle ſich in den Volksſchulen ab. Da gebe es erſtens in den vorhin genannten Gegenden orthodoxe Schulen, und aus dieſen ſei bis auf die letzten Zeiten jenes ehrenhafte, fromme, friedliebende, wenn auch ein wenig ſchwerfällige deutſche Volk hervorgegangen; je mehr man ſich aber Sachſen und den Oſtprovinzen Preußens nähere, deſto mehr habe, ſelbſt in den Dörfern, der Skepticismus um ſich gegriffen. Dort machten es die Lehrer, wie die Geiſtlichen, thäten amtlich, als glaubten ſie an das Evangelium, richteten ſich aber innerlich ganz nach Wislicenus, Uhlich, Feuerbach, namentlich nach den Rheiniſchen Blättern von Dieſterweg. Unter hundert, läßt er ſich abermals von einem Schulmeiſter verſichern, ſeien achtzig Heuchler! Das wären zweitens die rationaliſtiſchen oder Hegel'ſchen Schulen, ihr Führer der mit beſonderer Geduld ausführlich charakteriſirte Dieſterweg. Aber die Regierungen aller norddeutſchen Staaten ſähen auch den Abgrund, der vor ihnen aufgethan ſei, und ſie wären ernſtlich bemüht, von dem falſchen Wege umzulenken. Es frage ſich, ſo ſchließt der Verf. nach einigen Seitenblicken auf die Satansboten im Frankfurter Parlament, auf Vogt, Roßmäßler, Viſcher, Reinhard und Conſorten, wie die Umgeſtaltung bewirkt werde und wer an dem Verderben Schuld und Mitſchuld trage.

Wir wollen hier nicht mit Herrn Rendu über die Richtigkeit ſeiner Wahrnehmungen ſtreiten, wir wiſſen ſelbſt zu gut aus eigener Anſchauung, daß es namentlich im Magdeburgiſchen und Halberſtädtiſchen manche frivole Schulmeiſter gibt; aber wir machen ihm gerechte Vorwürfe darüber, daß er abſichtlich falſch gefärbt hat, daß er mit ſolcher Vorliebe und Ausdauer bei den Einzelnheiten des Unglaubens verweilt und kaum thut, als ob außer den katholiſchen Schulmeiſtern noch andere treue Glaubenszeugen zu finden wären; und wir beſtreiten ihm aus eigener Wiſſenſchaft die Behauptung, daß der Zweifel in katholiſche Kirchen und Schulen nie ſeinen Weg gefunden habe. Wohl kann er darauf erwidern, daß er nur

die unverbürgten Aeußerungen einiger bedientenhaften Prahlhanſe mitgetheilt habe; allein der Eindruck, den ſeine Schilderung hervorbringt, iſt der, daß dieſe ſchlechten Subjecte mehr als zur Hälfte Recht haben, und ein ſolches rhetoriſches Kunſtſtück ſteht einem Unterrichtsdirector nicht hübſch. Der arme, geplagte Schulmeiſterſtand! Wie viel hat er um einer geringen Zahl unwürdiger Mitglieder halber leiden müſſen! An wer weiß was allem ſoll er und er ganz allein ſchuld ſein! In dieſem Sinne ſchlägt auch Herr Rendu auf ihn los, und das bedauern wir aufrichtig wegen der ſehr vielen treuen und frommen Seelen, die wirklich darunter ſind, und die, nach unſern Reiſeerfahrungen, doch viel mehr als die Hälfte ausmachen. Wir tadeln ferner die Eintheilung der Schulen in orthodoxe und Hegel'ſche. Ob ein Profeſſor der Theologie oder ein Geiſtlicher orthodox ſei oder nicht, das iſt wohl eine Frage, über welche man ſtreiten kann; aber eine Volksſchule kann weder orthodox noch heterodox ſein, ſondern nur ihr Lehrer. Will man das indeſſen lieber als ein Streiten um Worte anſehen, ſo habe ich nichts dagegen. Allein die Schulen, deren Lehrer Feuerbach'ſchen und Dieſterweg'ſchen Unſinn lieben, deßwegen „Hegel'ſche" zu nennen, iſt eine ſolchem Manne kaum zu verzeihende Unkenntniß. Ich habe ſelbſt vor achtzehn Jahren in der folgenreichen erſten Kritik (im Berliner politiſchen Wochenblatt) über die Halliſchen Jahrbücher zuerſt jenen nachher von Leo weiter begründeten Unterſchied zwiſchen Alt- und Junghegelianern aufgeſtellt und nachher immer nachdrücklicher hervorgehoben; darum iſt es mir doppelt ſchmerzlich, auch hier den Namen des lutheriſch-gläubigen und ſtrengconſervativen Philoſophen, der ſich allerdings mit ſeinen dialektiſchen Kunſtſtücken ſelbſt getäuſcht zu haben ſcheint, mit einem liederlichen und frechen Anhange, der ſeine Gottloſigkeit mit einem aus Hegel's Schriften zuſammengeflickten Phraſenmantel überdecken will, zuſammengeworfen zu ſehen. Es kommt aber hinzu, daß man in Deutſchland weder von orthodoxen noch von Hegel'ſchen Schulen ſpricht, dieſe Namen alſo auch eine falſche Münze ſind, die Herr Rendu ſeinen Franzoſen reicht: in welcher Abſicht, brauchen wir nicht zu unterſuchen. Endlich iſt es doch ſtark, aus dem Daſein der Rheiniſchen Blätter und anderer Schriften von Dieſterweg und Conſorten, ohne auch nur die geringſte Notiz über ihre Verbreitung zu geben, einen Rückſchluß zu machen auf die Beſchaffenheit der norddeutſchen Lehrer und Schulen; das iſt ja höchſtens ein Beweis für die Preßfreiheit in Preußen und für die Gewiſſenloſigkeit halbgebildeter Buchhändler, die an ſolche Scharteken ihr Geld wagen. Warum redet er denn nicht von den mancherlei anderen pädagogiſchen Zeitſchriften (die Pädagogiſche Revue z. B. nennt er nirgends *), aus denen viel richtiger

* Herr Rendu wird eben von ihrer Exiſtenz nichts erfahren haben. Lgbn.

das norddeutſche Volksſchulweſen hätte erkannt werden mögen? Warum nicht? Die wichtige Antwort hierauf werden wir nachher geben.

Der zweite Theil des Buches handelt von dem Antheil des Staats, der Kirche und der pädagogiſchen Wiſſenſchaft an der Leitung des Volksſchulunterrichts ſeit dem Ende des achtzehnten Jahrhunderts bis zur Gegenwart, das erſte Capitel von der Wirkſamkeit (rôle) des Staats. Nach der Behauptung, daß in Norddeutſchland, namentlich in Preußen, das Unterrichtsweſen ganz vom Staate abhängig ſei, beeilt er ſich zu beweiſen, daß man nichts deſto weniger den Staat wegen der vorher geſchilderten ſittlichen Veränderung nicht anklagen dürfe, ſpricht ſich aber erſt über die proteſtantiſche Kirche alſo aus: „Eine Kirche, welche ſich ſelbſt nicht angehört, welche der weltlichen Macht das ius reformandi zugeſtanden hat, welche auf die Tafeln des öffentlichen Rechts dieſen Grundſatz hat ſchreiben laſſen: eius est religio, cuius est regio, eine ſolche Kirche, wie ein Einzelweſen gewohnt auf den Schutz einer fremden Macht zu rechnen, muß entbehren und entbehrt wirklich des Blickes, des Herrſcherſinnes und, um es kurz zu ſagen, des Geiſtes zu leiten (esprit de conduite). Man nehme dazu die Wirkung des in ihr liegenden Princips, deſſen Entwickelungen ſie, wenn ſie ſich nicht ſelbſt aufgeben will, annehmen muß, und man wird ſich überzeugen, daß das leitende Element der deutſchen Geſellſchaft nicht in der Kirche zu ſuchen iſt. Die einzige wirklich erhaltende Macht, die, auf deren Schultern alle Verantwortlichkeit liegt, iſt der Staat." Sehen wir zu, wie der Verf. es anfängt, den hiemit von ihm ſelbſt als allmächtig dargeſtellten Staat von der Schuld an jenem angeblichen Verderben des Volksſchulweſens loszuſprechen und ſie ganz der proteſtantiſchen Kirche aufzubürden. Man ſollte denken, das wäre ſchwer, ſchier unmöglich. Er fängt mit Preußen an, rühmt mit Recht das Meiſterſtück der preußiſchen Schulgeſetzgebung, das leider veraltete General-Landſchulreglement vom 12. Auguſt 1763, fügt die einſchlägigen Beſtimmungen des allgemeinen Landrechts hinzu, theilt die Miniſterialreſcripte vom 17. Februar 1821 und vom 1. October 1851 und einige Regierungsverfügungen über die Pflichten der Pfarrer in Ertheilung des Religionsunterrichts, in Schulaufſicht, über den Kirchenbeſuch der Schulmeiſter mit, und ſchließt nun: Siehe, der Staat hat ſeine Pflicht gethan, der Staat hat gute Geſetze gegeben, der Staat iſt an dem Verderben nicht ſchuld. Gäben wir zu, was wir aber nicht über das Gewiſſen bringen können, daß das ſittliche Verderben unter den preußiſchen Volksſchullehrern wirklich ſo groß ſei, wie es hier vorausgeſetzt wird, ſo dürften wir den Staat doch ſo leichten Kaufes von der Schuld nicht loskommen laſſen. Iſt nicht derſelbe Miniſter der proteſtantiſchen Kirche

und dem Volksſchulweſen vorgeſetzt? Wenn alſo, wie nachher geſagt werden wird, die Kirche alle Schuld trägt, müßte er nicht da ſein gut Theil auch dran haben? Wie aber ließe ſich das vorſtellig machen? Aber ferner, iſt denn zwiſchen dem Jahre 1763 und dem Jahre 1821 und wieder 1851 die Staatsgeſetzgebung für das Volksſchulweſen verſtummt geweſen? Gäbe es da gar keine Geſetze und Verordnungen, namentlich methodiſche, die hier erſt noch zu überdenken wären? Endlich aber: wer ſetzt die das Volksſchulweſen überwachenden und leitenden Regierungen und Collegien ein? wer ernennt die Schulräthe? wer die Profeſſoren der Pädagogik an den Univerſitäten? wer ſtellt die Seminarlehrer an? wer läßt alſo die Volksſchullehrer ausbilden? Iſt das nicht alles der Staat? Wäre es alſo wirklich ſo ſchlimm in unſerm Lande, müßte nicht dafür auch die Staatsgewalt angeſehen werden? Wir haben abſichtlich unſere Berichterſtattung hier erſt unterbrochen, weil wir unſere Leſer auf die ſpäteren Anklagen des Herrn Rendu vorbereiten und dadurch das Verſtändniß für eine wichtige Nebenabſicht ſeines ganzen Buches eröffnen mußten. Wir fahren nun fort. In ähnlicher Weiſe, wie bei Preußen, macht er es auch beim Königreich Sachſen, deſſen Unterrichtsminiſter v. Beuſt er hoch preist, bei Hannover, Kurheſſen und Baden, indem er durch Anführung ihrer guten Schulgeſetze nachzuweiſen ſich bemüht, daß den Staat keine Schuld treffe. Nur mit Weimar iſt er etwas unzufrieden. Doch nicht ſo weit, daß er nicht auch hier die Schuld des Verderbens von den Schultern des Staates abwälzen ſollte. Ein zweiter Abſchnitt dieſes Capitels beſchäftigt ſich mit der Schulaufſicht. Es gibt eine locale und eine andere von der Regierung geübte Inſpection. Jene üben in katholiſchen und proteſtantiſchen Gemeinden mit Fug und Recht die Geiſtlichen. (Mittheilung der wichtigſten Inſtructionen für die Schulaufſeher, ſowohl proteſtantiſcher als katholiſcher.) Das führt auf die überall in Norddeutſchland unter dem Vorſitze des Geiſtlichen gehaltenen, hier mit Recht ſehr gerühmten Schulconferenzen, über welche er ſeine Landsleute ausführlich belehrt, ferner auf die damit zuſammenhangende Verpflichtung der theologiſchen Candidaten, ſechs Wochen lang in einem Schullehrerſeminare zu hospitiren, eine Einrichtung, welche er ſehr lobt und deren Früchte er namentlich bei den Katholiken vortrefflich findet. Der dritte Abſchnitt handelt von der Schulpflichtigkeit. Mit Rückſicht auf Frankreich, welches dergleichen nicht kennt, behandelt der Verf. dieſen Gegenſtand ſehr ausführlich und mit vieler Wärme, ohne ſich aber zu der in meinem Buche dargeſtellten Einſicht, daß der Schulzwang von der ſeelſorgeriſchen Liebe der Kirche ausgehen müſſe, nicht Sache des Staates, höchſtens des proteſtantiſchen ſei, erheben zu können oder zu

wollen, theilt ſeinen Landsleuten die wichtigſten Verordnungen darüber mit, vergißt auch nicht zu ſagen, daß Sachſen in dieſem Puncte Preußen den Weg gezeigt habe (1573), lobt die Wiederholungsſchulen, ſetzt freilich artig genug hinzu: „Wir glauben nicht, daß unſere Sitten den Zwang zum Beſuch der Sonntagsſchulen vertragen", — lehrt die Einrichtung der Präſenzlisten, lobt die damit zuſammenhangende kleine Strafgeſetzgebung, bringt gute ſtatiſtiſche Nachweiſe über die Wirkungen des Schulzwangs in Preußen, vergleicht den Schulbeſuch in Preußen mit dem in England und Frankreich, gibt eine Tabelle derer, welche in den einzelnen Departements Frankreichs nicht leſen und ſchreiben können, nach den Jahren 1840 bis 1853 dargeſtellt (1840: 125,760, 1853: 99,684 konnten beim Looſen Beides nicht), und ſchließt endlich mit einer Betrachtung über die Frage von der Wichtigkeit und moraliſchen Zweckmäßigkeit des Volksſchulunterrichts. Mit Recht hält er die Schulen, in welche die Lehren der Gottloſigkeit unter Führung Dieſterweg's u. A. eingedrungen ſind, für ſehr gefährlich, hofft dagegen auf die Bewährung der rheiniſchen, weſtphäliſchen, katholiſch-ſchleſiſchen und der einigen (quelques) proteſtantiſchen Schulen, in denen noch ein beſtimmtes Dogma der Nerv eines poſitiven Unterrichts ſei und der Erziehung die Grundlage gebe. Daran aber ſchließt er folgende auffallende Mittheilung: „Dieſer Unterſchied zwiſchen den beobachteten Thatſachen in den katholiſchen und proteſtantiſchen Ländern iſt, glaub' ich, der Grund einer Erſcheinung, welche ich mir anfangs kaum erklären konnte: daß ich nämlich auf Seiten der proteſtantiſchen Autoritäten, geiſtlicher wie weltlicher, die lebhafteſten Beſorgniſſe über die revolutionären Ereigniſſe der letzten Jahre wahrgenommen habe. Wenn ich auf der andern Seite des Rheins Mißtrauen gegen die Seminare gefunden, wenn ich die zu große Ausdehnung des Volksunterrichts habe tadeln hören u. ſ. w., ſo habe ich dergleichen Klagen nie aus dem Munde der Biſchöfe, ſondern nur der proteſtantiſchen Miniſter vernommen. Weder der Cardinal Erzbiſchof von Cöln, noch der Cardinal Biſchof von Breslau, noch der Biſchof von Münſter drückten den Wunſch aus, an der Stelle der Seminare in kurzer Friſt Stiftsſchulen (des écoles stagiaires) zu ſehen, ſondern ein lutheriſcher geiſtlicher Rath. Ich ſpreche hier nur Thatſachen aus, welche ich beobachtet habe: man ziehe daraus die natürlichen Folgerungen. Ich ſchließe daraus, daß da, wo die Schule vernünftig geleitet wird, wo ſie nicht die Angriffe des religiöſen Skepticismus zu fürchten hat, die Verpflichtung zum Schulbeſuch in ihrem Principe und in ihren Ergebniſſen eine der mächtigſten Waffen des conſervativen Geiſtes iſt. Ebenſo erkläre ich, daß mitten in den Umſturzzeiten der letzten Jahre dieſes Syſtem ſeine hohe Bedeutung nicht

verloren hat. In mehreren Ländern, namentlich in den centralen Provinzen Preußens und in Sachſen, erkennt man Angeſichts der erſchrecklichen Auflöſung des Glaubens, der Fortſchritte des Nihilismus, deſſen Verbreiter Schulmeiſter und evangeliſche Geiſtliche geweſen ſind, daß der Volksunterricht bedenklich von ſeinem rechten Wege abgewichen iſt; man bekennt das laut. Aber wenn man einen neuen Weg ſucht, oder vielmehr wenn man den Strom zurückzulenken ſucht, ſo denkt man keineswegs daran, das Princip zu tödten, um die Mißbräuche zu verbeſſern, nicht daran, das Princip die Fehler der Menſchen entgelten zu laſſen, das Inſtrument zu zerbrechen, ſondern daran, dasſelbe beſſer zu handhaben." Und der verſtorbene Cardinal v. Diepenbrock antwortete ihm auf die Frage nach der Gefährlichkeit des Unterrichts für die Maſſen: „Niemals wird er gefährlich ſein, wenn der religiöſe Gedanke dem Unterrichte das Ziel bezeichnet und ſeinen Gang leitet. Uebrigens handelt ſich's nicht mehr um die Unterſuchung dieſer Frage. Sie iſt geſtellt; bei Strafe des Todes, die Geſellſchaft muß ſie löſen. Wenn der Wagen auf den Schienen läuft, was bleibt zu thun? Ihn lenken." Sehen wir auf den Inhalt dieſes ganzen Capitels zurück, ſo macht er uns einen wohlthuenden Eindruck. Der Verf. iſt entzückt über die Früchte des proteſtantiſchen Princips von der Schulpflichtigkeit („den Armen ſoll das Evangelium gepredigt werden!") und muß die hohe Stufe, auf welcher namentlich das preußiſche Volksſchulweſen ſteht, im Vergleiche mit dem franzöſiſchen und engliſchen anerkennen, ja er tröſtet ſelbſt über die vermeintlichen Gefahren, welche beſchränkte Geiſter in dem Unterrichte des Volkes überhaupt finden wollen, und man vergißt bald, daß er früher ſo ſchwarz gemalt, und findet es ſogar liebenswürdig, daß er den Staat von der Schuld frei machen will. Er ſchmähet unſer Unterrichtsweſen nicht. Doch leſen wir erſt weiter!

In dem zweiten Capitel dieſes Theils beſpricht er die Wirkſamkeit (rôle) der evangeliſchen Kirche. Der Staat iſt an dem ſittlichen Verderben nicht ſchuld. Wer denn? und auf wen muß das Bewußtſein begangener Fehler und die Verantwortlichkeit für die Zukunft fallen? Der Staat hat zwei Gehülfen: die Kirche und die pädagogiſche Wiſſenſchaft. Es iſt Thatſache, daß die Kirche ſeit zehn Jahren über die drei Puncte ſich nicht verſtändigen kann: über den Urſprung und Charakter des Chriſtenthums, über die innere Verfaſſung der Kirche und über die Beziehungen der Kirche zum Staat. Darüber iſt ein heißer Streit zwiſchen dem alten Lutherthum und dem alten reformirten Cultus auf der einen und zwiſchen dem officiellen Evangelismus und einer Art von philoſophiſchem Arianismus, dem Erben der platoniſchen Gefühlsſeligkeit Schleiermachers, auf der andern Seite. Dieſe Elemente werden ſeit vier

Jahren im Oberkirchenrath vertreten. Der Staat erwartete viel von ihm; aber er hat ſich als eine organiſirte Ohnmacht erwieſen: alle ſeine Beſchlüſſe ſind nur eine gewaltſame Transaction zwiſchen Principien, die ſich negiren. Friedrich Wilhelm III. errichtete auf den Ruinen zweier Secten eine dritte, die evangeliſche. Die Gewiſſen reagirten; die alte Sectenleidenſchaft erwachte. Das Toleranzedict von 1847 ſtellte die beiden lächerlicher Weiſe der Häreſie beſchuldigten Gemeinſchaften mit dem geſetzlichen Evangelismus auf eine Rangſtufe. Siehe da in zwei Worten die Geſchichte der Culte, deren amtliche Vertreter im Schooße des Oberkirchenraths ſich anſtrengen, eine Kirche zu conſtituiren. Er ſtellt vier Principe im Streit dar, er gibt ſeine Befehle Sectirern, welche, unter ſich uneins, nur in dem Widerſpruche gegen ſeine Autorität ſich vereinigen. Die evangeliſche Union weiß nicht, was ſie bekennt, und weiß nicht, wer ſie iſt. Angriffe gegen den Oberkirchenrath, Forderungen und Verſprechungen einer Synode, evangeliſche Kirchenconferenzen in Marburg, Eiſenach. Erſtere beſchäftigte ſich mit der Einrichtung des Gottesdienſtes und nahm faſt ganz die Formeln der katholiſchen Liturgie an. Zwei Monate vor Eröffnung der letzteren war Herr Rendu in Jena. „Wird man ſich", fragte er einen Paſtor, einen berühmten Profeſſor der dortigen Univerſität, „mit dogmatiſchen Fragen und mit der Lehre beſchäftigen?" — „Nein", antwortete der Theologe, „man wird von der Liturgie und von einzelnen Formfragen handeln. Uebrigens kann man nicht daran denken, ſich zu verſtändigen; ſobald man ſich auf dem dogmatiſchen Gebiete begegnet: pſt . . . alles verſchwindet." Dieſes Pſt des jenenſiſchen Theologen iſt nur der vertrauliche Ausdruck des wirklichen Gedankens der deutſchen evangeliſchen Kirche. „Das Princip des Proteſtantismus hat in ſeiner letzten Entwickelung faſt die ganze Kirche zerſtört und in einen ſchlimmeren Zuſtand gebracht, als wogegen Luther ſich erhob." So ſchreibt Herr Rendu aus meinem Buche ab, beinahe richtig, aber ohne ſeinen Leſern mitzutheilen, was ich ebenfalls dort ſage, daß die durch den Rationalismus aufgebrachte Heidenlehre eine mit ihrem letzten Siechthum noch nahe in die Gegenwart reichende Krankheit geweſen, und daß der wirkliche Glaube es auch mit der gottloſeſten Wiſſenſchaft aufnehmen könne, daß, wenn einmal verdammt werden ſolle, eher jene unproteſtantiſche, römiſche Art, außer Chriſto und ſeinem Evangelio in etwas Anderem die Grundſäule der Gemeinde zu ſuchen, verdammt werden müſſe; ja ohne auch nur ſeinen Leſern deutlich zu machen, was dieſes Princip des Proteſtantismus ſei, nämlich durch Lehre und Seelſorge jeden Einzelnen, auch den Aermſten, mit Gottes Beiſtand dahin zu bringen, daß er unter voller eigener Verantwortlichkeit ſich für oder wider den Herrn entſcheiden könne, daß er — wie es dort ausgedrückt iſt —

der Herr ſeines Glaubens werde, und daß dazu freilich ein ganz anderer Volksſchulunterricht gehöre, als man es gewöhnlich für nöthig hält. Unterbrechen wir jedoch nicht weiter die Beſchreibung des Verf.!! Er hält das Proteſtiren, das Kritiſiren, das Regiren für das Princip des Proteſtantismus — das läßt ſich ja am leichteſten aus dem Namen herausleſen und ſtreut unwiſſenden katholiſchen Leſern Sand in die Augen — und fährt darum fort: Jede von der Kirchenbehörde ausgehende Verfügung wird der Text einer Proteſtation. So die Gemeindeordnung: Altlutheraner, Altreformirte, Rationaliſten waren gleichmäßige Gegner derſelben. Was ſind Altlutheraner? Was Pietiſten? Das Letztere ſagt ihm eine geiſtvolle Dame: Ein Pietiſt iſt ein mürriſches Weſen, welches in der einen Hand die Schlüſſel des Himmels hält, in der andern ein Ruthenbündel, um die Leute zum Eingehen in denſelben einzuladen. Und ein Altlutheraner würde zufrieden ſein, wenn der Papſt verbrannt, aber er würde eine außerordentliche Freude haben, wenn der Dr. Strauß aufgehängt würde. In Baden hat man ein altlutheriſches Kind durch die unirte Polizei begraben laſſen und den Paſtor Eichhorn beſtraft — ſo ſagt es die hier mitgetheilte Petition —: ſo ſteht's alſo in Deutſchland! In Berlin und Breslau verfaßte 1846 der Magiſtrat Adreſſen an den König zum Schutze der Lehrfreiheit — wir kennen Zeiten, Treiber und Schreiber zur Genüge! — und es entſtanden die freien Gemeinden. Und nun folgt hier eine Epiſode über Uhlich, Sachſe, Wislicenus, über deren Anhang und deren Schriften in einer Auffaſſung und Darſtellung, welche man eher dem Feuilletonſchreiber einer demokratiſchen Pariſer Zeitung, als dem Director des franzöſiſchen Unterrichtsminiſteriums zuſchreiben möchte. Er kommt nach Magdeburg, hört von einem armen Teufel Uhlich den König der Proletarier nennen, aber einen König, welcher nicht reich ſei und öfter Waſſer als Wein trinke, läßt ſich weis machen, daß man auf der Straße nicht laut über ihn ſprechen dürfe, weil es die Polizei nicht gern ſähe, daß Fremde ihn beſuchten, tritt ein, wird von einem ſingenden, rothwangigen Mädchen mit blonden Flechten empfangen und zu Uhlich hineingeführt. Ausführliche Schilderung ſeiner Perſon und ſeines Zimmers. Dann genaue Erzählung von ſeinen Schriften, wie es ſcheint, den Franzoſen zum Troſte, daß es noch im neunzehnten Jahrhundert Deutſche gibt, die dumm genug ſind, den Unſinn der franzöſiſchen Litteraten des achtzehnten Jahrhunderts aufzuwärmen und es für eigene neueſte Erfindung auszugeben, in Wahrheit aber um drei böſe Unwahrheiten an den Mann zu bringen. Das iſt erſtens die Behauptung, daß der orthodoxe Proteſtantismus nur die Maske eines politiſchen Gedankens ſei: wie viele theure redliche Chriſten ſtempelt er mit dieſem frivolen Satze zu Heuchlern! Die

weite unverantwortliche Unwahrheit ist die, daß er die Thorheiten der freien Gemeinde als die höchste Blüthe des Protestantismus preist und darum nicht mit innerem Behagen in diesem sittlichen Schmutz herumwühlt; was würde er wohl zu dem Protestanten sagen, der da behauptete, Rousseau, Voltaire, Helvetius, Holbach seien die höchsten Producte des Katholicismus? Sollte Herr Rendu nicht eben so gut, wie wir die durch den Glauben gestaltete Liebe zu Gott und den Brüdern als die theoretische Grundlage des vom Papste und der Tradition beherrschten Katholicismus anerkennen, wissen, daß die Rechtfertigung aus dem Glauben der Kern und Stern der auf die jedem Einzelnen zugängliche und von Jedem geforderte Schrifterkenntniß gegründeten evangelischen Kirche ist? Und wenn er das weiß, wie heißt eine solche Unwahrheit? Das Dritte aber ist dieses: „Auf dem Neumarkt in Magdeburg bewundert man den Dom, ein unsterbliches Denkmal, welches der Glaube der entschwundenen Jahrhunderte aufgerichtet hat. Lebendig aus den Händen des Katholicismus hervorgegangen, ist er heute todt und öde. Einmal in der Woche öffnet er sich einigen wenigen Gläubigen, und unter den Gewölben, welche seit Otto dem Großen den religiösen Gedanken Deutschlands bewahrten, herrscht ein Stillschweigen, welches nur die Schritte der Wanderer und das Geschrei der Nachtvögel unterbrechen, die sich um die gothischen Knäufe streiten. Das Leben hat sich mit dem Katholicismus zurückgezogen, in dem Leibe fühlt man keine Seele mehr sich regen. Nicht weit davon öffnet sich der Tempel oder besser das freie Gemeindehaus, wo drei Mal die Woche ein Materialismus, der sich nicht verschleiert, zu den Füßen Uhlich's und Sachse's eine geschlossene und eifrige Menge versammelt. So kann man mit dem Finger auf das Resultat der inneren Zerrissenheit der preußischen evangelischen Kirche zeigen. Der Kreis der Irrthümer ist durchlaufen, ein unwiderstehlicher Trieb hat den Lauf des Volksgedankens von dem Katheder Hegel's bis zur Tribüne der Magdeburger Pastoren gelenkt. Die Ueberlieferung der christlichen Zeitalter zerschellt an den Formeln der protestantischen Freunde; die Fackel, welche das Genie des Spiritualismus über Deutschland schwang, erlischt unter den Füßen der Schüler von Feuerbach. Der Dom ist besiegt durch das Gemeindehaus, der heilige Bonifacius durch Sachse und — eine Verspottung des menschlichen Gedankens! — die ganze Arbeit der Jahrhunderte endigt in der freien Gemeinde von Magdeburg!" Wenn Herr Rendu noch selbst in einer Anmerkung hat hinzuschreiben können, daß die freie Gemeinde von der Polizei geschlossen ist, so konnte und mußte er auch wissen, daß der Dom im Sommer vier, im Winter fünf, oft sechs Mal die Woche geöffnet ist, daß, so lange wenigstens Schreiber

dieſes denken kann, die proteſtantiſchen Prediger Mänß, Dräſeke, Möller und gerade in der Zeit, wo Herr Rendu in Magdeburg geweſen iſt und wo Schreiber dieſes ebenfalls noch dort wohnte, Appuhn ſtets eine ſehr große Schaar frommer evangeliſcher Chriſten zur Auslegung des Wortes verſammelt haben. Er ſcheint aber lieber mit Uhlich allerlei Verkehr angeknüpft und beſprochen, als ſich um den Sonntags- und Wochengottesdienſt im Dom bekümmert zu haben. Ich aber kann mir nicht helfen, ich kenne die Verhältniſſe der freien Gemeinde und des Domes, kenne auch die dort geltenden Perſönlichkeiten, ich halte darum dieſe Stelle nicht mehr für eine Unwahrheit, ſondern für eine verläumderiſche Lüge.

Indeſſen damit die franzöſiſchen Leſer nicht auch auf dergleichen fallen, verhehlt er nicht, daß es in Deutſchland auch noch einen andern Proteſtantismus gibt, welcher durch Neander und ſeine treuen Schüler: Lücke, Tholuck, Müller, Dorner begründet ſei. Allein auch von dieſem ſei im Jahr 1845 in dem Proteſt der Sechsundachtzig ein Abfall zu Uhlich hin geſchehen, und nachdem er wieder etwas von Wegſcheider und der rationaliſtiſchen Chriſtologie geſprochen hat, kommt er auf den bei uns ziemlich verſchollenen Dinter und auf deſſen Schulwirkſamkeit und wirft dann die Frage auf: „Hat der Staat gekonnt und kann er zählen auf eine ſolche Kirche in ſeiner Wiederherſtellungs- oder Erhaltungsarbeit für die Geſellſchaft?“ Natürlich lautet die Antwort „Nein!“ und die Kirche wird gar für eine Feindin des Staats erklärt, und das Endurtheil über ſie lautet: „Statt ein erhaltendes Element zu ſein, iſt ſie faſt überall ein Element der Auflöſung geweſen; weit entfernt, den Staat zu ſtärken, iſt der Staat durch ihre Berührung geſchwächt, und wenn dieſe Kirche heute noch ſich ſelbſt zu überleben ſcheint, ſo verdankt ſie dieſes erkünſtelte Leben der widernatürlichen Dazwiſchenkunft einer fremden Macht, welche ſie unterjocht, indem ſie ſie beſchützt, und welche ſie nur unter der Bedingung, ſie zu verſchlingen, beſchützt.“

Ich brauche es meinen Leſern nicht weitläufig auseinander zu ſetzen, daß die Fragen über Union, Kirchenverfaſſung, Liturgie u. ſ. w. für die proteſtantiſche Kirche eine ganz andere, viel untergeordnetere Bedeutung haben, als wenn dergleichen in der katholiſchen Kirche verhandelt würden. Die katholiſche Kirche ertheilt und decretirt dem Einzelnen die Seligkeit, die evangeliſche Kirche will ihre Glieder zum Glauben erziehen, damit ſie, jedes einzelne durch perſönliche Wiedergeburt, zum heiligen Leben ſich hinanbeten und ſtreben; für jene iſt die Verfaſſung das Heil der Kirche ſelbſt, für dieſe iſt ſie ein pädagogiſches Mittel, den Segen des Wortes möglichſt leicht und weit über ihre Glieder zu verbreiten. Wenn die katholiſche Kirche in Trümmern geht, ſo werden nur dieje-

igen Glieder zur Seligkeit behalten, welche trotz der Kirche evangeliſche Chriſten geweſen ſind oder nun noch werden können; aber wenn die ſichtbare proteſtantiſche Kirche ihre Erziehungseinrichtungen auch nie zur Einheit und Vollendung bringt, ſo wird doch die immer mit beſonderer Sorgfalt in ihr gepflegte unſichtbare Kirche ihren ewigen Beſtand haben und ſogar nicht dulden, daß der äußere Gemeindebau gänzlich auseinander falle. Alſo, ſtünde es mit uns wirklich ſo ſchlimm, wie Hr. Rendu ſagt und wie es nicht ſteht, ſo würde das doch nicht viel zu bedeuten haben, ſo lange wir nur den Fels behalten, auf dem jede wahre Geiſtesgemeinſchaft gegründet iſt, und die und den ſelbſt die Pforten der Hölle nicht überwältigen ſollen. — Ich ſelbſt habe ferner im Jahr 1846 im „Janus“ die früheren und die damaligen halben und lahmen Maßregeln der Conſiſtorien gegen die lichtfreundlichen Umtriebe heftig getadelt, weil ich der Ueberzeugung war und noch bin, daß einige ſchnelle Amtsentſetzungen, denen man nachher doch nicht entgehen konnte, die ganze Bewegung mit einem Male niedergeſchlagen hätten. Aber ich geſtehe heute, wo ich die Folgen dieſer ſcheinbaren Unentſchiedenheit in den obern Regionen überſehen kann, daß Preußen ſeiner Regierung gerade dafür zu beſonderm Danke verpflichtet iſt, daß es dieſes Gewürm in ſeinem eigenen Schleime hat umkommen laſſen. Die Lichtfreunde haben ihre letzte Karte ausgeſpielt, haben durch Sachſe den Atheismus als ihre Herzensmeinung erklärt, und ſiehe da! mit Scham und Abſcheu hat ſich jeder halbwegs anſtändige Menſch von ihnen abgewendet, und es wurde deutlich, daß die verführte Generation nur aus Unwiſſenheit jenen Schreiern nachgelaufen war, deutlich, daß unter viel tollem Geſchrei des Mundes doch noch Herzensfrömmigkeit, wenn auch ohne klare Einſicht, verborgen war. Hätte man jenen Leuten den Schein des Martyriums gegeben, die geſegnete Umkehr ſeit 1850 wäre ſchwerlich ſo allgemein geworden. Das weiß alles auch Hr. Rendu; aber er benutzt die Thatſachen zu Inſinuationen ganz eigener Art. Für ihn gibts keine proteſtantiſche Kirche mehr, für ihn keine Hoffnung, daß ſie ſich je wieder erhebe und ſtärke, für ihn nur die Zuverſicht — ſo ſteht's zwiſchen und hin und wieder in den Zeilen, — daß die gegenwärtige Umkehr nicht gen Wittenberg oder Genf, ſondern geraden Weges nach Rom gehe. Und damit das den Leſern deutlich werde, mögen ſie das obige Endurtheil über den Proteſtantismus im Gedächtniſſe behalten.

Das dritte Capitel des zweiten Theiles handelt von der Wirkſamkeit der pädagogiſchen Wiſſenſchaft. Es beginnt alſo: „Unſere Kirche, ſagte mir in Berlin ein angeſehener Mann, iſt eine Minderjährige, welche niemals mündig geſprochen werden kann. Sie be-

darf eines Vormundes, der ſie leitet, überwacht und im Nothfalle züchtigt. Dieſes Wort iſt gleichſam der Inbegriff der vorhin mitgetheilten Thatſachen. Man weiß jetzt, bis zu welchem Puncte und in welchen Grenzen der Staat in den überrheiniſchen proteſtantiſchen Ländern auf die Kirche rechnen kann, um ihm in dem Werke der Volkserziehung beizuſtehen; man kann danach den Theil von Verantwortlichkeit bemeſſen, welche auf dieſe bei der ſittlichen Empörung kommt, welche wir im Herzen der Schule ſich haben entwickeln ſehen. Sicher iſt dieß eine gefährliche Lage für eine Geſellſchaft, dieſe Lage, welche ihr durch die Mitſchuld der geiſtlichen Autorität mit dem Geiſte der Negation bereitet iſt. In Anbetracht ihrer ſocialen Wirkſamkeit und abgeſehen von jeder dogmatiſchen Frage, was iſt die Kirche? Der Stützpunct für den Widerſtand, die vorzugsweiſe mäßigende Macht gegenüber den revolutionären Leidenſchaften. Laſſet dieſen Stützpunct fehlen, ſo iſt das Gleichgewicht der ſocialen Kräfte aufgehoben. Wenn man die Folgerungen dieſer Thatſache auf dem Gebiete der öffentlichen Erziehung betrachtet, ſo wird man ſehen, daß die ſtärkſte Triebfeder der ſittlichen Zucht zerbrochen iſt, und daß die Idee einer Leitung der Seelen in ihrem weſentlichen Grunde vernichtet iſt. „Verjagt den Dogmatismus aus der Schule, rief man im Frankfurter Parlament; wir bedürfen einer Generation, welche nicht mehr den Einfluß der Kirche, nicht mehr den Einfluß des Staats duldet; die Schulen ſollen das Kind nicht leiten, ſondern es dahin gehen laſſen, wohin es der Odem zieht, welchen es in ſeiner Seele fühlt.“ Und nun kommt Hr. Rendu auf die pädagogiſche Wiſſenſchaft. Ehe er aber ſeine davon erlangten flüchtigen Notizen vorbringt, ſucht er abermals glaublich zu machen, daß die revolutionären pädagogiſchen Tendenzen in die katholiſchen Schulen Norddeutſchlands gar keinen Eingang gefunden hätten. Sodann erzählt er von Overberg in Münſter und von deſſen Wirken durch Mund und Schrift, kommt von da auf Francke, ſkizzirt deſſen Unterricht, Kinder zur Gottſeligkeit und Klugheit anzuleiten, ſpringt plötzlich, um die gefährliche deutſche Erziehwiſſenſchaft zu beſprechen, auf Rouſſeau über, wo es Einem aber unbegreiflich bleibt, daß er das Verderben in der pädagogiſchen Wiſſenſchaft der evangeliſchen Kirche aufbürden kann und nicht ſieht, daß es einen verkommenen Katholiken zum Urheber hat, daß es alſo, wenn man in ähnlich unſittlicher Weiſe generaliſiren wollte, der katholiſchen Kirche ins Gewiſſen geſchoben werden müßte, — erzählt von Baſedow und deſſen lächerlichen Capriolen, von Peſtalozzi, Fichte, Schelling, Hegel, und urtheilt nun ſchnöde genug, Emancipation und Unabhängigkeit von Gott, von der Tradition, von den geheiligten Geſetzen ſei ſeit Hegel der Grund der Schulweisheit:

das werde in allen Formen, auf den Kathedern der Univerſitäten, in den Büchern, in den Zeitſchriften, in den Almanachen, welche ſich heimlich unter das Dach des Armen ſchlichen, um dort neben der Bibel in der Hausbibliothek Platz zu nehmen, gepredigt; das ſei, mehr oder weniger modificirt, in die von Paſtoren redigirten Volksblätter herabgeſtiegen und ſei nach und nach durch die Ritzen der pädagogiſchen Lehre in die Schule eingeſickert. Und nun iſt er plötzlich wieder bei den Rheiniſchen Blättern, in denen er am beſten zu Hauſe zu ſein ſcheint, macht Hrn. Dieſterweg das Compliment, daß er (der bekanntlich ſein Heidenthum ſchon predigte, als Uhlich in Pömmelte noch zu den Pietiſten gehörte) in der Schule die Fahne geſchwungen habe, welche Uhlich in dem Tempel aufgerichtet, charakteriſirt das norddeutſche Volksſchulweſen durch Stellen aus den rheiniſchen Blättern, durch Gedichte aus Uhlichs Sonntagsblättern, durch Ausſprüche von Affen-Vogt, Michelet, Grün und andern desſelben Gelichters, ſpricht wiederum viel von Hegelſchen Volksſchulen, erzählt ſeinen Landsleuten das Märchen, daß zu Gunſten der durch die freien Gemeinden entwickelten Bewegung in den Jahren 1846 bis 1850 viele Schulen in verſchiedenen Ländern Deutſchlands zur Verwirklichung dieſes Ideals gegründet wären, namentlich in Nordhauſen, Magdeburg, Halberſtadt, Halle, Weißenfels, Elbing, Breslau, Löwenberg, Hamburg, Tilſit, Egeln, Zeitz, Stendal, Deſſau, Königsberg, Holzhauſen, Nürnberg und ſetzt hinter dieſe Namen ein doppeltes u. ſ. w., offenbar um anzuzeigen, daß, wenn er im Verhältniſſe zu den etlichen und zwanzigtauſend Volksſchulclaſſen allein in Preußen ſein Wort „viel" wahrmachen, beweiſen wollte, er noch viele Bogen voll Namen ſchreiben müßte. Und ſiehe! wir beſtreiten ihm ſelbſt dieſe 17 Namen, wiſſen ſicher, daß die Vororte der freien Gemeinden, Magdeburg, Halberſtadt, Halle es nicht bis zur Gründung eigener Schulen gebracht haben, wiſſen ebenſo, daß in Weißenfels, Egeln, Zeitz, Stendal nie Frei-Gemeinde-Schulen exiſtirt haben, vermuthen alſo, daß von allen ſiebenzehn Städten nur Hamburg die zweifelhafte Ehre ſolcher gottloſen Voreiligkeit behalten wird, und fragen einfach, ob das Zeugniß eines ſolchen Mannes unverdächtig genannt werden dürfe, welcher aus Raumers Geſchichte der Pädagogik einige Notizen und Citate zuſammengeleſen hat und ohne alle Kenntniß der deutſchen pädagogiſchen Wiſſenſchaft (von Herbart z. B weiß er keine Silbe) für die Albernheiten einiger Schreier die ganze Wiſſenſchaft und Volksſchule und evangeliſche Kirche nicht bloß verantwortlich macht, ſondern auch bei dem Staate denuncirt; welcher die freie Gemeinde für die proteſtantiſche Kirche und Dieſterweg und Uhlich für die Repräſentanten der pä-

dagogiſchen Wiſſenſchaft hält; welcher zum Ueberfluß noch zu behaupten wagt, die katholiſche Schule ſei von all dieſem Verderben unberührt geblieben!

Wer das Buch des Hrn. Rendu bis hieher geleſen hat, der kann nicht gut anders urtheilen, als daß derſelbe das norddeutſche Volksſchulweſen recht giftig ſchmähe. Allein er hat als guter Rhetoriker, bald hätte ich geſagt: Dramatiker, mit dieſen Schilderungen ganz andere Abſichten gehabt: er hat eine Unterlage haben wollen für das nunmehr reichlich zu ſpendende Lob. Abſtich erleuchtet, meint er, und darum hat er gethan, als ob alle die ſonderbaren und thörichten Vorſchläge und Forderungen, welche die Rheiniſchen Blätter, die Frankfurter Rothen und andere obſcure Winkeladvocaten des Umſturzes ſeit lange ausgeſprochen haben, wirklich in der norddeutſchen Volksſchule ausgeführt wären, und als ob es nun darum nöthig geworden wäre, die ganze Wiſſenſchaft, Schule und Kirche mit einem Male umzugeſtalten Mehr noch: nicht vergeblich hat er ſchon bisher öfter darauf hingewieſen, daß die katholiſche Kirche und Schule von all dieſem Verderben des achtzehnten Jahrhunderts unberührt geblieben ſei; dieß wird nachher benutzt, um anzudeuten, daß die neueſte Wiedergeburt der Volksſchule unter Leitung katholiſcher Principien und in der Richtung zur völligen Umkehr geſchehen ſei. Unſere Leſer wiſſen beſſer, als ich's ihnen hier in der Kürze ſagen könnte, daß weder die evangeliſchen Geiſtlichen, noch die evangeliſchen Pädagogen je aufgehört haben, gegen das eindringen wollende Verderben des Unglaubens und des Aufruhrs zu zeugen, daß namentlich in Preußen ſeit zwanzig Jahren laut genug gegen die Mängel der Altenſtein'ſchen Methodenexperimente geſprochen iſt, daß die Pädagogen ſich ſehr nach der öffentlichen Feſtſetzung deſſen, was die Wiſſenſchaft längſt ausgemacht hatte, geſehnt haben *), daß, wie F. Stiehl in den „Actenſtücken" ſagt, „die Regulative nicht eine Umkehr innerhalb der preußiſchen Unterrichtsverwaltung repräſentiren, ſondern daß ſie vielmehr eine Umkehr von den Verirrungen anordnen, welche gegen die beſtimmteſten Anſichten auch der Miniſter von Altenſtein und von Ladenberg doch thatſächlich und weit verbreitet worden waren", daß „die Regulative auf amtlichem Wege das als Aufgabe und Ziel der Volksbildung feſtſtellen, was im Hinblick

---

* Gerade in dem Buche, welches Hr. Rendu geleſen zu haben ſcheint, »über das Schulweſen im proteſtantiſchen Staat« führe ich an, was ich vor zehn Jahren ſchon im »Janus« über die Einrichtung der Seminare von der pädagogiſchen Wiſſenſchaft und Erfahrung aus geſagt hatte, und was ich nun in den Regulativen faſt verwirklicht ſehe. Und doch ſoll die deutſche pädagogiſche Wiſſenſchaft ſo ſchlecht ſein?!

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 beſſern Schulen und Seminarien bereits thatſächlich angeſtrebt und größtentheils erreicht geweſen iſt." Darum kann ich mich im Folgenden kurz faſſen, und brauche nur den Gang des Hrn. Rendu nachzuzeichnen.

Der dritte Theil ſeines Buches iſt überſchrieben: „Pädagogiſche Wiedergeburt". Das erſte Capitel beſpricht den Rückſchlag gegen die erſte Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts und theilt den Text des Regulativs für die preußiſche Volksſchule mit. Das Brandenburger Schulblatt wird mit Recht als ein Widerpart der Rheiniſchen Blätter bezeichnet; einige Stellen daraus und aus Fürbringers „Gedanken über die chriſtlich-nationale Erziehung der Volksjugend", wie aus Goltzſch „Lehrplan für Volksſchulen" ſtellen die Sache ſo dar, als ob man in Norddeutſchland erſt über Nacht erkannt habe, daß Kirche und Schule völlig umkehren müßten; und die unbezweifelte Thatſache, daß all das Gute, was dieſe Männer geſagt haben, ein Ausfluß ihres evangeliſchen Glaubens ſei, daß alſo gerade die proteſtantiſche Kirche, welcher Hr. Rendu ſchon das Grablied ſingen zu können meint, immer die Kraft und die Luſt hat, gegen die von ihr Abtrünnigen laut zu zeugen, wird völlig ignorirt. Mit Recht werden dann die Grundzüge vom 3. October 1854 ein amtliches Document von hoher Wichtigkeit genannt und (en dépit d'une phraséologie souvent obscure) vollſtändig mitgetheilt. Er nennt ſie einen Proteſt gegen den Abfall der evangeliſchen Kirche und gegen die Verirrungen der pädagogiſchen Wiſſenſchaft, rühmt gebührend den Eifer der verſchiedenen Regierungen, ſie zu verbreiten und zu erklären und ſchließt das Capitel bezeichnend alſo: „Und jetzt, welches iſt das Mittel, eine Bewegung dieſer Art fortzuſetzen, dieſe Umkehr, oder nach dem Ausdruck der officiellen Publiciſten: dieſe Wiedergeburt zu verewigen? Kein anderes, als Lehrer zu bilden, welche in dem Volksunterricht dem zerſtörenden Geiſte der Kritik den Cultus der traditionellen Ideen entgegenſtellen und die Theorie der Regierung in die Praxis, die Grundſätze der religiöſen und ſocialen Erhaltung in das Leben einführen. Die Lehrerbildung, das iſt jetzt das Hauptziel, der Gegenſtand der beſtändigen Beſchäftigungen der Autoritäten des norddeutſchen Unterrichtsweſens. Und da die meiſten Lehrer in Norddeutſchland aus den Schullehrerſeminaren hervorgehen, ſo faßt ſich das ganze Problem der Volkserziehung in der Frage von den Schullehrerſeminaren zuſammen." Von dieſen handelt darum das zweite Capitel. Lob der Verlegung der Seminare in kleinere Orte. Mittheilung aus dem Reglement des katholiſchen

Seminars in Heſſen-Caſſel, daß bei Beſetzung von Schulſtellen die in dem Seminare gebildeten Bewerber den andern vorgezogen werden ſollen. Begründung dieſes den Franzoſen ausführlich beſchriebenen Vorzugs der norddeutſchen Lehrerbildung. Lob der Präparandenanſtalten und Mittheilung der darauf bezüglichen preußiſchen Miniſterialverfügung vom 9. Juli 1852. Beſchreibung der Aufnahmsprüfungen im Seminare. Reglement für die Aufnahme in das Seminar von Köpenick. „Das Seminar von Bunzlau iſt ein unwiderleglicher Zeuge der Anſtrengungen, welche der Staat in Norddeutſchland jetzt gegen den pädagogiſchen Skepticismus macht, deſſen Verwüſtungen wir beſchrieben haben. Es iſt in religiöſer Beziehung innerhalb des Proteſtantismus der Pendant des katholiſchen Schullehrerſeminars von Kempen Man muß in ihm eine Art von Auferſtehung der Erziehungsanſtalten der erſten Periode erkennen, gegründet auf die beiden Principien: Wiederherſtellung der menſchlichen Natur durch das Chriſtenthum, Achtung der politiſchen und der geſellſchaftlichen Ordnung (de l'ordre politique constitué et de la hiérarchie sociale), innerhalb deren jeder ſeinen Rang nicht erobern, ſondern empfangen ſoll." Lob des Directors Stolzenburg. Das katholiſche Seminar in Breslau, deſſen Forderungen an die Aufzunehmenden und deſſen Tagesordnung; mit ausdrücklicher Hervorhebung ſeiner Unterordnung unter die biſchöfliche Autorität und deſſen, daß der Director nur unter Zuſtimmung des Biſchofs ernannt wird. Aehnliche Forderungen ſtellt das Seminar zu Fulda, wo der Katholicismus ſeine ganze alte Kraft bewahrt habe. Preußiſches Regulativ über die Präparandenbildung vom 2. October 1854. „Dieſes Document iſt eins von denen, welche aufs deutlichſte den feſten Entſchluß der preußiſchen Behörden bezeugen, die Schule wieder an die lebendigen Realitäten, an Kirche, Gemeinde, Familie zu binden. Wohl! man ſieht es, der Staatsmann, welcher dieſes Reglement unterzeichnet hat, der Miniſter, welcher dem Geiſt der Unordnung in allen Kreiſen des öffentlichen Unterrichts einen ſo entſchiedenen Krieg gemacht hat, fürchtet nicht, von den Candidaten der Seminare ein Ganzes von Kenntniſſen zu fordern, welche ſehr ausgedehnt erſcheinen können. Indem er auf heilſame Bedürfniſſe verzichtete, hätte er den Charakter und den Beſtand der Seminare zu gefährden gemeint: er hat es nicht gewollt" Frage, ob ein zwei- oder dreijähriger Seminarcurſus. Die Antwort iſt für einen dreijährigen. Uebungsſchule des Seminars in Bunzlau. Eintheilung des Seminarunterrichts im dritten Jahre für Berlin. Vergleichung der ganz ähnlichen Einrichtungen in Fulda, Lectionsplan in Fulda. Katholiſche wie proteſtantiſche Seminare in Norddeutſchland ſind auf dieſelbe Weiſe eingerichtet, und „dieſe Einrichtung

iſt nur die Anwendung der Geſetze einer geſunden Methode und der Vorſchriften des geſunden Menſchenverſtandes.“ Nun folgt eine Erklärung und Anpreiſung deſſen, was die Deutſchen unter Schulkunde verſtehen; dann wird die Haus-, Claſſen- und Examenordnung des katholiſchen Seminars in Fulda beſchrieben, ebenſo die Hausordnung in Breslau, die Seminareneinrichtung, vor allem aber die Einrichtung der Abiturientenprüfungen gerühmt, und mit den Worten geſchloſſen: „Das Schullehrerſeminar iſt in ganz Deutſchland, in dem katholiſchen ſowohl wie in dem proteſtantiſchen, die Grundlage des ganzen pädagogiſchen Syſtems, das Werkzeug, mit deſſen Hülfe die religiöſen Chefs des Landes ſo gut wie die Staatsmänner es unternommen haben, die Erziehung des Volkes auf den Weg zurückzuführen, auf welchem die Regierungen ſie um jeden Preis erhalten müſſen. „Unterdrücken Sie die Seminare, ſagte mir in Berlin einer der Chefs der Unterrichtsbehörde, und Sie werden außerhalb der religiöſen Genoſſenſchaften, welche uns fehlen und welche bei Ihnen nicht zum zwanzigſten Theile die Bedürfniſſe befriedigen, zu Volkslehrern nur Stümper oder Abenteurer bekommen. Machen wir's denn ſo, daß die Seminare Werkzeuge zum Leben werden.“ Das dritte Capitel gibt das Reglement für die preußiſchen Schullehrerſeminare. „Es iſt, heißt es, der authentiſche Anfangspunct einer neuen Ordnung der Dinge für die Seminare in Preußen; eine Kritik der Vergangenheit in vielen Beziehungen, iſt es zugleich das leitende Princip des Seminarlebens für die Zukunft. Dieß Document erſcheint als ein neuer und unwiderleglicher Beweis von der moraliſchen Revolution, welche in Folge der Erſchütterungen der letzten Jahre ſich vollendet hat.“ Und am Schluſſe des Capitels: „So ſind jetzt die Seminare jenſeits des Rheins aus den chimäriſchen Regionen, wohin man ſie ſich hatte verirren laſſen, zum wirklichen Bewußtſein von ihrem Berufe zurückgeführt; aber ſie werden dort mehr denn je als die Grundlage des geſammten Syſtems des Volksunterrichts angeſehen.“ Das vierte Capitel handelt von den Seminaren für Lehrerinnen. Ein gutes Wort über die Bedeutung der Frauen für das Werk der Erziehung eröffnet das Capitel. Deutſchland hat in dieſer Beziehung noch viel zu thun. Aus zwei Gründen hat es wenig Lehrerinnen. Erſtens hat es keine weiblichen religiöſen Genoſſenſchaften. Jetzt ſtrengt ſich zwar der Proteſtantismus an, die Ruinen, welche er gemacht hat, aufzurichten; er unternimmt es, nach dem Muſter der katholiſchen Orden die durch ſeine Hände einſt umgeſtürzten religiöſen Genoſſenſchaften zu ſeinem Vortheil wieder herzuſtellen; aber die Diakoniſſenanſtalten ſind vielmehr eine Anerkennung längſt verbannter Einrichtungen, als ein wirkſames Werkzeug in den Händen der Reformation.

Zweitens iſt die Trennung der Geſchlechter in der Schule in Deutſchland nicht allgemeine Regel, und auch wo ſie getrennt ſind, unterrichten Männer die Mädchen. Er verneint die Frage von der Zuläſſigkeit des gleichzeitigen Unterrichts an Knaben und Mädchen, und mag für Frankreich vollkommen Recht haben, wenn auch ſeine methodiſchen Gründe nicht ſtichhaltig ſind. Darauf beſchreibt er die Einrichtung der höheren Töchterſchule in Münſter und des damit verbundenen Seminars für Lehrerinnen, theilt die Verordnung über das Lehrerinnenſeminar in Droyßig mit, weiß freilich nichts von den ziemlich vielen Privateinrichtungen ähnlicher Art in Norddeutſchland, und ſchließt alſo: „Was die Töchterſchulen anlangt, ſo braucht Frankreich Deutſchland nicht zu beneiden. Während jenſeits des Rheins faſt überall Lehrerinnen fehlen, bekommt Frankreich die Erzieherinnen ſeiner armen Töchter aus einer zweifachen unerſchöpflichen Quelle, aus den religiöſen Genoſſenſchaften und aus zehn Seminaren und ſechsundzwanzig Normalcurſen; und Frankreich kann mit gerechtem Stolz von engliſchen und deutſchen Proteſtanten dieſes Geſtändniß ihrer ihnen wohlbewußten Unterlegenheit hören.“ Wenn wir dieſen Tadel über unſere Mädchenſchulen und über den Mangel an Lehrerinnen auch zugeben, ſo ſtellt ſich doch das Urtheil ganz anders, wenn wir nach der Zahl der wirklich in franzöſiſchen und deutſchen Schulen unterrichteten Mädchen fragen. Wir haben nicht das Bedürfniß nach viel mehr Lehrerinnen — die für weibliche Arbeiten ſind in großer Menge zu bekommen —, weil wir bis zur Confirmation die Geſchlechter zu beider Vortheil in denſelben Claſſen unterrichten können, und weil wir dem männlichen Unterricht für das weibliche Geſchlecht mit Recht den Vorzug geben. Ganz anders freilich ſtellt ſich die Frage für diejenigen Stände, welche keine Mädchen-, ſondern Töchterſchulen haben wollen. Die mögen Frankreich um ſeine Unzahl von Lehrerinnen beneiden, weil da ſchon vollbracht iſt, was man hier ohne es zu wiſſen anſtrebt: die Zertrümmerung des Familienlebens und folglich der Familienerziehung. Sehen wir aber von dieſem letzten Capitel ab, ſo können wir nicht anders ſagen, als: Hr. Rendu iſt, ebenſo wie ehedem Hr. Couſin, des gerechten Lobes über das preußiſche Volksſchulweſen voll, und hat keine Mühe geſpart, die Franzoſen vollſtändig mit der neuen preußiſchen Unterrichtsverwaltung bekannt zu machen. Und der preußiſche Lehrerſtand kann ihm dankbar dafür ſein!

Es folgt der vierte Theil des Buches. Der enthält die beſonderen und allgemeinen Folgerungen aus den bisher mitgetheilten Thatſachen zum Vortheil des franzöſiſchen Unterrichtsweſens. Mit andern Worten: der Herr Director des franzöſiſchen Unterrichtsminiſteriums

führt die einzelnen Puncte vor, welche er aus Norddeutſchland in ſein Vaterland hinübernehmen möchte. Da dürfen wir uns kurz faſſen und die Gründe, durch welche er die Vorſchläge ſeinen Landsleuten annehmbar macht, übergehen; die Puncte ſelbſt erregen ſchon für ſich hinlänglich unſere Theilnahme.

1. Um über eine hinlängliche Anzahl von Lehrern gebieten zu können, muß man die Maßregeln ſo treffen, daß nicht leicht einer, ohne im Seminar geweſen zu ſein, das Wahlfähigkeitszeugniß bekommt.

2. Man muß Vorbereitungsſchulen anlegen.

3. Der Lehrplan in den Seminaren muß ſo eingerichtet werden, daß die verſchiedenen Unterrichtsfächer innerhalb der erſten zwei Jahre abſolvirt werden, das dritte Jahr theils auf Wiederholungen, theils und beſonders auf Lehrübungen in der Seminarſchule verwandt wird.

4. Die Lection „Schulkunde" muß unter einem ähnlich beſcheidenen Namen (principes d'éducation, tenue de l'école) in die franzöſiſchen Seminare eingeführt werden.

5. Unterricht und Uebungen im Acker- und Gartenbau (täglich anderthalb Stunden) ſind als eine hochwichtige Sache überall einzuführen. Was der Verf. hierüber ſagt, wäre auch für uns zu beherzigen.

6. Zum Studium der Muſik muß jeder Seminariſt verpflichtet werden.

7. Das Abgangsexamen iſt in ähnlicher vortrefflicher Weiſe einzurichten, wie in Deutſchland, alſo die Prüfungscommiſſion aus den Lehrern des Seminars zuſammenzuſetzen.

8. Die Specialſchulen für Mädchen ſind überall, wo ſich's thun läßt, zu vermehren.

9. Um deſto mehr Lehrerinnen (die jetzt oft nur ein Gehalt von 400 Fr. haben) zu gewinnen, muß ihnen durch eine Schulſteuer ein höheres Gehalt ermöglicht werden.

10. In gemiſchten Schulen iſt dem Lehrer eine Lehrerin beizugeben, überhaupt dafür zu ſorgen, daß mehr Nonnen in den Volksſchulen angeſtellt werden.

11. In volkarmen Gegenden muß die Zahl der Schulgehülfen vermehrt und die Einrichtung mit Reiheſchulmeiſtern getroffen werden.

12. Durch ein Geſetz iſt die Schulpflichtigkeit (vom 7. bis 13. Jahre) in Frankreich einzuführen.

13. Die norddeutſchen Lehrerconferenzen ſind nachzuahmen.

14. Wiederholungs- und Sonntagsſchulen für Erwachſene müſſen eingerichtet werden.

Und nun kommen zum Schluß die allgemeinen Betrachtungen, die wir noch kurz wiedergeben müſſen: „Deutſchland hat ſeit einem Jahrhun-

dert nach der Grundlage der Erziehung geſucht. Es hat deßhalb bei den verſchiedenen Schulen der Pädagogik gefragt, welche im Namen des philoſophiſchen Gedankens nach und nach die Herrſchaft gehabt haben. Alle dieſe Schulen, ſo verſchieden ſie auch unter einander ſind, kommen darin überein, daß ſie an dem entſcheidenden Puncte der pädagogiſchen Wiſſenſchaft die Autorität der chriſtlichen Tradition zurückweiſen. Zweitens wird da, wo man nicht an den Sündenfall und die Erbſünde glaubt, der wahre Begriff der Menſchennatur verdrehet, Ausgangs- und Zielpunct der Erziehung mißkannt und die ſittliche Ordnung gefährdet. Man weiß, bis zu welchen furchtbaren Extremen dieſer falſche Anfang oft wider ihr Wiſſen die Denker, deren volksthümliche Logik es auf ſich nahm, die Wiſſenſchaften zu erklären, geführt hat; man weiß, mit welcher Energie der Inſtinct des öffentlichen Wohles gegen lange herrſchende Theorieen den Rückſchlag des chriſtlichen Gedankens durchgeſetzt hat. Man hat die Regierungen in einer Art von Vertheidigungsbündniß ſich an die Spitze aller dieſer ſocialen Kräfte ſtellen und die Proteſtationen des öffentlichen Gewiſſens in Geſetze und Verordnungen übertragen ſehen, welche nichts anderes ſind, als eine reine und einfache Rückkehr zu den traditionellen Principien. Die Acte der Abſagung von den revolutionären Syſtemen iſt jenſeits des Rheins in die Hände der Macht niedergelegt, welche nicht aufgehört hatte, mit deren gefährlichen Anwendungen zu kämpfen, in die Hände des Staats. Solche Thatſachen haben eine entſcheidende Bedeutung, und dieſes Beiſpiel von Deutſchland iſt für alle eine große Lehre. Es iſt nicht mehr erlaubt, ſich ferner zu verblenden: der Volksunterricht hat die Aufgabe, nicht die Geiſter auf unbekannte Wege zu treiben, nicht die Geiſter von der Vormundſchaft der Vergangenheit freizumachen, ſondern ihnen Antheil zu geben an den durch die Zeit geprüften und durch die Erfahrung überwachten Ideen, ſie in den Beſitz der unbezweifelbaren Wahrheiten und ausgemachten Reſultate zu ſetzen, mit einem Worte: die heranwachſende Generation mit der vorangegangenen zu verknüpfen; ſie hat zur Loſung nicht das Wort: Unabhängigkeit, ſondern das Wort: Tradition. Eine Grundidee, wir ſagen es laut, geht aus dem Studium dieſer kühnen Erfahrungen hervor, welche auf allen Puncten der ſittlichen Welt unter den günſtigſten Bedingungen von Unabhängigkeit, alſo von Erfolg, und unter dem Schutze ausgezeichneter Namen ſeit der Mitte des vorigen Jahrhunderts in Deutſchland gemacht ſind, das iſt dieſe: Außerhalb des Chriſtenthums führt jede Entwickelung der menſchlichen Thätigkeit zu einem Irrthum und Fehler. Die Idee einer Humanitätserziehung iſt der Ohnmacht überführt; ſeit dem Chriſtenthum iſt man nur unter der Bedingung Menſch, daß man Chriſt iſt. Und da das

ſittliche Leben eines Volkes nicht durch andere Geſetze regiert werden könnte, als das Leben des Individuums ſelbſt, ſo müſſen wir dieſem Grundſatz noch folgenden Schlußſatz hinzufügen: Das Chriſtenthum iſt der einzige Grund, auf welchem die allgemeine Ordnung ruhen kann; Erziehungsprincip für das Individuum iſt es das Princip und die Regel für die Entwickelung der Geſellſchaften. „Die chriſtliche Religion, hat ein tiefer Denker geſagt, gibt den feſten Punct, welcher uns fehlt und nach welchem wir ſtreben. Die verſchiedenen chriſtlichen Kirchen ſetzen ihn nicht alle auf dieſelbe Stelle und bilden ihn nicht alle in derſelben Weiſe; aber alle haben ihn und beziehen ſich auf ihn. Für uns Proteſtanten iſt er in der heiligen Schrift, in dieſem Wort, welches wir nicht geſchrieben haben, und welches wir nicht auslöſchen können. Da iſt das Geſetz und die übermenſchliche und übernatürliche Autorität, darauf ſtützen wir uns, darauf bleiben wir ſtehen, da iſt der feſte Punct, welchen wir der Geſellſchaft zu bieten haben.“ Es iſt hier nicht der Ort, die Einwürfe auszuführen, welche wir dieſem hohen Gedanken Guizot's entgegenzuſtellen hätten; wir haben nicht zu prüfen, wie nach der Theorie des berühmten Redners der feſte Punct ſich an zwei verſchiedenen Orten zugleich befinden könne, wie es möglich ſei, daß die Feſtigkeit nicht die Beweglichkeit ausſchließe. Wir glauben, daß, indem der Proteſtantismus den Gedanken des Hrn. Guizot beſtätigt, er ſich über ſich ſelbſt täuſcht; daß, indem er die Freiheit der Prüfung als Recht anſpricht, er, ohne ſein Princip zu verlaſſen, in dem Puncte des Stilleſtehens nur eine ſeinem Rechte willkürlich gezogene Grenze finden kann; daß das Abnehmen dieſes Haltpuncts für ihn durch die Aufſtellung eines feindlichen Princips ein Abſagen, ein Abdanken (abdiquer) iſt zu den Füßen einer Macht, welche ihn verdammt, und ein Sich-ſelbſt-verleugnen, Sich-ſelbſt-negiren in dem Augenblicke, wo er ſich bejahet, ſetzt. Wir ſind der Meinung von Dieſterweg und Uhlich: daß, wer irgend, um den Geiſt auf dem abſchüſſigen Wege des Streites zu feſſeln, ſich auf die dogmatiſche Unbeweglichkeit beruft, der ſich wohl einen Proteſtanten nennen kann, aber ganz gewiß vom Proteſtanten nichts hat, als den Namen: er hat in ſeinem Gewiſſen den Cultus der Autorität wiederhergeſtellt. Wie dem auch ſei, es iſt eine bedeutſame Thatſache, den Proteſtantismus unter dem Streiche ernſter Lehren und faſt ebenſo laut wie den Katholicismus ſelbſt der Idee der Tradition huldigen zu ſehen und erklären zu hören, daß „in der ſittlichen Ordnung die Feſtigkeit und die Erhebung zuſammengehen, daß, ſobald man ſchwebt, man herabſteigt, und daß die Ungewißheit ein Zeichen des Sinkens iſt.“ (Guizot.) Solche Warnungen wollen verſtanden ſein: es iſt Zeit, daß man aufhöre zu ſchweben (flotter), und daß die Bejahung,

welche bauet, einem Zweifel folge, welcher zerſtört. Der ausgezeichnete Mann, deſſen Worte wir ſoeben anführten, hat dieſes feierliche Bekenntniß abgelegt: „Die Frage iſt heute zwiſchen denjenigen geſtellt, welche eine übernatürliche, gewiſſe und alleinherrſchende, obgleich der menſchlichen Vernunft undurchdringliche Ordnung anerkennen, und zwiſchen denjenigen, welche ſie nicht anerkennen; ſie iſt, um die Dinge bei ihrem Namen zu nennen, zwiſchen dem Supernaturalismus und dem Rationalismus geſtellt; auf der einen Seite die Pantheiſten, die Skeptiker aller Arten, die reinen Rationaliſten, auf der andern die Chriſten. Von den erſteren laſſen die beſſeren in der Welt und in der menſchlichen Seele die Natur Gottes ſtehen, wenn man ſich ſolches Ausdrucks bedienen darf, aber nur die Natur, ein Bild, einen Stein; Gott ſelbſt iſt nicht mehr da; die Chriſten allein haben den lebendigen Gott. Und des lebendigen Gottes bedürfen wir. . . . In der Tiefe der Geſellſchaft und in den Maſſen gährt die leidenſchaftliche Gottloſigkeit und begibt ſich, um zu ſiegen, in den Dienſt der gröbſten und brennendſten Intereſſen. Der chriſtliche Glaube in ſeinem weſentlichen und lebendigen Charakter, d. i. der Glaube und die Unterwerfung unter die übernatürliche chriſtliche Ordnung kann allein dieſen großen Kampf beſtehen.“ Das iſt auch, wie wir geſehen haben, die Ueberzeugung der Staatsmänner, welche die Geſchicke der deutſchen Geſellſchaft leiten. Die Erſchütterungen der letzten Jahre haben die Nichtigkeit der Doctrinen, welche zu herrſchen ſchienen, bloßgelegt. Alles, was nur ein erkünſteltes Leben lebte, hat den Boden mit Trümmern bedeckt. Zur jetzigen Stunde ſteht auf den Ruinen der Syſteme allein das Chriſtenthum aufrecht. Das iſt das große Reſultat der revolutionären Zerrüttungen, daß ſie den ausgeſprochenen Ideen das Anſehen von unwiderſprechlichen Grundſätzen (axiomes) gegeben haben. Es iſt die Aufgabe, und darin wird die Ehre der öffentlichen Erziehung in Frankreich wie in Deutſchland beſtehen, ihnen den Sieg zu ſichern. Der ſittliche Fortſchritt und die Sicherheit der Zukunft ſind der Preis.“

So ſchließt der Text dieſes Buches (denn die vier Anhänge: Preußiſches Reglement für die Verwaltung der evangeliſchen Kirche vom 29. Juni 1850; Preußiſche Gemeindeverfaſſung für die evangeliſchen Kirchen; Studien über preußiſches Unterrichtsbüdget; Hirtenbrief des Cardinal-Erzbiſchofs von Bordeaux, Donnet, über Volkserziehung — brauchen nur regiſtrirt zu werden). Was ſollen wir nun zu dieſer Schlußbetrachtung des Herrn Rendu ſagen? Sollen wir uns auch freuen, wie über das gerechte Lob, welches er den drei preußiſchen Regulativen und allen andern ähnlichen Verordnungen und Einrichtungen des jetzigen preußiſchen Unterrichtsminiſteriums ſpendet? Sollen wir uns auch freuen, wie darüber,

daß er ſo viel Gutes aus unſerm Lande mitgenommen und ſeinen Landsleuten zur Nachahmung empfohlen hat? Sollen wir uns auch freuen, wie über die mancherlei richtigen Erziehungsprincipien, die er hier und da ausgeſprochen und kurz begründet hat? Ich ſage: mit Nichten! Im Gegentheil, hier erſt offenbart Herr Rendu, wer er ſei und was für böſe Nebenzwecke er mit ſeiner Darſtellung des norddeutſchen Unterrichtsweſens verbunden habe. Entblößen wir dieſe Schlußbetrachtung ihrer etwas verſchleiernden Phraſen, ſo wollen ſie zu folgenden Schlußfolgerungen überreden: Der Proteſtantismus führt in ſeiner richtigen Entwickelung zum Unglauben und zur Revolution. Die Grundlage des Chriſtenthums iſt die Anerkennung der Tradition. Dieſe Anerkennung findet ſich nur beim Katholicismus. Alſo iſt nur der Katholicismus Chriſtenthum. Die norddeutſchen Staatsmänner haben in der von ihnen bewirkten Wiedergeburt des Unterrichtsweſens die Tradition wieder anerkannt, wollen zum Chriſtenthum zurückführen, alſo — da Herr Rendu ſoeben die Unmöglichkeit des Chriſtenthums im Proteſtantismus gegen Herrn Guizot nachgewieſen zu haben meint — zum Katholicismus! Ich frage: iſt je eine Verdächtigung, daß ich lieber und richtiger ſage: Verleumdung ſchlauer erſonnen, vorſichtiger verſchleiert, ſchändlicher angebracht? Behandelt er darum das Unweſen der Lichtfreunde mit ſo ſichtbarer Vorliebe, kriecht er darum an der Hand eines zerlumpten Proletariers in die Wallonerbergſtraße in Magdeburg, erzählt er darum ſo weitläufig von dieſem Häuflein halbverrückter Gottloſer, um von ihnen ihr Geſchrei zu lernen, daß jede Maßregel der Regierung, welche das Volk zu dem Glauben ſeiner Väter zurückleiten ſoll, der Väter, die Gut und Blut an die Freiheit ihrer Gewiſſen von Pfaffentrug geſetzt haben, kein ander Ziel habe, als das Volk in den Schooß der alleinſeligmachenden Kirche von Rom zu locken? Stellt er darum in dem dritten Theile ſeines Buches die Einrichtungen und Reglemente der von katholiſchen Biſchöfen geleiteten Seminare und Schulen mit den oft gleichen, meiſt ſehr ähnlichen — weil von demſelben Miniſterium beſtätigten oder verbeſſerten — Einrichtungen der proteſtantiſchen Anſtalten zuſammen, um ſchon ahnen zu laſſen, was er nachher gerade herausſagt, daß das preußiſche Volksſchulweſen zu dem, was er allein für Chriſtenthum erklärt, zum Katholicismus zurückkehren ſolle? Gebraucht er darum ſo gern und oft das Wort Tradition, weil er weiß, daß es im dogmatiſchen und im hiſtoriſchen Sinne gebraucht werden kann, Tradition und Ueberlieferung, und weil er jenen verſtehen laſſen will, ungeachtet er dieſen als den gemeinten recht gut kennt? Identificirt er darum Proteſtantismus und Lichtfreundthum, um es ganz natürlich finden zu laſſen, daß ein vernünftiges Unterrichtsminiſterium, welches ſich freilich von

dieſem Proteſtantismus mit Abſcheu abwenden muß, ſich von dem Proteſtantismus überhaupt ab- und dem Katholicismus zuwende? Hat er darum den Staat von aller Schuld freigemacht und den Proteſtantismus einen Feind des Staats genannt, um auf das proteſtantiſche Miniſterium in Preußen den ſchmachvollen Verdacht zu bringen, als gäbe es mit ſeinen Regulativen dem Proteſtantismus den letzten Gnadenſtoß, und es dafür laut und öffentlich zu rühmen? Lügt er darum über den Magdeburger Dom, um auch den gläubigen Proteſtantismus für ohnmächtig zu erklären und die Nothwendigkeit einer Rückkehr gen Rom zu erweiſen? Doch genug der Fragen: wir conſtatiren das Lob des preußiſchen Unterrichtsminiſteriums für die Regulative und ſtimmen von Herzen mit ein; aber wir conſtatiren auch die Verdächtigung desſelben und weiſen ſie mit Entrüſtung zurück.

Die Wirkung nun dieſes Buches in Frankreich wird etwa ſein: erneuerte und geſteigerte Hochachtung vor dem norddeutſchen Unterrichtsweſen, Verkennung des hier herrſchenden Verhältniſſes zwiſchen Staat und Kirche, deren erſterer als Unterdrücker der letztern erſcheint, vermehrte Irrthümer über den Proteſtantismus Verachtung aller, die dieſen Namen führen, endlich die ſonderbare Hoffnung, daß Nord- und Süddeutſchland bald wieder vereinigt den Papſt als gemeinſamen Herrn und Vermittler ihrer Seligkeit verehren werden. Ich glaube recht gern, daß Herr Rendu es nicht für gerathen halten konnte, die drei preußiſchen Regulative als Producte und zugleich als rechte Stärkungsmittel des evangeliſchen Chriſtenthums zu rühmen. Aber er hätte all das Gute, welches er von ihnen ſagt, auch ſagen können, ohne vorher den Proteſtantismus ſo arg zu ſchmähen. Man ſieht demnach, das iſt ihm Herzensſache, ein rechtes Bedürfniß geweſen, auf Koſten der Wahrheit Dinge in das Bereich ſeiner Mittheilungen zu ziehen, die gar nicht dahin gehören. Beſtünde wirklich das Princip des Proteſtantismus im Proteſtiren gegen jede Autorität, dann hätte ja Herr Rendu vollkommen Recht, und wir wären die Erſten, welche ſolchen Weg des Verderbens verließen. Allein ſo iſt es denn doch Gottlob nicht. Vielmehr iſt ſein Princip die Sorge und Arbeit, daß allen Menſchen geholfen werde, daß alle zur Erkenntniß der Wahrheit kommen, daß jeder Chriſt in den Stand geſetzt werde, mit voller Einſicht und Freiheit die Gnade anzunehmen oder abzuweiſen, die volle Verantwortlichkeit alſo für ſeine Seele ſelbſt zu haben und zu tragen, daß daher jeder Chriſt ſeines Gegenſtandes gewiß werde und ſich wiſſe und erfahre als ein lebendiges Glied des königlichen Hohenprieſterthums. Um dieſes Ziel zu erreichen, bedarf die evangeliſche Kirche ſolcher Volksſchulen, in welchen die Kinder durch Leſen und Lernen in der heiligen Schrift ſo

weit vorbereitet werden, daß die Prediger in ihren Glaubensunterweiſungen ihnen das Verſtändniß der Schrift aufſchließen und durch Einſicht in ihre eigenen Lebenserfahrungen und Herzensbedürfniſſe eine individuelle Erfahrung von Chriſto aneignen können. Und ſolche Volksſchulen zu erhalten und derer immer mehrere zu bekommen, iſt durch die in den Regulativen begonnene Abweiſung aller unberechtigten Anſprüche an die Volksſchulen der gute und ſichere Grund gelegt Wenn Herr Rendu das ſeinen Landsleuten geſagt hätte, daß die norddeutſchen Proteſtanten das Ziel verfolgten, jedes Glied ihrer Kirche in jene Stellung zu Jeſu Chriſto zu bringen, welche der katholiſche Prieſter anſpricht und haben ſoll, jeden Hausvater zu einem Prieſter ſeines Hauſes zu machen, daß ſie dazu in der Volksſchule mit Gebet, Geſang und Schriftkenntniß den Anfang machen, dann die Pfarrer mit dem Katechumenenunterricht fortfahren und endlich die rechten unter ihnen nicht bloß Sonntags den Gemeinden predigen, ſondern noch mehrmals in der Woche in Abendverſammlungen die Schrift auslegen (Bibelſtunden halten) und durch individuelle Seelſorge die Führungen und Gedankenerweckungen des Herrn zum Verſtändniß bringen, und daß dieſe Arbeiten der Kirche und der Schule trotz allem äußeren Lärm, den die ſeit einem Jahrzehnt wer weiß woher gekommenen Verfaſſungsſtreitigkeiten verurſachen, unter dem göttlichen Segen ſtill und ſicher ihren Fortgang nehmen; wenn Herr Rendu das ausgeführt hätte, ſo würde er dem franzöſiſchen Volke die Wahrheit geſagt, ſeinen Geiſtlichen einen Sporn gegeben, den Lehrern ein herrliches Ziel vorgehalten, vor allem aber ſein Gewiſſen nicht damit beſchwert haben, den franzöſiſchen Proteſtantismus einer mitleidigen Verachtung preiszugeben. Daß namentlich das Letztere geſchehen iſt und zwar um ſo ſchnöder, als er den Hort der evangeliſchen Kirche in Deutſchland verdächtigt hat, keiner mehr zu ſein, muß jeden evangeliſchen Chriſten mit herzlichem Bedauern erfüllen. So wehe uns aber auch in dieſer Rückſicht das Buch thut, ſo gibt es uns doch noch eine gute Lehre, die, glaub' ich, von allen Proteſtanten ſehr zu beherzigen iſt. Es wird wohl Keiner meinen, daß in der katholiſchen Kirche und Schule alles ſo vortrefflich beſtellt iſt, wie das allgemeine Schweigen darüber ſchließen laſſen könnte. Wer ein paar Jahre unter Katholiken gelebt hat, kann wiſſen, daß ſie an ſchweren, faſt unheilbaren Schäden kranken. Warum redet davon Keiner? Weil die Katholiken ſchweigen können und einem Proteſtanten einen tieferen Einblick in ihre Zuſtände nicht gewähren. Wer aber deckt auf Kirchentagen, in Verſammlungen, in Schriften unſere Gebrechen auf und gibt dadurch den Feinden den Dolch in die Hand? Von wem hat Herr Rendu ſo Manches erfahren, deſſen wir uns allerdings zu ſchämen haben? Mag es auch

wahr ſein, daß wir das Licht nicht zu ſcheuen brauchen, daß wir ſelbſt über unſere Gebrechen und Sünden Jedem Rede ſtehen können, ſo wollen wir uns ja gerade darin von den Katholiken unterſcheiden, daß wir unſere Beichte und Buße vor Gott allein abthun und daß wir uns mit unſeren Bekenntniſſen und Gebeten nicht wie die Phariſäer auf die Gaſſen ſtellen. Und zu ſolcher verſchwiegenen Buße, aber zum fortgeſetzten Wandel im rechten Licht gebe denn dieſes Product des Ultramontanismus Geiſtlichen und Lehrern eine dringende Mahnung!

Barby, 12. Februar 1856.

Zu Plutarch de Musica (über Terpandros).

Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Die Schrift des Plutarch über Muſik iſt die einzige aus dem Alterthum auf uns gekommene Geſchichte der griechiſchen Muſik, und ſchon dieſer Umſtand muß ihr bleibende philologiſche Wichtigkeit ſichern, auch ganz abgeſehen von der großen Fülle trefflicher Notizen, die für das Verſtändniß der Entwicklung nationaler Muſik bei den Hellenen unentbehrlich ſind und eben bloß in dieſer Schrift uns vorliegen. Der franzöſiſche Ueberſetzer Amyot war der erſte, der Zweifel über die Aechtheit dieſes Dialogs erhoben hat; ſie ſind jedoch bereits von Burette, Mém. de l'Acad. des Inscr. et bell. lettr. vol. VIII. p. 27 widerlegt worden. Amyot's Hauptargument gegen die Aechtheit beruht darauf, daß die Schrift von der Muſik nicht im Katalog des Lamprias aufgeführt iſt. Allein einmal iſt dieſer Katalog gar nicht vollſtändig auf uns gekommen, zweitens iſt er, wie ich noch bei einer andern Gelegenheit zu zeigen gedenke, überhaupt ein untergeſchobenes Machwerk. Außerdem findet ſich dieſe Schrift in einem zweiten ausführlicheren Katalog der plutarchiſchen Werke, welcher in einer Venetianer Handſchrift von Siebenkees aufgefunden und von Harleß in Fabric. Bibl. Gr. vol. V. p. 167 mitgetheilt iſt.

In Ermanglung beſtimmter hiſtoriſcher Zeugniſſe aus inneren Gründen über die Aechtheit plutarchiſcher Schriften abzuurtheilen, iſt ein höchſt mißliches Unternehmen. Denn erſtens iſt Plutarch einer von denjenigen Schriftſtellern, deren Stil höchſt ungleich iſt; bald ſchreibt er in großen, künſtlichen Perioden, bald in kleinen, gedrungenen Sätzen, nicht ſelten pointirt nach römiſcher Manier, ſo daß viele ſeiner kleineren Abhandlungen einem wie Ueberſetzungen aus Seneca vorkommen. Faſt in jeder derſelben laſſen ſich einzelne Lieblingswörter auffinden, die oft hinter einander gebraucht ſind, während ſie in anderen Schriften gar nicht oder doch nur ſelten wieder vorkommen. Zweitens iſt der Sprachſchatz ſelbſt bei Plutarch aus allen möglichen Zeiten und Autoren buntſcheckig durcheinander gewürfelt. Seine unglaubliche Polyhiſtorie und rieſenhafte Beleſenheit ließen ihn nicht dazu kommen, etwa nach Art der Atticiſten in Syntax und Lexikon eine beſtimmte, feſte Auswahl zu treffen und dadurch dem Stil eine eigenthümliche Färbung zu geben. Allerdings empfiehlt ſich die Schrift über Muſik von Seiten ihres Stils keineswegs, aber dieß iſt noch durchaus kein Beweis gegen ihre Aechtheit. Die Darſtellung leidet an Wiederholungen, Auslaſſungen, von denen allerdings viele auf Rechnung des

verderbten Textes zu ſetzen ſind, Widerſprüchen und vielfachen Ungenauigkeiten; aber dieß alles ſind Ausſetzungen, die ſich auch gegen andere unzweifelhaft ächte Schriften Plutarch's, ja gegen die meiſten ſeiner Biographieen, erheben laſſen.

Der Hauptgedanke der Schrift, bittere Klagen zu führen über die gegenwärtige Entartung und überkünſtelte Verbildung der Muſik in Folge einer Entfernung des Geſchmacks von der alten helleniſchen Strenge und genügſamen Einfachheit, iſt ächt plutarchiſch. Daß Plutarch aber ſehr muſikaliſch gebildet war, beweiſen ſeine übrigen Schriften in reichem Maße. Nicht allein, daß auch ſie vielfache Notizen über Muſik und Geſchichte der Muſik enthalten, Plutarch hat auch allenthalben zur größeren Belebung des Vortrags Bilder und Gleichniſſe von der Muſik entlehnt. Vgl. de adul. et am. p. 67, 3 (Didot's Ausg.); de prof. in virt. p. 90, 1. p. 100, 10; de inim. util. p. 104, 43; de amic. mult. p. 115, 20; de fort. p. 118, 39. p. 119, 19 u. A. m. Mir ſcheint die vorliegende Schrift eine Jugendſchrift Plutarch's zu ſein, zu welcher Annahme mich außer der Aehnlichkeit mit der consolatio ad Apollonium und anderen Jugendſchriften in Bezug auf diffuſe Gelehrſamkeit, Citatenwuſt, ſchwülſtige, breite Darſtellung und Mangel an klarer, ſcharfer Dispoſition, auch noch folgender Umſtand veranlaßt. Die Erwähnung des Alexandriners Soterichos unter den Gäſten des Oneſikrates macht es mehr als wahrſcheinlich, daß hier derſelbe Oneſikrates gemeint ſei, der in Quæstt. Conviv. V, 5 erwähnt wird, ein vornehmer Arzt in Alexandria, an deſſen Tafel gelehrte Geſpräche geführt wurden. Plutarch beſuchte ihn mit ſeinem Großvater Lamprias, alſo in früher Jugend. Wenn demnach in der Schrift über Muſik des Oneſikrates noch als einer lebenden Perſon gedacht wird, ſo kann dieſe nur in der erſten Periode von Plutarch's ſchriftſtelleriſcher Thätigkeit abgefaßt ſein, in der er ſich hauptſächlich mit naturhiſtoriſchen und mediciniſchen Arbeiten, mit dem Studium des Nikander u. Aehnl. beſchäftigt. Plutarch nennt Oneſikrates zu Anfang und in c. 43 ſeinen Lehrer, *διδάσκαλος*. Möglich daß gerade das Beiſpiel dieſes gelehrten Arztes für die damalige Richtung ſeiner Studien von Einfluß war. *Διδάσκαλος* iſt wohl mehr als allgemeiner Ehrentitel, denn in ſeiner eigentlichen Bedeutung zu faſſen. Seinen philoſophiſchen Lehrer Ammonius nennt Plutarch de adul. et am. p. 84, 48 u. a. O. *καθηγητὴς* oder *καθηγεμών*, wie dieß bekanntlich auch bei den Neuplatonikern die ſtehende Bezeichnung für einen Lehrer in der Philoſophie war.

Die Schrift des Plutarch iſt nun unter Anderm für uns die Hauptquelle für die muſikaliſche und dichteriſche Wirkſamkeit des Terpander. Terpander, der Sohn des Derdeneus (Marm. Par.), war nach der faſt

einſtimmigen Angabe der Alten aus der Inſel Lesbos und zwar aus der Stadt Antiſſa, und wenn Tzetzes Chil. 1, 16 mit Berufung auf Diodor Methymna nennt, ſo iſt dieß wohl nur der Flüchtigkeit des gedankenloſen Byzantiners zuzuſchreiben. An ſeiner hiſtoriſchen Perſönlichkeit zu zweifeln, iſt kein hinreichender Grund vorhanden, denn der Umſtand, daß ſein Name, wie Bernhardy Gr. Litt. I. S. 299 ſah, einen ſymboliſchen Anklang hat, iſt hiefür nicht entſcheidend. Jedenfalls aber gehörte er in ein lesbiſches Geſchlecht, in welchem die muſikaliſche Technik zünftig vererbt wurde. Die älteſten Colonieen auf Lesbos ſtammten aber aus Böotien; von hier aus wurde die alte thrakiſche Muſik nach Lesbos verpflanzt, wie dieß die Sage bezeugt, das Haupt und die Leier des von den Weibern zerriſſenen Orpheus ſeien durch die Wellen nach Lesbos getragen und erſteres daſelbſt in Antiſſa begraben (Phanocl. ell. fr. 1). So ſehen wir Terpander in ununterbrochenem Zuſammenhang mit der alten thrakiſchen Sängerſchule und die zweite Angabe des Alterthums, bei Suid. s. v., Terpander ſei ein Böoter aus Arne oder Kyme, wird in ihrer Bedeutung klar.

Ueber ſeine Zeit gehen die Angaben der Alten ungemein aus einander. In Betracht kommen hier bloß Glaucus bei Plut. de mus. c. 4 (wahrſcheinlich auch Alexander Polyhistor c. 5), der den Terpander älter als Archilochus, und Phanias bei Clem. Alex. Strom. I. p. 398, der ihn jünger als dieſen anſetzte. Das Zeugniß des Glaucus iſt jedenfalls gewichtiger als das des Phanias, weil es älter iſt. Glaucus aus Rhegium, nach Diog. Laërt. IX, 38 ein Zeitgenoſſe des Demokrit, um Ol. 63, ſchrieb nach Plutarch ein Buch über die alten Dichter und Muſiker, das irrigerweiſe von einigen dem Redner Antiphon zugeſchrieben wurde, Plut. X rhett. p. 833 D. Vgl. Jons. scr. hist. phil. I. 4, p. 26; Voss. hist. Gr. IV. p. 437 Westerm.; Mueller Fr. hist. Gr. II. p. 23; Sengebusch dissert. Homer. I. p. 208. Ueber ſeine weitere ſchriftſtelleriſche Thätigkeit iſt uns ſonſt nichts bekannt, aber nach den erhaltenen Fragmenten zu ſchließen, zeichnete ſich ſein Buch über die Dichter durch kritiſche Genauigkeit der Angaben und Sachkenntniß aus; übrigens iſt es wohl derſelbe Glaukos, der wegen ſeiner mit Hippaſos erfundenen akuſtiſchen Kunſtſtücke ſprüchwörtlich geworden war, vgl. Zenob. II. 91 und Leutſch ad h. l. — Nun gibt Hellanicus bei Ath. XIV, p. 635 E zwar Terpander als erſten Sieger in den karneiſchen Spielen zu Sparta an; allein auf dieſe Nachricht ein Gewicht zu legen, ſie gar zu einem chronologiſchen Beweiſe zu gebrauchen, als müſſe Terpander um Ol. 26 gelebt haben (um dieſe Zeit ſetzte allerdings der Chronograph Soſibios die Einführung der Karneen feſt), wie dieß von O. Müller und deſſen Ausſchreibern geſchehen iſt, wird man ſchon deßhalb Bedenken tragen,

weil nach des unkritiſchen Hellanicus Meinung bei Clem. Alex. l. l. Terpander in die fabelhaften Zeiten des Midas gehörte. Es iſt alſo kein Grund vorhanden, der Angabe des Glaucus nicht beizuſtimmen, zumal Terpander, wie ſich aus den Angaben der Alten über ſeine Wirkſamkeit entnehmen läßt, dem Epos noch viel näher ſtand als Archilochus, worauf ſchon Bernhardy I. S. 301 aufmerkſam gemacht hat. Terpander gilt zwar für den erſten Meliker, allein in ſeiner dichteriſchen Thätigkeit iſt Epik von Lyrik nicht ſtreng geſchieden, weßhalb die Sage ihn zu einem Verwandten des Homer und Heſiod machte. Die Meinung aber, man könne ſich das Wirken Terpanders als eines Aeoliers mit dem des Joniers Archilochus, ſelbſt wenn er bloß deſſen jüngerer Zeitgenoſſe war, als in gar keiner Verbindung ſtehend denken, iſt deßhalb unſtatthaft, weil die Angaben der Alten den Terpander ausdrücklich mit der kleinaſiatiſchen Kunſt in Verbindung bringen.

Ueber die Lebensumſtände Terpanders berichten die Alten ſo gut wie nichts. Hellanikus alſo läßt ihn zuerſt an den Karneen ſiegen, Plutarch vier Mal hinter einander an den Pythien, und daß er zur Schlichtung eines Aufſtandes durch einen Orakelſpruch nach Sparta berufen ſei, berichten außer Plutarch die Alten noch ſonſt an vielen Stellen. Vgl. Schneidewin im Philologus III. H. 1. S. 21. Er ſei wegen einer Blutſchuld aus Antiſſa geflohen und dann von den Lacedämoniern auf Befehl des Orakels aufgenommen, heißt es bei Mich. Apost. XI, 27. Wiefern die Erzählung dieſes letzteren Ereigniſſes an inneren Unwahrſcheinlichkeiten litt, können wir jetzt nicht mehr recht erkennen, jedenfalls dürfen wir die Angaben des Philodem. de mus. col. XVIII hierüber nicht unbeachtet laſſen. In Sparta wurde Terpanders Andenken fortwährend in hohen Ehren gehalten, ſiehe Leutſch ad Zenob. V, 9 *μετὰ Λέσβιον ᾠδόν*, und Schneidew. Heracl. Polit. p. 51 ff.

Ueber Terpanders Wirkſamkeit ſind wir auf Plutarchs Notizen beſchränkt. Von Neueren haben darüber gehandelt Plehn, Lesbiaca p. 143 sqq., dazu Bœckh de metr. Pind.; Hœck, Kreta T. III. p. 367 sqq.; Müller, Dorr. II. S. 311; Gr. Litt. I. S. 267 ff. Müllers Darſtellung entwirft von Terpanders Wirkſamkeit ein anziehendes, jedoch nur ſcheinbar genaues Gemälde, das ſich trotz mancher unkritiſchen Hypotheſen vielfacher Anerkennung zu erfreuen gehabt hat, wie unter Anderm Ulrici, Geſch. der hell. Poeſie, II. S. 341—45 zeigt. Plutarchs Notizen laufen aber in der Hauptſache auf Folgendes hinaus: Terpander iſt Dichter kitharodiſcher Nomen. Nomen ſind choralartige Tonweiſen; Terpander ſammelte theils die alten, local vorhandenen, theils erfand er neue und verfaßte meliſche Texte dazu mit epiſchem Inhalt, de mus. c. 3

(über die Erklärung dieſer Stelle weiter unten). Er brachte dabei neue Rhythmen zur Anwendung, c. 12 in.; doch wiſſen wir nicht, welche und welcher Art, denn ob das, was c. 28 ſteht, beſtimmt auf Terpander geht, muß dahingeſtellt bleiben. Im Ganzen waren ſeine Nomen einfach, ohne Wechſel in Harmonie (Tonart) und Rhythmus, d. h. die Harmonie und der Rhythmus, die zu Anfang eines Nomes zu Grunde gelegt waren, wurden beibehalten bis an ſein Ende; einfach war ſeine Kitharodik überhaupt, und ſie blieb es auch im Ganzen bis auf Phrynis, c. 6 in. Außerdem dichtete er herametriſche *προοίμια κιθαρῳδικά*, c. 4 (aus denen F. A Wolf ad Hes. Theog. p. 60, coll. Prolegg. p. CVI sqq. unſere Sammlung homeriſcher Hymnen hervorgegangen glaubte), und galt für den Erfinder der Skolien, c. 28. Von einer Compoſition der ſpartaniſchen Geſetze, von welcher Clem. Alex. Strom. I. p. 365 ſpricht, weiß Plutarch nichts, und es iſt klar und bereits von Anderen bemerkt, daß dieſe allerdings wohl ältere Angabe auf einem reinen Mißverſtändniß des Namens *νόμος* beruht.

Wenn nun außerdem Terpander als Begründer der erſten, ſtrengen, alterthümlichen ſpartaniſchen Muſikepoche genannt wird, ſo wird man nach dem Bisherigen durchaus mit Bernhardy's Worten übereinſtimmen müſſen, Gr. Litt. I. S. 300: „des Terpanders Verdienſt war mehr ein praktiſches als muſikaliſches." — Es ſchließt ſich ſtreng an das alte, herkömmliche in der Muſik an und vereinigt es zu einem Syſteme, das in ſeiner Schule zu Grunde gelegt wurde. Denn was ſonſt von ſeinen muſikaliſchen Leiſtungen bei Neueren vorkömmt, beruht auf Mißverſtändniſſen oder bedenklichen Hypotheſen. Hierhin gehört ſeine Erfindung der ſiebenſaitigen Cither, ſo wie ſeine Erfindung der Notenſchrift.

Wenn nämlich, erſtere anlangend, O. Müller behauptet, die Erfindung der ſiebenſaitigen Cither ſtehe unter Terpanders Leiſtungen oben an, oder Hoeck meint, durch Terpanders Erweiterung des Tetrachords zum Heptachord ſei die ſyllabiſche Begleitung des Inſtrumentes (entgegengeſetzt einem mehr pauſenweiſen Anſchlagen bei Ab- und Einſchnitten der Recitation) und überhaupt jeder bedeutende Fortſchritt in der Muſik erſt möglich geworden, ſo iſt dieß übereilt und flüchtig. Denn überhaupt zu glauben, daß die Griechen, bei ihrem regen Eifer für Muſik, ſich Jahrhunderte lang mit ihrem leeren Geklingel eines bloß drei- oder vierſaitigen Inſtruments, alſo eines Tonmaterials von weniger als einer Octave begnügt hätten, iſt an und für ſich widerſinnig, ſelbſt wenn uns das gewichtige Zeugniß des Euphorion fehlte, bei Ath. XIV. p. 635 F: *τὰ πολύχορδα τῶν ὀργάνων ὀνόμασι μόνον παρηλλάχθαι, παμπάλαιον δ' αὐτῶν εἶναι τὴν χρῆσιν.* Auch verſetzt die helleniſche Sage den

Gebrauch der ſiebenſaitigen Lyra in die allerälteſten Anfänge der thraki-ſchen Muſik und läßt ſie von Hermes, Amphion oder Orpheus erfunden werden. Entſcheidend iſt hierfür der homeriſche Hymnus auf Hermes. Denn entweder iſt dieſer Hymnus älter als Terpander: dann ſpricht er entſchieden für das ältere Vorhandenſein der ſiebenſaitigen Lyra; oder er iſt jünger: dann beweist er aber eben ſo entſchieden dasſelbe. Denn es wäre doch mehr als abſurd, wenn ſein Verfaſſer die Erfindung eines Inſtruments, deſſen er ſich unzweifelhaft ſelbſt bediente, in die mythiſche Zeit verſetzt hätte, wenn es wirklich nur kurz vor ihm in hiſtoriſcher Zeit, von einer hiſtoriſchen, bekannten und berühmten Perſönlichkeit erfunden wäre. Ferner ſagt Plutarch c. 30 ausdrücklich, bis auf Terpander ſei die Lyra ſiebenſaitig geweſen. Weun alſo Terpander die Saitenzahl vermehrte, ſo konnte er zu den ſieben vorhandenen nur eine oder mehrere neue hinzufügen. Und auf eine Vermehrung der bisherigen Saitenzahl durch Terpander würde auch die Sage bei Plut. inst. Lac. c. 17 gehen, trotz ſeines großen Anſehens hätten ihn die Ephoren beſtraft, ihm ſeine Cither weggenommen und öffentlich aufgehängt, *ὅτι μίαν μόνην χορδὴν ἐνέτεινε περισσοτέραν τοῦ ποικίλου τῆς φωνῆς χάριν.* Ueber die Zahl der von Terpander vorgefundenen Saiten gibt uns dieſe Stelle keinen Aufſchluß. Ob Ath. XIV, 628 B auf dasſelbe Ereigniß anſpielt, wenn er die Lacedämonier ſagen läßt, ſie hätten bereits drei Mal die verdorbene Muſik gerettet, muß dahin geſtellt bleiben. So wie die Sage bei Plutarch vorliegt, iſt ſie ſehr verworren. Selbſt dem unkritiſchen Forkel, Geſch. d. Muſ. I. S. 291, kam es unbegreiflich vor, wie ſich dieſe Strenge der Lacedämonier zu dem muſikaliſchen Dienſt reime, den ihnen Terpander geleiſtet haben ſoll. Bedenkt man ferner, daß ſich die Sage von den zu Sparta durch die Ephoren abgeſchnittenen Saiten noch zwei Mal bei Phrynis und Timotheus wiederholt, daß dieſelben Ephoren einen Pſaltes, der ſich ſtatt des Plektrums zum Spielen der Finger bediente, beſtraft haben ſollen, ſo wird man darin nichts anders als einen Mythus, vielleicht nur einen atheniſchen Witz erblicken, der begrifflich aufgelöst ausſagt, daß die Spartaner ihrem ſtabilen Charakter gemäß ſich von jeher den muſikaliſchen Fortſchritten und Neuerungen feindlich zeigten, factiſche Bedeutſamkeit aber durchaus nicht beanſpruchen darf. Wie wenig übrigens die Alten über die Art der alten Saiteninſtrumente ſich ſelbſt klar waren, beweiſen unter anderem die wirren, ſich widerſprechenden Notizen bei Athenäus über die *πηκτίς* und *μαγάδις*, die weder von Bœckh de metr. Pind. p. 261 noch Plehn Lesbb. p. 154 auf's Reine gebracht ſind. Jedenfalls hatte die Magadis des Anakreon zwanzig Saiten; und dennoch trägt Pindar, ſelbſt ein Muſiker, kein Bedenken,

ihre Erfindung dem Terpander beizulegen, woraus bei der conſtanten Annahme der Alten von der allmäligen Vermehrung der Saitenzahl jedenfalls ſo viel zu ſchließen iſt, daß Pindar den Terpander unmöglich für den Erfinder der ſiebenſaitigen Lyra gehalten haben kann.

Allerdings gibt es zwei Zeugniſſe, welche dem Terpander die Erfindung der ſiebenſaitigen Lyra beilegen, das eine bei Suidas s. v., das andere bei Strabo XIII, p. 618, beides in muſikaliſchen Dingen ſehr ſchwachen Autoritäten. Strabo führt als Beleg dieſer ſeiner Meinung zwei Verſe aus einem dem Terpander beigelegten Gedichte an:

Ἡμεῖς τοι τετράγηρυν ἀποστρέψαντες ἀοιδήν
Ἑπτατόνῳ φόρμιγγι νέους κελαδήσομεν ὕμνους.

Auch Euclid. el. p. 19 führt dieſe Verſe mit der Variante *ἀποστέρξαντες* als terpandriſch an, um zu beweiſen, man habe *τόνος* für *φθόγγος* geſagt. Endlich kennt Clem. Alex. Strom. VI, p. 814 den letzten dieſer beiden Verſe, den er mit der Bemerkung anführt, *ποιητής τις οὐκ ἄσημος γράφει — καὶ τὴν παλαιὰν λύραν ἑπτάφθογγον εἶναι διδάσκων.* Allein ſelbſt wenn dieſe Verſe von Terpander herrührten, ſo beweiſen ſie doch gar nichts. Da ſie ganz aus dem Zuſammenhang herausgeriſſen ſind, ſo iſt es ſchwer, mit ihrer Interpretation ins Reine zu kommen; aber ſo viel ſcheint doch klar, daß *τετράγηρυς ἀοιδή* (der Ausdruck *τετράγηρυς* findet am Homeriſchen *μελίγηρυς* einigermaßen ſeine Analogie) doch unmöglich das Spiel auf einem vierſaitigen Inſtrumente bezeichnen kann. Sehr wohl aber iſt möglich, daß auch andere vor und nach Strabo dieſe falſche Interpretation getheilt haben und daher die ganze Angabe entſtanden iſt. Wollte man nun dennoch an dem Zeugniſſe Strabo's feſthalten, ſo müßte man, um nicht mit den ſonſtigen Angaben über die Erfindung der ſiebenſaitigen Lyra in Widerſpruch zu gerathen, mit Forkel S. 291 dieſe Nachricht ſo verſtehen, Terpander *habe* nicht in ganz Griechenland, ſondern nur in Sparta zuerſt eine ſiebenſaitige Lyra gebraucht. Aber auch dieſe Annahme hat ihr Bedenkliches; denn Terpander führte keineswegs das Lyraſpiel in Sparta erſt ein, und wie mißlich die Meinung vom Gebrauch bloß drei- und vierſaitiger Inſtrumente ſei, iſt ſchon oben bemerkt worden.

Nicht viel beſſer als mit der Erfindung der Lyra durch Terpander ſteht es aber auch mit ſeiner Erfindung der Notenſchrift. Dieſe baſirt lediglich auf den Worten Plutarchs de mus. c. 3: *καὶ γὰρ τὸν Τέρπανδρον, ἔφη* (Heraklides *ἐν τῇ συναγωγῇ τῶν ἐν μουσικῇ*), *κιθαρῳδικῶν ποιητὴν ὄντα νόμων, κατὰ νόμον ἕκαστον τοῖς ἔπεσι τοῖς ἑαυτοῦ καὶ τοῖς Ὁμήρου μέλη περιτιθέντα, ᾄδειν ἐν τοῖς ἀγῶσιν.* Kurz vorher heißt es von Steſichoros und den alten Melikern gleichfalls *οἱ ποιοῦντες ἔπη, τούτοις μέλη περιετίθεσαν.* Wenn man

zunächſt an eine einfache, dem Sprachgebrauch gemäße Ueberſetzung dieſer Worte denkt, ſo iſt vor allem hierbei zu beachten eine Stelle aus Plut. de audd. poett. p. 19, 41, wo es heißt: *τραγῳδίαν ὁ Αἰσχύλος ὅλην τῷ μύθῳ περιέθηκεν, ἐπιγράψας ψυχοστασίαν*, d. h. Aeſchylos dichtete mit Zugrundelegung dieſes Mythos eine ganze Tragödie unter dem Namen Pſychoſtaſie. Demgemäß würden die obigen Worte einfach bedeuten: er machte aus ſeinen eigenen und des Homeros epiſchen Gedichten meliſche und trug ſie an den Agonen geſangsweiſe vor. Indeſſen der ganze Zuſammenhang der Stelle, der hierbei vor allem zu beachten iſt, ſcheint etwas anderes zu verlangen, vielleicht etwa Folgendes: *Λελυμένη λέξις καὶ μέτρον οὐκ ἔχουσα* kann nichts anderes bezeichnen, als eine proſaiſche Form der Darſtellung. Heraklides warnt demnach vor der Annahme, daß die Gedichte der vorher genannten Sänger, von Linos bis auf Phemios den Ithakeſier, proſaiſch abgefaßt ſeien, ohne Metrum, — eine Warnung, die jedenfalls unnütz und widerſinnig wäre, wenn man nicht durch einen gewiſſen Schein in der That hätte zu der Annahme verführt werden können, ſie ſeien wirklich proſaiſch abgefaßt, — ſondern es ſei ebenſo, wie bei Steſichoros und den alten Componiſten, „welche Herameter machten und dieſe mit meliſchen Zuthaten umgaben". Gerade die Anführung des Steſichoros iſt für das Verſtändniß dieſer Stelle von Wichtigkeit. Faßt man die rhythmiſche Form ſeiner Gedichte, ſo weit ſich aus den Fragmenten darüber urtheilen läßt, ins Auge, ſo ſieht man, daß ſeine Verſe bloße Variationen des epiſchen Verſes ſind, überwiegend daktyliſcher Rhythmus, der ins Logaödiſche übergeht und mit Baſis und Anakruſis verſehen iſt. Denkt man ſich ſolche Verſe obenein im Strophenbau höchſt einfach, wie dieß bei Steſichoros der Fall war, ſo konnte es allerdings ſcheinen, als habe man es hier bloß mit verwilderten Hexametern, mit einer *λελυμένη λέξις καὶ μέτρον οὐκ ἔχουσα* zu thun. Aber ſo wenig als die *λέξις* des Steſichoros wirklich eine *λελυμένη* war, eben ſo wenig war es nach Heraklides Meinung die *λέξις* jener alten Dichter, trotz des Scheines. Es war irrig, die lyriſchen Zuthaten zu und zwiſchen ihren Hexametern für Proſa zu halten, indeß keineswegs abſurd; denn daß in alten Zeiten wirklich Proſa unter Hexameter gemiſcht wurde, wenigſtens die Griechen dieß geglaubt haben, läßt ſich aus dem Berichte des Pausan. II, 37, 3 über ein verfälſchtes Denkmal bei Lerna entnehmen. Aehnlich, würde alsdann der Sinn des Folgenden ſein, verhalte es ſich auch mit Terpander. Um ſeine und Homers Hexameter den kitharödiſchen Nomen (beſtimmt überlieferten Melodieen) anzupaſſen, habe er eben meliſche Elemente (etwa Baſis, Anakruſis, logaödiſche Reihen) hinzugethan und ſie ſo an den Agonen vorgetragen. Dieß wäre eine

andere Erklärung, die ich vorläufig jedoch nur erſt als eine problematiſche hinzuſtellen wage.

Von jeher jedoch iſt dieſe fragliche Stelle anders verſtanden worden. Meibom zu Ariſtox. p. 76 überſetzt: nec solutam esse prædictorum Musicorum adhibitam in poematis dictionem et metro carentem, sed cujusmodi fuit Stesichori veterumque melopoeorum, qui factis a se versibus cantus adponebant (d. h. welche ihre Verſe in Muſik ſetzten, componirten; Burette überſetzt dieſe Stelle ils y ajustoient la musique). Etenim Terpandrum dicit (Heraclides) poetam nomorum qui ad citharam canuntur, singulis nomis (das *κατά* iſt dabei ganz überſehen) tum carminibus suis ac Homeri cantica circumponentem cecinisse in certaminibus. Getadelt muß bei dieſer Interpretation noch der Umſtand werden, daß *ἐπη* hier nicht in der dieſem Ausdruck zukommenden Proprietät gefaßt iſt, wozu Meibom freilich durch die verwaſchene Redeweiſe des aus Plutarch compilirenden Clem. Alex. Strom. I. p. 308 verführt wurde, der von Terpander ſagt: *μέλος τε αὖ πρῶτος περιέθηκε τοῖς ποιήμασι*, die er überſetzt: cantum autem poematibus primus apposuit, er componirte zuerſt Gedichte. Aber componiren, in Muſik ſetzen — wozu der Gebrauch der Noten keineswegs erforderlich war, denn der Componiſt erfand die Melodie und pflanzte ſie mündlich fort, eine Sitte, die auch nach Erfindung der Notenſchrift nicht aufhörte — heißt *μελοποιεῖν*, nicht *μέλος ποιήματι περιτιθέναι*. So meinte man unter anderem, die homeriſchen Verſe ſeien deßhalb metriſch unvollkommen *διὰ τὸ μεμελοποιηκέναι πᾶσαν ἑαυτοῦ τὴν ποίησιν*, während ſolche Dichter, wie Xenophanes, Solon, Theognis, Phocylides, Periander u. A., *οἱ μὴ προσάγοντες πρὸς τὰ ποιήματα μελῳδίαν*, metriſch ſorgſamer gearbeitet hätten, Ath. XIV, p. 632 D. Schon dieſer abweichende Sprachgebrauch mußte alſo Bedenken erregen. Aber abgeſehen davon genügt dieſe Erklärung nicht dem Zuſammenhang der plutarchiſchen Stelle. Denn wenn die Gedichte des Steſichoros componirte Verſe waren, was bewies dieß gegen die Annahme derer, welche die Werke jener älteren Dichter für proſaiſch abgefaßt hielten, deren Meinung eben Heraklides durch Anführung des Steſichorus widerlegen will? Folgte etwa daraus, daß ihre *λέξις* auch aus componirten Verſen beſtehen mußte? Dasſelbe Bedenken muß denn auch gegen Ulrici's übrigens verſtändige Anſicht erhoben werden, Terpander habe ſeine und Homers Gedichte im Stil der nomiſchen Hymnen muſikaliſch vorgetragen (Geſch. der hell. Dichtk. II. S. 23).

Ebenſo iſt jedoch die Stelle von Forkel Geſch. d. Muſ. I. S. 292 erklärt worden, nach Burette's Vorgange, welcher überſetzt: Terpandre notoit la Musique sur les vers de chacun de ses Nomes, de même que

sur les vers d'Homère — und dann bemerkt, Terpander habe ſeine Melodieen deßhalb notirt, um ſie in den öffentlichen Spielen entweder ſelbſt auszuführen oder durch Andere ausführen zu laſſen. Auch Boeckh folgt im Allgemeinen dieſen Erklärungen, wenn er mit Berufung auf Marm. Par. ep. 35 (*ἀφ' οὗ Τέρπανδρος ὁ Δερδενέος ὁ Λέσβιος τοὺς νόμους τοὺς παλαιῶν καινοῦσθαι αὐλητὰς ἐθέλησε καὶ τὴν ἔμπροσθε μουσικὴν μετέστησεν*), unſere und des Clemens Stelle de metr. Pind. p. 244 ſagt: ac primus quidem Terpander Lesbius certam et constantem melodiam nomis tam citharœdicis quam aulœdicis descripsit eosque ita designatos publici fecisse juris traditur a chronologis.

Wenn nun aber dieſe Erklärung, wie es ſcheint, nicht die richtige iſt, ſo iſt dieß wegen der von Boeckh und bereits von ſeinen Vorgängern daraus gezogenen Conſequenzen doppelt zu bedauern. War nämlich Terpander der erſte, der beſtimmte Melodieen aufſchrieb und veröffentlichte, ſo muß er ſich dazu beſtimmter Zeichen bedient haben. Somit erſchiene Terpander als Erfinder der Notenſchrift, eine Annahme, bei welcher Boeckh viele Nachfolger gefunden hat, z. B. Hoeckh Kreta III. S 370, denen freilich der beſonnene, aber darum um ſo gewichtigere Bernhardy Gr. Litt. I. S. 298 nicht beigetreten iſt. Von den Alten legt dem Terpander dieſe Erfindung kein einziger bei. Daß Pythagoras den Gebrauch der Notenſchrift gekannt, nicht aber, daß er ſelbſt für ihren Erfinder gegolten, ließe ſich aus Arist. Quintil. p. 28 folgern, den Alypius, Gaudentius und Boethius ausgeſchrieben haben, wenn nicht an dieſer Stelle bloß eine Darſtellung der pythagoreiſchen Scala durch die gewöhnlichen Notenzeichen gegeben würde. Die Darſtellung einer beliebigen Scala durch Noten hieß bei den Griechen *διάγραμμα*, vgl. Bacch. Sen. p. 15: *διάγραμμα ἐστὶ σχῆμα ἐπίπεδον, εἰς ὃ πᾶν γένος μελῳδεῖται, διαγράμματι δὲ χρώμεθα, ἵνα τὰ τῇ ἀκοῇ δύσληπτα πρὸ ὀφθαλμῶν τοῖς μανθάνουσι φαίνηται.* Als den Erfinder des Diagramms gibt aber Phanias bei Ath. VIII. p. 352 C den bekannten Muſiker Stratonikus an, der als älterer Zeitgenoſſe des Ariſtorenus gelten kann. Vom Diagramm ſpricht nun bereits Ariſtorenus harm. el. I. p. 2: die alten Muſiker hätten bloß Harmoniker ſein wollen, hätten ſich bloß mit der Harmonie zu thun gemacht, dagegen die Betrachtung der anderen Geſchlechter verabſäumt, oder vielmehr davon keine Ahnung gehabt; als Beweis führt er an, es fänden ſich bei ihnen bloß Diagramme von enharmoniſchen achtſaitigen Syſtemen, nie von diatoniſchen oder chromatiſchen, und dennoch hätten die Diagramme den ganzen Gang der Melodie (*τὴν πᾶσαν τῆς μελῳδίας τάξιν*) angedeutet (hiermit iſt wohl gemeint, ſie hätten überhaupt keine anderen als enharmoniſche Melodieen

gekannt). Wie weit nun dieſe übrigens von Proclus zum Timäus als durchaus unſtatthaft verworfenen Angaben auf eine wirkliche Notenſchrift gehen, mag vorläufig dahin geſtellt bleiben. Jedenfalls war dem Ariſtoxenus das Notiren, τὸ παρασημαίνεσθαι τὰ μέλη, bekannt, doch läßt er es nicht als einen Theil der Harmonik gelten. Vgl. harm. el. II. p. 39: es könne einer ganz gut ein phrygiſches Lied ſchreiben, ohne zu wiſſen, was phrygiſches Lied eigentlich ſei; der Notenſchreiber brauche bloß die Größe der Intervalle zu verſtehen, um etwa zu wiſſen, ob das, was er aufſchreiben ſolle, ein halber oder ganzer Ton, eine Quart oder Quinte ſei. Und auch p. 40 heißt es, das Tetrachord der Hyperbolaia, Neſe und Hypate werde durch dasſelbe Zeichen ausgedrückt, τῷ αὐτῷ γράφεται σημείῳ.

Meine Anſicht über das verhältnißmäßig ſehr junge Erfinden der Notenſchrift und ihre äußerſt geringe praktiſche Anwendung bei den Griechen, die zunächſt den von Fortlage in ſeinem Buche über das muſikaliſche Syſtem der Griechen niedergelegten Reſultaten zum Theil nicht wenig entgegenſteht, ausführlicher zu begründen, behalte ich einer anderen Gelegenheit vor. Um ſchließlich nochmals auf Terpander zurückzukommen, ſo wäre bloß noch zu bemerken, daß er mit der Flötenmuſik faſt durchaus nichts zu thun hat (ſ. Hoeck Kreta, III. S. 356, 374); ein Umſtand, der eben bloß dann ſeine genügende Erklärung findet, wenn man in Uebereinſtimmung mit den beſten Quellen des Alterthums annimmt, daß Terpander vor Archilochus gelebt habe, dem bei freieren Rhythmen auch die Anwendung der Flötenmuſik bekannt war. Wenn die pariſche Chronik an einer höchſt unleſerlichen Stelle nach Boeckh's Ergänzung bei Plehn Lesbb. p. 161 von einer Nebenbegleitung der Flöte beim Vortrag kitharodiſcher Nomen Terpanders ſpricht, ſo kann man dieß wohl nur von einer ſpäteren Zeit gelten laſſen. Seinen Schülern war die Flötenmuſik nicht fremd. So wird z. B. Ariſtoklides als Flöten- und Citherſpieler erwähnt.

Zucht-, Straf- und Arbeitssyſtem in der königlich preußiſchen Landesſchule Pforta unter Ilgen's Directorate in den Jahren 1824 bis 1830.

Aus den Papieren eines ehemaligen Alumnen * dieſer Anſtalt.

Unter den höheren Lehranſtalten Deutſchlands möchte kaum noch eine zweite gefunden werden, welche ihre von den ſonſt gewöhnlichen Verhältniſſen auffallend abweichenden Eigenthümlichkeiten ſo lange bewahrt und für ſich aufrecht erhalten hätte, als gerade die königlich preußiſche Landesſchule Pforta. Dadurch, daß die Anſtalt eine Freiſchule iſt ſowohl in Rückſicht der leiblichen als geiſtigen Bedürfniſſe der Schüler, ſind allerdings eigenthümliche Verhältniſſe bedingt, welche bei anderen Anſtalten gar nicht zur Sprache kommen können; das Wunderbare hierbei, wenn hier überhaupt von Wunder die Rede ſein kann, ſind auch nicht die Eigenthümlichkeiten an und für ſich, ſondern das lange Beſtehen derſelben bei den vielfachen Verſuchen der Pädagogen neuerer Zeit, Alles umzuändern und ſcheinbar beſſer zu machen. Es müſſen die Einrichtungen, welche zu Pforta getroffen ſind, demnach in ihrem Weſen Vorzüge beſitzen, welche ihre Beibehaltung rechtfertigen, eine Folgerung, zu welcher man um ſo mehr genöthigt wird, da in manchen Beziehungen auch hier Aenderungen vorgenommen ſind.

Zu den Eigenthümlichkeiten Pforta's gehört nun insbeſondere das Zucht- und Straffyſtem. Hiervon ſoll im Folgenden in den weſentlichſten Puncten eine Darſtellung gegeben werden, und zwar wie es von 1824 bis 1830, wo ich ſelbſt Alumnus der Pforta war, beſtand und ſchon lange vorher beſtanden hat.

Es wird nöthig ſein, einige Bemerkungen über die Pforta ſelbſt vorauszuſchicken.

Pforta war ein Ciſtercienſer Kloſter und ſoll 1175 erbaut ſein. Unter dem Kurfürſten Moritz von Sachſen wurde daſſelbe 1543 aufgehoben, zur Schule eingerichtet und dieſe am 1. November (?) des genannten Jahres eingeweiht. Mit bedeutenden Mitteln, die mit der Zeit durch neue Dotationen vermehrt wurden, ausgeſtattet, wurde die Anſtalt zur Freiſchule erklärt, und zwar ſo, daß einzelne Städte Sachſens

---

* Die folgende Darſtellung liegt ſchon ſeit Jahren in dem Pult des Herrn Verfaſſers. Ich denke, ſie wird jetzt gerade nach mehreren Seiten hin beſonderes Intereſſe haben. L.

und einige Corporationen, z. B. Domcapitel, das Recht erhielten, eine gewiſſe Anzahl Schüler zum unentgeltlichen Unterrichte und zu unentgeltlicher Verpflegung dahin zu ſchicken. Jetzt ſind unter den 180 Alumnen, welche höchſtens aufgenommen werden, ungefähr 120, welche Wohnung, Koſt, Aufwartung, Unterricht frei haben; die übrigen zahlen eine beſtimmte mäßige Summe für die Koſt, rücken aber gewöhnlich nach kürzerer oder längerer Zeit in eine ganze Freiſtelle ein. Außerdem befinden ſich bei einzelnen Lehrern noch einige Penſionäre, ſogenannte Extraneer, auf welche indeſſen hier keine Rückſicht genommen werden kann, da ſie der Zucht nicht unterworfen ſind, welcher die Alumnen ſich fügen müſſen, namentlich manche Freiheiten genießen, welche dieſen nicht zukommen.

Jeder Recipiendus muß das zwölfte Jahr zurückgelegt haben; ein ſechszehnjähriger Knabe ſoll andererſeits ſchon ſo viel Kenntniſſe mitbringen, daß ihm ſogleich bei ſeiner Aufnahme ein Platz in Secunda angewieſen werden kann. Es ſind alſo hier die Schüler eigentlich keine Kinder mehr, auch werden alle mit Sie angeredet, was ſogar bei den Schülern unter einander ſtattfindet.

Sämmtliche Schüler ſind vertheilt in fünf Claſſen: Prima, Ober- und Unterſecunda, Ober- und Untertertia. Die Verſetzungen ſind halbjährig, und danach richten ſich die vier Abtheilungen der Prima, welche einen zweijährigen Curſus hat, und die beiden Abtheilungen von Ober- und Unterſecunda, deßgleichen von Obertertia, in welchen Claſſen ein einjähriger Curſus eingeführt iſt. In ſechs Jahren kann demnach, und dieß geſchieht faſt durchgängig, die Anſtalt von der unterſten Claſſe — auf dieſe ein Jahr gerechnet — durchgemacht werden.

Tertia, Secunda und Prima bezeichneten drei Stufen, welche grell aufgefaßt ſich ſo charakteriſiren würden. Die Tertianer machten die dienende Claſſe aus; die Secundaner waren die Freiherren und die Primaner die Regenten. Doch war der Uebergang von einer Stufe in die andere ein allmäliger, bedingt durch die ſchon angegebene Zertheilung von Tertia in Ober- und Untertertia, Secunda in Ober- und Unterſecunda und von Prima in die aus den zwölf erſten Primanern beſtehende Abtheilung, die Inſpectoren, und die drei anderen Abtheilungen, die Primaner ſchlechthin. In die höhere Abtheilung emporſteigend erhielt der Alumnus auch eine größere Freiheit oder mehr Rechte.

Dieſe Verhältniſſe traten gleich beſonders hervor bei der Vertheilung der Alumnen in die einzelnen Wohnungen, deren zwölf auf einem langen Corridor waren, einige mit drei, andere mit fünf, die meiſten mit vier Tiſchen, gewöhnlich nach der Fenſterzahl ſich richtend. Nehmen wir letztere Zahl als Normalzahl, ſo erhalten wir 48 Tiſche. Nun fand die

Vertheilung, welche halbjährig erneuert wurde, nach folgenden Principien ſtatt, von denen nur in einzelnen Fällen eine Abweichung vorkam.

Von den zwölf erſten Primanern, den Inſpectoren, erhielt jeder den erſten Platz in einem Zimmer, der erſte in Nr. I, der zwölfte in Nr. XII; der dreizehnte Primaner war der erſte am zweiten Tiſche in Nr. I, der vierzehnte am zweiten Tiſche in Nr. II u. ſ. f.; der fünfundzwanzigſte der erſte am dritten Tiſche in Nr. I, der ſechsundzwanzigſte ebenſo in Nr. II u. ſ. f., bis jeder Tiſch ſeinen Primus erhielt. War die Anzahl der Primaner nicht ausreichend, um dieſe Plätze zu beſetzen, ſo wurden aus Oberſecunda die beſten Schüler ausgewählt und mit dieſen die Fehlenden ergänzt. — Dieſe 48 Erſten führten den Titel Obergeſellen.

Die folgenden 48 Schüler, alſo vom 49ſten bis 96ſten, wurden nach derſelben Norm an die 48 Tiſche als die Zweiten vertheilt und hießen Mittelgeſellen. Hierbei blieben ſtets noch einige Unterſecundaner übrig, und dieſe fanden unter dem Titel Lichtputzer an den Tiſchen Platz, deren Obergeſellen man nicht gern zwei Tertianer anvertrauen wollte. Die Tertianer nämlich bildeten den Stand der Untergeſellen und waren zu je zwei oder einzeln den Obergeſellen übergeben. Dieſe ſogenannte Dislocation fand, wie bereits bemerkt iſt, jährlich zwei Mal ſtatt: zu Oſtern und zu Michaelis, an den Tagen der Verſetzung, und bemerke ich hierbei nur noch, daß die Untergeſellen gewöhnlich bei denſelben Obergeſellen blieben, wenn nicht ganz beſondere Umſtände eine Ausnahme nöthig machten.

Jeder Tiſch hatte vier Schubfächer, von denen jeder Tiſchgenoſſe eines zu ſeinem Gebrauch erhielt. Der Obergeſelle beſaß überdieß ein Sitzpult, der Mittelgeſelle ein Stehpult, welche ſich dieſelben jedoch für ihr Geld anſchaffen mußten. (Jetzt liefert die Anſtalt auch dieſe Pulte.)

Mit allen dieſen Einrichtungen hängt das Leben der Alumnen auf's Innigſte zuſammen, ſo daß ich dieſelben nicht übergehen durfte, ſo fern dieß auch von meinem Ziele zu liegen ſcheint. Ich komme nun zu dem Zuchtſyſteme.

Die Aufrechterhaltung der Ordnung an jedem Tiſche lag dem Obergeſellen ob, die der ganzen Stube dem Inſpector. Bei Abweſenheit des Obergeſellen, z. B. durch Krankheit, trat der Mittelgeſelle den Untergeſellen gegenüber in das Recht desſelben, bei der des Inſpectors der nächſte Primaner in der Stube.

Das Verhältniß der Glieder eines Tiſches wurde von den Schülern ſelbſt meiſt wie das einer Familie angeſehen, ſo daß der Obergeſelle ſeinen Mittelgeſellen meiſt ſeine Frau nannte und beide die Untergeſellen als ihre Kinder betrachteten. Gewöhnlich erzeugte ſich auch zwiſchen

Ober- und Untergeſellen eine Art Pietät, welche ſich oft durch das ganze Leben hindurch erhalten hat. Der Obergeſelle nämlich mußte für den Untergeſellen zunächſt ſtehen, über ſein ſittliches Verhalten wachen, ſeine Arbeiten controliren, ihm Anleitung geben, wo er ſich nicht ſelbſt helfen konnte, ja ihn wohl auch ſchützen, wo er bedrängt wurde. Außerdem war jeder Obergeſelle verpflichtet, an jedem Unterrichtstage von 4 bis 5 Uhr mit ſeinen Untergeſellen eine ſogenannte Leſeſtunde zu halten, in denen meiſtens Latein und Griechiſch getrieben wurde und zu denen der Untergeſelle eben ſo, wie für die Claſſe, ſchriftliche Arbeiten anzufertigen hatte, mit welchen eine eben ſo ſtrenge Cenſur, wie mit den Claſſenarbeiten, verknüpft war. Das Anfertigen lateiniſcher Verſe lernte man eigentlich nur durch die Bemühungen des Obergeſellen.

Dieſem Inſtitute der Ober- und Untergeſellen hat Pforta unſtreitig das Meiſte zu danken, wohl ihr Beſtehen in den alten, ſtrengen Formen. Durch den Obergeſellen wurde der neu angekommene Untergeſelle am leichteſten in den Geiſt der Anſtalt eingeführt ſowohl in Rückſicht auf das Aeußere der Disciplin, als das innere geiſtige Treiben.

Durch dieſe Einrichtung war es nicht ſchwer, die Ordnung in den einzelnen Stuben aufrecht zu erhalten. Ueber das Ganze wachten zwei der zwölf Inſpectoren der Reihe nach von Woche zu Woche wechſelnd, ſo daß der Inſpector von Nr. I und VII, ebenſo von Nr. II und VIII gemeinſchaftlich die Aufſicht zu führen hatten. Dieſe hießen die Wocheninſpectoren, und ihnen lag es ob, dafür zu ſorgen, daß die Schlafſäle zur rechten Zeit verlaſſen wurden; ſie ordneten die Reihenfolge bei Benutzung der Waſchſtube; führten die Aufſicht da, wo alle Schüler verſammelt wurden: im Betſaale, vor dem Eintreten in den Speiſeſaal und in die Kirche; hielten darauf, daß zu Anfang der Arbeitsſtunden Jeder zur rechten Zeit ſich in ſeine Stube verfügte; ſahen auf Ordnung im Schulgarten; beaufſichtigten den Zug der Alumnen, wann ein Lehrer, der alsdann an der Spitze des Zuges ging, dieſe außerhalb der Schulmauern ſpaziren führte; ſprachen das Gebet vor und nach Tiſche — kurz dieſe beiden hatten eigentlich das Ganze wie eine Maſchine im regelmäßigen Gange zu erhalten. Der Lohn für dieſe Anſtrengung beſtand in der Erlaubniß, am Sonntage nach der Inſpectionswoche von 12 bis 7 Uhr ausgehen zu dürfen.

Dieſe beiden Wocheninſpectoren ſtanden zunächſt wieder unter einem Lehrer, dem ſogenannten Hebdomadarius, für welchen in der Mitte des Corridors der Schülerſtuben eine Stube nebſt Schlafcabinet eingerichtet war. Dieſe Function zu übernehmen, waren mit Ausnahme des Directors alle ordentlichen Lehrer verpflichtet, ſo daß gewöhnlich von

Woche zu Woche ein Profeſſor mit einem Adjunctus abwechſelte. Der Hebdomadarius controlirte nur die Inſpectoren, beſuchte während der Arbeitsſtunden die einzelnen Stuben, hielt die Morgen- und Abendandachten ab, führte die Aufſicht bei Tiſche und wohnte dem Eintritte in die Kirche und dem Verleſen in die Schlafſäle bei, welche letzteren er denn auch nochmals revidirte, was er ebenfalls früh Morgens nach dem Aufſtehen that. Das Aufſtehen geſchah im Sommer um $4^1/_2$ Uhr, im Winter um $5^1/_2$ Uhr, Sonntags und an den Arbeitstagen, die deßhalb Ausſchlafetage von den Schülern genannt wurden, um 6 Uhr.

An jedem Sonnabend verſammelte ſich das geſammte Lehrerperſonal ſchwarz gekleidet im Synodszimmer zur ſogenannten Synode. Hier wurden zunächſt die Häuslichkeiten mit dem Küchenin ſpector abgemacht, dann bat ein Secundaner in einer lateiniſchen Rede um die Erlaubniß, den Schulgarten u. ſ. w. wie gewöhnlich benutzen zu dürfen, was der Director in gleicher Sprache bewilligte. Hierauf erſchienen die zwölf Inſpectoren in corpore, um theils ihre Ausſtellungen anzubringen, theils die das Häusliche betreffenden Beſchlüſſe der Lehrer entgegenzunehmen, z. B. wer als Inſpector in der nächſten Woche zu fungiren habe, wer Hebdomadarius ſei, ob ein Arbeitstag ſein ſolle u. dgl. Erſt wenn dieß Alles beſeitigt war, wurden die anderweitigen Berathungen der Lehrer vorgenommen, und dahin gehörten auch die Unterſuchung und Beſtrafung der ſchweren Vergehungen, welche in der verfloſſenen Woche vorgekommen ſein mochten und die der Hebdomadarius nicht allein hatte abmachen können.

Dieß die Einrichtungen im Weſentlichſten, durch welche die äußere Ordnung erhalten werden ſollte, alſo das Zuchtſyſtem. Man muß geſtehen, daß es an Perſonen, welche die Aufſicht führten, nicht fehlte, wird auch zugeben, daß die einzelnen Behörden einander gehörig unter- und übergeordnet waren; doch könnte man die Frage aufwerfen, ob, da die Aufſichtführenden eigentlich ſelbſt Schüler waren, Alle ſich dem Commando gehörig fügten und welche Mittel angewendet wurden, um die Widerſtrebenden zur Ordnung zu bringen.

Den Neuaufgenommenen allmälig zu gewinnen, wurde derſelbe in den erſten acht Tagen von allen Laſten frei erhalten, auch war es ihm erlaubt, die Plätze im Schulgarten, welche nur höhere Claſſen zu betreten das Recht hatten, während dieſer Zeit zu beſuchen. Nach Ablauf der erſten acht Tage war die Flitterwoche vorüber. Nun mußte er ſich auf die Räumlichkeiten des Schulgartens beſchränken, welche ſeiner Claſſe zu betreten nur erlaubt war; er mußte für einen Primaner die Serviette zu Tiſche tragen, zu meiner Zeit anfangs ſogar wöchentlich drei Mal

die Meſſer putzen. (Die Anſtalt lieferte ſpäter die Meſſer ſelbſt) Nach vier Wochen hörte das Noviciat ganz auf, und nun mußte auch das Waſſer zum Trinken, je nachdem die Reihe die Tertianer in jeder Stube traf, täglich drei Mal wochenweiſe geholt werden. Hier ſträubte ſich zwar Mancher, aber in der erſten Woche war ihm ſchon beigebracht, wie er allmälig von dieſen Laſten frei werden würde, je höher er in den Claſſen aufrückte, wie er bald das Zuſehen habe und wie ihn endlich ſelbſt die Reihe des Commandirens treffen werde. In dieſer Ausſicht, daß es immer beſſer werden würde, tröſtete ſich der Neuling und übernahm willig das läſtige Geſchäft, welches ihn traf. Zur Zucht nach Pforta geſchickte verdorbene, widerſtrebende Burſchen, wie es bisweilen aus einer verkehrten Anſicht der Eltern von der Disciplin zu Pforta geſchah, wurden bald erkannt und eben ſo bald relegirt.

Wir kommen nun zu dem Straffyſteme. Kleinere Störungen der Ordnung herzuſtellen, dazu diente zunächſt die Autorität der Inſpectoren, namentlich der beiden, welche die Woche hatten. Hier ſtand Einer für den Andern, ſie hielten nöthigenfalls Conferenzen, wie die Lehrer, und gewöhnlich, was ſelten nöthig war, wurde eine von dieſen dictirte Strafe willig übernommen, wenn der Beſtrafte nur wußte, daß der Fall nicht zu den Ohren der Lehrer kam. Eine ungerechte Strafe kam nicht leicht vor Die Strafen ſelbſt, welche die Inſpectoren verhängten, beſtanden bei den Tertianern darin, daß dieſe ein Capitel oder eine Anzahl Verſe aus einem lateiniſchen Schriftſteller bis zu einer beſtimmten Zeit lernen mußten, oder daß ihnen der Beſuch des Schulgartens unterſagt wurde, was jedoch nur dann zu geſchehen pflegte, wenn das zu beſtrafende Factum in dem Schulgarten ſelbſt verübt war. Einem Secundaner eine Strafe zu dictiren, ſtand nicht in der Macht eines einzelnen Inſpectors. Ich erinnere mich nur einiger Fälle, wo von der Inſpectorenconferenz Secundanern eine ähnliche Strafe, wie ein einzelner Inſpector über einen Tertianer verhängen konnte, dictirt wurde; dieß waren aber Fälle, in denen Relegation eingetreten wäre, wenn die Lehrer Kenntniß erhalten hätten. Auch kamen die Inſpectoren nicht leicht in den Fall, an einem Secundaner Ausſtellungen zu machen, da jeder ſich ſcheute, vor dem ganzen Cötus oder, wie es in Pforta hieß, vor dem ganzen Alumnus, z. B. auch nur mit dem Namen angerufen zu werden. Wer es ſo weit kommen ließ, war auf lange Zeit blamirt. Die zweite ſtrafende Behörde waren die Lehrer. Dieſe hatten ſcheinbar wenig Mittel. Es wurde in keiner Claſſe certirt, es wurde nie ein Schüler an die Thür oder überhaupt abgeſondert geſtellt, es gab keine Claſſenbücher, kurz, alle die Mittel, welche man ſonſt wohl in Schulen findet, fehlten; die einzige Strafe war

die Carene, d. h. das Entziehen des Mittags- oder Abendeſſens, und deren konnte ein Lehrer eine in dem einzelnen Falle verhängen. Auch das Lehrercollegium hatte eigentlich nur dieß eine Strafmittel, allerdings Carenen in verſchiedener Art und Zahl, und für Primaner — aber auch nur für dieſe — das Carcer; außerdem jedoch ein ſehr ausgedehntes Recht, die Relegation zu verfügen. Relegation erfolgte ſofort, wenn eine auffallende Verletzung der Schulordnung ſtattgefunden hatte, z. B. ein Alumnus ohne Erlaubniß außerhalb der Pforta einſchließenden Mauern betroffen wurde.

Daß man mit dieſen Mitteln ausreichte, lag wohl einestheils in der gegen das Vergehen gehalten oft unverhältnißmäßigen Größe der Strafe und der unnachſichtlichen Strenge der Handhabung derſelben; denn da jeder Schüler wußte, wie leicht man relegirt werden konnte und jeder ſich leicht ſagen konnte, daß dadurch den Eltern ein großer Schmerz verurſacht werden mußte, ſo ſchreckte dieß. Anderntheils war aber allen Schülern ein ſolcher Geiſt der Ordnung eingeprägt, daß man ſich bald an den herkömmlichen Gang gewöhnte, ſo daß Vieles wegfiel, was an andern Schulen Zwangsmaßregeln nöthig macht. So gab es z. B. nie Reſtanten bei den ſchriftlichen Arbeiten. Ferner möchte hierbei noch zu berückſichtigen ſein, daß jede Strafe eine öffentliche war. So war bei dem Cariren folgende Einrichtung getroffen. Im Speiſeſaale waren zwiſchen den beiden Reihen der Tiſche drei Säulen. An der einen befand ſich das Katheder, von welchem aus der Wocheninſpector das Tiſchgebet ſprach, an jeder der anderen waren zwei Tiſchchen, von denen der eine für die carirenden Untertertianer, der zweite für die Obertertianer, der dritte für die Unterſecundaner, der vierte für die Oberſecundaner beſtimmt war. An dieſen mußte ſich der Carente mit einem Buche ſtellen, während die übrigen Alumnen ihr Mittag- oder Abendbrod verzehrten. Wurde je über einen Primaner eine Carene verhängt, was nur von der Lehrerſynode geſchehen konnte und noch für härter als Carcer gehalten wurde, ſo ſtellte er ſich an den für die Oberſecundaner beſtimmten Tiſch, jedoch in einer Entfernung von ein oder zwei Schritten von demſelben. Gewöhnlich verließ der Primaner, welchen dieß traurige Loos getroffen hatte, bald möglichſt die Anſtalt. Die von der Lehrerſynode verhängten Carenen mußten immer Mittags abgebüßt werden. Da ſehr oft Fremde ſich das Vergnügen machten, bei dem Eſſen der Alumnen zuzuſehen, ſo war es eine höchſt empfindliche Sache, an einem ſolchen Tage cariren zu müſſen. Der zartfühlendere Hebdomadarius ließ alsdann wohl den Carirenden abtreten. Eine Steigerung der Carenen fand ſtatt in der Anzahl derſelben; ferner gab es Carenen ohne Buch und endlich knieende, welcher Fall während der ſechs Jahre meines Dortſeins nur ein Mal wegen eines Diebſtahls

[illegible] wo man den Dieb nicht ſofort relegiren wollte. Endlich wirkten die Strafen noch durch ihre Nachwirkung. Jede Carene, jede Stunde Carenz rächte ſich bei der halbjährigen Cenſur und bei den Primanern im Abgangszeugniſſe nach einer ſo feſten Norm, als ob alles dieß mathematiſch berechnet würde, und ebenſo rächte ſich die Faulheit durch ihre Folgen.

Wer das Claſſenpenſum nicht gewältigt hatte, blieb ohne Gnade ſitzen; wer in einer Abtheilung zwei Mal zurückblieb, mußte die Anſtalt verlaſſen; wer auch nur ein Mal während ſeiner Schulzeit ſitzen geblieben war, konnte, wenn er von der unterſten Claſſe an die Anſtalt beſucht hatte, nur dann zwei Jahre in Prima bleiben, wenn es den Seinigen gelang, nochmals eine Freiſtelle, die immer auf ſechs Jahre verliehen werden, zu erhalten, oder ging, wenn er vielleicht nach einem Aufenthalte von anderthalb Jahren in Prima zu dem Abiturientenexamen zugelaſſen wurde, nur mit einem mittelmäßigen Zeugniſſe ab.

Das Wirkſame der Strafe liegt demnach wohl in der Oeffentlichkeit, mit welcher ſie theils verhängt, theils abgebüßt wird, ſo daß das Zuſammenhalten der Maſſe in Ordnung und Zucht durch das Einwirken auf die ganze Maſſe zugleich erzielt wird.

Arbeitsſyſtem.

Ganz beſondere Eigenthümlichkeiten bietet das Arbeitsſyſtem zu Pforta dar, worüber nebſt einigen damit in Verbindung ſtehenden Einrichtungen in dem Folgenden.

Als eine Eigenthümlichkeit ſtellt ſich ſogleich die Einrichtung heraus, daß Vormittags Lehrſtunden und Arbeitsſtunden mit einander wechſelten. Im Sommer fiel die erſte Lehrſtunde von 6 bis 7, im Winter von 7 bis 8; die zweite von 9 bis 10, die dritte von 11 bis 12 Uhr. Zwiſchen der erſten und zweiten, ebenſo zwiſchen der zweiten und dritten Lehrſtunde waren die Schüler auf ihren Stuben mit Arbeiten beſchäftigt. Nur einige dieſer Arbeitsſtunden wurden mit zu Lehrſtunden für einzelne Lehrgegenſtände, z. B. für das Franzöſiſche, das Hebräiſche, verwendet.

Unſtreitig hat eine ſolche Einrichtung Manches für ſich, indem dadurch z. B. die Abſpannung wegfällt, welche nur zu häufig ſich bei den Schülern zeigt, wenn ſie vier Stunden hinter einander angeſtrengt worden, oder indem, wenn auch nicht gerade erſt die vorangehende Arbeitsſtunde zweckmäßig zur Präparation, doch die auf die Lehrſtunde folgende ſogleich zur Repetition des Vorgetragenen oder zur Ausarbeitung des Aufgegebenen verwendet werden kann; — doch iſt dabei zugleich zu berückſichtigen, daß eben nur die übrigen Einrichtungen in Pforta,

namentlich das Wohnen aller Schüler nicht nur, ſondern auch der Lehrer im Schulgebäude, eine ſolche Vertheilung möglich und nicht unbequem machen.

Nachmittags fielen die Lehrſtunden von 2 bis 4, nachdem die Zeit vom Mittagseſſen bis 2 Uhr im Schulgarten verbracht war. Mittwochs und Sonnabends währte die Schulgartenzeit bis 4 Uhr, nur ſollten an dieſen Tagen während dieſer Zeit die Secundaner jedes Mal eine Stunde lang den Zeichnenunterricht beſuchen, was freilich nicht regelmäßig geſchah. Von 4 bis 5 Uhr war nach eingenommenem Veſperbrode die ſogenannte Leſeſtunde zwiſchen den Ober- und Untergeſellen; die Secundaner aber, welche als Lichtputzer oder Mittelgeſellen bei dem Lärmen, mit welchem dieß an vier Tiſchen gleichzeitig in derſelben Stube ſtattfindende Dociren verſchiedener Gegenſtände verbunden war, nichts Vernünftiges beginnen konnten, hatten, ſo weit ſie der vierten oder fünften franzöſiſchen Claſſe angehörten, in dieſer Stunde den Unterricht in der franzöſiſchen Sprache. Von 5 bis 7 Uhr war Arbeitsſtunde, um 7 Uhr wurde gegeſſen. Dann eilten im Sommer die Schüler in den Schulgarten, bis bald nach 8 Uhr die Glocke zum Abendgebete rief *; im Winter aber wurde bis dahin der Kreuzgang beſucht oder auf den Zimmern beliebige Kurzweil getrieben. Um 9 Uhr wurden die Secundaner und Tertianer unter Aufſicht des Hebdomadarius auf den Schlafſaal verleſen und eingeſchloſſen, nur den Primanern war es verſtattet, bis 10 Uhr noch zu arbeiten. Dieß die Zeiteintheilung an den gewöhnlichen Arbeitstagen. Der Arbeitsſtunden waren alſo täglich wenigſtens vier; hierzu kommen aber noch die regelmäßig alle vierzehn Tage fallenden Studien oder von den Alumnen ſogenannte Ausſchlafetage, an denen von 8 bis 12 und von 4 bis 7 Uhr bei Ausfall aller Lehrſtunden — alſo ſieben — Arbeitsſtunden waren, für die Primaner ſogar mit Zurechnung der Stunde von 9 bis 10 Uhr deren acht. Hierbei iſt überdieß zu bedenken, daß durch das Ausfallen aller Unterrichtsſtunden manche Aufgaben wegfielen und alſo die Arbeit vermindert wurde.

Wozu nun dieſe vielen Arbeitsſtunden? An anderen Orten hält man drei zu den häuslichen Arbeiten zu verwendende Stunden für das Maximum, welches man einem Schüler zumuthen könne. Sollten die Schüler in Pforta übermäßig mit Arbeiten belaſtet ſein? Dieß durchaus nicht. In Pforta war es vielmehr Princip, den Schülern die Arbeitsſtunden nicht durch zu viele Schularbeiten — ich möchte ſagen — zu verderben, ſondern nur durch Anhalten zur Arbeit den Sinn zu eigener Thätigkeit

* Auch das Läuten der Schulglocke zu jeder Stunde und zu allen Abſchnitten im Schulleben hatten der Reihe nach die Tertianer zu beſorgen.

zu wecken und zu beleben. Dieß wird eine kurze Angabe der laufenden Arbeiten zeigen.

Die Tertianer hatten wöchentlich zwei lateiniſche Exercitia oder ein Exercitium und eine Anzahl lateiniſcher Verſe, zu welchen die materia poëtica gegeben war; ferner ein griechiſches Exercitium, die wenigen laufenden mathematiſchen Ausarbeitungen und etwa alle drei oder vier Wochen eine deutſche Arbeit anzufertigen. Die durch dieſe Arbeiten und die nöthigen Präparationen noch frei bleibende Zeit füllte, da man von einem Tertianer noch nicht verlangen konnte, daß er ſich ſelbſt nützlich beſchäftigen werde, der Obergeſelle durch ſeine Aufgaben aus, zu denen regelmäßig ein lateiniſches Exercitium, wohl auch ein griechiſches gehörte. Der Tertianer, welchem ohne die Beſchäftigung durch den Obergeſellen unſtreitig manche Arbeitsſtunde frei geblieben wäre, war nun bei ſeiner Verſetzung nach Secunda an das Arbeiten gewöhnt, und man konnte darauf rechnen, daß er nun ſich ſelbſt werde beſchäftigen können, ja verlangte dieß von ihm.

Die ſchriftlichen Arbeiten in Untersecunda waren wöchentlich: ein lateiniſches Exercitium oder die Bearbeitung einer materia poëtica, ein griechiſches Exercitium (gewöhnlich ein Capitel aus dem Cornelius Nepos), die laufenden mathematiſchen Arbeiten und alle vier Wochen ein deutſcher Aufſatz. Hier begann auch der Unterricht im Franzöſiſchen mit zwei wöchentlichen Stunden, der in fünf Claſſen vertheilt war und außer der gewöhnlichen Schulzeit lag, ſo daß dieſer Gegenſtand gleichſam eine Schule für ſich bildete. Ein Tertianer, welcher ſo viel Kenntniß im Franzöſiſchen bei ſeiner Aufnahme mitbrachte, daß er ſogleich in die dritte franzöſiſche Claſſe aufgenommen werden konnte, durfte an dem Unterrichte Theil nehmen. Die Verſetzungen hier waren ganz unabhängig von denen in den übrigen Gegenſtänden, den Hauptfächern, eine Einrichtung, welche früher auch von Secunda ab in der Mathematik ſtattfand, ſo daß ein Primaner in dieſem Gegenſtande noch in Secunda ſitzen konnte. In Betreff der Mathematik wurde ungefähr 1828 eine Abänderung getroffen und feſtgeſetzt, daß kein Schüler in eine höhere Claſſe aufrücken ſolle, welcher nicht auch in der Mathematik verſetzungsfähig ſei.

In Obersecunda wechſelte ein lateiniſches Exercitium gewöhnlich mit einer kleinen Abhandlung; in das Griechiſche wurde ein Capitel aus dem Livius überſetzt, doch wurde nicht in jeder Woche eine neue Arbeit dieſer Art gegeben, auch höchſtens alle vier Wochen ein deutſcher Aufſatz geliefert; die Mathematik wurde nicht ausgearbeitet, ſondern die reine Mathematik von Kries lag zu Grunde; zur Uebung im Latein wurde das im Herodot Geleſene ſchriftlich lateiniſch überſetzt.

Die den Secundanern reichlich übrig bleibende Zeit mußte zu ſogenannten Privatarbeiten verwendet werden, welche in jedem halben Jahre abgeliefert und revidirt wurden.

In Prima waren der ſchriftlichen, überhaupt der Schularbeiten noch weniger. Lateiniſche Exercitia wurden zu meiner Zeit gar nicht angefertigt, ſondern in jedem halben Jahre zwei lateiniſche Abhandlungen geliefert, welche der ehrwürdige Ilgen ſehr ſpeciell durchnahm; alle vier Wochen war eine griechiſche Ueberſetzung aus einem lateiniſchen Schriftſteller, alle ſechs Wochen etwa eine deutſche Ausarbeitung einzureichen. Die Mathematik wurde hier wieder ausgearbeitet, auch wurden zu Anfang jedes halben Jahres eine Anzahl von Aufgaben aufgeſtellt, deren Löſung ſchriftlich in der zweiten Hälfte des halben Jahres abzuliefern war; ferner wurde der Commentar zu den geleſenen griechiſchen Schriftſtellern: Sophokles, Plato oder Thucydides, in lateiniſcher Sprache niedergeſchrieben.

Dem Primaner blieb hiernach, ungeachtet der Beſchäftigung mit dem Untergeſellen, noch mehr Zeit übrig, als dem Secundaner; aber trotzdem wurden von ihm keine halbjährig abzuliefernden Privatarbeiten verlangt. Man wollte hier, wie es ſchien, der geiſtigen Thätigkeit keine Gewalt anthun, um ſie aus ſich ſelbſt zu freier Entwickelung kommen zu laſſen. Ein ſo großes Wageſtück dieß auch zu ſein ſcheint, ſo können doch manche Beiſpiele dafür beigebracht werden, daß dieß Princip manches Gute gewirkt, manches aufkeimende Talent zur Blüthe gebracht hat. Mir fällt nur ein, daß Klopſtock ſeine Meſſiade ſchon in Pforta begann, daß der Herausgeber des Horatius, Döring, bereits als Primaner das Epithalamium des Catullus edirte, daß einer meiner Coätaneen, der ſpätere Gymnaſialdirector in Hildburghauſen, Stürenburg, die Rede Cicero's pro Archia poeta, welche er als Student herausgab, ſchon als Primaner bearbeitet hatte. Gewiß iſt gerade durch dieſe Freiheit in Rückſicht der Selbſtbeſchäftigung die Lebensrichtung vieler Portenſer beſtimmt worden. Doch darf ich hier nicht verſchweigen, daß ein eigener Geiſt unter den Primanern herrſchte, der Jeden antrieb, z. B. den Horatius wenigſtens einmal durchzuarbeiten, der viele veranlaßte, den Sophokles, ja ſelbſt den Cicero durchzuſtudiren, kurz — faſt Jeder ſuchte auf ſeinem Standpuncte etwas Tüchtiges zu leiſten. Hierzu kam noch folgende weit — mehr denn 150 Jahre — zurück datirende Einrichtung in Pforta.

Jeder reif abgehende Primaner läßt eine ſogenannte Valedictio zurück. Dieſe beſteht aus einer ſelbſt gewählten, alſo gewöhnlich mit der Lieblingsbeſchäftigung in Beziehung ſtehenden Abhandlung und aus Dankſagungen

für die in Pforta genoſſenen Wohlthaten an Gott, den König, die Lehrer im Allgemeinen, vielleicht auch einige insbeſondere, an die zurückbleibenden Schüler, an die alma mater Porta. Die einzelnen Jahrgänge werden, nachdem ſie im Lehrercollegio circulirt, zuſammengebunden und in der Bibliothek aufbewahrt. In dieſer Valedictio werden die erſten Leiſtungen eines Jeden niedergelegt, die erſten Steine zu dem Gebäude, deſſen Errichtung Jeder ſich zum Lebensziele geſetzt hat, und daß da mit Luſt und Liebe, um etwas möglichſt Gutes zurückzulaſſen, gearbeitet wurde, daß da auch geiſtiger Gewinn nicht ausbleiben konnte, möchte wohl nicht in Abrede zu ſtellen ſein. Ich kann glücklicher Weiſe für dieß Inſtitut einen Beleg beibringen in der Valedictio Klopſtock's. Sie enthält eine: Declamatio, qua Poetas epopoeiae auctores recenset, in welcher er nachzuweiſen ſucht, worin das Weſen eines Epos beruhe, und daß den Deutſchen noch ein ſolches fehle, wobei er die Forderung erkennt, daß der Deutſche durch die That zeigen müſſe, daß er ein ſolches Epos zu ſchaffen vermöge. Bei dieſer Gelegenheit ſpricht er es bereits aus, daß er ein ſolches Werk zu unternehmen entſchloſſen ſei, indem er am Schluſſe der Valedictio an die Mutter Pforta ſagt:

Te, tanquam illius operis matrem, quod Tuo in amplexu meditando incipere ausus sum, recolam, venerabor.

Bei dem Arbeitsſyſteme in Pforta verdient noch eine beſondere Erwähnung das Verſetzungseramen.

Dieß Examen war halbjährig und dauerte drei Wochen. Am Mittwoch der vierten Woche vor Oſtern und Michaelis verließen die Abiturienten die Anſtalt mit beſonderen Feierlichkeiten, und Tags darauf begann das Examen, welches in zwei Perioden: die Arbeits- und Cenſurperiode zerfiel, von denen jede anderthalb Wochen umfaßte. Am bezeichneten Donnerſtage wurden die ſchon vorher aufgegebenen mathematiſchen Arbeiten abgeliefert; Freitag der deutſche Aufſatz; Sonnabend das Franzöſiſche. An einem folgenden Montage, an welchem die eigentliche Arbeitswoche ihren Anfang nahm, verſammelten ſich alle Schüler im Betſaale. Hier dictirte der Rector für die Primaner und Secundaner gemeinſchaftlich eine ſogenannte materia poetica, zerreckte und verſtümmelte Hexameter oder Diſtichen, ungefähr 130 Verſe; die Primaner und Oberſecundaner erhielten noch eine Zugabe von etwa 50 Verſen. Die Reihe kam nun an die Tertianer, welche eine ebenſolche, nur leichtere und kürzere materia erhielten, für die Obertertianer in gleicher Weiſe mit einem kleinen Ueberſchuſſe. Gleichzeitig wurden die griechiſchen Arbeiten aufgegeben: ein griechiſches Exercitium und eine Ueberſetzung aus dem Griechiſchen, zu welcher die Primaner und Secundaner einen Commentar

zu liefern hatten. Nach Empfang dieſer Aufgaben wurden allgemein zuerſt die Verſe geſchmiedet und hierbei der Gradus ad Parnassum tüchtig gewälzt. Dieſe Arbeit nahm gewöhnlich die drei erſten Tage der Woche in Anſpruch. Bis Sonnabend früh mußten alle dieſe Arbeiten in der Reinſchrift beendet ſein; denn an dieſem Tage gab das nun erſt ebenfalls im Betſaale dictirte lateiniſche Exercitium volle Arbeit. Ein ſolches Exercitium erhielten für ſich allein die Primaner, dann die Ober- und Unterſecundaner ein gemeinſchaftliches, ebenſo die Tertianer; jedoch mit der Maßnahme, daß den Oberſecundanern und Obertertianern noch eine kleine Zugabe ertheilt wurde. Am Sonnabend Abends 7 Uhr mußte Alles in zwei Heften, in dem einen die Verſe und das lateiniſche Exercitium, in dem andern die Græca abgeliefert ſein.

Der nun folgende Sonntag war zur Erholung beſtimmt, und deßhalb wurde Nachmittags ein allgemeiner Spaziergang unter Leitung eines Adjuncten gehalten. Die Cenſurwoche begann Montags früh mit einer allgemeinen Andacht; um 9 Uhr nahm das Cenſiren ſelbſt ſeinen Anfang und zwar in folgender Weiſe:

Die Schüler, denen nach Beendigung der Andacht durch den Rector in lateiniſcher Sprache angekündigt worden war, über welche Claſſe und in welchem Gegenſtande die Cenſur abgehalten werden würde (Hora nona censura erit etc.), verſammelten ſich im Betſaale; bald darauf erſchienen die ſchwarz gekleideten Lehrer — der Rector an der Spitze — nach ihrer Rangfolge, nahmen zu beiden Seiten des Katheders Platz, der cenſirende Lehrer beſtieg das Katheder und ließ nun ſein z. B. Prodeat classis Tertia superior ertönen. Die betreffende Claſſe ſtellte ſich nach der Rangordnung in dem Mittelgange des Saales in zwei Reihen nach den beiden Abtheilungen der Claſſe auf, und hierauf ſprach der Cenſor deutſch ſein Urtheil über das Verhalten und die Leiſtungen der ganzen Claſſe und über die in dem betreffenden Gegenſtande gelieferten Arbeiten im Allgemeinen aus. Hierauf folgte die ſpecielle Cenſur. Die Schüler ſetzten ſich, nur der einzelne Schüler, welcher gerade an der Reihe war, blieb einige Schritte vor dem Katheder ſtehen, und nun erging über ihn vor allen Lehrern und allen Schülern der Anſtalt je nach Verdienſt Lob oder Tadel. Jede Claſſe kam ſo im Lateiniſchen und Griechiſchen vor, dann noch eine Claſſe in der Mathematik, eine im Franzöſiſchen, eine im Deutſchen, und je nach dem Gegenſtande und der Schülerzahl wurden auf eine Claſſe zwei, drei, auch fünf Stunden verwendet. Die ganze Woche wurde hiermit verbracht. Ein mündliches Examen fand nicht ſtatt. Die nicht betheiligten Schüler beſchäftigten ſich nach Belieben, namentlich mit Lectüre.

Montag und Dienſtag der nächſten Woche waren für die Schüler Studientage; die Lehrer hielten die Verſetzungs-, Cenſur- und Dislocationsconferenzen ab; am Mittwoch war Vormittags die Verſetzung und Verleſung der Dislocation der Schüler in den Stuben; Nachmittags erfolgte der allgemeine Umzug, und damit hatte das alte Semeſter ſein Ende erreicht.

H. E.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Das chriſtliche Gymnaſium. Von C. Rieſe, geiſtlichem Inſpector zu Pforta. Naumburg, in Commiſſion bei Domrich. 1855.

Die in jüngſter Zeit mit Lebhaftigkeit verhandelte Frage, worin das Weſen des „chriſtlichen Gymnaſiums“ beſtehe, beſpricht der Herr Verfaſſer dieſer Schrift auf eine ebenſo anziehende als belehrende Weiſe. Im erſten Abſchnitt weist er zunächſt nach, daß und in welchem Sinne die Gymnaſien Schulen ſind für die Wiſſenſchaft, erörtert ſodann den Begriff „Wiſſenſchaft“ und wendet die alſo gewonnenen Reſultate an auf den Begriff der „wiſſenſchaftlichen Schule.“ Im zweiten Abſchnitt wird das Weſen des Chriſtenthums und ſein Verhältniß zum Gymnaſium einer längern Beſprechung unterworfen. Im dritten und wichtigſten Abſchnitt wird zuerſt nochmals daran erinnert, daß Wiſſenſchaft und Evangelium die beiden Hauptfactoren in dem Begriffe des chriſtlichen Gymnaſiums ſind. Dieſe beiden Begriffe zu einem Geſammtbegriffe zu vereinigen und in der Darſtellung eines chriſtlichen Gymnaſiums zur Anſchauung zu bringen, bezeichnet der Verfaſſer als die Aufgabe, die er zu löſen ſich vorgeſetzt habe. — Es genügt nach ſeiner Behauptung allerdings nicht, daß in dem Gymnaſium das Chriſtenthum ſeine beſtimmten Lehrſtunden habe, daß jeder Tag mit chriſtlichem Geſange und Gebete begonnen, vielleicht auch geſchloſſen werde, daß die Schüler an Sonn- und Feiertagen am chriſtlichen Gottesdienſte Theil nehmen und zu gewiſſen Zeiten des Jahres in Gemeinſchaft mit ihren Lehrern das heilige Abendmahl feiern, auch ſonſt wohl im Laufe des Jahres gewiſſe wiederkehrende Feſte in chriſtlicher Weiſe mit einander begehen. Es iſt durchaus erforderlich, daß in den Lehrern ſelbſt das Chriſtenthum lebendig ſei, damit die von ihnen gehaltenen Andachtsübungen ernſt und feierlich begangen werden, ihre Gebete erhebend, ihre Gegenwart im Gottesdienſte weihend, ihre Mitfeier des heiligen Abendmahls heiligend auf die Schüler wirke. — Ferner wird verlangt, daß jeder Lehrer die Beziehung und Verbindung ſeines einzelnen Unterrichtsgegenſtandes nicht nur mit allen übrigen, ſondern vor allen übrigen mit dem Chriſtenthume in ſeinen

Schülern lebendig erhalte. — Weiterhin ſchildert der Verfaſſer einen Lebenstag eines chriſtlichen Gymnaſiums. Die Morgenandacht beginnt mit Geſang, darauf folgt die Bibellection, darauf das Gebet; das Ganze ſchließt wiederum mit Geſang. Die hiedurch in den jungen Gemüthern geweckte Weihe wird den ganzen Tag über erhalten, theils durch den Ernſt und die Liebe, die der Lehrer den Schülern an den Tag legt, theils durch die Beziehungen, die er ſeinem Lehrgegenſtande zur Religion überhaupt und namentlich zum Chriſtenthume gibt. Jeder Tag ſchließt wiederum mit Gebet, entweder wie am Morgen im Schulſaale, oder, was wohl in den meiſten Fällen das Zweckmäßigere ſein möchte, in jeder beſondern Claſſe.

In der Vertheilung des chriſtlichen Unterrichtsſtoffes auf die einzelnen Claſſen ſtimmen wir mit dem Verfaſſer darin überein, daß er, wie ja auch wohl überall geſchehen mag, den untern Claſſen die bibliſchen Geſchichten des alten und neuen Teſtamentes und den kleinen lutheriſchen Katechismus zuweiſt. Wir fügen nur noch hinzu, daß wir das Auswendiglernen einiger Kirchenlieder auch auf der unterſten Stufe nicht vermiſſen möchten. Wenn er aber ſchon in den mittlern Gymnaſialclaſſen, alſo ſchon in der Tertia, den Gebrauch der heiligen Schrift in der Urſprache verlangt, ſo können wir ihm hierin nicht beiſtimmen, ſondern glauben, daß früheſtens in der Secunda mit dem Leſen des neuen Teſtamentes in der Urſprache der Anfang gemacht werden dürfe, und auch dieß erſt, wenn die Schüler mit den Eigenthümlichkeiten der neuteſtamentlichen Sprache zuvor im Allgemeinen bekannt gemacht ſind, damit nicht die Religionsſtunde zu einer griechiſchen Lection werde. — Durch das ganze Gebiet der Kirchengeſchichte den Schüler hindurch zu führen, wird mit Recht für unthunlich erklärt. Es genügt, außer der Geſchichte der drei erſten Jahrhunderte der Kirche noch die Reformationsgeſchichte zu lehren. — Als letzte Forderung ſtellt der Verfaſſer auf, daß die Schüler der obern, insbeſondere der oberſten Claſſe, für das Privatſtudium der heiligen Schrift gewonnen werden. Eine Vermehrung der Stundenzahl wird zwar nicht beanſprucht, möchte ſich aber doch als unabweisbares Bedürfniß herausſtellen, ſobald dem Unterricht im Chriſtenthume eine größere Bedeutung eingeräumt werden ſoll. Hierüber noch einige Worte: Bekanntlich erklärt Melanchthon in ſeinem Viſitationsbüchlein vom Jahre 1527, daß zwei Religionsſtunden wöchentlich in jeder Claſſe ausreichend ſeien, und dieſem Gutachten iſt ſeitdem wenigſtens in Preußen durch keine Verordnung widerſprochen worden. Was aber zu Melanchthons Zeiten ausreichend war, das iſt es darum nicht auch in unſerer dem poſitiven Chriſtenthume ſo ſehr entfremdeten

Zeit. Es unterliegt keinem Zweifel, daß jetzt, wo das öffentliche und Familienleben für Erweckung und Pflege des chriſtlichen Sinnes nicht mehr wie früher thätig iſt, die Aufgabe der Schule in dieſer Hinſicht eine ungleich größere und ſchwierigere geworden iſt. Eben ſo unzweifelhaft iſt es, daß der Unterricht im Chriſtenthume, wenn er tiefe Eindrücke und eine feſte Grundlage bezweckt, begonnen werden müſſe, bevor noch der jugendliche Geiſt mit allerlei buntem zerſtreuendem Wiſſen angefüllt iſt, und zwar in ſolchem Umfange, daß die danebengehenden anderen Unterrichtsgegenſtände jene Eindrücke nicht verwiſchen können. Hiernach tragen wir kein Bedenken, den Vorſchlag zu machen, in den beiden untern Claſſen wöchentlich vier, in allen folgenden Claſſen wöchentlich drei Stunden für den Religionsunterricht zu bewilligen. *

Colberg. Dr. Probſthan.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Uebungsbuch für den erſten Unterricht in der griechiſchen Sprache, von Heinrich Hottenrott, Oberlehrer am Gymnaſium zu Emmerich. Köln, Du Mont-Schauberg. 1855. S. 126. Vorwort VI.

Der Verf. des angezeigten Uebungsbuches hat bereits, wie er mit Recht in dem Vorwort bemerken durfte, durch ſein Uebungsbuch für den erſten Unterricht in der lateiniſchen Sprache ſich Beifall an vielen Gymnaſien verſchafft. Er hat nun auf ähnliche Weiſe ein ſolches Uebungsbuch für die griechiſche Sprache bearbeitet. Im Vorwort erſucht er, ihm Mängel und Fehler, ſo wie etwaige Wünſche mitzutheilen. Referent iſt im Ganzen mit dem Plane einverſtanden; wohl aber hätten den Vorübungen zu den Declinationen auch noch Leſeübungen und Beiſpiele über die Accentlehre vorangehen können. Mit Recht aber ſind für den Anfänger alle Unregelmäßigkeiten ausgelaſſen worden. Die Vorübungen zu den Declinationen enthalten Subſtantiva zum Memoriren und Ueberſetzungen, ſowohl griechiſche als auch deutſche. Da Ausnahmen in Hinſicht der Accente und der Flexion gefliſſentlich nicht vorkommen ſollten, ſo konnte

---

* Die Gründe des geehrten Herrn Ref. für ſeinen Vorſchlag ſind freilich wohl unbeſtreitbar, doch andererſeits darf wohl die Entſcheidung über Vermehrung der Religionsſtunden nicht von ihnen allen abhängig gemacht werden. Die Schule, wie ſie iſt und wie ſie ſein ſoll, hat in ſich noch andere Momente, die nach beiden Seiten mit ins Gewicht fallen. L.

ſelbſt *Λήδα, ας* gemieden werden. Von den Contractis auf *ᾱ* war außer dem Eigennamen *Ἀθηνᾶ* auch noch ein Appellativum zu nennen, z. B. *μνᾶ*. In den Sätzen zur Einübung der Declinationen ſind nur einige leichte Formen von *εἰμί* und *ἔχειν* gebraucht worden: *εἰμί* konnte ebenfalls durch alle Formen Anwendung finden, wie im Lateiniſchen recht gut -sum ꝛc. bald mit dem Flectiren in Verbindung gebracht werden kann. (Vergl. z. B. Auguſt praktiſche Vorübungen zur Kenntniß des Lateiniſchen.) In den meiſten Beiſpielen bis zum Verbum, und ſelbſt hier in mehreren iſt größtentheils die 3te Perſon s. und pl. gewählt worden. Leicht konnten mehrere von den paſſend gewählten Sätzen auch durch die andern Perſonen ausgedrückt werden. Späterhin iſt dieſes zum Theil öfters geſchehen. — Wenn es (um auf Einzelnes zu kommen) S. 19 in einer Anmerkung z. B. *τὰ τοῦ ἐλέφαντος ὦτα μακρά ἐστιν* heißt: „Im Griechiſchen ſteht beim Neutrum im Plural das Verbum (gewöhnlich) im Singular, ſo mußte der Conſequenz wegen S. 23 das Beiſpiel *τὰ πρόβατα ἔχουσιν* wegbleiben. Recht paſſend konnten bei den Uebungen im Decliniren die gebräuchlichſten Präpoſitionen mit in Verbindung gebracht werden, wie dieſes § 6 (S. 9) mit *ἐν* ꝛc. geſchehen iſt. — Beim Pronomen (S. 34) ſind keine deutſchen Beiſpiele gegeben. Trefflich ſind die Paradigmata des Verbum (S. 36 bis 38) geordnet. Die tempora secunda ſind aber ſo wie das adj. verbale weggelaſſen. Vielleicht hätte doch der Aor. II., beſonders im Paſſivum, nicht fehlen dürfen; denn das Verf. II. iſt freilich für Anfänger oft zu abweichend. Die nach dem Charakterbuchſtaben genannten Verba geben ganz beſonders für das perfect. pass. eine ſehr gute Anſchauung. Ref. erlaubt ſich nur noch hier ſeine Methode für das Einſtudiren der Conjugationen anzugeben, z. B. *φαίνω*.

1. Verlängerte Form: Præsens *φαιν*, Stamm,
   Davon gebildet: Imperfect. u. ſ. w.
2. Reiner Stamm, *φαν*, wovon Aor. II. Fut. ꝛc.
3. Verwandelter Charakt. ꝛc. *φαγ-* Perfect. etc.
4. Umlaut, *φην*, Aor. I. *ἔφηνα* ꝛc. ꝛc.

Die Verba auf *μι* ſind, mit Ausnahme von *εἰμί*, wovon, wie geſagt, einige leichtere Formen angegeben, übergangen worden. Erſt weiter hin (S. 69) ſind, als ſeltenere Formen, die Contracta der zweiten Declination, ſo wie die zweite attiſche Declination genannt worden. Gemiſchte Beiſpiele in griechiſchen und deutſchen Ueberſetzungsübungen berückſichtigen beſonders die Declinationen, denen auch ſechs äſopiſche Fabeln zuletzt hinzugefügt ſind. Das alphabetiſche Wortregiſter iſt einfach und für den Gebrauch ausreichend. Außer den am Ende angegebenen

Berichtigungen finden ſich noch einzelne, aber leicht zu verbeſſernde Druckfehler. Das Uebungsbuch wird alſo im Allgemeinen ſeinem Zweck entſprechen.

Mühlhauſen in Thüringen. Mühlberg.

Neues Lehrbuch der franzöſiſchen Sprache mit beigefügten Converſationsübungen. Auch unter dem Titel: Franzöſiſche Converſations-Grammatik zum Schul- und Privatunterricht. Nach einer neuen praktiſchen Methode bearbeitet von Dr. Emil Otto. Dritte verbeſſerte und vermehrte Auflage. Heidelberg, Julius Groos, 1856. (XVI und 440 Seiten). Preis 1 fl. 36 kr.

Vorliegende „Converſationsgrammatik" kündigt ſich als ein praktiſches Lehrbuch für verſchiedene Lebenszwecke an. Da man nun von ſolchen Büchern nichts weiter als eine leicht faßliche und fördernde Methode erwartet, ſo dürfte es bezweifelt werden, ob der ehr. Verfaſſer ſeinem Buche dadurch einen beſondern Dienſt erwieſen habe, daß er in der Vorrede die Verſicherung ertheilt, ſein Werk „ruhe auf einer wiſſenſchaftlichen Grundlage und ſei durchaus von wiſſenſchaftlichem Geiſte durchwebt und getragen, ſo wie die beliebte Behandlung von pädagogiſchen Grundſätzen geboten", ob er nicht vielmehr mit Andern den Vorwurf theile, aus der ſtreng logiſchen Ordnung in die ſtrengſte logiſche Unordnung (ſoll wohl heißen unlogiſche Ordnung) und in den craſſeſten Mechanismus verfallen" zu ſein. Logiſche Anordnung ſetzt bekanntlich allgemeine Principien voraus; man ſucht aber in dieſem Buche vergebens nach einer Spur eines allgemeinen Grundſatzes für die Haupttheile der Syntax, wie z. B. die Stellung des Adjectivs, welche ſchon ſo vielfältig erörtert wurde. Hierüber erfährt man nur die alten einzelnen Regeln, welche ſämmtlich mit einem einzigen Beiſpiele umgeſtoßen werden können. Daher erſcheinen in Betreff dieſes wichtigen Capitels folgende grobe Verſtöße: Pag. 72: „N'admirez-vous pas *cette couleur magnifique?* Pag. 200: A qui le destina-t-il? à celui d'entre eux qui ferait *une nobles et généreuse action.* Pag. 223: Ueberſchrift: *Noble action* d'un sauvage, ſoll heißen: magnanimité. Pag. 257: c'est la perte de *mon domestique fidèle.* Pag. 411: *Votre fils respectueux* Charles."

Wie läßt ſich ferner die Behandlung des Theilſinns wiſſenſchaftlich nennen, wenn zuerſt in dem erſten Curſus declinirt wird: du vin, de vin, à du vin, und ſpäter im zweiten Curſus als eigenthümlicher Gebrauch von de nachgeholt wird: une quantité de noix, une livre de beurre? Eigenthümlich iſt dabei nur, daß das Princip fehlt. Richtiger und beſtimmter wäre S. 217 § 2 ſtatt

„nach vielen Hauptwörtern" nach allen Hauptwörtern, ebenſo § 3 ſtatt im allgemeinen Sinne, im allgemeinen Theilſinne. Denn bei allgemeinen Urtheilen, wo der Deutſche oft keinen Artikel ſetzt, iſt dieſer im Franzöſiſchen nothwendig, wie: Menſchen ſind ſterblich, les hommes sont mortels. Von dieſem Grundſatze, auf welchem die Erklärung des Theilſinnes beruht, erfährt man aber in vorliegendem Buche gar nichts. Doch dieß nur als Probe für die Wiſſenſchaftlichkeit dieſer „neuen Methode." Auch will ich mit dem Herrn Verfaſſer nicht rechten, wenn er es für gut findet, ſelbſt das Capitel der Ausſprache zu zerreißen, und erſt im zweiten Curſus unter der Rubrik: Darſtellung der Grundlaute durch Vocale aufzuſtellen, was erfahrene Lehrer in den erſten Unterrichtsſtunden vornehmen. Da ich indeſſen zu denjenigen gehöre, welchen jedes Lehrbuch, nach Umſtänden ſelbſt Ollendorf, recht iſt, wenn es nur ohne Anſtöße gebraucht werden kann, ſo will ich auch dieſe Darſtellungsweiſe willkommen heißen, wohl wiſſend, daß jede Manier ihre Anhänger findet, und gerade diejenigen Lehrbücher ſich des größten Abſatzes erfreuen, welche Lehrer und Schüler am wenigſten zum Denken und Arbeiten anregen; doch auch in dieſer Beziehung finde ich den gewählten Stoff weit gedankenreicher und dem Jugendalter angemeſſener als in manchem andern Lehrbuche, ſo wie auch einzelne Aufgaben ganz trefflich ſind Im Intereſſe des Buches und der Sache ſelbſt kann ich jedoch nicht umhin, auf Schrift und Gebrauch geſtützt, folgende weitere Correcturen vorzunehmen, welche ſelbſtverſtändlich nicht erſchöpfend ſein ſollen, indem man nicht wiſſen kann, was in den deutſchen Uebungen ſteckt, und manches Andere näherer Erläuterung bedarf.

1. Ausſprache. Was hat denn in aller Welt Hr. Otto gelernt, daß man des, mes, ses u. ſ. w. wie été gleich deh, meh u. ſ. w. aus*ſpricht*? nur in den niedern Volksſchichten von Paris herrſcht dieſe Unſitte und ein einziger Theaterbeſuch konnte Hrn. Otto davon überzeugen; dasſelbe gilt von der Ausſprache der Schleiflaute ill und gn, welche freilich bei eben dieſem Volkstheile eine rein vocaliſche (ſpaniſche) Weichheit haben, die aber außer der Hauptſtadt belacht wird. Hierüber ſagte ſchon Mozin (und nach ihm iſt es nicht anders geworden): „Laissez dire aux Parisiens: trava-ie, si-ion, ta-ieur, et *prononcez les ll mouillées*". Es verhält ſich damit wie mit der preußiſchen juden jebratenen Jans. Und noch gar oui gleich wui! Gänzlich verunglückt iſt die Bezeichnung von cigogne (nicht cicogne), welches ſikoni oder ſikojn lauten ſoll. Ebenſo unrichtig iſt die Gleichſtellung von bonnet mit vexer, von gros, trop mit brosse und pa-

role; hoh entſpricht keineswegs haut. In Judas iſt das s keineswegs hörbar, wohl aber in Pallas. Was ſoll ferner heißen: t lautet gewöhnlich wie im Deutſchen, doch etwas weniger hart! Wer in Frankreich wie in Deutſchland da für ta ſpricht, ſpricht eben ſchlecht. Endlich iſt unter OEU (nicht Oeu) die Erklärungsweiſe höchſt ungeſchickt. „Ausgenommen iſt das Participe eu und das davon gebildete (!?) j'eus und einige Wörter auf eure wie gageure“ (gage-ure), in welchen eu wie üh lautet. Ich empfehle dem Herrn Verfaſſer die Orthoepie von Steffenhagen.

2. Orthographie. Zuerſt iſt hier zu bemerken, daß die Wörter auf ant und ent im Pluralis bald mit, bald ohne t gedruckt ſind; daß das Wort cédille durchaus ohne Accent ſteht; quatre-vingts ſtets ohne s, *ça* et là (S. 130) ohne Accent, très gewöhnlich ohne Bindeſtrich, doch S. 149 très-près ſteht; S. 161 ſteht absoud für absout Das s bei Démosthènes (S. 214) iſt unrichtig, richtig aber in Athènes, Thèbes u. ſ. w. Warum ſchreibt Hr. Otto (S. 215) complétement, dagegen Wörter auf ege mit dem Accent grave? Das Umgekehrte ließe ſich erklären. S. 228 ſteht Tibère Gracchus und Tibère Sempronius. Richtig iſt allein Tibère, ſo wie Marc-Aurèle, Marc-Antoine; ſobald aber der ganze Name gegeben wird, muß die lateiniſche Endung beibehalten werden. Die Abkürzung des Wortes Monsieur geſchieht *nicht* mit Mr., ſondern mit bloßem M.; nur deutſche Ausgaben haben Mr. Ferner haben längſt deutſche Grammatiker richtig bemerkt, daß nach Charles X, Henri IV (S. 113) kein Punct zu ſetzen ſei, indem hier nicht wie im Deutſchen eine Abkürzung ſtattfinde; Carl der Erſte heißt aber Charles Ier; aus demſelben Grunde wurde S. 311 corrigirt: le 14 septembre. Unrichtig iſt S. 210: litérature, man ſchreibt littérature. Apaisez (S. 369) wird ſchon lange nicht mehr mit zwei p geſchrieben. — Zu dem Capitel der Orthographie gehört auch die häkelige Abbrechung der Wörter am Ende der Zeilen. Hier muß leider bemerkt werden, daß die häufig vorkommenden groben Verſtöße einen abſoluten Mangel an etymologiſchen Studien bekunden: ſo S. 142: mo-yens; 330 s'ach-arnant, und 304: m'éparg-nent; 361: rég-naient und gar 412: aujourd'-hui! Endlich iſt in dem ganzen Buche kein einziges œ anzutreffen, vielmehr dieſer Laut ſtets mit getrennten o und e gedruckt, ein Fehler, den dieſes Buch mit vielen andern deutſchen Ausgaben theilt.

3. Interpunction. Auch dieſes Capitel entbehrt jeder Spur von Grundſatz. In einzelnen, franzöſiſchen Werken entnommenen Leſeſtücken iſt das Komma ganz richtig geſetzt, dagegen ſind folgende Fälle auf ächt deutſche Weiſe interpungirt: S. 212: sans l'argent, que vous

m'avez envoyé; 244: les paquets, qu'ils portent; 276: il est plus âgé, que je ne croyais; 291: il m'a répondu, qu'il n'en savait rien; 319: elle me disait, qu'elle avait mal aux dents; 318: savez-vous, s'il viendra? 215: In dem Satze: résolut en dépit de la nature, de devenir bon, deßgleichen in folgendem 268: il nous apprend que Cicéron, dans cet éloge élevait Caton jusqu'au ciel, durfte entweder gar kein Komma oder das Adverbiale mußte zwiſchen zwei Kommata geſetzt werden. Dieſes in doppelter Beziehung höchſt wichtige Capitel iſt von Hauſchild in ſeinen „Vorleſungen" ausführlich erörtert worden.

4. Gebrauch der vergangenen Zeiten. Folgende Sätze dürften einer näheren Prüfung unterzogen werden. S. 53: Pierre premier (Ier) *était* surnommé le grand (Grand). Fürſten erhalten nämlich ihren Beinamen erſt nach dem Tode; S. 85: Je *répondais* que j'étais malade; S. 113: François Pizarre *voyageait* en Amérique et, pour abréger son chemin, *traversa* à la nage la rivière de Barraca; S. 134: Je ne te *vis* point, je *t'entendais* seulement; S. 151: Le général *commanda:* en avant! et l'armée *avançait*; S. 238: 80,000 Russes dont il *resta* plus de 20,000 sur le champ de bataille; tandis qu'il *ne perdait* que 600 hommes; ferner il *perdit* la bataille et *était* contraint de se réfugier; S. 268: La preuve en est qu'il *prononçait* l'éloge de Caton. Und weiter: Cicéron *suivait*-il leurs conseils? Non, il *n'y* (!) *écoutait* pas; S. 294: *Avait*-il (Selkirk) toujours assez de poudre? Non, au bout de quelque temps elle *était* usée; S. 305: quel sort y *avait-il*? S. 313: L'empereur *pouvait*-il dormir? Non, il *chercha* vainement quelque repos. Quand *aperçut*-on le feu? Où *éclatait*-il? S. 330: Quel parti *fallait*-il prendre? Quoique maîtres de Moscou, il *fallait* aller *bivouaquer* sans vivres hors de la ville (ils *furent contraints* de); 348: Gustave Adolphe, avant de livrer bataille, *priait* Dieu à genoux (pflegte zu?) 352: Quel effet *produisit* ce bruit? Quelques domestiques en *perdaient* la tête d'effroi. Que *fit-il* alors? Il *regardait* le terrible élément; S. 371: quel parti *prend* Guillaume? Il se *place* à un endroit d'où son trait *pût* atteindre le gouverneur u. ſ. w. und doch ſind die einzelnen Regeln über Imparfait und Défini ziemlich richtig, die Beiſpiele ſehr klar; es fehlt daher nur an einem in succum et sanguinem aufgenommenen Princip. Wo dieſes fehlt, da darf der Lehrende nie ſelbſt Beiſpiele machen, ſondern vielmehr ſich darauf beſchränken, ſeine Beiſpiele aus der Litteratur zu ſchöpfen.

Ganz beſonders empfindliche Dornen bietet aber das Fragenſtellen.

5. Folgende Fragen ſind unrichtig oder ungeſchickt geſtellt; bevor jedoch dieſe corrigirt werden, wird es unumgänglich ſein, die S. 253 gegebene Erklärung einer Prüfung zu unterziehen. Dort heißt es: Qu'est-ce qui vous rend si triste? ſei gleich *que* vous rend si triste? Wenn es wenigſtens *quoi* hieße! Die Wahrheit iſt, daß für das ſubjective Was als pronom conjoint das Wort fehlt, weßhalb die Umſchreibung mit qu'est-ce qui? in dieſem Falle immer geboten iſt. Qu'est-ce qui brille pendant la nuit? Eine fernere ganz gewöhnliche Schwäche der Lehrbücher iſt der Mißbrauch der Frageform est-ce que. Mag auch der gemeine Mann faſt jede Frage mit est-ce que c'est und qu'est-ce que c'est que bilden, ſo darf doch der Lehrende ſolche baroke Manieren nicht als regelrecht aufſtellen. Die Fragform est-ce que, welche keineswegs „wohlklingender" als die einfache iſt, ſetzt immer eine beſondere Veranlaſſung voraus, enthält daher eine Schlußfolgerung und wird unter Gebildeten, oder in der Schrift, nie bei einer directen unerwarteten Frage angewandt. * Nach dieſen Grundſätzen iſt die Frage S. 161: que faites-vous là? ganz richtig. Soll aber in der nächſtfolgenden Charles als Gegenſatz zu Messieurs dienen, ſo müßte dieſe mit et oder mais angehen, et votre ami Charles, que fait-il? (lui). Soll ſie aber mit der erſtern in keinem Zuſammenhange ſtehen, ſo müßte es heißen: Que fait votre ami Charles? Dasſelbe gilt von der Frage S. 380: Votre frère qu'a-t-il à faire? Bei der darauf folgenden unabhängigen Frage: Est-ce que vous pouvez faire ce que vous voulez? entbehrt dieſe Form jeder Begründung. Ganz deutſch iſt S. 304: Dans quel but *paraissait* la *nature* avoir conspiré avec Rome? (la nature semblait-elle) und S. 311: Quand *entra Napoléon* dans Moscou? Richtig iſt: quand mourut Napoléon? Sobald aber zum Verb irgend eine Beſtimmung tritt, ſo darf dieſe von jenem nicht getrennt werden: Quand N. fit-il son entrée à M.? Ungeſchickte Fragen ſind: 120. Comment s'y est-il pris? (ſich angeſtellt?) für comporté; qu'eût fait cela? (quelle en eût été la suite?) Nichtsſagend iſt S. 332: en quel état se mit l'armée? Elle se mit sur pied; falſch iſt die Antwort auf die Frage: Connaissez-vous cette plante? C'est une rose (rosier).

6. Unrichtige Sätze verſchiedener Art ſind folgende: S. 29: Quel pays est cela? Quelle ville est cela? Quel manteau est

---

* In Mozin's Geſprächen (Grammatik 1807) findet ſich nicht eine einzige Frage mit Est-ce que; ſelbſt da wo Veranlaſſung iſt, ſetzt er lieber donc. La mort est-elle donc si cruelle? Votre ami n'est donc pas chez lui?

cela? (est-ce là) ſiehe Girault Duvivier; 53: Hier fut le six Mai; aujourd'hui est le sept (ce fut le 6, c'est le 7.) Ferner: nous vivons *au* dix-neuvième siècle (dans le). Von der Vergangenheit ſagt man jedoch aux siècles passés; 54: Je suis arrivé Dimanche, le premier Juin (dimanche, premier juin); 59: Les dents longues et blanches de l'éléphant sont employées à différents outils (s'emploient à *faire* divers ustensiles). 72: Avez-vous *été aussi* à la chasse? Dieſe Verſtellung des Adverbs kommt häufiger vor; ſo S. 113: Nous avons *été toujours* aimés; 239: a-t-il *été toujours* heureux; 76: L'amitié se paie *par* (l') *amitié*. Oder ſoll es heißen aus Freundſchaft? 339: Aristide avait été juste, avant que Socrate eût dit ce que *c'était* que la justice. 77: Crois-tu qu'il *gèlera* cette nuit? Der einzige mögliche, aber ſeltene Fall des Indicatif ſteht bei Girault Duvivier erklärt; 81: qui a puni mon fils? Ce *fut* le maître de musique (c'est — qui a); 104: hier findet ſich ein ganz verunſtalteter Vers: Que je suis malheureux! Sans *la perte* que j'éprouve. Sicherlich hat im Original das veraltete dam geſtanden, durch die angebrachte Correctur iſt der Vers über Gebühr verlängert. — Nicht minder unglücklich als das Capitel der Frage iſt das von der Negation. Hier ſtößt man auf folgende unverzeihliche Sätze: S. 106: *Avez*-vous vu *personne? Savez*-vous *rien* de nouveau?!! 275: si ne c'était. Aehnliche grobe Schnitzer ſind: 220: A cette rencontre il y eut vingt cinq de tués. Sur dix hommes il y (en) eut un de blessé. Sur cent habitants, il n'y (en) a pas un de juste; daher auch S. 376: Avez-vous envie de jouer? J'ai (en ai) bien envie; mais je n'ai (n'en ai) pas le temps. S. 144: On ne sait pas s'il vient (viendra). S. 113: après avoir *couru lui-même le danger* d'être englouti muß heißen: après avoir lui-même couru risque. 119: Le général Ostermann s'est *distingué* beaucoup *près* de Culm (à l'affaire de C.) Lui et ses 8000 Russes se sont acquis *le droit* (des titres) à la reconnaissance. 144: L'ambition et l'avarice sont deux grandes sources *de* (du) malheur humain. 145: non seulement, *mais même*, richtig S. 147: mais encore. 161: je lui promis *le* Robinson; richtig iſt dagegen: les Incas; 250: s'*en alla dehors en un pays* étranger, doppelter Pleonasmus und un überflüſſig; 254: si on für si l'on; 255: Quelle divinité s'est engagée *de* (à) lui faire remporter des victoires? 267: mais je *le* demande à tout le monde, si l'on a sujet de prétendre; le iſt überflüſſig, denn das Object iſt: si l'on a sujet. Ferner: tel n'aurait pas osé *de* faire l'éloge de Caton. 282: unrichtig überſetzt iſt das Beiſpiel: dès ce matin, denn dès kann nie ſeit heißen, wohl

aber von — an, gleich mit; noch dieſen Morgen, heute noch; 330: l'ordre fut donné de les juger et fusiller sur place (et de les). 335: Hr. Otto hat es überſehen, einen Fall anzuführen, wo avant que, wie S. 348: avant qu'il *livra*, mit dem Indicatif conſtruirt werden darf. Das Beiſpiel 336: je ne puis vous pardonner *avant que vous me fassiez* l'aveu de vos fautes, wäre weit beſſer ohne avant: que vous ne me fassiez. Noch ſchwerer dürfte zu beweiſen ſein, daß douter mit dem Indicatif zu conſtruiren ſei, wie S. 418 ſteht: et ne doutai plus que la patrie de Théodore *était* une des principales villes du midi de la France. 383: Faisons un tour *de la* ville. Entweder un tour de ville, in der Stadt herum, oder le tour de la ville, um die Stadt. S. 198 ſteht *la* héroïne für l'h. In den Briefen Nr. 2 iſt der Satz unvollſtändig: J'aurai l'honneur de vous dire de vive voix, ce que le temps *ne me permet pas à présent*. S. 216: avait-il été cher? muß heißen: avait-il coûté cher? und S. 199: qui saura (*le*) mieux.

7. Gegen die Synonymik wurde gefehlt in folgenden Sätzen: S. 85: Socrate *répandit* beaucoup de sagesse *sur* Athènes et sur toute la Grèce (à A. et dans toute). Wohl ſagt man répandre des bienfaits sur l'humanité, de la clarté sur une matière. 166: embarcadère iſt jetzt allgemein durch station, Bahnhof erſetzt. 235: un testament *bizarre* iſt hier nicht richtig, wohl aber étrange oder singulier; 296: *Apportez* cette lettre à votre père, muß portez heißen.

8. Ueber folgende Solöcismen und Barbarismen kann ſich Hr. Otto in meinem Antibarbarus Raths erholen, indem alle die hierbei vorkommenden, nebſt ähnlichen Fällen darin vorgeſehen ſind. S. 49: Lycurgue vivait (en) 880 avant Jésus-Christ; 76: Je l'appellerai *de suite;* 100: Mangez-les *seulement*, und 134: jouez *seulement*. Ibidem: chassez (mettez) ce chien dehors. Travaillez d'abord *et puis* jouez; 136: *et puis* nous jouerons, und 361: *et puis* une longue flamme; 139: Zweideutig iſt vers midi, gegen Mittag, für 12 Uhr; indem Mittag auch Süden heißen kann; 162: je *n'aime pas rester* plus longtemps; 175: Comment vous portez-vous? Pas très-bien, *je vous remercie*. Es iſt nicht üblich, für die Nachfrage zu danken. 224: un repos tranquille, Pleonasmus; 238: les états lui *reconnurent le règne*. Im Originale ſteht: lui déférèrent le gouvernement; 258: A qui *mieux* um die Wette; 282: reconvalescence; 354: *continuant dans* (poursuivant) son discours; 414 und 417: ce fut là où, c'est là où.

9. Folgende Sprichwörter ſind unrichtig überſetzt: S. 384:

1. Kommt Zeit, kommt Rath. 2. Uebung macht den Meiſter. Für dieſe iſt der franzöſiſche Ausdruck: Qui vivra verra. A force de forger l'on devient forgeron. Endlich möchte ich dem Herrn Verf. rathen, Sätze, wie folgende, welche auf gerechten Widerſpruch ſtoßen dürften, aus ſeinem Buche zu entfernen: S. 264: „daß alle Menſchen, ſogar die Gottloſen, zittern bei Annäherung des Todes.“ (S. 161): Qui est-ce qui nous absout u. ſ. w.

Hadamar, im November 1855. Barbieux.

Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Lateiniſche nebſt dem dazu gehörigen deutſch-lateiniſchen Wörterbuche, von Dr. Raphael Kühner. Dritte Abtheilung für die höheren Gymnaſialclaſſen. Hannover, Hahn'ſche Hofbuchhandlung, 1855. S. 397. 1 Rthlr.

Vorliegende Anleitung zum Ueberſetzen iſt, wie der Titel beſagt, für die höheren Gymnaſialclaſſen beſtimmt und ſchließt ſich an die beiden ſchon früher erſchienenen, für die unteren und mittleren Claſſen berechneten Ueberſetzungsbücher des unermüdlich thätigen Herrn Verfaſſers an. Derſelbe hat ſich über die Grundſätze, die ihn bei der Ausarbeitung dieſer Abtheilung geleitet haben, bereits in der Vorrede zur zweiten Abtheilung ausgeſprochen. Der Verfaſſer hat zu ſeinen Ueberſetzungsaufgaben lauter Stellen aus griechiſchen Schriftſtellern gewählt und dieſelben in einer anſprechenden, das Original wie das deutſche Idiom möglichſt treu beachtenden Ueberſetzung gegeben. Mit dieſer Wahl der Aufgaben ſind allerdings mancherlei Vortheile zugleich erreicht: der Schüler bewegt ſich in einem Gebiete, welches ihm überhaupt nicht fremd iſt und wo er täglich heimiſcher werden ſoll; die Aufgaben bieten nur antike Begriffe, Bilder u. ſ. w. dar und deßwegen weniger Veranlaſſung zu Fehlgriffen und Geſchmackloſigkeiten; der erwachſene Schüler, der ſehr häufig auch die griechiſchen Quellen auffinden wird, kann nutzbringende Vergleichungen anſtellen und wird auch manche ähnliche Stelle bei lateiniſchen Schriftſtellern nachzuſuchen veranlaßt ſein. Auf der andern Seite aber können wir bei den betreffenden Uebungen, wo es ſich nicht mehr um Anwendung der grammatiſchen Regeln, ſondern um eigentlich ſtiliſtiſche Darſtellung handelt, das Bedenken nicht unterdrücken, daß ein einem griechiſchen Originale nachgebildeter Text manche Eigenthümlichkeiten enthalten muß, die in ähnlicher Weiſe, wie bei einem urſprünglich deutſchen Texte, von der lateiniſchen Darſtellungsform differiren. Der Gebrauch der Partikeln, der Gebrauch und die Bedeutung der Participialverbindungen, ſo manche abſtractere Bezeichnung und Ausdrucksweiſe der griechiſchen Sprache ſind

in der lateiniſchen Darſtellung, wenigſtens in adäquater Weiſe, nicht nachahmbar oder erfordern große Vorſicht. Man vergleiche beiſpielshalber S. 118: „Hannibal, an den Rhonefluß gelangt und vier Tagereiſen vom Meere gelagert, beſchloß u. ſ. w.“ Hier wird die lateiniſche Darſtellung weſentliche Veränderungen bedingen. Die verſchiedenen Arten der Darſtellung ſind in beiden Sprachen weſentlich verſchieden, und in ganz beſonderem Grade gilt dieß von der oratoriſchen Darſtellung. Zwiſchen einer demoſtheniſchen oder thucydideiſchen Rede und zwiſchen einer ciceroniſchen oder livianiſchen vermögen wir in rein formeller und techniſcher Hinſicht wenig Conformität zu entdecken; Iſokrates ſteht der römiſchen Technik näher. Der Herr Herausgeber hat zwar häufig in ſeinen Anmerkungen auf die Wendung der Gedanken und das Verhältniß der Sätze zu einander hingewieſen; aber damit ſind noch nicht alle Differenzen ausgeglichen, namentlich die ſpeciellen und künſtleriſchen Darſtellungsmittel der lateiniſchen Sprache nicht ausreichend berührt. So beachtenswerth daher auch der Verſuch des Verf. iſt, einen paſſenden Stoff in angemeſſener und möglichſt adäquater Form für die lateiniſche Ueberſetzung zu ſchaffen, ſo würden wir uns doch nicht entſchließen können, ausſchließlich ſolche Texte den Schülern zu bieten und ihnen wirklich und urſprünglich deutſche Darſtellungen gänzlich zu entziehen. Wenn bei der Lectüre zunächſt an charakteriſtiſchen Beiſpielen die Eigenthümlichkeit der lateiniſchen Darſtellung gründlich behandelt und die Verſchiedenheit des deutſchen und lateiniſchen Idioms anſchaulich dargeſtellt worden iſt, dann wird der aufmerkſame Schüler angeleitet werden und Uebung und Freude daran finden, die deutſche Form in die lateiniſche umzugießen. Nägelsbach in ſeiner Stiliſtik gibt treffliche Anleitung. Uebrigens ſind die vom Herrn Verf. zur Unterſtützung der Schüler beigegebenen Winke, Erinnerungen, Vergleichungen ſtets treffend und präcis; die Phraſeologie iſt, wenn auch einige Mal etwas weitſchichtig (S. 269, II, 3), claſſiſch.

Die Phraſeologie befindet ſich theils in den Noten unter dem Texte, theils in einem beſondern Wörterbuche, und dieſes Wörterbuch iſt das zweite, worüber wir noch einige Worte beibringen wollen. Wir ſind weit entfernt, auf die alte Frage einzugehen, ob deutſch-lateiniſche Wörterbücher auch für höhere Claſſen unnütz oder verwerflich ſeien, ſondern wollen nur darauf hinweiſen, daß das von Herrn Kühner beigegebene Wörterverzeichniß des Guten zu viel thut, daß es einer relativen Vollſtändigkeit halber eine Menge Vocabeln und Phraſen aufführt, die jeder Schüler der betreffenden Stufe prompt und ſicher wiſſen muß; daß der Schüler dadurch leicht zur Bequemlichkeit oder auch Gedankenloſigkeit verleitet werden kann, und daß, während derſelbe beim Gebrauche eines allgemeinen deutſch-lateiniſchen

Wörterbuches unwillkürlich zur Mitbenutzung des lateiniſch-deutſchen und zu einem Recurs an ſeine ſonſtigen ſprachlichen Reminiscenzen gezwungen ſein wird, er hier, wo die rechte Wahl nicht ſchwer ſein kann, raſcher, aber auch oberflächlicher arbeiten und das lateiniſch-deutſche Lexikon nicht zu Rathe ziehen wird.

Dieſe Bedenken glaubten wir über das ſonſt vortreffliche Buch des hochverdienten Herausgebers ausſprechen zu müſſen.

Sondershauſen. Dr. Guſt. Queck.

II.

Hebräiſches Leſebuch für Anfänger und Geübtere. Wichtige Capitel des Alten Teſtaments mit einem grammatiſchen Curſus und Gloſſarium von G. Brückner, ph. Dr., V. D. M. Zweite ſehr vermehrte und verbeſſerte Auflage. Leipzig, Vogel, 1855. 8°. (Pr. 18 Ngr.) VI S., Inhaltsverzeichniß und Zuſätze, Text 210 S.

Das angezeigte Werk, welches jetzt in der zweiten Auflage erſchienen iſt, war zuerſt 1844 herausgegeben und in Jahn's Jahrb. für Philologie ꝛc. (Januarheft) beſprochen worden. Was von der erſten Ausgabe in Hinſicht der ſtreng kirchlich-orthodoxen Richtung der Schrift behauptet worden iſt, daſſelbe gilt, aber in reichlicherem Maße, von der neuen Auflage. Sie iſt in exegetiſcher Hinſicht ſehr verbeſſert. Die Einleitungen in die Leſeſtücke, ſo wie die Anmerkungen beachten conſequent das echt chriſtliche Dogma. Die Anſichten des A. und N. Teſtaments werden mit einander vereinigt und für das N. Teſtament iſt der Grundtext öfter beigefügt. Neue Leſeſtücke (Geſchichte der Fluth; David und ſein Haus; Pſalm 23, 104) ſind hinzugekommen; wogegen nach der erſichtlichen Tendenz des Verfaſſers Anderes, wie die Geſchichte des Urias, mehrere Stellen aus den Sprüchen und zuletzt das Stück aus Amos weggelaſſen worden ſind. Referent, der meiſtens das Hermeneutiſche hervorzuheben beabſichtigt, bemerkt zunächſt über den erſten Curſus Folgendes:

Der Einübung über die Formenlehre, die mit dem Pronomen beginnt, hätten auch Uebungen über die erſten Elemente vorangehen können und die Anmerkungen dürften für Anfänger wohl minder ſpärlich ſein. — Nicht wie früher zugleich auf Ewald, hat dießmal der Verf. nur auf Geſenius (Gr. 16te Aufl.) verwieſen.

Einzelnes betreffend, wäre z. B. (S. 1) הַיְבוּסִי „litera schwata“ ohne dag. forte, das Citat Ges. § 20, 3, c. in der Anmerkung vonnöthen geweſen. Für das Beiſpiel (S. 2, Z. 6) כְּמֹץ war vorzuziehen כַּמֹּץ Pſalm 1, 4 nach der Anmerk. 5, zu S. 1. — S. 7 leſen wir mehrere Beiſpiele, die im zweiten Curſus wieder wörtlich vorkommen. —

S. 17, Anm. zu V. 5 קָרָא לְ kann auch die Ellipſe שֵׁם entbehrt werden. „Er rief dem Lichte zu: Tag". Mit Recht iſt dagegen V. 14 לְאֹתֹת ohne die Annahme einer Hendiadys erklärt. — S. 19, V. 24 חַיּתוֹ. Referent erklärt das ו für eine littera formans, vgl. יִתְּרוֹ und יִתֶּר. — S. 32 iſt מַבּוּל überſetzt mit Recht: Sündfluth = Waſſerfluth. (Ebenſo bei Van Eß). — S. 40, V. 32, Anm. bemerkt der Verfaſſer: „Zehn als Vertreter der Geſammtheit. Vgl. Matth. 25, 1." Hier finden die Talmudiſten den Grund, daß ja auch wegen Noah und ſeiner Familie, die aus acht Perſonen beſtand, keine allgemeine Begnadigung habe eintreten können! — S. 41 „לֶךְ לְךָ". Dieſer dativus iſt füglich dativus ethicus zu nennen (vgl. im Latein. Quid mihi Celsus agit?) — S. 45 „הָיָה רֹעֶה", er war weidend, weidete. Hierbei gibt das Citat Cap. 1, 6 keine Auskunft. Jedenfalls iſt bei dieſer Conſtruction zu bemerken, daß ſie eine öfter wiederholte Handlung (gleich dem latein. Imperfect.) bezeichne. — S. 58 das hebraiſirte אַבְרֵךְ betreffend, kann dieſes auch ein veraltetes, auch in der erſten Perſon gebrauchtes fut. apocopatum ſein (Gesen. thes. p. 19). Die Ableitung von אַב רֵיכָא iſt verſchollen; denn רֵיכָא iſt neuchaldäiſch, keine claſſiſche Form! — S. 74, V. 24, Anmerk. ſcheint dem Ref. die lutheriſche Ueberſetzung von אַל תִּרְגְּזוּ בַּדֶּרֶךְ „Zanket Euch nicht auf dem Wege" richtiger zu ſein, als „Fürchtet Nichts". Die alten Exegeten nehmen hier angemeſſen an, daß Joſeph befürchtet habe, die Brüder könnten ſeinetwegen unterwegs in Streit gerathen und wegen der gegen ihn verübten Unbilden der Eine auf den Andern die Schuld ſchieben. — In der Geſchichte Moſis iſt Exod. 3, 8 וְאֵרֵד im Begriffe eines herablaſſenden Benehmens aufzufaſſen, wie z. B. Gen. 4, 7 und 5, 14. — אֶהְיֶה אֲשֶׁר אֶהְיֶה iſt beſſer als ein wahres Futurum aufzufaſſen. „Ich werde ſein, der ich ſein werde = der Ewige". — In der Geſchichte Jephthas (XIII) beweist der Verfaſſer aus dem Schluſſe V. 39 נֶדֶר — וַיַּעַשׂ, daß Jephtha ſeine Tochter nicht geopfert habe, und findet in den Worten וְהִיא לֹא יָדְעָה das Gelübde der lebenslänglichen Jungfrauſchaft. Ref. fügt noch hinzu, daß bereits früher jüdiſche Exegeten im V. 31 dem ו im וְהַעֲלִיתִיהוּ eine andere, freilich nicht gewöhnliche Deutung gegeben haben, nämlich die: Es ſoll (als Menſch) dem Jehova gewidmet ſein oder (als Thier) zum Ganzopfer dienen. — In der Geſchichte des Elias (XV) hält der Verf. 1. Reg.

17, 4 mit Recht הָעֹרְבִים für wirkliche Raben. Denn in der That ſind die „Orbiten“ in Utopien zu ſuchen! Faſſen wir die ganze Erzählung als Wunder auf, ſo wird dieſes dadurch noch erhöht. Ein jüdiſcher Exeget findet darin eine göttliche Ermahnung an Elias, nicht zu hartherzig gegen ſeine Glaubensgenoſſen zu ſein und ſich nicht durch die Barmherzigkeit der Thiere beſchämen zu laſſen. — Aus dem dritten Curſus, dem prophetiſchen und poetiſchen, entnehmen wir beſonders (S. 133 bis 162): Die Pſalmen ſind größtentheils für die Exegeſe oder (die hinzugekommenen) als meſſianiſche gewählt worden. Darnach richtet ſich theilweiſe auch die Ueberſetzung. So wird Pſalm 22, 1 אַיֶּלֶת הַשַּׁחַר überſetzt und erklärt durch den „ſtarken Kämpfer (dem mit der Morgenröthe das Heil aufging); und in der Anmerkung zu V. 17 wird כָּארוּ (conſoderunt) als richtigere Lesart empfohlen, die ſchon in früherer Zeit ihre Aufnahme gefunden hatte. Hierbei iſt das Citat aus Geſ. Gr. § 71, Kal. Anm. zu beachten (קָאַם bei Hoſea 10, 14). Der Pſalm 104, den Alexander v. Humboldt den älteſten Kosmos nennt, wird in der Kürze angemeſſen mit der moſaiſchen Schöpfungsgeſchichte verglichen. Bei den „Stufenliedern“ iſt der Verf. mehr geneigt, das שִׁיר הַמַּעֲלוֹת (לַמ׳.) durch Lieder zu erklären, deren Rhythmus ſtufenweiſe aufſteigt, als durch „Pilgerlieder“. Richtiger bemerkt Philippſon in ſeinem Bibelwerk, dritter Theil, S. 361, daß der (erwähnte) Stufenrhythmus in mehreren dieſer Pſalmen gar nicht vorhanden ſei. S. 147, Proverb. 31, 21, wird für שָׁנִים (karmoſinfarbene Kleider, weil ſie keinen Schutz gegen die Kälte gewähren ſollen) die Lesart שְׁנַיִם gebilligt (doppeltgekleidet). Es ſind aber Jeſ. 1, 18 ebenfalls Schnee und Karmoſin gegenübergeſtellt. — S. 152, Jeſ. 5, 8 wäre nöthig geweſen, in einer Anmerkung auf die Anakoluthie durch ein Citat bei Geſ. § 131, 2, 2 aufmerkſam zu machen. Das Gloſſarium enthält die Vocabeln ohne Breite in der Bedeutung und keine unnöthig die Lectüre erleichternde Phraſeologie. — S. 172 iſt bei דָּבָר „nur Particip.“ auch noch der Inf. c. ſuff. (z. B. בְּדָבְרֵךְ Pſ. 51, 6) anzuführen. — „חָתַת“, Niphal fut. יֵחַת (nach Geſ. § 65, Anm. von נָחַת). „נָתַן“ Imper. תְּנָה (wohl beſſer für נְתָנָה geſetzt).

Im Weſentlichen empfiehlt ſich dieſe neue Ausgabe durch die größere Auswahl der Leſeſtücke merklich von der erſtern, ſo wie durch Correctheit.

Mühlhauſen in Thüringen. Conr. Mühlberg.

III.

Geſchichte des Volkes Jisraels von Vollendung des zweiten Tempels bis zur Einſetzung des Makkabäers Schimon zum Hohenprieſter und Fürſten, von Dr. L. Herzfeld, 1855. Zweite, dritte und vierte Lieferung.

(Fortſetzung. *)

Zweite Lieferung. Da es dem Zwecke der Redaction dieſer Zeitſchrift nicht angemeſſen erſcheint, von dem in der Ueberſchrift angekündigten Werk eine ausführlichere Beurtheilung zur Zeit zu liefern, ſo behält Referent ſich dieſelbe noch vor und ſo erfolgt als Fortſetzung des bereits Gelieferten auch hier nur eine kurze Würdigung des Ganzen. — Unſer Verfaſſer liefert, im Verfolg der Geſchichte der Seleuciden, den Synchronismus beachtend, die fernere Geſchichte derſelben, dann die Regierungszeit der Ptolemäer bis zum Jahre 175, und bringt damit im dritten Capitel (S. 177) die Geſchichte der Juden in Verbindung. Die ägyptiſche Oberherrſchaft über Judäa wird als eine menſchenfreundliche geprieſen, inwiefern den Unterworfenen die bürgerliche Freiheit verblieben war. In der Geſchichte des Ptolemäus Euergetes wird beſonders hervorgehoben, daß (226) unter ſeinem Einfluſſe ein Mann von dem größten Einfluſſe für ſeine Landsleute, nämlich Simon II. „der Gerechte", in der Doppelwürde als Volksvorſteher und Hoherprieſter gefolgt ſei. Im vierten Capitel wird der Uebergang der Herrſchaft über Judäa auf die Seleuciden bis zur Thronbeſteigung des Antiochus Epiphanes von 203 bis 175 (— S. 206) erzählt. Die milde Regierung Antiochus I. (des Edlen) wird beſonders hervorgehoben. — Die „größern Anmerkungen" verdienen genaue Beachtung; beſonders hervorzuheben iſt, was S. 215 wegen der viel beſprochenen Stelle in 1. Makkabäer 12, 7, das freundſchaftliche Verhältniß der Spartaner gegen die Juden betreffend, geſagt worden iſt.

Referent hätte ſeinerſeits gewünſcht, hierüber die Anſicht Leo's (Geſchichte der Juden, ältere Ausgabe) mitgetheilt zu ſehen. Derſelbe hält, und wohl nicht mit Unrecht, das Obadias 1, 20 genannte סְפָרַד im kolchiſchen Gebiete (cf. Herod. II. 105) für das in unſerer Stelle erwähnte Sparta. — Daß übrigens die Witze der Juden mit dem lakoniſchen Humor der Spartaner Aehnlichkeit haben, auch vielleicht der Umſtand, die Bewohner Judäa's (Tacit. Histor.) von Kreta und die Anſiedler Sparta's von ebendaſelbſt herzuleiten, zu einer vermeintlichen Verwandtſchaft beider Völkerſchaften Veranlaſſung gegeben haben mag,

* Vgl. Päd. Revue 1855. Bd. XL. S. 359.

glaubt Referent eher, als daß er, nach unſers Verfaſſers Meinung, eine damalige jüdiſche Gemeinde in Sparta annimmt. — Aus dem dritten Abſchnitt: „Von der Thronbeſteigung des Antiochus Epiphanes 175 bis zur Wiedereinſetzung des Tempels gegen Ende des Jahres 164“ iſt die Rede vom Wirken dieſes Fürſten auf eine ausführliche Weiſe und wird ſeine ſchreckliche Grauſamkeit gegen die Juden hervorgehoben. Hierbei wird aber auch zugegeben, daß die meiſte Veranlaſſung dazu von Jaſon, namentlich durch ſeine politiſche Hingebung zum Heidenthum, gegeben worden ſei. Eine andere Beachtung verdient beſonders die Erwähnung des 164 v. Chr. Geb. in Folge der Befreiung von der ſyriſchen Oberherrſchaft eingeſetzten Tempelweihfeſts der Juden. Die Geſchichte von der Tempelweihe von 164 bis 133 iſt intereſſant durch die Vergleichung des hierüber bei Profanſcribenten Berichteten mit dem in den apokryphiſchen Büchern und beim Flavius Joſephus Erzählten.

Dritte Lieferung. Sie enthält größtentheils: „Größere Anmerkungen“. Merkwürdig iſt vor allem Andern S. 357 der Excurs über das Buch Eſther. Unſer Verfaſſer erklärt ſich entſchieden für Xerres, den er durchaus mit Ahasveros identificirt. Referent tritt ebenfalls keineswegs denjenigen bei, die Cyaxares II. oder Aſtyages ſelbſt für identiſch mit Ahasveros halten. Gewiß iſt das X im Namen des Xerres aus einem dem ſpaniſchen X = ך der Hebräer gleichen Buchſtaben entſtanden und durch ein א prostheticum bildete ſich der Name אַחַשְׁוֵרוֹשׁ, die Verſetzung des ר iſt erklärlich, und erſt ſpäter las man mit ו (Digamma?) אֲחַשְׁוֵרוֹשׁ. Das Leugnen des Vorfalls ſelbſt muß durch die lange fortdauernde Feier, ſchon zu Joſephus Zeit als alt bezeichnet, widerlegt werden. — Nicht minder intereſſant ſind die Bemerkungen: über die Männer der erſten Synagoge und des Synedrium. — Von den chronologiſchen Beleuchtungen der Zeiträume von Xerres bis zum Untergange des perſiſchen Reiches und von Alexander dem Großen bis Antiochus Sidetes S. 397 bis 465 verdient eine vorzügliche Beachtung der S. 404 erwähnte Zug Alexanders des Großen gegen Jeruſalem. Der Verf. beruft ſich hier auf Hengſtenberg's Kritik, der ebenfalls dieſen von Vielen geleugneten Zug dennoch für glaubwürdig findet. Gewiß iſt auch die Stelle Arrians II, 25 nicht zu überſehen: — *τὰ τῆς Παλαιστίνης προσκεχωρηκότα.* — Schließlich noch die Bemerkung, daß die in dieſer Lieferung behufs der ſpäteren Geſchichte der Syrer vom Verfaſſer commentirten Stellen Daniels den Theologen keine geringen exegetiſchen Dienſte leiſten dürften.

Vierte Lieferung. Die vom Verf. bisher vorbehaltene religiöſe

Entwickelung der Juden hat in dieſem Hefte eine ausführliche Darſtellung erhalten. Beſonders muß Ref. hervorheben: „Von dem Untergang des Prophetenthums". Die Geiſtesklarheit, zu der ſich Moſes erhob, hat nach unſeres Verf. ſinniger Erklärung den Ausſpruch veranlaßt, daß in Israel kein Prophet wieder aufgetreten ſei gleich Moſes. — Auch entfernt ſich unſer Verf. von der ſtrengen Orthodoxie ſeiner Glaubensgenoſſen durch ſeine Behauptung, daß das Verkünden der Zukunft keineswegs zum reinen Prophetenthum erforderlich geweſen ſei. — Im zweiten Abſchnitt: „Von der nacheriliſchen Litteratur" ſind die Propheten nach ihren Schriften gewürdigt. Intereſſant iſt die Vorbemerkung über Jona; die Deutung ſeines Namens „Taube", der Vergleich mit der Semiramis der Syrer und dem Danna der Babylonier. (Vielleicht hätte aber auch die Sage vom Arion eine ſchickliche Vergleichung abgegeben?) Bei der Aufführung der Geſchichtſchreiber der nacheriliſchen Periode finden wir auch die apokryphiſchen Bücher zum Theil erwähnt. Ein höherer Werth wird „der Chronik" gegeben; doch wird ſie erſt in die zweite Hälfte des dritten Jahrhunderts vor Chr. Geb. geſetzt. Von philologiſcher Wichtigkeit iſt (S. 44) zweites Capitel: „Von der Verdrängung der hebräiſchen Sprache durch die aramäiſche und der Schrift durch die altaſſyriſche". Im dritten Capitel wird nachgewieſen, daß „die Entſtehung des Canons der heiligen Schriften" auf gleiche Weiſe, wie es in Aegypten, Babylonien, Phönicien, Griechenland und Rom geſchah, anzunehmen ſei. Offenbar ſind ſie von den Prieſtern in das Heiligthum niedergelegt worden. Erſt Nehemias, heißt es, habe durch die im Exil verfaßten (zum Theil compilatoriſche) Schriften den Canon vervollſtändigt. — Es iſt übrigens hier nicht der Ort, die weitläufigen Excurſe — über die bibliſchen Bücher — zu beſprechen. Kenner vom Fach werden hier (S. 66 bis 76) viel Beachtenswerthes finden. Daſſelbe gilt auch von den Excurſen über die Entſtehung der Quadratſchrift, ſo wie über die Entſtehung des bibliſchen Canons, wobei über die abweichende Folge der heiligen Schriften bei Juden und Chriſten die Rede iſt. — (S. 106) dritter Abſchnitt: „Die Fortbildung des Cultus" in dieſer Periode. Die Opferordnung, welche hier geſchildert wird, bezieht ſich nicht auf die allerletzte Zeit. Die Darſtellung iſt intereſſant, aber nicht erſchöpfend, indem der Verfaſſer geſteht, daß ſich in Hinſicht der Muſik, namentlich über die Inſtrumente, nichts Sicheres angeben läßt. — Gelegentlich iſt (§ 17, S. 111) „Einiges" über die Beſchaffenheit des alten Kalenders bei den Hebräern mitgetheilt worden. — § 18 (S. 114) „Die Feier der Feſttage" (— S. 126) iſt ausführlich dargeſtellt, aber ohne (wohl nöthige) Vergleichung mit ähnlichen Feſten anderer alten Nationen, was gewiß nicht unintereſſant geweſen wäre. (Man vergl. z. B. Hüllmann's

Anfänge der griechiſchen Geſchichte ꝛc.) „Die Entwickelung der Synagoge“ anbelangend, führt weiter zur Betrachtung des „Ceremonialdienſtes“; ferner zu den „Gebeten“, deren Typus ſchon eine geraume Zeit vor den Makkabäern zu finden ſei. — Den „Punct von Reinheit und Unreinheit“ hat der Verfaſſer gefliſſentlich weitläufiger behandelt und § 20 ihm „die Speiſegeſetze“ angereiht. Wünſchenswerth wäre geweſen, wenn der Tiefblick unſeres Verfaſſers ſich auch hier gezeigt hätte in der Entwickelung der Gründe in Betreff der verbotenen Speiſen, wie dieſes z. B. auf eine angemeſſene Weiſe von Dr. Kalthof geſchehen iſt. (Vgl. Handbuch der hebr. Alterthümer, S. 256 bis 263.)

Schließlich iſt noch zu erwähnen, daß die dem Hefte beigefügte paläographiſche Tafel die ſemitiſchen älteſten Alphabete ſehr anſchaulich darſtellt. Es wäre aber nicht unerwünſcht geweſen, nebenbei die ihnen der Figur nach entſprechenden griechiſchen und lateiniſchen Buchſtaben beigefügt zu ſehen. Die Fortſetzung der folgenden Hefte ſoll ebenfalls im Allgemeinen ihre Beſprechung finden.

Mühlhauſen in Thür. Dr. Mühlberg.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Mehrere Stellen in Herodot's Geſchichte, verglichen mit ähnlichen und gleichen Stellen der heiligen Schrift.

Herodot iſt der erſte zuverſichtliche Profanſcribent, durch den die Profangeſchichte, wie dieſes Jackſon (Chronologiſche Alterthümer) gezeigt hat, und noch mehr nach ihm Volney, mit der heiligen Schrift in chronologiſcher, ja in ſynchroniſtiſcher Hinſicht einigermaßen ſicher in Zuſammenhang gebracht werden konnte. Aber außerdem ſind auch mehrere Stellen dieſes Schriftſtellers, die denen des Alten Teſtaments entſprechen, nicht unintereſſant. Mögen die hier folgenden nicht ganz unbeachtet bleiben.

1. Geſchichtsbuch Herod. I, 32 heißt es: *Ἐς γὰρ ἑβδομήκοντα ἔτεα οὖρον τῆς ζόης ἀνθρώπῳ προτίθημι.* Bis auf 70 Jahre hinaus ſetze ich die Grenze des menſchlichen Lebens.

Vgl. Pſalm 90, 10:

יְמֵי שְׁנוֹתֵינוּ בָהֶם שִׁבְעִים שָׁנָה.

Unſere Lebensjahre, die ſind 70 Jahre.

Der zweite Theil des Verſes findet ſich (weßhalb wir ihn hier mit der erſten Stelle Herodots zuſammenſtellen) im Griechiſchen Her. III, 22: *Ὀγδώκοντα δ' ἔτεα ζόης πλήρωμα ἀνδρὶ μακρότατον προκέεται.* Achtzig Jahre ſind zum Höchſten das volle Maß für ein Menſchenleben.

Vgl. Pſalm a. a. O. — 10:

וְאִם בִּגְבוּרוֹת שְׁמוֹנִים שָׁנָה

Und wenn es hoch kommt, 80 Jahre.

2. Herod. II, 104. In Hinſicht der Beſchneidung „*περιτάμνονται — τὰ αἰδοῖα*“ (Beſchneidung der Kolcher, Aegypter und Aethiopier) der Schaamglieder. *Φοίνικες δὲ καὶ Σύριοι οἱ ἐν τῇ Παλαιστίνῃ [αὐτοὶ ὁμολογέουσι παρ' Αἰγυπτίων μεμαθηκέναι].* Die Phönicier und die Syrer in Paläſtina (= Juden, vgl. I, 105, und Diodor. I, 55) geben ſelbſt zu, daß ſie es von den Aegyptern gelernt. Damit ſtimmt auch nach der Erklärung mehrerer Exegeten die Stelle im Joſua 5, 9

überein: כִּי הַיּוֹם גַּלּוֹתִי אֶת חֶרְפַּת מִצְרַיִם מֵעֲלֵיכֶם — Heute habe ich abgewälzt die Schmach Aegyptens von Euch. — Offenbar hielten die Aegypter die (in der Wüſte) unbeſchnittenen Israeliten für ſchmachvoll. (Die aus Aegypten Gekommenen waren beſchnitten. Joſua a. a. O. V. 5.) Wir finden erſt auch wirklich nach der Rückkehr Abrahams aus Aegypten das Gebot der Beſchneidung. — Geneſis 12, 10 u. f. (vgl. 17, 11 bis 14).

3. Her. II, 125. *Σεσήμανται δὲ διὰ γραμμάτων Αἰγυπτίων ἐν τῇ πυραμίδι ὅσα ἔς τε συρμαίην καὶ κρόμμυα καὶ σκόροδα ἀναισιμώθη τοῖς ἐργαζομένοισι.* An der Pyramide iſt auch mit ägyptiſchen Buchſtaben aufgezeichnet, wie viel zu Rettigen, Zwiebeln und Knoblauch für die Arbeiter aufgebraucht worden.

Vgl. Numeri 11, 5:

זָכַרְנוּ אֶת הַדָּגָה אֲשֶׁר נֹאכַל בְּמִצְרַיִם חִנָּם אֵת הַקִּשֻּׁאִים וְאֶת הָאֲבַטִּחִים וְאֶת הֶחָצִיר וְאֶת הַבְּצָלִים וְאֶת הַשּׁוּמִים׃

Wir denken an die Fiſche, die wir umſonſt in Aegypten verzehrten, die Gurken, die Melonen und den Lauch, ſo wie an die Zwiebeln und den Knoblauch.

4. Her. II, 141. *Μετὰ δὲ ἐπ᾽ Αἴγυπτον ἐλαύνειν στρατὸν μέγαν Σαναχάριβον βασιλέα Ἀραβίων τε καὶ Ἀσσυρίων, οὐκ ὧν δὴ ἐθέλειν τοὺς μαχίμους τῶν Αἰγυπτίων βοηθέειν* ꝛc.

Die Rede iſt hier von der (mit Hiskias gleichzeitigen) Regierung des Königs Sethon, eines Prieſters des Hephäſtos (Phtha, Vulcan? Feuergott). Die beſten Exegeten erkennen hier nur den Feldzug Sanheribs gegen Jeruſalem, der in der Schrift, beſonders aber Jeſaias 36 und 37, ausführlicher erzählt wird. — Darauf ſei (Herod. II, 141) Sanherib, der König der Araber und Aſſyrer, mit einem großen Heere gegen Aegypten gezogen. Im Verfolg dieſer Erzählung heißt es: *ἐνθαῦτα ἀπικομένους τοῖσι ἐναντίοισι αὐτοῖσι ἐπιχυθέντας νυκτὸς μῦς ἀρουραίους κατὰ μὲν φαγέειν τοὺς φαρετρεῶνας αὐτέων, κατὰ δὲ τὰ τόξα, πρὸς δὲ τῶν ἀσπίδων τὰ ὄχανα, ὥστε τῇ ὑστεραίῃ φευγόντων σφέων γυμνῶν ὅπλων πεσέειν πολλούς* ꝛc. Da ſie dahin gekommmen waren, habe ſich des Nachts über ihre Gegner ein Schwarm von Feldmäuſen ergoſſen, die Köcher ihnen zernagt und die Bogen, auch die Handhaben der Schilde, ſo daß am folgenden Tag, da ſie von Waffen entblößt waren, eine Menge von ihnen fiel ꝛc.

Hephäſtos (Phtha) als Feuergott kann mit dem Nationalgott der Hebräer, der in Feuergeſtalt dem Moſe erſchienen (Exodus 3, 2), füglich verglichen werden; ſo iſt auch das durch die Mäuſe dem Sanherib be-

reitete Unheil nach neueren Erklärern der Hieroglyphen nichts als das Sinnbild eines großen Verderbens. Herodot hat offenbar nach einer von den Prieſtern fälſchlich gedeuteten Pyramideninſchrift eine paläſtinenſiſche Begebenheit mit einer ägyptiſchen verwechſelt.

5. Her. II, 159. *Συρίοισι πεζῇ ὁ Νεκὼς συμβαλὼν ἐν Μαγδόλῳ ἐνίκησε, μετὰ τὴν μάχην Κάδυτιν πόλιν* (cf. III, 5: *ἐούσης πόλιος — Σαρδίων οὐ πολλῷ ἐλάσσονος —*), *τῆς Συρίης ἐοῦσαν μεγάλην εἶλε.* Die Syrer in Paläſtina (Juden) beſiegte er in einem Landtreffen zu Magdolus (Megiddo), nach welcher Schlacht er die große ſyriſche Stadt (nicht kleiner als Sardes) Kadytis (die Heilige = Jeruſalem) eroberte.

Vgl. 2. Könige 23, 29:

בְּיָמָיו עָלָה פַרְעֹה נְכֹה מֶלֶךְ מִצְרַיִם — בְּמִגִּדּוֹ —

beſonders aber 2. Chron. 35, 20 u. 22 מְגִדּוֹ (Mgidlo, Migdolos oder Magdolos).

Die Einnahme der Stadt Jeruſalem ſelbſt iſt 36, 3, und 2. Kön. 23, 33 u. 34 erwähnt. — Heeren und Bredow haben genau bewieſen, daß unter Kadytis (יְרוּשָׁלַיִם הַקְּדוֹשָׁה) Jeruſalem (El Kadesch bei den Arabern genannt) zu verſtehen ſei. Eine Proceſſion jüdiſcher Geißeln, entnommen von einem Gemälde eines großen Grabes zu Beban el Malek, zeugt von der Einnahme Jeruſalems und vom erwähnten Kampfe. S. Philippſon's israelitiſche Bibel, Thl. III, S. 1173 (2. Chron. 36).

6. Her. II, 169. *Ἄμασις εὖ περιεῖπε· τέλος δὲ μεμφομένων Αἰγυπτίων ὡς οὐ ποιοῖ δίκαια τρέφων τὸν σφίσι τε καὶ ἑωυτῷ ἔχθιστον, οὕτω δὴ παραδιδοῖ τὸν Ἀπρίην τοῖσι Αἰγυπτίοισι.*

Amaſis behandelte ihn (nämlich den Apries) gut; als ihm aber die Aegypter vorwarfen, daß er ſeinen und ihren ärgſten Feind unterhalte, ſo übergab er den Apries den Aegyptern.

Vgl. Jeremias 44, 30:

הִנְנִי נֹתֵן אֶת פַּרְעֹה חָפְרַע מֶלֶךְ מִצְרַיִם בְּיַד אֹיְבָיו וּבְיַד מְבַקְשֵׁי נַפְשׁוֹ —

Siehe, ich gebe den Pharao Apries, König von Aegypten, in die Hand ſeiner Feinde und in die Hand derer, die ihm nach dem Leben trachten.

7. Her. III, 23. *Ἔτεα μὲν ἐς εἴκοσι καὶ ἑκατὸν τοὺς πολλοὺς αὐτέων* (sc. *Ἰχθυοφάγων*) *ἀπικνέεσθαι.*

Vgl. Geneſ. 6, 3:

וְהָיוּ יָמָיו מֵאָה וְעֶשְׂרִים שָׁנָה׃

Seine Tage ſeien 120 Jahre. (Das vor der großen Fluth kurz vorher begränzte Lebensalter der Menſchen.)

Dieſe angeführten Stellen, die allerdings eine nähere Erklärung verdienen und zum Theil bereits verſchiedentlich erhalten haben, mögen hier nur als zuſammengeſtellt nicht ganz der Aufmerkſamkeit entgehen, inwiefern in neueren Zeiten oft die entgegengeſetzteſten Anſichten bei der Erklärung derſelben ſtattgefunden haben. Es wäre wohl eine zuſammenhängende Vergleichung alles desjenigen wünſchenswerth, was beim Herodot mehr oder weniger mit den heiligen Schriften in hiſtoriſcher und in antiquariſcher Hinſicht in Uebereinſtimmung gebracht werden kann. Larcher hatte bereits in ſeiner franzöſiſchen Ausgabe des Herodot beim Commentiren der ägyptiſchen Geſchichte genau dasjenige, was mit dem moſaiſchen Ritus übereinſtimmt, verglichen. Hier mögen nur Andeutungen zu einem in der Folge ausführlichern Detail gegeben ſein.

Mühlhauſen in Thüringen. Conr. Dr. Mühlberg.

Geſchichte und Kunſt.

Von Prof. Dr. Eyth in Schönthal.

Wie ſehr und mit welch' glücklichem Erfolge ſeit mehreren Decennien auch auf dem Gebiete der Geſchichte gearbeitet worden iſt, bedarf keines Beweiſes. Eine Maſſe der eingehendſten Monographieen und eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Werken, welche das ganze welthiſtoriſche Gebiet umfaſſen, ſind die Frucht und der Lohn dieſer ebenſo mühſamen als dankenswerthen Beſtrebungen geweſen. Hiedurch iſt das allgemeine Intereſſe für geſchichtliche Studien aufs kräftigſte wieder angeregt worden; und daß auch ſchon die heranwachſende Jugend durch einen Unterricht, der ſich gewiß in den meiſten Lehranſtalten gehoben und gebeſſert hat, ihren förderlichen Antheil an dieſen Errungenſchaften empfängt — wer ſollte dieß nicht anerkennen und wer wollte ſich nicht darüber freuen?

Indeſſen iſt bekanntlich die Weltgeſchichte nicht bloß ein geordneter Katalogus von Thatſachen und Namen, ſoviel Belehrendes, Aufmunterndes, Warnendes, in jeder Weiſe Nützliches ſie auch hiedurch ſchon zu geben vermag. Die Weltgeſchichte dehnt ihre Grenzen in verwandte Gebiete aus. Und ſo hat ſie namentlich nach zwei Richtungen eine äußerſt weſentliche und wichtige Beziehung; die eine Richtung führt mehr in das Abſtracte, die andern mehr in das Concrete. Mit andern Worten: die Weltgeſchichte ſteht in natürlicher Verwandtſchaft mit der Wiſſenſchaft und der Kunſt.

Eine „Philoſophie der Geſchichte" iſt zwar eine Wiſſenſchaft, die nach ihrer Natur mehr als jede andere dazu verurtheilt iſt, beſcheidenes „Stückwerk" zu bleiben; aber es drängt eben den Geiſt und, wie es ſcheint, vor Allem den deutſchen Denker, Licht und Ordnung in das Chaos zu bringen. Von Iſelin, Herder und Leſſing an bis auf Hegel iſt mancher tiefſinnige Verſuch gemacht worden; aber gelingen konnten wohl diejenigen Verſuche in annäherndem Maaße, welche das Licht am rechten Orte zu holen wußten.

Weniger hervorgetreten iſt bei uns Deutſchen — aus naheliegenden Gründen — das Verhältniß der Weltgeſchichte zur Kunſt. Und doch iſt dieſes ein ſo ganz urſprüngliches und natürliches! Wenn gewaltige Perſönlichkeiten, heldenhafte Charaktere unter einem Volke auftauchen, wenn großartige, unerwartete Ereigniſſe eintreten, die einen entſcheidenden Wendepunct bilden: ſo haben ſelbſt die ungebildetſten Völker von jeher ein inſtinctmäßiges Bedürfniß empfunden, dieſe Männer und Ereigniſſe durch Ehrenſäulen und Triumphbögen, durch Bilder und Por-

le, durch Münzen, welche man prägte, und ſelbſt durch den Glanz
r Grabmäler nicht minder als durch Geſänge und Lieder zu ehren,
ſeiern und wo möglich zu verewigen. Was heißt dieß anders, als
ß in der Geſchichte ſelbſt die Mutter der Kunſt und namentlich der
ten Kunſt anerkannt werden muß?

In ähnlicher Weiſe genügt es den ſpätern Geſchlechtern nicht von
lungen und Handelnden der alten Zeit nur zu hören und zu leſen;
Gedächtniß und der Gedanke fühlt ſich kalt und unbefriedigt ohne
chauung. Daraus ergibt ſich nun von ſelbſt ein lebendiges Intereſſe
die oben berührten Darſtellungen der gleichzeitigen Welt; wo aber
e Darſtellungen uns mangeln oder verloren gegangen ſind, ſucht
Geiſt irgend einen Erſatz, indem unter Zuziehung entſprechender Stu-
wenigſtens nachträglich und wohl gar nach vielen Jahrhunderten
ſache angeſtellt werden, das Vergangene wieder dem Auge zu ver-
genwärtigen, ſo daß man ſehen kann, wie ungefähr jene großen Männer
ſen geſtaltet geweſen ſein und was ſie zu Nutz und Frommen der
enſchheit gethan haben. Dieſer Drang iſt insbeſondere die Quelle der
oriſchen Malerei, deren Vorhandenſein gleichfalls die enge Verſchwi-
ung von Geſchichte und Kunſt nachweist.

Sehen, Anſchauungen haben will aber ganz vorzüglich das
d, der Knabe und ſelbſt noch der Jüngling; das Wirkliche dient
nen für das Wahre in demſelben Grade, als ſie ſich noch nicht den rei-
ern Jahren des Mannes oder gar des Greiſen genähert haben. Daher
ßte billig in den Unterrichtsanſtalten die Geſchichte nicht nur allmälig
Wiſſenſchaft, unter Darlegung ihres Princips und ihrer Syſtema-
rung, eingebürgert werden; ſondern noch weit entſprechender ſcheint es,
enn ſie durch die angedeutete Verbindung mit der Kunſt ein erhöhtes
ben gewinnen könnte; das gewiß durch die Eindrücke des Auges ſich
ld raſcher und dauernder entwickelt, als ſelbſt bei dem anregendſten Vor-
ge durch diejenigen des Ohrs. Das Beſte iſt freilich, wenn beide äu-
ern Sinne für den innern Sinn zuſammenwirken.

Wollte man einwenden, daß hiedurch der Lehrſtoff, der ohnehin groß
nd übergroß erſcheint, um ein neues Glied, eine neue Maſſe vermehrt
ürde, ſo ſcheint dieſer Grund wenig zu beſagen, nachdem bereits die
nere nothwendige Beziehung von Geſchichte und Kunſt nachgewieſen
t. Dazu kommen aber noch andere Umſtände. Da z. B. doch jeder
Schüler geiſtig gezwungen iſt, ſich von den Menſchen und Dingen der
iſtorie irgend eine Vorſtellung zu bilden: ſo thut er dieß gewöhnlich
weder völlig nach ſeinen willkürlichen, oft kindiſchen und meiſtens ganz
nrichtigen Begriffen oder folgt er nur allzuoft gegebenen Darſtellungen

der geringſten Sorte, wie ſie ihm eben der Zufall in die Hände geſpielt hat. Wäre es nicht ein bedeutender Gewinn für ſein Geſchichtsſtudium, wenn all' dieſe Unrichtigkeiten durch möglichſt richtige, der Wirklichkeit entſprechende Bilder verdrängt würden? Dazu kommt, daß in derartigen Bildern zugleich eine ſo einfache und feſtſtehende Mnemonik ſteckt, wie man ſie auf anderem Wege ſchwerlich wird erreichen können, — ein Grund, aus welchem einleuchtet, daß, anſtatt der Furcht vor einer Vermehrung des Lernmaterials, vielmehr der Hoffnung Raum gegeben werden dürfte, daß ſich dasſelbe auf dem angedeuteten Wege durch Erleichterung der Schwierigkeiten verkürze.

Freilich hat es indeſſen an den geeigneten Hülfsmitteln für die bezeichneten Zwecke gefehlt. Um ſo mehr freut es den Ref. auf ein Unternehmen hinweiſen zu können, welches dieſe Zwecke ins Auge faßt und, obwohl erſt begonnen, doch ſchon in ſeinen Anfängen zu ſchönen Hoffnungen berechtigt. Es iſt dieß der

Bilder-Atlas zum Studium der Weltgeſchichte in hundert großen Tafeln. Nach berühmten Kunſtwerken alter und neuer Zeit gezeichnet und herausgegeben von Ludw. Weiſſer mit erläuterndem Text von Dr. Heinrich Merz. Hall bei Nitzſchke.

Die vorliegende erſte Lieferung gibt uns von dem ganzen auf dem Umſchlage mitgetheilten Plane der 100 Tafeln mit Abſicht und aus wohlerwogenen Gründen einige Nummern aus verſchiedenen Zeitaltern. Das erſte Blatt (Nr. 9) enthält Scenen aus dem trojaniſchen Krieg nach Genelli, Flarmann, Cornelius und Benvenuti; das zweite (Nr. 14) gibt uns die berühmte Moſaikarbeit von Pompeji, die Alexandersſchlacht, und neben dieſer eine größere Anzahl von ausgeſuchten antiken Portraits, unter denen wir neben Alexander ſelbſt noch Ariſtoteles, Demoſthenes, Aeſchines, Zeno, Epikur, Diogenes, Menander und Theophraſt nennen; das dritte Blatt (Nr. 21) ſtellt uns Julius Cäſar auf dem Wege in den Senat, nach Abel de Pujol, und „den Tod Cäſars" nach Camuccini in größeren Formen dar, neben welchen noch wohlgeprüfte alte Portraits von Cäſar, Pompejus, Auguſtus, Antonius, M. Jun. Brutus unſern Blick feſſeln. Auf dem vierten (Nr. 37) befinden ſich Abbildungen der unerreichbaren Cartons von Raphael, welche „die erſte Ausbreitung des Chriſtenthums" zum Gegenſtande haben. Unſer fünftes Blatt (Nr. 80) führt uns in raſchem Zuge nach „England unter Carl I." Die Köpfe von Carl ſelbſt, von Buckingham, Straffort, Laud, Hampden, Jacob I., Henriette von Frankreich, wie eine ganze Figur Carls nach von Dyk, geben an ſich ſchon genug zu denken, auch wenn die größeren Gruppen nach Delaroche und Fisk uns nicht ſo ernſte

Momente vergegenwärtigen würden, wie diejenigen waren, als „Strafford vor ſeiner Hinrichtung den Segen des Erzbiſchofs von Canterbury empfing", als die „Hinrichtung Carls" ſelbſt vor ſich ging und nachher „Cromwell vor dem Sarge Carls I." ſtand. Das ſechste Blatt endlich (Nr. 81) iſt hauptſächlich Oliver Cromwell gewidmet, deſſen „Auflöſung des langen Parlaments nach Benj. West" den größten Raum einnimmt, aber demungeachtet auch noch für eine Reihe von Bruſtbildern und Standbildern von Oliv. Cromwell, Fairfax, Blake, Montroſe, Monk, Milton, Harry Vane und ſelbſt für Cromwells Todtenmaske aus Gyps den nöthigen Platz übrig läßt.

So finden wir denn wirklich ſchon in dieſem erſten Hefte eine äußerſt reiche Vergegenwärtigung von Perſonen, Begebenheiten, Trachten, bedeutſamen Bauwerken u. dgl. Die Auswahl der Bilder erſcheint als eine ſehr gelungene, wie denn dieſelben auch nur nach ausgezeichneten Kunſtwerken der berühmteſten Künſtler entnommen worden ſind und ſo ſpäterhin gleichfalls (nach der ausdrücklichen Verſicherung der Unternehmer) faſt alle Gallerieen der Welt benützt und die correcteſten Zeichnungen geliefert werden ſollen. Ohne in ſtrengerem Sinne die Würde eines tieferen Kunſtkenners zu beanſpruchen, glaubt doch Ref. verſichern zu dürfen, daß das vorliegende erſte Heft durch die Schönheit ſeiner lithographiſchen Ausführung von Seiten des Hrn. Weiſſer einen im Ganzen ſehr angenehmen Eindruck macht und ſich jedem ähnlichen Bilderwerke der neueren Zeit getroſt an die Seite ſtellen darf.

Indeſſen bedürfen ſolche Bilder allerdings in mehr als Einer Hinſicht eine gründliche Erklärung. Wenn auch in den Phyſiognomieen der Hauptperſonen ihr ganzes Schickſal oft ſehr deutlich geleſen werden kann, ſo findet doch der gewöhnliche Betrachter nicht immer ſogleich den klaren Begriff, den bezeichnenden Ausdruck für die Eindrücke, die er empfindet. Er braucht hiefür einen Dolmetſcher, einen Cicerone. Noch in höherem Maße iſt dieß bei ſolchen Tableaux der Fall, die eine Menge von einzelnen Perſonen und dieſe in den verſchiedenſten Stimmungen und Thätigkeiten vor unſer Auge ſtellen. Dieſes Geſchäft hat Herr Dr. H. Merz übernommen, der dem größern Publicum durch ſeine Schriften, wie z. B. „Armuth und Chriſtenthum", „chriſtliche Frauenbilder" u. dgl. hinreichend bekannt iſt. Dieſer vielſeitige Schriftſteller iſt auch im Gebiete der Kunſt bewandert, wie wenige, die nicht ſelbſt ausübende Künſtler ſind, — wiewohl ihm auch die gelungene Ausübung keine fremde Sache iſt. Neben den eindringendſten Studien (wovon ſeine Theilnahme an dem Guhl'ſchen Kunſtatlas zeugt) kennt er nicht nur in Deutſchland, ſondern auch in Holland, Frankreich, England, Italien ſehr viele Gallerieen

aus eigener genauer Anſchauung, trägt eine lebendige Begeiſterung für alles, was Kunſt heißt, in ſich und verbindet hiemit umfaſſende hiſtoriſche Kenntniſſe und jene bekannte ſinnige, ſcharfe, geiſtreiche Darſtellungsgabe, die ſeinen Schriften ſtets ſo viele Leſer gewonnen hat. Daß ſeine Grundanſchauung der Geſchichte eine chriſtliche iſt, brauchen wir nicht erſt zu bemerken. Schwerlich hätte das Unternehmen, wovon wir reden, einem Manne anvertraut werden können, in welchem ſich gerade das für dieſen Zweck nöthige Wiſſen und Können ſchöner und reichlicher vereinigt fände.

Wir empfehlen daher dieſes mit Muth und Opfern begonnene Unternehmen zunächſt den Leſern der vorliegenden Blätter zur Anſchauung und hoffen getroſt, daß die genommene Anſchauung auch zur Anſchaffung führen wird. Der Preis iſt ſo billig geſtellt, daß insbeſondere jede Schulbibliothek auf's Leichteſte ein Werk ſich einreihen kann, das — neben der wünſchenswerthen und oft verſäumten Grundlage einer Kunſtbildung, die es gibt, — beſonders den hiſtoriſchen Unterricht weſentlich fördern und der heranreifenden Jugend ſicherlich die größte und nützlichſte Freude bereiten wird.

Druckfehler im Vorwort.

Seite 2, Z. 6 v. o. lies: fördert.
Z. 6 v. u. lies: Reaction.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 4. April 1856.

I. Abhandlungen.

Der franzöſiſche Unterricht in der Realſchule.

Von Dr. K. L. Bücheler, Reallehrer am Pädagogium in Eßlingen.

Der ſchulmäßige Sprachunterricht hat bekanntlich einen dreifachen Zweck. Es handelt ſich bei ihm erſtens um die Aneignung gründlicher Sprachkenntniſſe und Sprachfertigkeiten; zweitens um Geiſtes- und Gemüthsbildung; drittens um Erziehung des Charakters. Der Sprachunterricht unſerer Schulen hat demnach einen materialen Zweck, den der Sprachbildung; einen formalen, den der allgemein menſchlichen, idealen Bildung; und einen material-formalen, den der ſpeciell nationalen Erziehung, der hiſtoriſchen Bildung.

Daß dieſe drei Zwecke auch unſerem franzöſiſchen Unterricht als Zielpuncte dienen müſſen, wird, als eine an ſich ſelbſt klare Sache, wohl von allen Seiten zugegeben werden. Anders aber verhält es ſich mit der Zuſtimmung, wenn es ſich darum handelt, dieſe drei Forderungen an uns und unſern franzöſiſchen Unterricht eingehender und ſpecieller auszuſprechen. Meines Wiſſens ſtellte ſich hier bis jetzt weder eine Einhelligkeit der Stimmen, noch auch nur eine genügende Mehrheit derſelben heraus; im Gegentheil, es ſcheint bis auf dieſen Tag eher eine beträchtliche Geſchiedenheit der Meinungen vorzuwalten. Daß in Folge davon auch keinerlei Einmüthigkeit in unſern Anſichten weder bezüglich der Ziele im Einzelnen, noch der zu ergreifenden Mittel und Wege u. ſ. f. zu Stande kam, liegt in der Natur der Dinge. Weil wir Alle aber ohne einen Einklang in Sachen des Nothwendigſten, beſonders im franzöſiſchen Unterricht uns oft beſchwert und unſere Schüler gehindert ſehen, und weil wir ohne denſelben jeden Falls keines Geſammterfolges ſicher und froh werden, ſo liegt uns fort und fort von dieſem Fach aus die Aufgabe vor, eine Einigung über die Principien des franzöſiſchen Unterrichts

anzubahnen, eine gemeinſame Erkenntniß des Weſentlichen und insgemein Nothwendigen nach Stoff und Form, Zweck und Mittel zu Wege zu bringen. Als einen Beitrag zur Löſung dieſer wichtigen Aufgabe bitte ich die nachfolgenden Zeilen anzuſehen. Sie verſuchen im erſten Abſchnitt eine kurze Darlegung der Principien, im zweiten den Umriß eines Lehrgangs und bieten im dritten Bemerkungen zu den einzelnen Uebungen dieſes Lehrgangs.

I. Die Principien.

Nach dem was fremde und eigene Erfahrung und Ueberlegung mich ſeither gelehrt haben, lauten die drei Hauptforderungen an den franzöſiſchen Unterricht unſerer Schulen folgendermaßen:

1. Die eigentlichſte und nächſtliegende Aufgabe dieſes Faches iſt das Erlernen der franzöſiſchen Sprache. Unter dieſem Erlernen nur die Aufnahme eines gewiſſen Quantums poſitiver Sprachkenntniſſe in das Verſtändniß zu begreifen, iſt ſicherlich ein Irrthum. Die tägliche Erfahrung ſagt es uns, wie allſeitig mangelhaft und unzureichend ein ſolches bloßes Wiſſen iſt, und lehrt unwiderſprechlich, daß man nur das recht weiß, was man macht und ausführt, und nur das recht kennt, was man gebraucht. Ebenſo gewiß iſt es ferner, daß es im praktiſchen Leben, ſowohl idealen als realen Gebiets, nicht auf das Wiſſen allein, ſondern beſonders auch auf das Können ankommt. Es kann ſich alſo bei unſerem franzöſiſchen Unterricht gar nicht um ein bloßes Wiſſen im gewöhnlichen Sinne handeln, ſondern nur um eines, dem die Geſchicklichkeit zur Seite ſteht; um ein Wiſſen, welches an das Thun gewöhnt iſt, welches geiſtige Fertigkeit geworden iſt. Wir haben demnach die franzöſiſche Sprache ſo zu lehren, daß der Schüler ſie verſteht und zugleich kann, daß er zur Fertigkeit des Verſtändniſſes und zur Fertigkeit des Gebrauchs dieſer Sprache, mit einem Worte, daß er zur franzöſiſchen Sprachfertigkeit herangebildet wird.

2. Der formale Zweck erheiſcht, daß der franzöſiſche Unterricht als ein vorzügliches Mittel mithelfe, die ideale, allgemein menſchliche Ausbildung zu erlangen. Sowohl Geiſt als Gemüth müſſen durch den geſammten franzöſiſchen Lehrſtoff und die ganze Lehrweiſe nach all ihren Seiten hin lebendig angeregt, kräftig angeſtrengt und mit werthvollem, nothwendigem Ideengehalt erfüllt werden. Neben der in neuerer Zeit mehr betonten, allerdings durchaus auch erforderlichen Gemüthsbildung und neben dem Rufen nach Bildung eines geſunden natürlichen Geſchmackes für das Schöne, Große und Reine darf hier aber die kräftige Wahrung der rein intellectuellen Bildung wohl

wieder ſchärfer hervorgehoben werden: Der Geiſt des Realſchülers muß durch das Erlernen des Franzöſiſchen unvertilgliche gute Gewohnheiten und Vortheile annehmen und gewinnen, muß Ordnung und Regel beim Denken lieben, muß eine Menge von Anſchauungen vollziehen und eine befriedigende Leichtigkeit im Umgang mit Begriffen ſich zu eigen machen.

3. Dem material-formalen Zweck zu entſprechen, muß der franzöſiſche Unterricht durch Stoff und Geiſt ſeiner Behandlung entſchieden mithelfen zum Erwerb hiſtoriſcher Bildung und nationaler Geſinnung. Der Zögling ſoll demnach nicht bloß zum Verſtändniß etlicher franzöſiſcher Schriftſteller kommen, ſondern vornehmiich zu einer Sachkenntniß in franzöſiſchen Dingen, zu einem Verſtändniß des franzöſiſchen Denkens und Thuns in der Gegenwart und Vergangenheit; in der Weiſe jedoch, daß aus dieſer Kenntniß der Geſchichte und Realien der franzöſiſchen Nation, verbunden mit denſelben Gütern des deutſchen Volkes, eine geſunde und kräftige vaterländiſche Geſinnung ſich faſt von ſelbſt ergibt.

Daß dieſe drei Forderungen, von denen die erſte für die praktiſche, die zweite für die ideale und die dritte für die nationale Seite unſerer Exiſtenz ſorgt, ihrer Natur und Bedeutung nach zuſammen ſtimmen, iſt einleuchtend. Zur näheren Auseinanderſetzung über die erſte, als das Material, an und mit welchem die zweite und dritte erreicht werden ſoll, wenden wir uns nun ausſchließlich im nachſtehenden Lehrgang.

Bei Darſtellung desſelben wurden abſichtlich nicht die bei uns jetzt gebräuchlichen Lehrmittel ſpeciell zu Grunde gelegt, im Gegentheil möglichſt oft von denſelben abgeſehen, und zwar aus keinem andern Grunde, als um Ziele und Wege unbeirrter finden zu können. Obſchon der Lehrgang nun aber nichts weniger als eine ideale Conſtruction iſt, wie jeder Kundige ſogleich vermerken wird, kann doch meine Anſicht nicht dahin gehen, als ſollte von morgen an der franzöſiſche Unterricht in der nachbezeichneten Weiſe als der allein richtigen ertheilt werden; ſondern darum eben handelt es ſich, zu unterſuchen, ob die dem Lehrgang zu Grunde liegenden Gedanken das Richtige treffen, ob das Ziel ſicher beſtimmt wurde, ob die Faſſung der eigentlichen Aufgabe in den Grenzen billiger Möglichkeit ſich hält, ob das Quantum und Quale derſelben wirklich auch auf jenes Ziel hinleitet und endlich, ob Mittel und Wege zweckmäßig ſind.

Daraus folgt ſchließlich von ſelbſt, daß, angenommen, das Ziel ſei richtig angegeben, dieß nicht ſo viel heißen kann als: dieſes Ziel muß

durchaus von nun an erreicht werden! wie etliche Freunde meinten, ſondern nur ſoviel: das iſt das gemeinſame Ziel, nach welchem wir alle uns ſtrecken wollen.

II. Lehrgang.

Der franzöſiſche Unterricht ſoll nach Sprachfertigkeit ſtreben. Daß dieſe Eine Fertigkeit eigentlich viererlei Fertigkeiten in ſich ſchließt, ergibt ſich für Jedermann aus dem Begriff einer lebenden Sprache von ſelbſt. Beim mündlichen Gebrauch iſt erforderlich:

a. im auffaſſenden Sinne, ein Verſtehenkönnen des franzöſiſch Geſprochenen;
b. darſtellend, ein Selberfranzöſiſchſprechen;

beim ſchriftlichen Gebrauch:

c. auffaſſend, ein Franzöſiſch Leſen- (und Verſtehen-) können;
d. darſtellend, ein Franzöſiſch Schreibenkönnen. *

Hiemit iſt nun die Aufgabe des franzöſiſchen Unterrichts ſchon des Näheren ausgeſprochen, wie ſich von ſelbſt verſteht, des ganzen ſchulmäßigen, der ſich alſo bis ins ſiebenzehnte oder achtzehnte Jahr erſtreckt.

Beſtimmen wir nun ſogleich, wie viel von dieſer Aufgabe bis ins vierzehnte Jahr gelöst ſein ſoll, d. h. die Aufgabe des franzöſiſchen Unterrichts in unſerer ** Realſchule. Da es wohl keinem Zweifel unterliegt, daß unſer Realſchüler nach all dieſen vier Seiten zur Sprachfertigkeit angeleitet werden ſoll, und da es ſich von ſelbſt verſteht, daß von abſoluter Fertigkeit keine Rede ſein kann, ſo fragt es ſich: Bis zu welchem Grade ſoll der Realſchüler in jeder dieſer vier Fertigkeiten gebracht werden?

Rechnet man ſechs Jahre franzöſiſchen Unterricht, nämlich vom achten bis vierzehnten Jahre, und in der Woche durchſchnittlich acht oder neun Stunden, es iſt dieß das Minimum, ſo ſollte man, unter nicht

---

* So neu dieſe vier Forderungen Etlichen auch vorkommen mögen, ſo muß ich doch bemerken, daß ſie ziemlich alt ſind. Schon Delaveaux, Profeſſor an der Karlsakademie, ſpricht ſie in ſeinen mir kürzlich zu Handen gekommenen leçons méthodiques etc. Stuttgart 1787, aus. On apprend les langues vivantes, heißt es p. V. des livre élémentaire, pour les parler et les écrire. p. XII. La première chose que l'on se propose ordinairement en étudiant une langue vivante, c'est de comprendre ceux qui la parlent et de pouvoir s'entretenir avec eux. Ich glaube, es wird nicht ohne Intereſſe ſein, auch ſpäter noch einige Male die Stimme dieſes Veteranen auf unſerm Gebiete zu vernehmen.

** d. h. der Württembergiſchen, welche bekanntlich nicht die Norddeutſche oder die höhere Bürgerſchule der Päd. Rev. iſt. L.

ungünſtigen Umſtänden, d. h. wenn nicht zu viele und zudem gering begabte Schüler bei einander ſind, mit dem vierzehnten Jahre im Hören- und Verſtehenkönnen ſo weit ſein, daß nicht bloß die franzöſiſchen Fragen und Erklärungen des Lehrers, ſondern auch die leichter ſtiliſirten Erzählungen ꝛc., welche er vorträgt, (natürlich frei, von ſich aus und nicht nach dem Buchſtaben des Buchs) aufgefaßt und verſtanden werden.

In Betreff des Selberſprechens ſollte der Zögling dahin kommen, daß er ſich über Angeſchautes und ſonſt in ſeinem Lebensgebiete Liegendes ohne grobe grammatiſche Verſtöße und nicht ohne alle Geläufigkeit ausſprechen kann.

Das Leſen leichterer Stücke ſollte mit Wohlklang und Geläufigkeit, vor allem aber mit jenem Ausdruck vor ſich gehen, welcher das Verſtändniß bezeugt.

Im Schreiben endlich ſollte der Zögling nicht bloß richtig und ſchnell das mit ſorgfältiger Ausſprache dictirte niederſchreiben, deßgleichen eine gute deutſche und eine gute franzöſiſche Ueberſetzung, hiſtoriſchen und naturbeſchreibenden Inhalts und leichteren Stils, fertigen können, ſondern auch im Stande ſein, einen Brief, einen Glückswunſch ꝛc. in einfachem Franzöſiſch abzufaſſen.

In dieſen vier Stücken iſt nur von dem Können und der Fertigkeit die Rede. Dieß hat darin ſeinen Grund, daß wir, wie oben bemerkt, nach dem heutigen Stand der Methodik unter jenem Können nichts anderes verſtehen als die Krone des Lernens, die Vollendung des Wiſſens. Jenes Können ſetzt das Wiſſen voraus; ſo handelt es ſich nun darum, anzugeben, was jene Grade des Könnens in Anſehung des Wiſſens in ſich ſchließen. Laſſen wir dieß Delaveaux thun. Savoir une langue vivante, ſagt er p. VI, c'est savoir *tous les mots qu'elle emploie*, c'est connaître le sens principal et le sens accessoire que l'usage leur a attachés, les divers sens figurés dont il les a rendus susceptibles; *la manière dont il veut qu'ils soient modifiés, combinés, assortis*, pour concourir à l'expression des pensées. Enfin c'est avoir *acquis* une *grande facilité* à les énoncer et à les écrire suivant tous ses rapports. Hieraus ſowohl als aus dem Inhalt der obigen vier Grade iſt klar, daß der Schüler im Laufe der ſechs Jahre erſtens das franzöſiſche Sprachmaterial, d. h. den franzöſiſchen Sprachſchatz dem Weſentlichſten nach, desgleichen zweitens die ganze franzöſiſche Formenlehre ins Gedächtniß bekommen und drittens die franzöſiſche Satzlehre verſtehen lernen muß. Ferner, dieſes Wiſſen muß von Anbeginn des franzöſiſchen Unterrichts an durch vielen Gebrauch in einer Reihe aufſteigender Uebungen angewöhnt

werden. Iſt dieß der Fall, ſo wird dadurch nicht bloß das *franzöſiſche Sprachgefühl*, ſondern auch das *Sprachbewußtſein*, in ſeinen Anfängen wenigſtens, ſich ausgebildet haben. Mit dieſen dreien aber, der ſicheren Angewöhnung an die rechte Ausdrucksweiſe, dem rechtgeleiteten Sprachgefühl und dem wenn auch nur wenig erweckten Sprachbewußtſein ſind die Grundlagen oder richtiger Factoren aller Sprachfertigkeit erzeugt; wo dieſe gewonnen ſind, ſtellt ſich Sprachfertigkeit faſt von ſelber ein.

So hätten wir nun den franzöſiſchen *Wortſchatz*, die franzöſiſche *Formenlehre* und die franzöſiſche *Syntax* als diejenigen Objecte des franzöſiſchen Unterrichts, welche wir unſern Schülern zur Aneignung und Aufnahme ins Wiſſen und Können zu bieten haben. Wie können wir dieß auf die fruchtbarſte, am ſicherſten zu unſern Zielen führende Weiſe thun? — Wie ſchon bemerkt, werden ſechs Jahre franzöſiſchen Unterrichts angenommen, mit durchſchnittlich acht bis neun Stunden in der Woche. Wir theilen, wie meiſtens üblich, dieſe ſechs Jahre in drei Curſe von je zwei Jahren, in den untern, elementaren oder propädeutiſchen, in den mittleren und in den oberen, und ſuchen nun die Fragen zu beantworten, *mit wie viel von dem ſchulmäßigen Wortſchatze, der ſchulmäßigen Formenlehre und der ſchulmäßigen Syntax* ſoll der Schüler in jedem derſelben ausgerüſtet werden und *welche Mittel bieten* ſich dar, um die einzelnen Aufgaben zu löſen?

Aufgabe des untern Curſus.

In Anſehung des Wiſſens: die Elemente aus der Laut-, Formen- und Satzlehre ſollen vorgeführt und aufgefaßt werden; beſonders fleißige und klare Darſtellung können die verſchiedenen déclinaisons leiden, ebenſo die verbes auxiliaires; die conjugaisons régulières, voix active und passive, aber ohne subjonct. In Anſehung des Könnens: der Schüler muß durch den zweijährigen Unterricht über einen ziemlichen Wortvorrath und über die gewöhnlichſten Formen der déclinaisons und conjugaisons ſo Herr werden, daß *feſtes Gewöhntſein an den rechten Gebrauch* vorhanden iſt. Iſt das der Fall, ſo wird durch den untern Curſus von der viertheiligen Geſammtaufgabe Folgendes ſich verwirklicht haben:

In Bezug auf das *Hören* wird eine ziemliche Fertigkeit im Auffaſſen der fremden Laute gewonnen ſein; in Betreff des *Sprechens* muß ſich ein nicht ganz unſicheres Nachſprechen beliebiger Wörter und auch jedes leichten einfaches Satzes möglich gemacht haben. Das *Leſen*

von Stücken, die innerhalb des durchlaufenen grammatiſchen Gebiets liegen, wird ohne gröbere Fehler vor ſich gehen und im Schreiben ſind leichte Expoſitionen und Compoſitionen aus dem bezeichneten Gebiete nicht über die Kräfte.

Löſung dieſer Aufgabe.

Der erſte Curſus hat, wie ſchon ausgeſprochen wurde, einen propädeutiſchen Charakter, vereinigt alſo alle jene Lehrſtoffe der franzöſiſchen Sprache, welche ein rein anſchauliches Begreifen, Urtheilen und Schließen geſtatten und knüpft daran jene große Zahl lebendiger Uebungen, bei denen friſches Nachahmen die Hauptſache iſt.

Hieraus ergeben ſich als oberſte Gedanken für das Lehrverfahren auf dieſer Stufe: der Schüler lerne ſein Wiſſen des Franzöſiſchen durch Anſchauen und Aufnehmen des Gegebenen, ſein Können durch Angewöhnen der Sprache überhaupt. — Daraus folgt ferner von ſelbſt: Man muß dem Schüler die Sprache ſelbſt geben als lebendiges Concretum und als Gefäß eines anſprechenden Inhalts, in einer Fülle von Anſchauungen, nicht aber die Grammatik, die Regeln und nebenher einen ganz disparaten Inhalt. Wiederum: Man verlange nicht einen bewußten Beſitz der Sprache, ſondern begnüge ſich mit einer ſolchen Aufnahme ins Wiſſen und mit einer ſolchen Nachahmung, daß das Gelernte dem Gedächtniß gegenwärtig und weniger durch den ſcheidenden Verſtand als durch den zutreffenden Sprachinſtinct regiert ſei. Wir ſehen, das praktiſche Moment, das Princip einer weiſen Routine herrſcht vor; durch geordnete Gewöhnung an das Rechte, durch ſtufenmäßige Uebung in demſelben ſoll die Capacität, das Wiſſen und das Können, Luſt und Liebe *erzielt* werden (Regeln, die ſich auf ein noch in der Zukunft liegendes Sprachmaterial beziehen, vermögen dieß nicht); der Unterricht wendet ſich vornehmlich an das Gedächtniß. *

---

* Delaveaux, l. c. p. VII. C'est par la routine que nous apprenons notre langue maternelle, c'est elle qui doit aussi nous donner la première connaissance d'une langue étrangère. — P. X. Pour donner promptement aux enfants la routine d'une langue, il y a deux voies, les oreilles et les yeux. C'est par la première qu'il faut commencer. — P. XI. Le premier pas à faire dans l'instruction d'une langue sera donc d'accoutumer l'oreille à la prononciation de cette langue, de lui en faire sentir peu à peu les articulations, de lui faire distinguer les syllabes, les mots, les phrases, de lui faire sentir tout ce qu'on prononce dans cette langue.

In Anſehung des Beſondern und Einzelnen ſowohl des Lehrgangs als der Lehrweiſe iſt Folgendes das Weſentliche.

Immer zuerſt die mündliche Verhandlung, erſt nachher die ſchriftliche. Zuvörderſt kommt das Nachſprechenlernen, hierauf das Schreiben an der Wandtafel, dann das Ableſen, zuletzt das Nachſchreiben. Beklagenswerth iſt es, Anfänger die Worte einer lebenden Sprache vorherrſchend mit dem Geſicht aufnehmen und mit dem Griffel wiedergeben zu laſſen; aber es iſt auch das ſchon vom Uebel, wenn man bei ihnen das Hören- und Sprechenlaſſen nicht das Erſte und Wichtigſte ſein läßt. Nur wo man die Lautelemente des Franzöſiſchen zuerſt durch das Ohr eindringen und von den Lippen des Lehrers ableſen läßt, wird naturgemäß verfahren.

Mit der Laut- und Buchſtabenlehre wird begonnen. Die Laute werden natürlich in geordneten Reihen und zwar in nutzbaren Wörtern vorgeführt; wenn der Lehrer vorſpricht, müſſen alle Schüler unverwandt auf die Mundſtellung desſelben achten; man läßt oft und ſo genau als möglich nachſprechen, im Chor und einzeln; das Ableſen und Ablauſchen eines Tones am Munde des Lehrers führt beſſer vorwärts, als die genaueſte Beſchreibung des Verfahrens. Jedes der auftretenden franzöſiſchen Wörter muß ſeine möglichſt genaue deutſche Ueberſetzung erhalten. Iſt Ohr und Zunge geübt und ſicher in Handhabung einer kleinen Reihe von Lauten und Wörtern, ſo kommen die Zeichen. Die Buchſtaben werden etliche Male geleſen, ebenſo die dazu gebrauchten Wörter; laß ſie dann abſchreiben, wieder leſen, dann mündlich oder ſchriftlich ins Deutſche überſetzen und memoriren. Gar leicht laſſen ſich bald kleine Dictirübungen anknüpfen. Nachdem ſo die verſchiedenen Lautgruppen ſammt ihren Zeichen eingeübt ſind, vervollſtändigt man die Laut- und Buchſtaben-, Schreib- und Leſelehre durch Behandlung der Flexionsformen, erſt die des Subſtantives, dann die des Verbes u. ſ. w. und auf dieſem Wege ſchrittweiſe Aneignung der déclinaisons und conjugaisons mittelſt vieler Uebungen, und ebenſo ſchon hier allmälige Abſtraction aus den Sprachanſchauungen, d. h. es ergeben ſich faſt von ſelbſt die elementarſten Regeln der Formenlehre über Bildung des Pluriel, des Feminin, des Accords zwiſchen Subſtantif und Adjectif und Verbe. Sobald es möglich iſt, und das kann eigentlich ſchon in der erſten Stunde ſein, verwende den gewonnenen Wortvorrath auf die mannigfachſte Art zu einfachen Sätzchen*; doch um Alles häufe nicht von Tag zu Tag

* »A mesure que les faits, les expressions, les formes s'amasseront sous les yeux et dans l'intelligence des élèves, le professeur les leur fera distinguer

jene ſaft- und lebloſen oder gar unfranzöſiſchen Phraſen, wie beim Betrieb der Anfänge in zu vielen Schulbüchern geſchieht. Dagegen trachte ſtets einen erträglichen Gedanken auszudrücken. — Wenn auf die eben angegebene Weiſe in den Sprech-, Schreib-, Leſe-, Dictir- und Memorirübungen verfahren wird, muß ſich nicht bloß eine befriedigende Geſchicklichkeit im Leſen und Schreiben zeigen, ſondern es wird auch ein ziemlicher Vorrath von Wörtern, Formen und Phraſen mündlich und ſchriftlich in genügender Weiſe geläufig geworden ſein. Und damit iſt der erſte Schritt, die Vorarbeit nach allen vier Richtungen der Aufgabe, gethan, und zwar in um ſo tüchtigerer Weiſe, je präciſer und feſter alle dieſe Anfänge behandelt worden ſind. Das gegentheilige Verfahren iſt ſehr nachtheilig, und daß Oberflächlichkeit und Mechanismus der größte Feind unſeres franzöſiſchen Unterrichts ſein wird, muß ſchon hier geſagt werden.

Nun handelt es ſich um Erſteigung der höhern Stufe im erſten Curſus, um planmäßige Einübung und Aneignung der Formenlehre und Erzeugung der Paradigmen. Die nach einander zu behandelnden Verbal- und Nominalformen führt man natürlich ſtets im Satzverbande vor, anders kann die Bedeutung derſelben nie recht angeſchaut oder gefühlt werden. Dieß bietet um ſo weniger Schwierigkeit, als man an das ſo eben gewonnene Sprachmaterial nicht nur anknüpfen ſoll, ſondern ſogar muß. Iſt das Paradigma aus den Muſterſätzen gewonnen, muß es mündlich und ſchriftlich eingeübt werden. Die weitere Befeſtigung erfolgt durch tägliches Memoriren einer kleinen Anzahl von jenen Muſterſätzen, durch Expoſitionen, Compoſitionen und Dictées. Alle dieſe drei eben genannten müſſen ebenfalls nach Form und Inhalt muſtergültig ſein. Am beſten wäre es wohl, wenn jedes dieſer Stücke ein zuſammenhängendes Ganze von anſprechendem Inhalt und ſchöner, einfacher Form wäre; vornehmlich erwünſcht müſſen ſein kleine lebhafte dialogues familiers, anſchauliche Darſtellungen aus dem Thierleben, Scenen aus der menſchlichen Welt und Alles, was nicht über den Geſichts- und Gemüthskreis des Schülers hinausſchweift, was friſch und lebensvoll iſt und ſolchen Inhalt bietet, der mit Freude ergriffen und verarbeitet werden muß. Feſtzuhalten iſt, daß es ſich im Sprachunterrichte ſtets um Beides handelt, um die Formen und um die Sachen.

Dem Geſagten zufolge hat der Schüler des erſten Curſus auf der unteren Stufe nur Schreib- und Leſeſtunden, dabei aber ſtets Sprech-

---

et reconnaître dans des textes faciles et élémentaires.« Fortoul, franz. Unterrichtsminiſter, in ſeiner Inſtruction vom 15. November 1854.

übungen, und zwar vor und nach dem Schreiben oder Leſen. Auf der höheren Stufe, nach Abſolvirung der Fibel, mit Beginn der Einführung in die Elemente der Formenlehre, treten ſtatt der Schreib- und Leſeſtunden nun Grammatik- und Schreibſtunden auf. Beſondere Leſeübungen fallen weg, da ſich beim Exponiren, Componiren, Auswendiglernen und Dictirtſchreiben reichlich Gelegenheit bietet, das Leſen zu üben. Ueber die Grammatikſtunden iſt vor allem zu bemerken, daß auf jeden Tag eine angeſetzt ſein ſollte. Täglich müſſen Muſterſätze aus der Expoſitionsaufgabe der Grammatik auswendig gelernt werden, wie ſchon ausgeſprochen. Auf's Exponiren und ebenſo auf's Componiren muß ſich der Schüler ſo vorbereiten, daß er eine mündliche Ueberſetzung fertigen kann, und zwar bei geſchloſſenem Präparationsheft. Wie bringt man's aber dahin, daß der Schüler eine ganze und zwar brauchbare Vorbereitung im Kopfe hat?

Es iſt gewiß das zweckmäßigſte Verfahren, wenn man in den erſten Grammatikſtunden einige Male in der Schule ein Viertel oder Drittel des zu präparirenden Penſums gemeinſchaftlich durchnimmt und zeigt, wie man die Satzglieder nach einander gewinnt, wie man über den Sinn und die Formen der Wörter nach einander zu Rathe gehen muß, wie ein rechtſchaffener Schüler nicht abläßt, bis er irgend einen erträglichen Sinn gefunden und ſeine ganze Aufgabe ſo weit gefördert hat, daß er ohne viel Aufenthalt mündlich exponiren und componiren kann. Anfangs thut man wohl, nur kleine Aufgaben zu geben, allezeit aber iſt auf ſorgfältige Einhaltung eben beſchriebenen Verfahrens zu achten.

Jede Woche ſoll ein Proloco gefertigt werden, das jedoch von ſolcher Qualität und Ausdehnung ſei, daß es in einer Stunde auch von den mittelmäßig begabten Schülern bemeiſtert werden kann. Es wird nur den Schwächeren geſtattet, die Arbeit zuerſt ins Conceptheft und dann von da ins Compoſitionsheft zu ſchreiben. Widme den Arbeiten die genaueſte Durchſicht und nach dem Erfund beſtimme den franzöſiſchen Locus. Auf die lehrreiche Erläuterung der wichtigſten allgemeiner vorgekommenen Fehler folgt eine ſorgfältige Reinſchrift in dasſelbe Heft. Natürlich muß dieſe ebenfalls durchgeſehen werden.

Bemerkungen zur Schreibſtunde. Hier werde beſonders die langue parlée berückſichtigt. Auf Correctur, Reinſchrift, mündliche Expoſition folgt von Seite des Lehrers die Benützung des im Stücke liegenden Wörter- und Formenmaterials zu den mannigfaltigſten Sprechübungen. Wenn aber für irgend eine franzöſiſche Lection eine gewiſſenhafte Vorbereitung unerläßlich iſt, ſo iſt es für dieſe.

Das auf dieſe Weiſe entſtehende Muſterſtückheft iſt eine werthvolle

Ergänzung des franzöſiſchen Leſebuchs in dieſem und den folgenden Curſus.

Aufgabe des mittleren Curſus.

Die ganze ſchulmäßige Formenlehre ſoll planmäßig durchgenommen, zur Erkenntniß gebracht und zur Sicherheit angeeignet werden vom erſten bis letzten Redetheil, beſonders die unregelmäßigen Conjug., subjonctifs etc. Dazu kommen wohl noch die Arten des Hauptſatzes und Nebenſatzes ſammt den wichtigſten Abſchnitten der Wortbildungslehre. Nachdem der untere Curſus vornehmlich auf Angewöhnung an den rechten Gebrauch, auf einige Handhabung der Sprache von elementarem Charakter, auf lebendiges Können, auf empiriſche Kenntniß hingearbeitet hat, muß nun im mittleren das gewonnene Material nicht bloß vermehrt, ſondern allermeiſt aufgehellt werden; der Schüler muß in die Gründe der einzelnen Sprachweiſen hineinſchauen, die Regeln auffaſſen lernen und ſolche mit Bewußtſein anwenden können. Zu der Praxis und Technik, welche der untere Curs ausübte, muß nun die nöthige Theorie kommen oder, wie Delaveaux ſagt l. c. p. VII, zu der connaissance de l'usage die observations sur l'usage, c'est-à-dire, les principes.

Löſung dieſer Aufgabe.

Es finden Grammatik- und Schreibſtunden ſtatt. Für die Grammatik ſollten Sommers und Winters ſechs wöchentliche Stunden angeſetzt ſein. Da die Schüler ſchon ſehr viele ſprachliche Anſchauungen vollzogen haben und ſchon ein gut Theil der Sprache durch Uebung angeeignet und durch beides beſonders auch das Sprachgefühl gepflegt worden iſt, ſo wird nun die Grammatik leichter und ſchneller und mit weniger Unluſt betrieben werden können. Alle Paradigmen müſſen durch den Schüler ſo viel möglich ſelbſt gewonnen, ſodann aufs Ueberſchaulichſte verzeichnet, genau gelernt und oft repetirt werden; beſonders gilt dieß von den Formen der verbes irrégulières. Vieler Sorgfalt, Veranſchaulichung und Pflege bedürfen aber auch die pronoms, adverbes und conjonctions. Jeden Tag müſſen franzöſiſche Muſterſätze repetirt werden. Voraus geht das genaue Vorleſen derſelben durch den Lehrer und das pünctliche Nachſprechen durch einzelne Schüler. Die Regeln werden unter Leitung des Lehrers von den Schülern ſelbſt gewonnen durch Abſtraction aus den Expoſitionsbeiſpielen. Formulire ſie ſo ſcharf und ſo kurz als möglich; ſo allein können ſie ein feſtes Gedächtnißmaterial werden, was durchaus nothwendig iſt.

Dem Exponiren und Componiren in der Claſſe müſſen ſorgfältige Präparationen des Schülers vorangehen, in der Weiſe, daß letzterer ſich nicht eher zufrieden geben darf, als bis er eine mündliche Ueberſetzung ſeiner Aufgabe zu liefern im Stande iſt. Sobald die Schüler ein wenig erſtarkt ſind, läßt man ſie das präparirte Uebungsſtück der Grammatik nur noch bei geſchloſſenem Buche exponiren oder componiren. Bei dem Erſteren ſage den franzöſiſchen Satz je nach Umſtänden ganz oder theilweiſe vor; alle Schüler ſehen dir dabei auf den Mund; wer aufgerufen wird, wiederholt das Vorgeſprochene; ein Anderer gibt ſeine Ueberſetzung und ſtellt den Inhalt heraus; ein Dritter ſpricht die gutdeutſche Verſion aus und ein Vierter repetirt ſchließlich wieder den franzöſiſchen Satz. Beim Componiren kann man ein ähnliches Verfahren beobachten. Daß auf ſolchem Wege der Schüler zu angelegentlicher Präparation vor dem Unterricht, zum ſcharfen Aufmerken, zum Sprechen ꝛc. in demſelben genöthigt und überhaupt viel Leben erzeugt wird, kann nicht in Abrede gezogen werden. — Im Uebrigen mag hier gelten, was für dieſen Gegenſtand in Curſus I feſtgeſetzt wurde. Ebenſo wie dort werden auch hier die Proloco abgehalten.

Wöchentlich ſollten ferner drei Schreibſtunden gegeben werden. Dictiren, Corrigiren, Abſchreiben, Ueberſetzen, Durchſprechen der Muſterſtücke ganz ähnlich wie in I. Stets halte man ſtreng auf genaue Ausſprache und gutes Leſen. Nachläſſige eu, e und é, je, ge ꝛc. müſſen durchaus immer gerügt werden.

Iſt die Aufgabe des zweiten Curſus in dieſem Sinn behandelt worden, ſo wird wohl die Mehrzahl der Schüler am Schluſſe des vierten Jahres ſeines franzöſiſchen Unterrichts im Stande ſein, genau zu hören und die einfachere franzöſiſche Erklärung des Lehrers zu verſtehen. Das Sprechen iſt ein richtiges, geläufiges Nachſprechen geworden; daneben kommen die Anfänge des Selberſprechens zum Vorſchein. Im Leſen gelingt es, einfache Erzählungen, oder Geſpräche, oder Briefe zu verſtehen und verſtändlich und ohne falſche Ausſprache vorzutragen. Das Schreiben ſollte ohne Fehler der Formenlehre vor ſich gehen, was ſowohl die Ueberſetzungen als die Dictées beweiſen können.

Aufgabe des oberen Curſus.

Die ganze ſchulmäßige Syntax, der Kern und Lichtpunct der Grammatik, iſt zum Verſtändniß zu bringen und anzueignen, d. h. ein Moment des franzöſiſchen Satzbaues um das andere, ein ſyntaktiſches Geſetz nach dem andern ſoll erkannt und ſodann bis zu fertigem Gebrauch

eingeübt werden. Zugleich haben mannigfache Wiederholungen die Formenlehre und die Resultate der Wortbildungslehre im Besitze des Schülers zu sichern, das Sprachmaterial zu vervollständigen und lebendig zu erhalten. Neben der Theorie der Satzlehre ist also wiederum Praxis, Technik die Hauptsache, jedoch in der Art, daß rationelle Einsicht und praktische Fertigkeit sich das Gleichgewicht halten.

Lösung dieser Aufgabe.

Im fünften und sechsten Jahre des französischen Unterrichts finden sich in den Schulen meist nur sechs bis sieben Stunden vor. Mit diesem Minimum kann ausgereicht werden, wenn die zwei vorausgegangenen Cursus ihre Obliegenheiten erfüllt haben. Im Winterhalbjahr müssen vier Stunden der Grammatik, zwei der Chrestomathie und eine dem Dictée zugetheilt werden, im Sommerhalbjahr dagegen drei Grammatik-, zwei Chrestomathie- und zwei Dictéesstunden stattfinden. Jedenfalls sind wenigstens drei Grammatikstunden und in allen viel Aufmerksamkeit und geistige Frische erforderlich, sonst kann die Syntax in Zeit von zwei Jahren wohl gelehrt und verstanden, aber nicht eingeübt werden, was dem Schüler doch die Hauptsache bleiben muß. Für das klare Erfassen der syntaktischen Beziehungen, Verhältnisse u. s. w. muß alles Mögliche geschehen. Hiebei ist sehr zu wünschen, daß der Unterricht den heutigen Stand der französischen Sprachwissenschaft nicht außer Acht lasse, daß der alte Mechanismus verlassen und besonders auch für lichtvollere Ordnung, tiefere Erfassung gesorgt werde. Der rechte Schüler kann seinen Subjonctif oder seinen Défini aller Orten setzen im Bewußtsein der Gründe; der nach altem mechanischem Brauch angeleitete setzt ihn nur in Folge dunkeln Meinens oder lang eingehaltener Angewöhnung. Die Regeln müssen sämmtlich zu einem Wissen durch den Verstand erhoben werden; in alle muß die Erkenntniß des Grundes hineinleuchten, so weit es immer möglich ist.

Die mündlichen Uebersetzungen zum Behufe und als Resultate der Präparation müssen immer genügender ausfallen; Exponiren und Componiren bei geschlossenem Buch und Heft nöthigen den Schüler, wie im zweiten Cursus, zur Erfüllung seiner Präparationspflicht. — Recht streng muß auf genaues Memoriren der Mustersätze gehalten werden.

Sind die seitherigen Compositionsübungen von rechter Art gewesen, d. h. beständige Uebungen der Urtheilskraft, des Gedächtnisses und Geschmacks, und fahren sie fort, dieß zu sein, so müssen nun die Expositionsübungen der Chrestomathie, d. h. die Uebungen in der

franzöſiſchen Lectüre, nicht ſelten Befriedigung und Genuß gewähren. Denn dort, in den Compoſitionsſtunden, ſind vornehmlich die Grammatikalien getrieben worden; hier ſucht man in etlichen Muſterwerken zu leſen und die Autoren ſo lieb zu gewinnen, daß der Schüler ſie nachher als Erwachſener weiter zu leſen wünſcht.

Wenn man nun dieſes feſthält, nämlich, daß die Autoren der Lectüre und nicht der Grammatikalien wegen da ſind, daß die Expoſition zunächſt ſich ſelbſt Zweck ſein muß, ſo iſt für die Behandlung der franzöſiſchen Chreſtomathie, d. i. für Lectüre, Expoſition und Exegeſe derſelben nur noch Folgendes zu ſagen: Auf das Vortragen in reinen Lauten und mit Ausdruck iſt hierbei zuerſt zu ſehen. Dann folgt die Controle der Präparation, wo ſchnell ſo viel abgefragt wird, als zur ſprachlichen Erklärung nothwendig iſt. Bei der Expoſition hilf dem Schüler vor Allem zur richtigen Erfaſſung deſſen, was geſagt werden will, und zeige, wie Form und Inhalt adäquat ſind.

Iſt dieß erreicht, ſo hilf den erkannten Gedanken ſo auszudrücken, wie es in guter deutſcher Sprache durchaus geſchehen muß. Nunmehr kann ſich die Exegeſe ganz kurz faſſen. Die eigentliche Erklärung liegt ſchon in der deutſchen Ueberſetzung; ſo wird ſich's nur hier und da um eine ſachliche oder lexikaliſche, ſeltener um eine Erörterung aus der Formenlehre oder aus der Syntax handeln. Weiſe nach, wie in den Fällen, wo zwiſchen der franzöſiſchen und deutſchen Vocabel keine völlige Congruenz erreicht wird, durch andere Satzglieder, durch ein Dazuthun oder Weglaſſen der Sinn des Originals völlig wieder zu geben iſt; zeige ferner, wie Phraſen zu gewinnen ſind. Neben ſchriftlichen Expoſitionsübungen ſind gelegentlich auch mündliche und ſchriftliche Imitationen am Platz, in denen dann Genus, Numerus, Perſon., Caſus, Modus, Tempus geändert ſein mögen.

Die Schreib- und Sprechſtunden werden meiſt nur im Sommerhalbjahr vorkommen können, jedenfalls ſollten wenigſtens zwei in der Woche ſtattfinden. Ueber den Inhalt und die Behandlung der Dictées iſt oben ſchon das Nöthige bemerkt; hervorzuheben iſt nur noch, daß allermeiſt auf Fragen und Antworten in franzöſiſcher Sprache geſehen werden muß, was aber, beiläufig geſagt, in den Grammatik- und Chreſtomathieſtunden ebenfalls ſo viel als möglich einzuhalten iſt.

Sollte es nun nach ſechs Jahren wohlgeordneten franzöſiſchen Unterrichts nicht dahin gebracht worden ſein, daß, wie Eingangs geſagt, der Schüler einfach gehaltene franzöſiſche Erklärungen u. ſ. w. faſſen könnte? In den meiſten Fällen gewiß. Ebenſo wird er im Stande ſein, allerlei Antworten und Mittheilungen im mündlichen Verkehr in franzöſiſcher

Sprache, und zwar ohne falſche Ausſprache ſowohl als ohne Fehler der Conſtruction, zu geben. Jede leichte franzöſiſche Proſa wird er leſen, verſtehen und mit einigem Geſchmack oder doch ohne herbe Verſtöße gegen den guten Geſchmack verdeutſchen können. Desgleichen muß es ihm gelingen, allerlei leichte deutſche Proſa correct ins Franzöſiſche zu übertragen, franzöſiſch Dictirtes niederzuſchreiben und nach Einübung der üblichen Formen auch einfache Briefe, Rechnungen, Quittungen in dieſer Sprache aufzuſetzen.

III. Beiträge zur Methodik der einzelnen Uebungen.

a. Das Franzöſiſch-Leſen.

In Bezug auf die Güte der Ausſprache hängt der Schüler vollſtändig vom Beiſpiel des Lehrers ab: Grund genug für dieſen, ſich ſtets einer richtigen, wohlklingenden Ausſprache zu beſtreben. Bei uns in Schwaben muß ſodann ganz vornehmlich auf richtige Behandlung der Nasales gedrungen werden. Hier findet bei den Schülern theils ein Verſchwinden des Naſalismus ſtatt: le son klingt meiſt wie le seau; theils Verzerrung desſelben, ſo daß es eine Qual iſt, die Ausſprache von den Vorſilben in oder un zu vernehmen; theils zu viel Naſalismus: ramasser lautet, wie wenn geſchrieben ſtände renmasser, nomination nonmination. Bei Bekämpfung dieſer Uebelſtände gilt es recht, nicht müde zu werden. Eben ſo anhaltend und geduldig bringe man vom erſten Tage an mit aller Conſequenz auf den Unterſchied zwiſchen e, eu und é, zwiſchen i und u, zwiſchen ui und oui (lui, er, hört man nicht ſelten ganz gleich mit Louis), zwiſchen b und p, d und t, c und g, j und ch, s und z u. ſ. f. Aber ſicher ſteht es, daß viele dieſer Verkehrtheiten da niemals oder nur ſelten zum Vorſchein kommen, wo die Schüler ſich von der erſten franzöſiſchen Stunde angewöhnten, ihre Ausſprache, ſo oft es nur ſein kann, von den Lippen des Lehrers abzuleſen. — Alle Fehler, welche die ſchwäbiſche Ausſprache des Neuhochdeutſchen verunſtalten, treten gerne wieder im Franzöſiſchen auf, und vereint erzeugen ſie jenes unſchöne oder geradezu widerwärtige Geſchnarre, welches ſeltſamerweiſe von Manchen für franzöſiſche Sprache gehalten wird. — Ferner ſind beſonders auch die Fehler gegen die Quantität der Silben zu bekämpfen; ſchwäbiſches oder deutſches Silbenmeſſen ſchleicht ſich gar zu gerne ein; ion, ieu, oi u. ſ. w. werden meiſt zweiſilbig; j'ai donné klingt bei Etlichen nicht anders als ſchä tonne, wo ſch derb und e als ſchwache kurze Nachſilbe erſcheint; vous voulez lautet wie wŭ wŭllĕ. Am beſten wirkt hier wieder das unermüdete Vorſprechen und Vorbilden des

Lehrers. Ein brauchbares Mittel liegt aber auch im Chorleſen, wo Silbe um Silbe ihren Werth erhält, wo ſich vornehmlich auch die abgeſchwächten dumpflautenden e einüben laſſen und wo allem Verſchlucken und Abſchleifen vollgültiger Vocale vorgebeugt wird.

Um Fertigkeit im Leſen mit richtiger Ausſprache und gutem Ausdruck zu erzielen, iſt erforderlich: vor Allem ſyntaktiſche Gewandtheit des Schülers; ſodann, es laſſe der Lehrer keinen einzigen unrichtigen Laut beim Schüler aufkommen; wiederum, er geſtatte dem Einzelnen das Leſen in der Chreſtomathie oder in den Dictéeſtunden nicht bloß bis zu einem Punct, ſondern meiſtens einen kleinen Abſchnitt hindurch.

Als bedeutſamer Nebengewinn des franzöſiſchen Leſens erſcheint in manchen Schulen eine Verbeſſerung oder Beſeitigung einer großen Nachläſſigkeit, nämlich unſerer ſchwäbiſchen Ausſprache des Neuhochdeutſchen.

b. Das Franzöſiſch-Schreiben.

Wenn von Anfang an ſtreng auf die genaueſte Lauterzeugung beim Leſen, Vor- und Nachſprechen Rückſicht genommen wird, ſo können ſchon im erſten Curs, ja ſchon im erſten Jahr desſelben Dictirtſchreibübungen aufgenommen werden. Iſt das Dictée, das aus kleinen Phraſen der Umgangsſprache, ſo wie aus einfach ſtiliſirten Erzählungen beſtehen muß, corrigirt und abgeſchrieben, werde es überſetzt, auswendig gelernt und das Memorirte öfter wiederholt. Im mittleren und oberen Curs wird dieß auf geeignete Weiſe fortgeſetzt. Hiebei hat ſich als recht zweckmäßig erwieſen, die in der Sprechſtunde gewonnenen Phraſen, mit Auswahl, hinter das Dictée beizufügen; ſie werden nämlich auf dieſe Weiſe ſicherer angeeignet und können beliebig oft repetirt werden.

c. Das Franzöſiſch-Memoriren.

Ein reicher Wortſchatz, unverlierbar eingeprägt, iſt, wie ſchon geſagt, eine weſentliche Bedingniß des Franzöſiſchkönnens. Weil aber nur Uebung Meiſterſchaft verleiht, ſo muß jeden Tag eine franzöſiſche Memoriraufgabe beſorgt werden; dieß ſei ſtehende Regel durch's ganze Schuljahr, von der nie eine Abweichung geſtattet iſt. Daß dieſe Aufgabe in Anſehung der Größe und Schwierigkeit allmälig geſteigert werden ſoll, braucht kaum berührt zu werden. Was aber ſoll memorirt werden? Erſtens Vocabeln.* Hiebei iſt jedoch vor dem ziemlich häufigen Brauch zu warnen, nach welchem man bei den Schülern von Anfang nicht ſtreng darauf ſieht,

---

* Delaveaux, l. c. p. XVII ſagt aber: Ne faites point apprendre les mots isolés; faites apprendre des phrases pour en tirer des mots et non des mots pour en former des phrases.

daß ſie das Subſtantif ſtets mit vorgeſetztem Artikel lernen und ausſprechen; ein Brauch, der nicht als Kleinigkeit zu behandeln iſt, da er, wie gewiß Mancher aus Erfahrung weiß, den Erfolg des Subſtantivlernens ganz in Frage ſtellt. Ferner: In manchen franzöſiſchen Schulgrammatiken iſt der franzöſiſchen Vocabel eine deutſche oder auch ein Paar angefügt, die nicht ſelten von der Art ſind, daß man dadurch weder die eine noch die andere Bedeutung des Wortes genau erfährt. Was iſt die Folge davon? Ohne genaue, ohne gründliche Kenntniß keinerlei ſicherer Gebrauch. Weil der Schüler die Bedeutung des Wortes in ihrer ſcharfen Umgrenzung, nach ihrem innerſten Leben, von Anfang an nicht erfuhr, ſo kann er ſein Erlerntes nie mit Sicherheit anwenden; vergeblich hofft er bei ſeinen Ueberſetzungen das Rechte getroffen zu haben und wird zuletzt vor lauter Unſicherheit und Verwechslungen muthlos, anſtatt daß er mit Freudigkeit arbeitet. Aus dieſem Grunde ſollte dahin getrachtet werden, daß in den Leſe- und Schreibſtücken des propädeutiſchen Curſus, ſo wie in den folgenden Ueberſetzungen jedes neue Wort in ſeiner Grundbedeutung, in ſeinem klaren, ſcharf umgrenzten Verſtande anerkannt und gelernt würde, hernach, wo es ſein muß, die abgeleiteten Bedeutungen. Wenn auf dieſem Wege der Grundgedanke der Sprachwurzel aufgedeckt worden iſt, hat man einen feſten Kern erlangt, an den ſich ſpäter vielerlei weitere lexikaliſche Formen als eben ſo viele Hüllen anlegen laſſen. Am beſten wäre jedoch durch ein dem franzöſiſchen Sprachbuche einverleibtes Vocabulaire rationeller Art zu helfen, in welchem die Wörter nach Wurzeln und Familien aufgeführt ſind.

Zweitens ſollen auch von frühe an Sätze auswendig gelernt werden, natürlich nur muſtergültige. Sie werden meiſt der Grammatik zu entnehmen ſein, können aber auch in den Dictées oder der Chreſtomathie gefunden werden. Sollte man dieſe Memorirſätze nicht als claſſiſche Loci memoriales zuſammenſtellen? Nach allen Seiten hin hätte man dann eine anſchauliche Grundlage, ein gemeinſames, feſtes Eigenthum, das alle Seiten und den ganzen Gang der Grammatik repräſentirt, ein Buch lebendiger Exempel, das beſonders den Schwächeren oft und viel bündige Hülfe leiſten könnte. Drittens laſſe man auch kleine zuſammenhängende Stücke memoriren; hiebei überzeuge man ſich aber, ob der Schüler das Verſtändniß des Ganzen hat, und ob er die einzelnen Wörter fehlerfrei kann.

Dem mittleren Curs liegt neben dem Memoriren der Vocabeln und Phraſen beſonders noch das der Declinationen und Conjugationen ob. Dieſe müſſen, wie ſchon angegeben, vollſtändig, aber überſchaulich geſchrieben vorhanden ſein und danach gründlich eingeübt werden. So oft Un-

ſicherheit ſich zeigen und der Schüler errathen will, was er gründlich wiſſen muß, iſt eine Repetition vonnöthen. Solche iſt dann dem Einzelnen jederzeit ſogleich aufzulegen, ſollte aber nur in beſondern Fällen ſchriftlich erfolgen müſſen.* Aber auch eine allgemeine, regelmäßige Repetition der Verbal- und Nominalformen, etwa von vierzehn Tagen zu vierzehn Tagen oder alle vier Wochen, möchte zuträglich erſcheinen, kurz Alles, was dazu dient, eine möglichſt vollkommene Präſenz in grammatiſcher und onomatiſcher Beziehung herzuſtellen. Wenn ſie auf den einzelnen Stufen nicht erreicht wird, iſt vornehmlich auch die folgende wichtige Uebung erſchwert.

d. Das Franzöſiſch-Sprechen.

Man braucht nicht gemein utilitariſche Rückſichten zu haben, wenn man der Anſicht iſt, daß in den Realſchulen viel mehr nach Erlangung einiger Geſchicklichkeit im Franzöſiſch-Sprechen getrachtet werden ſollte, als gewöhnlich geſchieht, und zwar aus folgenden Gründen: 1. Der materiale und eigentlich der nächſte Hauptzweck des franzöſiſchen Unterrichts, das Franzöſiſchkönnen, wird ohne Erlangung dieſer Fertigkeiten nur bruchweiſe erreicht. Sprachfertigkeit ſchließt Sprechfertigkeit in ſich; eine Wahrheit, die zwar ſchon ſicher in ſich ſelbſt ruht, welche aber beſtätigt wird durch die heutiges Tages allgemein anerkannte Erfahrung, daß Jeder, der eine lebende Sprache nur leſen und überſetzen kann, ſo lange zwiſchen ſich und ihr eine Kluft verſpürt, bis er ſie zuletzt auch ſchreibt und ſpricht. Aber nicht bloß dieſer ſprachlichen Bildung wegen wird Sprechübung gefordert, ſondern beſonders auch, weil das Leben ſie verlangt. Und dieß iſt der zweite Grund. Es iſt unumſtößlich, ſo wie die Handels- und Gewerbs- und geſelligen Verhältniſſe Deutſchlands jetzt einmal geſtaltet ſind, brauchen unſere Schüler Anleitung zur Fertigkeit im Sprechen und haben Vortheile davon, wenn ſie zum Geſchäft übergehen. Daß dieſen zweiten Grund viele Väter und Mütter ſchon ſeit lange her einſehen oder doch fühlen, kann nicht in Abrede gezogen werden, ja auch manchem älteren Schüler dämmerte ſchon der Gedanke auf, er ſollte eben im franzöſiſchen Unterricht auch zum mündlichen Gebrauch gewöhnt werden. Da demzufolge kein Zweifel über die Nothwendigkeit dieſer Uebungen obwalten kann, nur noch einige Worte über die Möglichkeit der Ausführung. In dieſer Beziehung kann mit Sicherheit geſagt werden, 1. verſtändig geleitete Sprechübungen machen Allen Freude,

---

* Hier aber gilt vornehmlich Fourtoul's Wort: »Quant au nombre et à la longueur des devoirs, il faut réduire le travail aux seuls exercices réellement utiles et éviter les fatigues superflues.« l. c.

denn ſie zeigen, daß man etwas kann, und wirken von Anfang an als ein Sporn zu Fortſchritten. 2. Sie können in befriedigender Weiſe getrieben werden, ohne im Geringſten den franzöſiſchen Unterricht als ein Mittel zu idealer und hiſtoriſcher Bildung zu beeinträchtigen, oder den Lehrer zum ordinären Sprachmeiſter zu erniedrigen oder zu einem Bonnen- und Gouvernantendienſt zu nöthigen. Auf welche Art die Uebungen einzurichten ſein möchten, iſt auf früheren Seiten angegeben worden. Wie im erſten Curs bemerkt iſt, kann bei den Leſe- und Schreibübungen der Stoff ſo gewählt und gehandhabt werden, daß ſich von den erſten Stunden an allerlei Sätzchen zuſammenſetzen laſſen, beſonders ſolche, die für den Schüler lebendig und anregend und wegen des täglichen Gebrauchs wünſchenswerth ſind. Dieſe müſſen ſorgfältig memorirt, in Fragen und Antworten aufgelöst werden u. ſ. w., ſo daß geläufiger Gebrauch möglich wird. Die Conjugation von avoir und être, ſo wie die Indicatifformen des présent, des futur, des indéfini, die regelmäßigen verbes, die baldmöglichſt in der Leſe- und Schreibſtunde auftreten, können dutzendmal in allen vier Formen hergeſagt ſchon bis zum Schluß der zwei erſten Jahre franzöſiſchen Unterrichts ganz anſehnliche Zungengeläufigkeit und Lautfertigkeit geben.

Als weiteres Mittel zu Sprechübungen erſcheint ſpäter die Repetition und gelegentliche Modificirung der Phraſen im Dictée. Beſonders werth zu ſchätzende Veranlaſſung bieten ſodann die Erzählungen des Dictéeheftes. Sehr nothwendig iſt hiebei, daß ſie anfangs in den einfachſten Conſtructionen abgefaßt ſeien. Bei der mündlichen Behandlung folgt auf ſorgfältiges Vorleſen des Lehrers und ebenſo genaues, aber ſtets gehörig lautes Nachleſen des Schülers eine einfache, aber ja nicht durch Langweiligkeit oder Grammatiſiren ermüdende Analyſe; die Wörter, Wort- und Satzformen werden benützt zu allerlei franzöſiſchen Fragen und der Lehrer wird helfen, daß der Schüler aus dem Vorliegenden und dem ſonſt ſchon bekannten Stoffe eine franzöſiſche Antwort, wohlverſtanden ſtets in einem ganzen Satze, zu Tage fördere. Leeres Geplauder oder Geſchwätz iſt hier ſehr leicht unmöglich zu machen. So oft eine incorrecte Ausdrucksweiſe, ein Germanismus, ein Pfuſchen im Wort oder in dem Satzbau u. dgl. ſichtbar iſt, ſo hilf nach; gib das Richtige, das nicht ſelbſt gefunden werden kann, und begründe es ſo weit möglich. Bald kann man nun den Verſuch machen, ſich die Erzählung franzöſiſch nacherzählen zu laſſen, und wenn der Lehrer fleißig und geſchickt durch franzöſiſche Fragen nachhilft und zu Verbeſſerungen hinleitet, ſo wird er bald erfahren, wie ſeine Mühe nicht vergeblich iſt. — Auf dieſe Weiſe kommt ſchon in einem Jahr leicht ein halb Dutzend kleiner Geſchichten ſo in den Beſitz der

Schüler, daß ſie dieſelben ohne große Mühe und ohne zu viele Fehler nacherzählen können. Dieſe Uebungen werden durch alle ſechs Jahre fortgeſetzt; mancherlei ſchriftliche Aufgaben laſſen ſich daran anknüpfen, beſonders auch die, daß man ſchwieriger geſchriebene Erzählungen in lauter einfache Sätze auflöſen läßt u. dgl. — Im oberen Curs bringt die Exegeſe der Lectüre vielfach Gelegenheit zum Franzöſiſch-Sprechenhören und Franzöſiſch-Sprechen, die ernſtlich benützt werden ſollten. — Es ſind aber noch weitere Reizmittel und Uebungen da. Hier nur noch eine Andeutung. Um das eigene Sprechen anzuregen, ſchaffe folgende Gelegenheit: Laß jeden Schüler für jeden Tag einen kleinen franzöſiſchen Satz, irgend eine Mittheilung aus der Zeitung oder ein Stadtereigniß enthaltend, in ſein Conceptheft niederſchreiben. Dieſer Satz muß in der Schule ſchnell auswendig hergeſagt werden; gute Sätze werden mit Anerkennung oder Beifall entgegengenommen; finden ſich gar ſolche, die irgendwie beſonders lieblich und löblich ſind, ſo trägt ſie der Lehrer in ſein Schulnotizenbuch ein, um gelegentlich Gebrauch davon zu machen. Rechnet man nur vierzig Schulwochen, ſo fertigt ſich der Schüler im Jahr bei dieſer Uebung 240 Sätze! — Warum können ſo viele unſerer Realſchüler in der Schule und außer derſelben trotz mehrjährigen franzöſiſchen Unterrichts nicht den einfachſten franzöſiſchen Satz aus ſich ſelbſt in der Rede hervorbringen? Weil ſie meiſt nur die gehobene Sprache der Bücher kennen gelernt haben. Daß ſie mit derſelben nicht beikommen dürfen, wenn ſich's um eine Mittheilung in Sachen des alltäglichen Lebens handelt, ſagt ihnen der Inſtinct deutlich genug; es fehlen ihnen die Worte für die gewöhnlichſten Dinge, Thätigkeiten und Erſcheinungen eben ſo wohl als die gebräuchlichen Formen der gewöhnlichen Rede. Neben der ſtrenger gehaltenen Bücherſprache, wie ſie die franzöſiſche Schriftwelt bietet, muß daher beſonders auch auf die langue parlée, die leichter geſchürzte Sprache des mündlichen Verkehrs nach Wort und Formen Rückſicht genommen werden. Noch beſſer vielleicht, wenn letztere der Einführung in die erſtere geradezu vorangeht. Denn in ihrem Bereiche allein iſt fruchtbare Sprechübung möglich; hier löst ſich die Zunge unvermerkt und bahnt ſich am eheſten die Luſt und der Muth zum Franzöſiſch-Sprechen. Wer möchte nun zweifeln, daß der Schüler nach ſolchen Uebungen vom achten bis vierzehnten Jahre nicht zuletzt eine erträgliche Fertigkeit im einfachen Ausdruck und beſonders auch einige Geſchicklichkeit in der Umgangsſprache ſich ſollte angeeignet haben? Aber nochmals ſei es geſagt, den Anfang hiezu muß er ſchon im erſten Beginn des franzöſiſchen Lernens machen, nicht erſt, wenn er die Theorie des Satzes einübt. Geſchieht Letzteres, kommt man im vierten, fünften oder gar erſt im letzten Schuljahr mit franzöſiſchen

Fragen und verlangt franzöſiſche Antworten, ſo wird nicht viel Freude erlebt, denn dieſer Syntaxſchüler iſt weder gewöhnt, franzöſiſch Geſprochenes zu verſtehen, noch ſelber franzöſiſch zu reden; auf's Gewöhnt- und Geübtſein kommt's hier vornehmlich an. Daher von Anfang an Sprechübungen, im engen Anſchluß an die erworbenen Wörter und grammatikaliſchen Formen und als Mittel zur innigen Aneignung des Erlernten, und wiederum: Sobald es ſein kann und ſo viel es ſein kann, für den ganzen franzöſiſchen Unterricht lebendiger Gebrauch der franzöſiſchen Sprache von Seiten des Lehrers und Schülers.

e. Das Ueberſetzen.

Mit dem größten Rechte ſteht unſere ältere vielerfahrene Schweſter, die lateiniſche Schule, in den Expoſitions- und Compoſitionsübungen koſtbare Mittel zur Erlangung ihrer Zwecke. Können dieſe Uebungen nicht auch in der Realſchule reichliche Früchte tragen? Ganz ſicher. — Bei beiden handelt es ſich bekanntlich um das Verſtändniß und die Uebertragung der Wort- und Satzformen der einen Sprache in die andere, d. h. um Ergründung und Reproduction eines gegebenen Gehaltes, um Erprobung und Uebung der lexikaliſchen und ſyntaktiſchen Kenntniſſe. Beide ſind zugleich die wichtigſten Stücke und Kriterien des Sprachunterrichts, bei beiden iſt es alſo im höchſten Grade erforderlich, die Schüler zu voller Thätigkeit zu veranlaſſen.

Geht man von dieſen Grundanſchauungen aus, ſo wird ſogleich zugegeben werden müſſen, daß in Bezug auf das Exponiren und Componiren die Nothwendigkeit einer Präparation außer aller Frage ſteht. Das rechte Präpariren aber, das bildende, förderliche Vorbereiten, das eigene, ſelbſtſtändige Zumvorausdurchforſchen ergibt ſich den Schülern nicht von ſelbſt; es muß daher gelehrt werden.

Schon oben in der Darſtellung des erſten Curſus wurde angedeutet, wie dieſem Zwecke bei den Anfängern entſprochen werden kann; werfen wir noch einmal einen Blick darauf. Man verwendet einige Male die letzte Viertelſtunde der franzöſiſchen Lection, um mit den Schülern einen Theil der Präparation auszufertigen; man gibt ihnen zuerſt Anleitung, wie nach einander die Haupt- und Nebenglieder des Satzes aufgefunden werden; alsdann lehrt man ſie die Wortformen dieſer Glieder behandeln und dann, wie man zu verfahren hat, bis man den rechten Sinn für jedes Wort aus dem Wörterbuche oder der Grammatik entnommen hat.

Iſt der Sinn im Einzelnen feſtgeſtellt und der Zuſammenhang gewonnen, veranlaßt man die Schüler noch, die Expoſition in richtigem,

gefälligem Deutſch auszuſprechen. Was auf dieſem Wege in das Präparationsheft kommt, muß allezeit auswendig gelernt werden; denn daß in der Lection das Heftchen geſchloſſen bleibt, verſteht ſich von ſelbſt. Dieß Alles ſcheint mir die eine Hauptſache bei allem Präpariren. Hat der Lehrer etliche Male das Beiſpiel rechtſchaffener Präparation gegeben, weiß der Schüler, wie er zu präpariren hat, ſo iſt die andere Hauptſache, daß ein ſolches Präpariren bei ihm zu ſtetiger Gewohnheit werde. Wie kann man das erreichen? Eine fleißige Beſichtigung der Präparationshefte iſt ganz gut, aber nicht ausreichend. Das Wichtigſte ſcheint mir vielmehr, daß der Lehrer Tag für Tag mit ruhiger Conſequenz an dem Ausſpruch feſthält: präparirt, d. h. zweckmäßig vorbereitet, iſt nur derjenige, welcher zeigen kann, wie er geſtrebt hat, die vorliegenden Wortformen oder Conſtructionen durch die Mittel ſeiner Grammatik, ſeines Wörterbuches und des ſonſtigen Unterrichts zu erfaſſen und ſich klar zu machen und aus denſelben den Sinn oder einen genügenden Sinn herauszufinden. Wer ſeine Hülfsmittel nicht erſchöpft hat, wer ſein Forſchen nicht darthun kann, wer eine franzöſiſche Vocabel mit der erſten beſten deutſchen ſeines Wörterbuches verſieht ꝛc., iſt ganz einfach nicht präparirt. Dieſe Anſicht nur auszuſprechen oder vor den Schülern zu predigen, thut's freilich nicht, aber dieſe Forderung eben ſo billig als umſichtig zur Geltung zu bringen, wird helfen.

Dieß wären alſo die eigentlichen Grundlinien des Verfahrens für alle Curſus. Was etwa im zweiten oder dritten Curſus noch im Beſonderen zur Präparation erfordert wird, kann der Schüler immer auf's Neue aus den Fragen erſehen, die der Lehrer vor dem Exponiren und Componiren an ihn richtet; und welche Nöthigung für redliches und verſtändiges Präpariren darin liegt, daß man die Ueberſetzungen aus der Grammatik möglichſt oft auswendig vornehmen läßt, iſt ſchon ausgeſprochen worden.

Je zweckmäßiger aber präparirt wird, deſto bälder kommt die Zeit, wo man ſich ohne viel Mühe präparirt, und deſto näher rückt man dem Endziel aller Präparation, der Stufe, auf welcher man präparirt iſt.

Man ſieht, wer dieſe Aufgabe recht löst, erfüllt eine der ſchwierigſten der ganzen Lehrerthätigkeit. Erreiche man nun mehr oder minder viel, das iſt jedenfalls Erfahrungsſache: auf leichtſinniges Präpariren folgt durchweg ein unerquickendes, gedanken- und geſchmackloſes Ueberſetzen, eine Arbeit, der von den Vortheilen einer rechtſchaffenen Ueberſetzungsübung nicht entfernt etwas zu Gute kommt.

Gehen wir nun zum Exponiren ſelber. Wir unterſcheiden mit Beſtimmtheit die Expoſitionen in der Grammatik von denen in der Chreſtomathie.

Bei den erſteren mögen, bis die Schüler erſtarkt ſind, immer folgende fünf Momente zu behandeln ſein: 1. der Satz wird laut geleſen; 2. der Lehrer veranlaßt durch ſeine Fragen den Schüler zu auswendiger Mittheilung über die Bedeutung der Wörter, zur Angabe des Geſchlechts, der Primitiva ꝛc. und hilft die franzöſiſchen Vocabeln ſo oft als möglich in ihrer wurzelhaften Bedeutung erkennen; 3. wörtliche Ueberſetzung; 4. Aufſuchen und Angeben des Sinnes, des Gedankens, wobei durch Fragen die Gliederung der logiſchen und der ſyntaktiſchen Momente herausgeſtellt wird; 5. bei geſchloſſenem Buche die deutſche Ueberſetzung als ein Zeugniß, daß der Schüler des Inhalts und der Formen ſich bemächtigt hat. Ein großes Bildungsmittel liegt aber hier darin, daß man bei dieſem Ueberſetzen mit Ernſt und Beharrlichkeit das laxe, bequeme, incorrecte Wort, den ungenauen, undeutſchen, provinziellen Ausdruck, die ſchleppende Conſtruction, die unſchöne Verbindung zurückweist und ahndet. Der Lehrer darf, und wenn er auch für einige Zeit den Schein der Pedanterie auf ſich laden ſollte, eben nur den deutſchen Ausdruck und die erſchöpfendſte Satzbildung gelten laſſen. Ganz beſonders darf er ſich aber nicht zufrieden geben, wenn träge Schüler gewiſſe franzöſiſche Wörter ein für alle Mal auf die gleiche Weiſe wiedergeben wollen, ohne Rückſicht darauf, ob es hier möglich iſt oder nicht.

Mit dem Exponiren aus der Chreſtomathie verhält es ſich in Manchem ganz anders. Wenn man an dieſe Uebung gelangt, ſind Grammatik und Onomatik der Hauptſache nach vorausgegangen und abgemacht; ſie ſind die Vorſtufen, die man erſtiegen hat, um nun in der Lectüre des franzöſiſchen Autors die ſtofflichen Elemente der Stylehre vorzubereiten und zu gewinnen. Demzufolge finden hier nur die allernothwendigſten Grammatikalien Erörterung; das Hauptgeſchäft bleibt das Leſen, das Eingehen in Inhalt und Geiſt, das Einführen in die fremde Auffaſſungs- und Ausdrucksweiſe. Beſonders durch eine einfache, klare Interpretation gelingt es, den Schüler dahin zu vermögen, daß er den Gedanken des Autors nachgehe und ſie in ihrem Zuſammenhang begreife. Was die Formen betrifft, ſo ſollte er durch eben dieſes Mittel wenigſtens fühlen lernen, an welchen Stellen der Verfaſſer Etwas mit Vortheil, Würde, Schönheit oder Kraft ausgedrückt hat. — Bei der Ueberſetzung ins Deutſche verlange wiederum ein wohlgerütteltes Maß Genauigkeit und fürchte die Unpünctlichkeit, wie wenn ein dreifältiger Unſegen auf ihr ruhte. Der Schüler drücke aber gleichwohl den Gedanken

des Autors als aus ſeinem eigenen Ich kommend, d. h. ſo urſprünglich als möglich aus und vermeide Anlehnung und Entlehnung, ſo oft ſie Zeichen der Schwäche ſind. Das Schönſte iſt erzielt, wenn der Schüler auf dieſem Wege ſo weit kommt, daß er gewohnheitshalber mit einer andern als guten und ſchönen Ueberſetzung nicht zufrieden iſt.

Daß die Uebungen in der Chreſtomathie ſchließlich noch für die Phraſeologie benützt werden müſſen, braucht nur erwähnt zu werden. Döderlein, ein Meiſter, wie wenige nur es werden, ſagt irgendwo ſehr einſichtsvoll: „Man nimmt durch jede Regel dem Schüler etwas, nämlich an Freiheit; durch jede Phraſis dagegen gibt man ihm etwas.“ Nicht nur wird durch dieſe franzöſiſche Phraſeologie das Wörterbuch vollſtändiger, ſondern, indem ſie zum freien Gebrauch der Sprache verhilft, auch erſt lebendig.

Faſſen wir nunmehr die leitenden Gedanken bei den Expoſitionsübungen nochmals kurz zuſammen. Nur wenn bei der Präparation jeder Fall für ſich ſelbſt erwogen worden iſt nach Inhalt und Form, nur wenn bei der Ueberſetzung geſorgt wird, daß die Gedanken des Originals, einzeln und im Zuſammenhang, im Geiſt des Schülers lebendig gemacht und in einer guten deutſchen Ueberſetzung mündlich und ſchriftlich wiedergegeben werden, nur dann ſtellen ſich die Vortheile rechtſchaffener Expoſitionsübungen heraus; ſolche ſind, neben heilſamer Geiſteszucht, Bereicherung des Gedankenkreiſes und beſonders Erzeugung eines deutſchen Styls in Wort und Schrift, letzteres vornehmlich eine koſtbare Frucht des franzöſiſchen Unterrichts. „Wer aber im undeutſchen Ueberſetzen gedrillt worden iſt“, ſagt ein bewährter Meiſter, „kann kaum zum wirklichen Eindringen in den Sinn eines Schriftſtellers gebracht werden. Man lernt nur pflichtmäßig wegüberſetzen; die Aufgabe ſcheint dann das Ueberſetzen, nicht das Verſtehen; die Urtheilskraft wird nicht angeſtrengt, noch ſonſt ein geiſtiger Act vollzogen.“

Wenn anerkanntermaßen ſchon bei dieſen Uebungen Namhaftes geleiſtet, Verſtand und Urtheilskraft zweckmäßig angeſtrengt und der Geſchmack ausgebildet werden kann, ſo iſt dieß doch bei den Compoſitionsübungen in noch höherem Grade der Fall. Vor allen Dingen muß der Schüler in den vorgelegten deutſchen Gedanken eindringen; erſt, wenn er ihn verſteht, ihn in der Gewalt hat, kann er ihn überſetzen. Zu dem letztern Zwecke ſodann muß ſein Gedächtniß die Elemente des Franzöſiſchen nach Stoff und Form zur Auswahl bereit halten und ſeine Urtheilskraft muß mit Geſchmack das Zutreffende erleſen, die geſammte Geiſteskraft muß ſich alſo mit Ernſt ſo lange in den verſchiedenen Geiſtes- und Sprachformen hin und her bewegen, bis der deutſche

Inhalt in einer ſelbſtſtändigen franzöſiſchen Form wiedergewonnen iſt. Zum Dank hiefür wird aber auch das Wachsthum der geſammten geiſtigen Kraft des Schülers in hohem Maße gefördert und der Schüler im Laufe des Unterrichts nicht bloß zur Fähigkeit erhoben, ſich erfolgreich geiſtig anzuſtrengen, ſondern auch gewöhnt, geiſtig ſelbſtthätig zu ſein. Außerdem iſt ja unbeſtritten, daß hier allein der Weg durchläuft, der zum Verſtändniß der fremden Schriftſteller führt: Vortheile genug, um auf tüchtige Führung dieſer Uebungen in dem franzöſiſchen Unterricht bedacht zu ſein. Man kann Compoſitionen und Compoſitionen pro loco unterſcheiden. Bei erſteren iſt zum Voraus gewiſſenhaftes Präpariren die Hauptſache. Wenn ſodann in der Schule mündlich überſetzt wird, müſſen natürlich wiederum alle Geſchmackloſigkeiten, Germanismen u. ſ. w. vermieden, dagegen ſoll auf einen regelrechten Styl hingearbeitet werden. Der Durchſicht der ſchriftlichen Arbeiten iſt die größte Genauigkeit zu wünſchen. Wenn die Compoſitionsſtücke eines Abſchnittes der Grammatik durchgemacht ſind, kann man etliche noch einmal mündlich durchnehmen laſſen, um ſich genau zu überzeugen, wie viel Sprache lebendig und gründlich angeeignet worden iſt. Wöchentlich einmal kann eine franzöſiſche Compoſition pro loco gemacht werden. Man ſorge dafür, daß das Thema nichts biete, was der Schüler nicht verſteht; da ja, wie ſchon berührt, ein Ueberſetzen als geiſtiger Act nur denkbar iſt, wenn der zu überſetzende Gedanke vorher erfaßt worden iſt. Wiederum achte man darauf, daß es in der Schwierigkeit das rechte Maß halte, wobei zu beherzigen iſt, daß man an der Ueberwindung angemeſſener Schwierigkeiten ſtets gewinnt. Weſentlich iſt ferner, daß nur originaldeutſche Stücke erleſen werden, und ebenſo, daß ſich der Lehrer das pro loco ſelber überſetzt. Wo das Letztere geſchieht, wird die ganze Uebung an Nutzen gewinnen; denn in dieſem Fall allein iſt der Lehrer ganz in der Sache und weiß am beſten das Richtige zu treffen. Wo das Erſtere keine Berückſichtigung findet, wo ſtatt deutſcher Originalſätze deutſche Ueberſetzungen aus dem Franzöſiſchen vorgelegt werden, kann die ganze Uebung von vorn herein nur in geringerem Maße bildend wirken. Man ſehe ſich in den franzöſiſchen Uebungsbüchern um, wo und wie man will, ſtets findet man: alle aus franzöſiſchen Autoren überſetzten deutſchen Uebungsſtücke ſind zwar öfters gute Ueberſetzungen, aber gleichwohl meiſt keine deutſchen Stücke, d. h. ſie alle wären anders beſchaffen, wenn der Gedanke urſprünglich deutſch erzeugt und ausgebildet worden wäre; daß derſelbe franzöſiſch empfangen und gedacht worden, zeigen Satzfügung, Cadenz der Satzglieder, Stylfärbung, kurz die ganze ſtyliſtiſche Darſtellung. In der Compoſition ſolcher Stücke kann ich nicht gar viel mehr als Inter-

linearverſion ſehen, die ziemlich ferne ſteht jener Gymnaſtik, welche allenthalben erſcheint, wo es ſich darum handelt, deutſche Geiſtes-, Gemüths- und Sprachproducte in die franzöſiſche Anſchauungs- und Sprachweiſe überzutragen. Zudem ſollte man fragen: iſt denn der nächſte Zweck der Compoſitionsübungen nicht der, den Schüler anzuleiten, wie er ſeine eigenen deutſchen Gedanken oder überhaupt Deutſches richtig und gefällig mit den franzöſiſchen Mitteln wiedergeben könne? *

Schließlich noch die Bemerkung, daß nur die Schüler, welche in dieſem wahrhaften Componiren tüchtig geſchult ſind, genau und gründlich exponiren und mit Befriedigung einen Autor leſen können.

Zur Abwechslung und anderer Vortheile wegen kann man von Zeit zu Zeit noch folgende Uebungen eintreten laſſen: ein früher ſchon mündlich oder ſchriftlich componirtes Stück trägt man entſprechend langſam im deutſchen Original vor und läßt es unmittelbar franzöſiſch ins Reinheft ſchreiben; ein deutſches Stück ſoll à livre ouvert oder dictando ins Franzöſiſche übertragen werden.

---

* L'enseignement d'une langue vivante a pour but de rendre les élèves capables d'exprimer aisément leurs pensées dans un idiome étranger, et de comprendre ceux qui le parlent. Fortoul, Miniſter des Unterrichts in Frankreich, l. c.

Die franzöſiſche Sprachforſchung im Gegenſatze gegen die deutſche.

Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

L'Allemagne, ſagt das Athenäum in Nummer 4 dieſes Jahres, est le vrai pays de la philosophie: c'est elle qui à réellement recueilli l'héritage de l'Inde et de la Grèce antiques. Sa langue, plus rapprochée que la nôtre de celle des Latins, de ces idiomes synthétiques parlés par les Hindous et les Hellènes, se prête davantage aux méditations de la pensée. Elle a moins de clarté que le français, que l'anglais, cela est vrai; mais elle peint mieux à l'esprit ces aspirations vers Dieu, ce sentiment de la nature, cette conscience d'appartenir à un grand tout, ces vues où la personnalité disparaît, où l'idée concrète s'efface, où l'abstraction s'empare puissamment de l'intelligence et la conduit à travers l'espace au-delà du monde périssable et sensible. L'allemand est un idiome essentiellement abstrait dans ses formes, et dès lors essentiellement métaphysique. Voilà pour la langue; voyons maintenant pour l'individu. La philosophie est une profession désintéressée, une science qui n'a rien de pratique et de matériellement utile. Elle ne peut donc être cultivée avec succès que par ceux qui ne posent pas avant tout comme but de leur existence la fortune et les jouissances physiques, et de ce côté l'Allemand l'emporte sur le Français. Il cherche la vérité pour elle-même; croit-il l'avoir trouvée, il est satisfait. Aussi voit-on fleurir au-delà du Rhin toutes ces connaissances qui traînent parmi nous une vie difficile et menacée, la philologie, l'esthétique, l'archéologie, l'histoire des religions et des institutions de l'antiquité. En France, la science est, pour le plus grand nombre, plutôt un moyen qu'un but; on cherche à faire son chemin par leur culture comme on le fait par la profession des armes, du barreau ou de l'administration. Aussi choisit-on d'ordinaire ses sujets d'études, non d'après l'intérêt réel des choses, mais de façon à arriver à quelque emploi, à une haute position dans l'enseignement on à l'Académie. On évite surtout les questions brûlantes, celles de fond, parce que l'on craint de se faire des ennemis et que l'on cherche des protecteurs. Et puis, il y a parmi nous un instinct de sociabilité qui fait que l'on craint de se rendre singulier par ses livres et ses opinions; on aime à penser comme tout le monde; on se conforme avec une facilité incroyable aux idées reçues, et peu de

gens sont disposés à soumettre au creuset d'une appréciation critique des théories qui ont pour elles la mode et le bon ton. Comme le professeur français vit encore plus dans les salons que dans sa chaire, il n'a pas l'indépendance du professeur allemand, il doit compter avec les gens dont intérieurement il méprise pourtant la frivolité et l'ignorance. Tout ceci explique le peu de vie philosophique de la France, son défaut d'originalité et son culte des systèmes en vogue; aussi sa philosophie participe-t-elle de nos jours, dans les hautes régions littéraires, de cette timidité propre à nos mœurs intellectuelles; il n'y a que quelques enfants perdus de la science et de la société qui se permettent de l'indépendance. Ils passent pour des gens de fréquentation dangereuse: des gens plus haut placés les encouragent tous bas, mais nul ne se hasarde à marcher sur leurs traces. Dans un pareil état de choses la philosophie ne saurait prospérer, elle qui a besoin du grand air et qui ne redoute même pas les orages. Chez nous on vit en serre-chaude, et ce ne sont pas malheureusement les plus intelligents qui fixent à quel degré du thermomètre il est bon d'ouvrir le châssis. La politique se mêle d'ailleurs toujours à la philosophie. On ne dit jamais tout ce que l'on pense, et cette réserve, qui s'appelle le bon goût, arrête tout simplement la sève de l'esprit. J'avoue que je préfère un peu plus de hardiesse et d'originalité. Je ne comprends guère la profession de philosophie, si cette profession n'est qu'un vasselage des exigences du monde, si l'on y vit au milieu de perpétuelles appréhensions d'en avoir trop dit. Etc. etc.

Herr Alfred Maury ſpricht ſehr verſtimmt über ſein Vaterland. Aber ein gewiß verzeihlicher Nationalſtolz läßt uns ſein Urtheil als unbefangen und objectiv auffaſſen. Die großen Verdienſte Frankreichs um die Wiſſenſchaft haben wir ſchon öfters Gelegenheit genommen, hervorzuheben; man geſtatte uns einmal, franzöſiſche Wiſſenſchaftlichkeit nach einer gewiſſen Seite hin einer Kritik zu unterwerfen. Wir wollen franzöſiſche und deutſche Philologie, und zwar auf dem Gebiete der franzöſiſchen Grammatik und Lexikologie, gegen einander abwägen. Trotz dieſer ſpeciellen Aufgabe haben wir nicht der Verſuchung widerſtehen können, das beſonders die Philoſophie betreffende Urtheil des Herrn A. Maury an die Spitze unſerer Abhandlung zu ſtellen, um bei unſerm Nachweiſe, daß in Frankreich eine gewiſſe Zunft von Gelehrten ihr Weſen treibt, die über das Verdienſt deutſcher Philologen ungerecht urtheilt, von vorn herein durch die Bereitwilligkeit unſerer Anerkenntniß, daß deutſche Gelehrſamkeit in Frankreich auch ihre richtige Schätzung und Würdigung findet, uns gerecht zu zeigen. Vielleicht hätte es dieſes Hinweiſes auf jene Stimme im Athe-

näum kaum bedurft, da es in der That bekannt iſt, wie ſeit dem Anfange dieſes Jahrhunderts das Urtheil der Franzoſen wie über die deutſche Poeſie, ſo auch über deutſche Wiſſenſchaft viel weniger von Nationaleitelkeit alterirt, in manchen Kreiſen ſogar als ein aufrichtig unſerm Vaterlande dargebrachter Tribut vollſtändiger Anerkennung erſcheint, überhaupt aber einen gewaltigen Einfluß auf das geiſtige Frankreich ausgeübt hat.

Demogeot ſagt in ſeiner franzöſiſchen Litteraturgeſchichte: La tentative d'acclimater chez nous cette plante du nord (die deutſche Litteratur, wie ſie durch Göthe, Schiller u. ſ. w. vertreten war) dut en grande partie échouer. Mais elle pouvait, elle devait nécessairement, — et cela seul est un service immense, — produire dans notre littérature un ébranlement des vieux préjugés, et nous engager, par l'émulation, à redevenir vraiment Français, comme nos voisins étaient redevenus Allemands. En fait elle nous encouragea à secouer le joug de la *formule*, de la règle vaine établie par l'usage et qui ne repose point sur la raison. Man weiß, daß Kant, Hegel u. ſ. w. bedeutende Anhänger in Frankreich gefunden haben. Unſere Philologen, unſere Hiſtoriker ernteten ſeit dem neuen geiſtigen Aufſchwunge unter der Reſtauration immer mehr Beifall und Bewunderung. Die Sorbonne athmete deutſchen Geiſt durch Couſin, der Globe ſchenkte Aufmerkſamkeit und Anerkennung unſerer Litteratur. Depuis 1829, ſagt Demogeot, il n'a paru en France aucun livre de quelque valeur qui ne portât la trace des idées de Hégel sur la philosophie de l'histoire.

Die Revue germanique verfolgte keinen andern Zweck, als Frankreichs Blicke unausgeſetzt auf Deutſchland gerichtet zu halten und des letzteren geiſtige Schöpfungskraft fortwährend zu verfolgen. In Bezug auf Philologie geſtehen die Franzoſen, obwohl ſie doch auch großer Namen auf dieſem Gebiete ſich rühmen können und zumal für die Geſchichte ihrer eigenen Litteratur und Sprache Benedictinerfleiß mit Scharfſinn und nicht ſelten mit genialer Auffaſſung vereinigt haben, im Allgemeinen gern ein, daß Deutſchland la terre promise des langues iſt. F. Bopp, die Grimm, W. v. Humboldt, Diez u. ſ. w. imponiren durch ihre Forſchungen auch den Franzoſen. Auf die von A. Kuhn herausgegebene Zeitſchrift für vergleichende Sprachforſchung macht ein Recenſent aufmerkſam, der mit den Worten ſchließt: Le petit nombre de philologuesque nous possédons l'appréciera, nous en sommes sûrs; le corps enseignant aurait besoin de se retremper par de semblables études afin de regagner le terrain que lui ont fait perdre les méthodes routinières adoptées autrefois et conservées trop longtemps pour l'honneur et les progrès

de la science. Man verkennt auch nicht die Verdienſte, die nach Raynouard Deutſche ſich um die provençaliſche Sprache und Litteratur erworben haben; man klagt über der eigenen Nation indifférence qui contraste avec l'élan que l'étude de la langue et de la littérature provençale a pris en Allemagne. Unſere philoſophiſche Grammatik reißt einen Bewunderer zu den Worten hin: La France n'a point de grammaire: tout ce qu'elle possède en ce genre n'est que la reproduction plus ou moins fidèle des anciens traités de Donat et de Priscien appliqués à la langue française; des règlements de police, voilà tout, mais rien qui puisse être mis en parallèle avec les travaux de la savante Allemagne, rien qui se rapproche le moins du monde des excellents ouvrages de Becker, Mager, Herling etc. Doch genug der Beweiſe der Würdigung, die deutſcher Philologie reichlich von unſern Nachbaren zu Theil geworden iſt.

Eine andere Frage iſt, ob dieſe Würdigung eine einſtimmige, und ob man überall Gerechtigkeit in vollem Maße widerfahren läßt, d. h. bis zum Eingeſtändniß, daß Frankreich, was Forſchungen und Reſultate auf dem Gebiete der Grammatik und der Geſchichte ſeiner Sprache betrifft, Deutſchland mehr verdankt, als ſich ſelbſt. Es ſcheint, wo es ſich um das Studium der eigenen Sprache handelt, dem nationalen Selbſtgefühl ſchwer anzukommen, ſich dem Auslande unterzuordnen. Man glaubt in dieſem Puncte die Ehre mehr als anderswo auf dem Spiele. Man will ſich nicht beſchämen laſſen. Man will auf eignen Füßen ſtehen. Statt die anderswo gewonnenen Früchte dankbarlichſt ſich zu eigen zu machen, wird man lieber ungerecht. Freilich gilt das nur von gewiſſen Kreiſen. Doch gehören Koryphäen ihnen an. Die Spanier berufen ſich in allen die Geſchichte ihrer Litteratur betreffenden Fragen vorzugsweiſe gern auf die Reſultate deutſcher Unterſuchungen als auf Autoritäten. Nach ihrem bereitwilligen Eingeſtändniß nehmen die Arbeiten von F. Wolf, v. Schack, Huber u. A. die erſte Stelle unter dem Werthvollſten ein, das über ihre Litteratur geſchrieben iſt. Wie Deutſchland zu Spanien in litteraturhiſtoriſcher Beziehung ſteht, verhält es ſich zu Frankreich beſonders in grammatiſcher und etymologiſcher Beziehung. Aber die Selbſtgefälligkeit franzöſiſcher Philologen will das nicht immer zugeben. Die Kritik, die Herrn Mätzner's werthvolle Ausgabe altfranzöſiſcher Lieder erſt neulich erfahren hat, ſteht nicht vereinzelt da. Die ganze Methode eines Diez, der zuerſt für die romaniſchen Sprachen im Gegenſatze zur unkritiſchen Etymologie die von der Lautlehre aufgefundenen Principien und Regeln ſtreng ſeinen Forſchungen zu Grunde gelegt hat, eines Diez, mit Bezug auf den der gelehrte, verdienſtvolle W. Wackernagel beſcheiden ſagt, daß

er nur hinter ihm die Aehren aufgeleſen habe, iſt in der Bibliothèque de l'École des chartes (t. III, p. 94 ff.) verworfen worden. Das Bedeutendſte, das bis jetzt auf dem Gebiete der Etymologie der romaniſchen Sprachen geleiſtet, iſt nach dem Urtheile jedes unbefangenen Kenners, mag man auch im Einzelnen abweichen und von der Zukunft noch viel mehr Poſitives und Sicheres erwarten, niedergelegt in dem „Etymologiſchen Wörterbuch der Romaniſchen Sprachen von Fr. Diez (Bonn 1853)", aber die franzöſiſche Kritik hat das Verdienſt wenigſtens nicht gebührend gewürdigt. Wenn ſie von einem ſo ausgezeichneten Werke ſagt: Le titre de l'ouvrage semblait promettre un travail plus important, et l'auteur s'est fort avancé dans sa préface en disant avoir „fermé la porte aux explications superficielles", ſo wird man damit nicht durch die vorausgehende captatio benevolentiæ verſöhnt. Herr Grandgagnage, der bekannte Verfaſſer des etymologiſchen Wörterbuches der walloniſchen Sprache, fand ſich in Folge jener Unterſchätzung veranlaßt, für ſeinen Freund aufzutreten. Er ſagt unter Anderm: Par je ne sais quelle fatalité, la science étymologique n'a jamais pu être prise au sérieux en France, du moins lorsqu'il s'agit de nos langues modernes, et surtout du français: est-ce l'effet des vieilles épigrammes, bien méritées celles-là, contre les anciens faiseurs d'étymologies? Je l'ignore, mais le fait me paraît positif: les gens sérieux évitent le plus qu'ils peuvent ce terrain glissant, et si force leur est de s'y engager, ils le traversent au plus vite, craignant en quelque sorte d'être surpris dans le sujet. S'agit-il, au contraire, du sanscrit, de l'arabe, oh! alors l'étymologie est chose grave et mène à l'Institut. Il serait bien à désirer que l'on se défît une bonne fois de ce qui n'est plus qu'un préjugé: peut-être suffirait-il pour parvenir que la grammaire des langues romanes de Diez fût traduite en français. On verrait que la grammaire de ces langues dans toutes ses parties, y compris l'étymologie, est devenue une science véritablement digne de ce nom. De cette conviction jailliraient le zèle et l'étude sérieuse, et l'on ne confondrait plus le pur froment avec l'ivraie, comme cela a lieu tous les jours. In der Erwiederung der von Herrn Grandgagnage geführten Beſchwerde wird der Arbeit unſeres Diez la sécheresse et la maigreur des articles vorgeworfen und ſeine Methode als fehlerhaft bezeichnet, als eine ſolche, qui consiste à donner les solutions personnelles de l'auteur, exprimées avec la plus grande concision et presque entièrement dépourvues de preuves, dans une matière essentiellement composée de petits détails, de raisonnements minutieux et d'opérations discutables.

„Die Aufgabe der Etymologie iſt, ein gegebenes Wort auf ſeinen Urſprung zurückzuführen. Die zur Löſung dieſer Aufgabe angewandte Methode iſt aber nicht überall dieſelbe: leicht läßt ſich eine kritiſche und eine unkritiſche wahrnehmen. Die unkritiſche nimmt ihre Deutungen auf gut Glück aus einer äußerlichen Aehnlichkeit der Form oder erzwingt ſie bei geringerer Aehnlichkeit, ja ſelbſt bei gänzlicher Verſchiedenheit derſelben durch eine Reihe willkürlich geſchaffener Mittelglieder. Ein in ſeinem Grundſatze ſo fehlerhaftes Verfahren, dem deſſenungeachtet doch da, wo Witz und Divinationsgabe nicht fehlten, mancher treffliche Wurf gelang, hat bei Vielen die ganze etymologiſche Kunſt in Mißcredit gebracht, während ſie ſich Andern durch die Leichtigkeit ihrer Ausübung, wozu ſich jeder ohne Beruf und Vorbereitung aufgelegt fühlte, empfahl. Jene irren in ihrer Abneigung, dieſe in ihrer Zuneigung. Im Gegenſatze zur unkritiſchen Methode unterwirft ſich die kritiſche ſchlechthin den von der Lautlehre aufgefundenen Principien und Regeln, ohne einen Fuß breit davon abzugehen, ſofern nicht klare thatſächliche Ausnahmen dazu nöthigen; ſie beſtrebt ſich, dem Genius der Sprache auf der Spur zu folgen, ihm ſeine Geheimniſſe abzugewinnen; ſie wägt jeden Buchſtaben und ſucht den ihm in jeder Stellung zukommenden Werth zu ermitteln.“ So Diez. Der hier zwiſchen kritiſcher und unkritiſcher Methode, zwiſchen Beruf und Vorbereitung auf der einen Seite und der Witz und Divinationsgabe nicht ausſchließenden Leichtigkeit der Ausübung auf der andern ausgeſprochene Unterſchied iſt das, was deutſche und franzöſiſche Sprachforſchung trennt, d. h. ſo weit ein Gegenſatz ſtattfindet oder ſo weit letztere ſich in bewußte Oppoſition zur erſteren ſtellt. Wir denken dabei an einzelne Repräſentanten beider Nationen. Zu dieſen zählen wir franzöſiſcher Seits Herrn F. Génin, chef de division au ministère de l'instruction publique, einen Gelehrten, deſſen Verdienſten wir trotz ſeines Abſtandes gegen unſere Koryphäen Anerkennung nicht verſagen können, einen fleißigen Arbeiter in der Geſchichte ſeiner Sprache, einen genial auffaſſenden, immer intereſſant darſtellenden Autor, begeiſtert für die Aufgabe, die er ſich geſtellt hat. Cet état de choses, ſagt er mit Bezug auf die in ſeiner Nation herrſchende Unkenntniß des Altfranzöſiſchen, ne peut durer: il faut poursuivre le redressement de ces abus, ramener au milieu de nous le génie de la langue française; et le meilleur, l'unique moyen d'y parvenir, c'est de nous rendre parfaitement familières la langue et la littérature de nos aïeux. . . Ce n'est qu'en possédant notre vieille langue qu'on possédera la véritable langue moderne, qu'on en pénétrera le génie et les ressources. Plût à Dieu que cette étude s'organisât dans les colléges, à côté du grec et du latin! . . . L'histoire de la

langue française ne pourrait-elle du moins trouver asile dans les facultés? Chose étonnante: la Restauration sentit le besoin d'une chaire d'idiome provençal, et personne n'a jamais senti le besoin d'une chaire de vieux français! Cependant nous ne tenons que de loin aux troubadours, et les trouvères sont nos aïeux immédiats. L'histoire d'une langue, c'est l'histoire de la nation qui la parle; or, nous avons des chaires d'hébreu, de syriaque, de chinois, de malais, de persan, d'indoustani, d'arabe, de tatare-mandchou, une foule d'autres chaires dont quelques-unes en double; et il n'existe pas à Paris ni dans toute la France une seule chaire où l'on explique le vieux français! La philologie officielle de l'État embrasse le Nord et le Midi, le Levant et le Couchant, excepté la France. . . . Dans ces temples de l'érudition, où l'on commente l'Iliade, l'Énéide et les Livres sacrés de l'Inde, pourquoi n'admettrait-on pas la Chanson de Roland, par exemple? On ne l'entend non plus que si elle était en langue punique; mais si elle était en langue punique, tout le monde savant y courrait, et l'on créerait demain pour l'interpréter deux chaires plutôt qu'une. Le mal est qu'elle est en français. Eh bien! je le déclare sans rougir, Olivier, Charlemagne et Roland me touchent plus que ne font Lao-Tseu, Meng-Tseu ni Confutzée; plus que le Ramayana ni le Mahabarata; et, s'il faut l'avouer, autant pour le moins qu'Hector, Achille et Agamemnon.

Herrn Génin müſſen wir näher charakteriſiren. Wir erkennen eben daran, wenn wir ſeine Forſchungen denen der Deutſchen gegenüberſtellen, den Unterſchied zwiſchen der franzöſiſchen und deutſchen Methode des Studiums auf dem Gebiete des Idioms unſeres Nachbarvolkes. Herr Génin ſtellt ſich ausdrücklich und gefliſſentlich den Deutſchen gegenüber. Fallot s'est égaré, ſagt er, sur les pas d'Orell. Aussi pourquoi, voulant approfondir les origines et les anciennes habitudes du français, s'aller mettre à la suite d'un Allemand? Qui ne sait que les Allemands ont des systèmes sur tout? Il fallait marcher *tout seul*, en lisant et comparant les vieux monuments de notre langue, et se remettant du reste à *l'instinct national*.

Das iſt etwas herausfordernd. Wir wollen von den Werken des Hrn. Génin folgende drei näher prüfen: Lexique comparé de la langue de Molière et des écrivains du XVIIe siècle (Paris 1846); la Chanson de Roland, poëme de Theroulde, texte critique accompagné d'une traduction, d'une introduction et de notes (Paris 1850); des Variations du langage français depuis le XIIe siècle, ou recherches des principes qui devraient régler l'orthographe et la prononciation (Paris 1845).

Den größten Widerſpruch werden wir gegen das letztgenannte Werk erheben, insbeſondere gegen die da aufgeſtellte Theorie der Ausſprache des Altfranzöſiſchen, und gegen die Bekämpfung einer Annahme von Dialekten des Altfranzöſiſchen. Wir werden verſuchen, gegen die Hypotheſen rückſichtlich der altfranzöſiſchen Ausſprache die gelegentlichen Bemerkungen über dieſe bei Diez, Wackernagel, Burguy u. ſ. w. zu vertreten und gegen die Leugnung der Dialekte das Syſtem, das nach dem Vorgange von Fallot jetzt Herr Burguy ſeiner Grammatik zu Grunde gelegt hat, zu rechtfertigen. In der Einleitung zum Rolandsliede will Herr Génin nicht zugeben, daß der Dichter nur als διασκευαστὴς die von den Jongleurs mündlich fortgepflanzten einzelnen Stücke zu einem Ganzen zuſammengeſtellt hat. Das Gedicht ſoll nach ihm gleich urſprünglich als Ganzes von einem Dichter geſchaffen ſein. Das Gegentheil läßt ſich durch mehrere Widerſprüche, Varianten, Wiederholungen im Rolandsliede leicht nachweiſen. Die Noten, die Herr Génin dem Liede beigefügt hat, geben Gelegenheit genug, bei Ableitungen den oben beſprochenen Unterſchied einer kritiſchen und unkritiſchen Methode darzuthun und insbeſondere nachzuweiſen, wie es um den nationalen Inſtinct, den Herr Génin dem ſyſtematiſchen Deutſchen entgegenhält, eine eigene Sache iſt.

Das lexique comparé de la langue de Molière etc. muß Jedem willkommen ſein, der ſich mit der franzöſiſchen Sprache wiſſenſchaftlich beſchäftigt. Die Vortheile einer ſolchen Zuſammenſtellung ſpringen in die Augen. Sie bleiben immer groß, auch wenn der ſyſtematiſche Deutſche Anforderungen an ein ſolches Lexikon ſtellt, die Herr Génin nicht erfüllt. Zunächſt iſt ein Princip der Auswahl der aufgenommenen Wörter nicht erſichtlich. Man erwartet natürlich eine Zuſammenſtellung ſolcher Ausdrücke, die Molière oder ſeiner Zeit eigenthümlich ſind, deren Anwendung von der modernen irgend etwas Abweichendes hat. In der Vorrede weist Herr Génin die Nothwendigkeit nach, daß die jetzige Sprache, um nicht zu verarmen, an dem Styl des ſiebzehnten Jahrhunderts neue Kraft und Fülle gewinnen müſſe, und fährt fort: c'est la pensée qui a inspiré ce Lexique: l'auteur s'y est proposé de recueillir toutes les expressions et les tournures qui constituent la langue de Molière; de les relever, non pas une seule fois, mais autant de fois qu'elles se rencontrent. Nachher: le résultat doit montrer qu'il nous faut reprendre certaines tournures, certaines expressions; en bannir certaines autres ou les corriger, conformément à l'usage primitif. Später: Je n'éclaire que la partie de son style ou défectueuse ou douteuse: ce sont des archaïsmes, des négligences, des expressions risquées, de mauvaises métaphores, des fautes à lui particulières,

ux communes à toute son époque, etc. etc. Mais tant de sublimes beautés dont il foisonne n'obtiennent ici aucune mention; la raison en est bien simple: le premier mérite de ces beautés, c'est d'être parfaitement correctes; dès lors elles ne sont plus de mon domaine... Alſo nur das nach der heutigen Anſchauung Incorrecte ſoll aufgeführt werden, damit die jetzige Sprache ſich daraus bereichert. Das Lexikon aber zählt eine Maſſe Wörter und Wendungen auf, die durchaus nichts Abweichendes oder Beſonderes bieten, wie au prix de im Sinne von en comparaison de, ferme und net als Adverbia (parler net etc.), aller doux, die Unterdrückung des pronom réfléchi nach faire; la coutume de France ne veut pas qu'un gentilhomme sache rien faire (rien ſoll hier für quelque chose ſtehen); Infinitiv mit à nach essayer, tâcher u. ſ. w.; ne nach ne pas douter, ne pas nier, craindre; taxer im Sinne von accuser; tout veränderlich und unveränderlich, je nachdem das Adjectiv, zu dem es gehört, mit einem Vocal anfängt oder nicht, u. ſ. w. Richtiger iſt, daß Herr Génin die vielen grammatiſchen Thatſachen, die er bei Molière und ſeinem Jahrhundert geſammelt hat, uns alphabetiſch unter das Lexikaliſche vermiſcht, ſtatt nach einem grammatiſchen Syſteme, und wäre es auch nur nach den Wortarten, geordnet vorführt. Was für ein anderes Bild gewänne man von der Sprache des Dichters, wenn das Grammatiſche vom Lexikaliſchen getrennt, nach gewiſſen Kategorieen eingetheilt, das Zuſammengehörige zuſammengeſtellt wäre! Herr Génin trennt à und au, ſpricht unter der Ueberſchrift à redoublé von dem bekannten, auch bei Racine und Andern ſich findenden Gebrauch, bei Hervorhebung eines Namens durch c'est mit folgendem que ſtatt dieſes que das Pronomen relativum im Caſus des hervorgehobenen Namens zu ſetzen (c'est à vous, mon esprit, à qui je veux parler; Boileau), während doch dieſer Fall ſicherlich nichts mit der Präpoſition à zu thun hat, ſo wenig er unter de gehört, wo er von Neuem erwähnt wird, noch unter où, wo der analoge Gebrauch c'est dans cette allée où devrait être Orphise beſprochen iſt; er ſpricht von der Uebereinſtimmung des Prädicats mit dem Numerus des Subjects unter c'est; er ſpricht vom Infinitiv unter allen möglichen Rubriken, je nachdem er zufällig in dieſer oder jener äußerlichen Verbindung bei Molière vorkommt; er bringt das, was er anderswo nicht unterbringen kann, unter die Kategorie constructions irrégulières; der Titel Article supprimé gibt das Beiſpiel il nous faut le mener en quelque hôtellerie, et faire sur les pots décharger sa furie (iſt das vor faire zu ergänzende le ein Artikel?); bei en iſt das Adverb (inde) und die Präpoſition (in) fortwährend durch einander geworfen u. ſ. w. Ein ſolches Chaos kann den

Ueberblick und die Einſicht in die Sache, um die es ſich handelt, nur erſchweren. Ein Bischen „Syſtem" würde ſicherlich nicht ſchaden. Zuerſt die Formenlehre, wohin Dinge gehören, wie treuve für trouve, dédites für dédisez, die für dise, das ſtumme e nicht als Sylbe im Verſe gerechnet, einſylbige Diphthongen zweiſylbig gebraucht, das Reimen von froide — possède u. ſ. w. Dann die Syntax, in der z. B. der Abſchnitt von der Negationsmethode das Verhältniß des Dichters zur heutigen Geſetzgebung der Akademie ganz anders hervortreten laſſen würde, als das zerſtreute Material im Lexique, in der ferner z. B. ein Capitel vom Genus verbi alles das umfaßt haben würde, was wir im Lexique vereinzelt bei Verben wie fonder, garder, arrêter, désespérer, aviser, passer, tourner, ruer, songer, crier, péricliter u. ſ. w. finden. Der Gebrauch der Tempora, der Modi, des Infinitivs, der Participien, der Pronomina, des Artikels bietet ſo viel Beſonderes bei Molière, daß überſichtliche Zuſammenſtellungen dieſer Partieen der Grammatik ſich wohl der Mühe verlohnten. In materieller Beziehung muß man ſich wundern, daß Herr Génin — trotz des instinct national — einen Ausdruck nicht verſteht, wie je t'en ferai du moins pour un bras ou deux côtes, dem der Vers vorhergeht j'en suis pour mon honneur; mais à toi, qui me l'ôtes; beim flüchtigſten Leſen kann Einem nicht entgehen, daß das e t'en ferai pour ... auf eine witzige Weiſe dem vorhergehenden j'en suis pour analog nachgebildet iſt. Die familiäre Converſationsſprache aller Völker liebt ſolche ſcherzhaften Nachbildungen; bei Molière finden wir dem interpréter à mal gegenübergeſtellt (je dois) interpréter à charitable soin (le désir d'embrasser ma femme?); bei Dickens begegnen wir Wendungen, wie people yet *growing up*, or already *growing down* again; time had *mowed down* their sponsors, and Henry the Eighth had *melted down* their mugs. Was thut Herr Génin? Cette expression (je t'en ferai pour —), ſagt er, est empruntée au langage technique du commerce, où l'on dit: Faites-moi de cette marchandise pour telle somme. Als Wunderlichkeiten führen wir noch an, daß sur peine de für sous peine de zu erklären ſein ſoll durch die Ausſprache von sur = sou, was Verwechslung mit sous veranlaßte; d' in il m'a semblé d'entendre ſoll nicht die Präpoſition de ſein, ſondern ein d euphonique, vestige de la prononciation primitive (des Herrn Génin Theorie der euphoniſchen Buchſtaben werden wir beim Rolandsliede noch näher kennen lernen); que diable est-ce là? ſoll aus quel diable „qu'on prononçait queu diable" entſtanden ſein, wiederum eine Folgerung aus des Herrn Génin Anſicht von der Ausſprache des früheren Franzöſiſch; traiter du haut en bas wird erklärt

nach der Analogie von traiter de mépris, traiter du même air (l'honnête homme et le fat) = traiter avec le haut en bas, en mettant en bas ce qui est en haut; c'est-à-dire, en renversant, bouleversant une personne, en lui mettant la tête aux pieds; in Bezug auf ce sont vingt mille francs qu'il m'en pourra coûter wird bemerkt, daß der Dichter in Proſa geſchrieben hätte c'est . . ., weil l'idée ne se porte pas à considérer les francs isolément, mais sur une somme de 20,000 francs; ganz richtig; warum aber in ce sont charmes pour moi que ce qui part de vous eine étrange alliance d'un singulier avec un verbe au pluriel ſein ſoll, begreift man nicht. Wir kommen zu einigen Etymologieen: *peu*, qu'on dérive habituellement de *parum*, me semble n'être que la première syllabe de *petit*, comme *mi* de *milieu*, *prou* de *profit*, etc. etc. Wird peu gewöhnlich von parum abgeleitet? Kennt Herr Génin gar nicht paucus? Mi ſoll von milieu kommen? Prou (preux) von profit? In peu, altfr. pouc, pou, haben wir dasſelbe unorganiſche eu für ou, wie in seul für soul, chaleur für chalor, meilleur für millor, heure für oure, preux für prous (providus) u. ſ. w. Mi iſt medius, milieu = medius locus. Aussi wird von etiam abgeleitet; semondre von sermo (ſtatt von summonere), l'r de sermonner s'éteignait dans la prononciation, pour éviter deux consonnes consécutives: sermonner, semoner, semonre, enfin semondre, avec un d euphonique, comme dans pondre tiré de ponere, dans moudre de molere . . . si l'on veut que semondre vienne de monere, il faudra expliquer d'où vient la syllabe initiale se . . . on ne peut admettre qu'elle représente le latin sub; il n'y en aurait pas d'autre exemple (wir bemerken hiergegen, daß bei der Lautſenkung ſtärkere und vollere Laute ſehr häufig zu e, zuweilen o werden, auscultare — escoutier, amorosus — amerous, justiciare — jostisier); rebrousser ſoll von reboucher herkommen (= émousser . . . cette métaphore de la bouche, appliquée au tranchant de l'acier ou à la pointe d'une flèche, nous vient des Grecs . . . *στόμα*, bouche et tranchant du fer; *στομόω* ouvrir la bouche et tremper le fer . . . Les outils qui n'avaient plus de taillant étaient autrefois des outils sans bouche, des outils rebouchés . . . un outil rebouché rebrousse, et en rebroussant il va à rebours . . .) u. ſ. w.

Die Etymologieen führen uns auf's Rolandslied; die dieſem beigegebenen Noten bringen ähnliche. Wir kommen zu ihrer Prüfung, nachdem wir Text und Einleitung etwas näher angeſehen haben.

(Fortſetzung folgt.)

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Mittelhochdeutſches Wörterbuch, ausgearbeitet von Wilhelm Müller und Friedrich Zarncke. Zweiter Band, bearbeitet von Fr. Zarncke. Erſte Lieferung: M—Mite. Leipzig bei S. Hirzel. 1855.

Schon bei der Anzeige des erſten Bandes dieſes mittelhochdeutſchen Wörterbuches haben wir verſucht ſeine Bedeutung und Stellung im Gebiete der deutſchen Sprachſtudien im Allgemeinen darzulegen. Vielleicht thaten wir aber damals die Sache zu kurz ab und machten für manche der Leſer der Revue zu viele Vorausſetzungen; es ſei uns demnach vergönnt heute Verſäumtes nachzuholen und die Anzeige der Fortſetzung mit einigen einläßlichern Bemerkungen über die altdeutſchen Studien und ihre Verwendung in der Schule einzuleiten.

Im Ganzen iſt es wohl hinreichend bekannt, wie gewaltig in den letzten Decennien die hiſtoriſche Kunde der germaniſchen Sprachen und Litteraturen, vornehmlich aber der hochdeutſchen, fortgeſchritten, da ſich ihrer Erforſchung das glückliche Genie, der eindringenſte Scharfſinn und die namentlich im Beginne eines Studiums höchſt nützliche Mikrologie mit gleicher Freude und regem Eifer zuwendeten. Jacob Grimm hat den breiteſten Grund für die hiſtoriſche deutſche Grammatik gelegt, nicht nur daß er die Erſcheinungen ſelbſt in überraſchender Fülle uns vorführte, er verſuchte auch — und mit welch' glänzendem Erfolge! — in die geheimen Gründe und in die zarten Regungen dieſer Schöpfungen einzudringen und die Eigenthümlichkeiten des germaniſchen Sprachgeiſtes gegenüber den weitern Entfaltungen der innig verwandten Schweſtern hervorzukehren und zu ſichern. So hat J. Grimm in ſeiner Grammatik, in ſeiner Geſchichte der deutſchen Sprache, in manchem Artikel ſeines neuen Wörterbuches und in einer großen Maſſe größerer und kleinerer Abhandlungen den Weg gezeigt, wie man aus höherm Geſichtspuncte, der aber in geſchichtlicher Erkenntniß ſein ſicheres Fundament hat und nicht nur von der ſubjectiven Anſchauung einer knapp umſpannten Zeit ausgeht, Rede und Sprache eines Volkes behandeln ſoll, will man nicht leicht-

ſinnig mit deſſen Geiſt umſpringen und nur muthwillig einer eigens geſchaffenen Methode nachjagen. Schade nur, daß nun der Meiſter, durch andere Arbeiten gedrängt, ſeine Hand von dieſem Pfluge mindeſtens ſo weit zurückgezogen, daß er uns die Syntax unvollendet zurücklaſſen zu wollen ſcheint; Schade, denn ſeine Syntax über ein ſo umfaſſendes Zeit- und Raumgebiet könnte ihresgleichen nimmer finden, ſie würde ein reiches und leuchtendes Vorbild für die Arbeiten auf gleichem Felde bieten, und ſie wäre die wirkſamſte himmliſche Waffe gegen die in vielen Puncten unglückſelige, weil unwahre, durch eine ſogenannte Logik geſchnürte Grammatik der Neuzeit. Wenige nur ſind bisanhin Grimm auf der Bahn der deutſchen Grammatik nachgefolgt, oder lieber ſagen wir, wenige haben ſelbſtändige Arbeiten über hiſtoriſche deutſche Grammatik veröffentlicht, wie der leider zu früh dahingeſchiedene mit reichen Gaben und gründlichem Wiſſen ausgerüſtete Jacobi in Breslau, Rudolf Raumer, deſſen Schrift über die Aſpiration ein Product tiefer Studien und klarer Anſchauung iſt, Holtzmann, dem der Scharfſinn in ſeinen Arbeiten über Ablaut und Umlaut nicht abgeſprochen werden kann und einzelne andere. Deſto mehrere haben es ſich angelegen ſein laſſen Auszüge aus dem Rieſenwerk Grimms zu machen und allenfalls, wie es Hahn mindeſtens in ſeiner mittelhochdeutſchen Grammatik gethan, neue Beläge hinzuzufügen. Doch haben dieſe verſchiedenen Auszüge der grammatiſchen Partieen, ſo weit ſie das Gothiſche, Althochdeutſche und Mittelhochdeutſche betreffen — nur von dieſen reden wir hier — das Verdienſt, daß ſie dem Liebhaber und Schüler wenigſtens ein etwelches Bild von dem ſchönen Organismus gewähren und ihm nothdürftige Mittel bieten ſich bei der Lectüre mit den gewöhnlichen Formen zurecht zu finden. Tritt ein tüchtiger Lehrer hinzu, ſo kann er allerdings mit wenigen Worten noch vieles erſetzen, und er wird es ſich namentlich angelegen ſein laſſen, jene wunderſamen Eigenthümlichkeiten des germaniſchen Sprachlebens in ihr rechtes Licht zu ſetzen. Wir wünſchten ſehr, daß ſich J. Grimm ſelbſt entſchlöſſe ſeine gedrängten grammatiſchen Vorleſungen, wie er ſie z. B. in Göttingen hielt, mit geringen Veränderungen abdrucken zu laſſen. — Sind wir nun doch einmal zur ſchulmäßigen Behandlung der altdeutſchen Grammatik gekommen, ſo wollen wir es nicht verſäumen ein weiteres Wort darüber zu ſprechen. Die meiſten Lehrer, die dieſes Fach in der Schule pflegen, halten es für hinreichend, einige althochdeutſche oder mittelhochdeutſche Texte zu leſen, dabei Wort- und Formerklärungen einzuſtreuen und höchſtens auf grammatiſches Tabellenwerk zu verweiſen. Das befördert denn auch die Meinung, als komme man hier ſelbſt mit der größten Oberflächlichkeit durch, im höchſten Grade, und es iſt wirklich wahr, daß viele,

die meiſten Abiturienten trotz ihrer altdeutſchen Stunden weder etwa das Geſetz von der Lautverſchiebung kennen, noch über Conjugation oder Declination irgend genügenden Aufſchluß geben könnten. Wir halten Oberflächlichkeit im Unterrichte bei jedem, ſelbſt dem anſcheinend geringſten Fache, für verderblich und entſittlichend; in der Regel entſpringt nicht einmal ein wahrer Nutzen daraus, geſchweige denn Edleres. Um irgend einen altdeutſchen Text zu verſtehen, muß der Schüler die grammatiſchen Formen gerade ſo gut inne haben, wie bei ſeinem Lateiniſchen und Griechiſchen, und mindeſtens an einer Reihe von Ausdrücken und Redensarten muß ihm klar gemacht werden, wie weſentlich ſich die alte Sprache von der heutigen unterſcheide. Und meine man ja nicht, dieſer Gang ſei langſamer als der erſtere, er iſt, hat nur der Lehrer Kenntniſſe und den rechten Eifer, nimmt er ſich die Mühe, ſelbſt mit den Schülern zu arbeiten, der um vieles ſchnellere. Wir haben ſchon bei nicht außerordentlich fähigen Knaben nach zwölf Lectionen die ſchönſten Erfolge geſehen.

Sehen wir nun, wie weit die deutſche Philologie mit der Herſtellung der Texte ſei, ſo darf ſie ſich auch darin mit der claſſiſchen Philologie, die allerdings ihre treffliche Lehrmeiſterin war, meſſen; ſie ſteht freilich auch bei einer Menge von Schriftwerken in viel günſtigerer Stellung, indem theilweiſe ſogar mit dem Schriftſteller und Dichter gleichzeitige Handſchriften vorhanden ſind. Auch auf dieſem Felde haben die Gebrüder Grimm ſich hohes Verdienſt erworben; neben ihnen tritt Benecke ein, aber, ohne andere zu verkleinern, dürfen wir denn doch ſagen, daß Lachmanns Vorgang hier am meiſten Bahn gebrochen und auf die neuen Textbearbeitungen vom entſchiedenſten Einfluſſe geweſen iſt. Mögen jetzt nach ſeinem Tode viele an ihm mäkeln, er hatte eine ſo tiefe Kunde namentlich der mittelhochdeutſchen Sprache, einen ſo feinen und geübten Sinn für den metriſchen Bau, eine ſo genaue Kenntniß des Handſchriftenweſens, daß es jedem ſchwer werden möchte, ihm hierin gleich zu kommen, geſchweige denn ihn zu übertreffen. Aus ſeiner Schule gingen dann die trefflichen M. Haupt, Müllenhoff, Wackernagel u. a. hervor, denen wir ſo manchen ſaubern Text zu danken haben. Mögen die Süddeutſchen, die jetzt den Schild gegen die Norddeutſchen erheben, nicht der Wiſſenſchaft oder mindeſtens ihrer Würdigung und Anerkennung ſchaden durch unzeitige Verunglimpfung derer, die denn doch hier das Beſte gethan. Sollten auch die edelſten Dichter der mittelhochdeutſchen Zeit, Wolfram, Hartmann, Walther und die Volkslieder der Nibelungen und Gudrun bald in noch reinerer Geſtalt aufſteigen, geſchähe denn das und könnte es geſchehen, hätten nicht Lachmann und ſeine Nachfolger die Bahr ſo meiſterhaft geöffnet? Aber, ſagt man, wenig iſt noch für Erklärung,

wenig zur Einführung auch nur der Haupterzeugniſſe der altdeutſchen Geiſter unter ein größeres Publicum und in die Schule geſchehen; und das iſt nicht zu läugnen. Trefflich ſind die Anmerkungen Lachmanns zu den Nibelungen, zu Walther von der Vogelweide, ſeine und Beneckes Zugaben zu Hartmanns Iwein, trefflich Haupts Arbeiten auch in dieſer Richtung; aber all' dieſes ſetzt ſchon recht gut vorgebildete Leſer voraus, ſoll es auf fruchtbaren Boden fallen. Andere haben mehr Populäres gegeben, und unter dieſen mehrere etwas Gutes, einige recht Kärgliches und noch mit vielem Falſchen untermiſcht, wie Kehrein. Das alſo iſt, ſehen wir auf die Möglichkeit allgemeinerer Verbreitung der althochdeutſchen und namentlich der mittelhochdeutſchen Litteratur, ein dringendes Bedürfniß, dem durch Ueberſetzungen nimmer abgeholfen wird, daß wenigſtens von den bedeutendſten Dichtern Ausgaben mit vollerm ſachlichen und ſprachlichen Commentare ausgerüſtet erſcheinen, und wir möchten nur wünſchen, daß auch dieſe von den Meiſtern ausgingen, denen das um ſo leichter ſein müßte, da ſie gewohnt ſind über dieſe heimiſchen Denkmale Vorleſungen zu halten, in denen denn doch auf die Werke als Ganzes und auf deren Einzelnheiten ganz einläßlich und auch minder gebildeten Zuhörern verſtändlich eingetreten werden muß. Daß ſich doch Haupt, Wackernagel, Müllenhoff und ihre Genoſſen dazu verſtänden, ihre diesfälligen Vorträge einem größern Publicum zu bieten, ſie fügten neue friſche Blumen in ihre Kränze.

Auch auf dem Gebiete der Lexicographie iſt vieles geſchehen. Die gothiſchen Wörterbücher von Löbe und von Gabelentz, dann von Ernſt Schultze und Dieffenbach laſſen wenig zu wünſchen übrig; unvollkommener in mancher Rückſicht iſt der Graffiſche althochdeutſche Sprachſchatz, aber doch unläugbar ein ehrenwerthes Denkmal deutſchen Fleißes und deutſcher Gründlichkeit. Für die mittelhochdeutſche Lexicographie arbeiteten Grimm, Lachmann, Benecke und beſonders Wackernagel herrlich vor und übertrafen wohl in manchem Stücke ſelbſt die weit vorgeſchrittene griechiſche und römiſche Lexicographie; Ziemann ſuchte ſchon ein umfaſſenderes Wörterbuch zu geben, das jedoch in vielen Beziehungen ungenügend iſt. Wie ſich nun das Benecke-Müllerſche Wörterbuch zu dieſen vorausgegangenen Arbeiten ſtelle, haben wir bei der Anzeige von dem erſten Bande desſelben kurz nachzuweiſen geſucht. Seitdem hat die nicht genug zu rühmende Verlagshandlung, die auch das Erſcheinen von dem größten Werke der Gebrüder Grimm möglich gemacht, in Zarncke einen rüſtigen Mitarbeiter für Müller gewonnen, nnd er iſt's, dem wir die erſte Lieferung des zweiten Bandes des mittelhochdeutſchen Sprachſchatzes zu danken haben. Dieſe erſte Probe Zarnckes iſt ſo gut gerathen, daß ſie

vielleicht ſelbſt die frühern Theile übertrifft, ihnen mindeſtens durchaus nicht nachſteht: hier treten reiche Beleſenheit, umfaſſende Berückſichtigung alles deſſen, was bisanhin in mittelhochdeutſcher Lexicographie und Grammatik gethan worden und ein feiner Sinn in Entwickelung der Wortbedeutung und der Wortſtructuren im erfreulichſten Maße zu Tage. Wir verweiſen als auf ein fruchtbares Beiſpiel nur auf den Artikel mac. Zuerſt ſind da die grammatiſchen Formen in all' ihrer Manigfaltigkeit mit genauen Belägen aufgeführt. Dann folgt der Grundbegriff „mac, kann, bezeichnet im Allgemeinen die objective Möglichkeit im Gegenſatze zu ich kan". Unter dem Grundbegriffe folgen die weitern Entwickelungen und Individualiſirungen in Verbindung mit den darin begründeten Structuren. Was ſollen wir aber hier dieſe aufzählen, da ſie erſt durch die Beiſpiele, wie ſie reich hinzugefügt ſind, ihr Leben bekommen. Nicht als einen Tadel, aber als einen Wunſch wollen wir nur anführen, daß die Verfaſſer in der Fortſetzung des Wörterbuches auch der Etymologie mehr Rechnung tragen, zumal wo ſie namentlich mit Hülfe der vergleichenden Sprachforſchung ganz evident ſich herausgeſtellt. Grimm thut vielleicht in neuerer Zeit, wenn auch nie ohne eine Fülle von Geiſt, auf dieſem Gebiete zu viel, wo ſeine Genoſſen zu wenig thun. Unter mac puer iſt auf Grimms Grammatik und Dieffenbachs gothiſches Wörterbuch verwieſrn und dann nach Grimm magus (die alte Form) als genitus erklärt und natürlich zu magan posse, valere, gignere (?) geſtellt. Aber ſicher iſt der Grundbegriff von mac nicht gigno, ſondern „ich bin gewachſen"; denn es kann keinem Zweifel unterworfen ſein, daß mac ein praeteritopraesens der ſanskritiſchen Wurzel mah, des griechiſchen μεγ (für μεχ, μαχ) und des lateiniſchen mag (part. perf. pass. magnus) iſt, und magus heißt nicht der Gezeugte, ſondern der „mit Wachſen begabte", Wachſende. Und iſt denn magat. goth. magathis etwas anderes als ein ſchwaches (nicht mit „ſchwach declinirt" zu verwechſeln) Participium Präſens, wie deren auch das Lateiniſche und Griechiſche hat? Wollten wir weiter auf dieſem Gebiete fortfahren, ſo müßten wir überhaupt über die deutſche Wortbildung eintreten, was vielleicht nicht dieſes Ortes iſt, jedenfalls aber bei der Anzeige eines mittelhochdeutſchen Wörterbuches nicht am Platze ſein dürfte Es könnte uns auch der Verfaſſer entgegenhalten, ehe er in ſeinem Werke dieſe Partie der deutſchen Grammatik mehr berückſichtige, ſollte erſt eine Reviſion derſelben vorgenommen werden. Daß aber eine ſolche äußerſt fruchtbar ſein müßte, nachdem die vergleichende Sprachforſchung gerade hier ſo reich vorgearbeitet hat, iſt keinem Zweifel unterworfen.

Wir wünſchen von Herzen, daß das neue mittelhochdeutſche Wörter-

buch, das vollends nach seinem bald zu hoffenden Abschlusse epochemachend sein wird, in recht viele Hände komme, daß es namentlich als eine schöne Zierde nicht nur in den größern öffentlichen Bibliotheken, sondern auch in jeder Schulbibliothek Aufnahme finden möge. Solche Beachtung verdient das Buch, solche Ehre der großmüthige Verleger, der bisanhin zu seiner Herausgabe bedeutende Opfer bringen mußte.

Zürich, im Februar 1856.

H. Schweizer.

VI.

Vorbereitender Cursus der Experimentalphysik für Gymnasien und höhere Bürgerschulen von Dr. August Hugo Emsmann, Professor und Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin. Zweite, umgearbeitete Auflage. Frankfurt a. O., Fr. Hammerschmidt, 1856. 8°. 47 S.

Es könnte bedenklich oder parteiisch erscheinen, den Vorbereitenden Cursus der Experimentalphysik des Herrn Prof. Emsmann, der seit mehreren Jahren die Referate über physikalische Werke für die pädagogische Revue geliefert hat, von unserer Seite zu empfehlen. Indessen glauben wir schon mehrfache Beweise gegeben zu haben, daß wir uns objectiv zu stellen wissen, und darum wird man uns wohl auch Glauben schenken, wenn wir die Versicherung geben, daß uns auch in diesem Falle jedes persönliche Verhältniß fern geblieben ist.

Das Buch war zunächst für Tertia der höheren Bürgerschule zu Frankfurt a. O., wo der Verf. damals den Unterricht in der Physik ertheilte, entworfen in der Absicht, das Dictiren des Wichtigsten von Seiten des Lehrers und das Niederschreiben eigener Bemerkungen von Seiten der Schüler zu vermeiden, auch durch Fragen und Andeutungen von Versuchen die Schüler für die häusliche Thätigkeit anzuregen. Die zu Grunde liegende Idee war, den Schüler gleich anfänglich durch naturgemäße Entwickelung einzelner Erscheinungen in möglichst vollständige Kenntniß derselben zu setzen und mit ihnen in solcher Ausdehnung bekannt zu machen, als es der Standpunct seiner geistigen Ausbildung überhaupt zuläßig macht, um so denselben gleich von vorn herein mit dem Gange vertraut zu machen, welchen bei allen Erscheinungen durchzuführen das Bestreben sein muß.

In der zweiten, umgearbeiteten Auflage ist in diesen maßgebenden Principien nichts geändert worden, wohl aber hat das Ganze insofern eine ganz andere Gestalt gewonnen, als der dritte Abschnitt zweckmäßiger zum ersten gemacht und z. B. aus der Hydrostatik, der Wärme, dem Magnetismus und der Frictionselektricität noch Manches aufgenommen

iſt, was entweder zum genaueren Verſtändniß der in Betrachtung genommenen Erſcheinungen als erforderlich ſich herausſtellte oder ſich zur Vorbereitung für höhere Claſſen als wünſchenswerth geltend machte.

Wir können wohl mit Recht die Erwartung ausſprechen, daß in ſeiner jetzigen Geſtalt das Buch ſich manche Freunde erwerben werde nicht bloß an höheren Bürgerſchulen, ſondern auch an Gymnaſien, an denen es ſich beſonders für den Unterricht in Secunda eignen möchte, da nach den neueſten Beſtimmungen für die preußiſchen Gymnaſien in dieſer Claſſe dieſem Unterrichtsgegenſtande nur eine Stunde gewidmet werden ſoll und mithin hier der Unterricht in der Phyſik am zweckmäßigſten ein vorbereitender ſein dürfte, damit man bei den neuen Primanern in jedem Gebiete die nöthigen Vorkenntniſſe vorauszuſetzen berechtigt wäre. Hierzu halten wir das vorliegende Buch ganz beſonders geeignet.

Was wir jedoch vor Allem hervorheben müſſen, iſt die pädagogiſche Brauchbarkeit dieſes vorbereitenden Curſus. Jede Seite gibt in den Fragen und kleinen Aufgaben, durch welche die Thätigkeit der Schüler in Anſpruch genommen wird, Zeugniß, daß hier Erfahrungen einer langjährigen Lehrthätigkeit auf dem Felde des phyſikaliſchen Unterrichtes geliefert ſind. Wir empfehlen deßhalb dieß Buch, welches ungeachtet ſeines kleinen Umfangs doch einen reichen Inhalt bietet, jedem Lehrer, und ſind überzeugt, daß er es bald lieb gewinnen wird.

Sollten wir einen Wunſch ausſprechen, der bei einer neuen Auflage Berückſichtigung finden müßte, ſo iſt es der, den allgemeinen Verhältniſſen der Körper, welche im § 2 nur durch einzelne Worte angedeutet ſind, einen eigenen Abſchnitt mit präciſer Angabe der Erklärungen und mit Fragen und Aufgaben, wie ſie ſonſt ſchon in dem Buche vorliegen, zu widmen.

Lgbn.

VII.

Synopſis der drei Naturreiche. Ein Handbuch für höhere Lehranſtalten und für Alle, welche ſich wiſſenſchaftlich mit Naturgeſchichte beſchäftigen und ſich auf die zweckmäßigſte Weiſe das Selbſtbeſtimmen der Naturkörper erleichtern wollen. Mit vorzüglicher Berückſichtigung der nützlichen und ſchädlichen Naturkörper Deutſchlands, ſowie der wichtigſten vorweltlichen Thiere und Pflanzen, bearbeitet von Johannes Leunis, Doctor der Philoſophie, Profeſſor am Joſephinum in Hildesheim ꝛc. Zweite, gänzlich umgearbeitete, mit mehrern hundert Holzſchnitten und der etymologiſchen Erklärung der Namen vermehrte Auflage. Erſter Theil. Zoologie. Erſte Hälfte. Bogen 1—22. Mit 208 Abbildungen auf 186 Holzſtöcken. Hannover, Hahn'ſche Hofbuchhandlung. 1856. 1 Rthlr. 8 gGr.

Als vor zwölf Jahren der erſte Theil der Synopſis, die Zoologie, vom gleichen Verfaſſer in erſter Auflage erſchien, begrüßten wir denſelben,

wie ſpäter 1847 den zweiten Theil des Werkes, die Botanik, in dieſen Blättern als eine der beachtenswertheſten Erſcheinungen auf dem Gebiete der naturgeſchichtlichen Schullitteratur.

Inzwiſchen haben wir einen Zeitraum zurückgelegt, welcher zu den regſamſten und, wir können es mit Freude ausſprechen, auch zu den erfolgreichſten rückſichtlich der Entdeckungen und Fortſchritte in allen Zweigen der Naturwiſſenſchaften gehört. Und es war nicht bloß die raſtloſe Thätigkeit der eigentlichen Forſcher, welche dieſem Zeitraum ein eigenthümlich lebensvolles Gepräge gab; es machte ſich die gleiche Regſamkeit auch in dem Beſtreben bemerklich, die Erwerbniſſe der Wiſſenſchaft dem Leben und der Schule zuzuführen. Die betreffende Litteratur in beiden Richtungen iſt ſo umfaſſend, die Verſuche in allen Branchen ſo mannigfach, daß die Thätigkeit ſich kaum würde begreifen laſſen, wenn ſie nicht in der modernen Zeitrichtung ihre Erklärung fände. Man hat ſeither die Bedeutung der Naturwiſſenſchaften für das Leben allgemein anerkannt und insbeſondere eingeſehen, daß ſie eine unerſchöpfliche Quelle für geiſtige Uebung, für äſthetiſche Ausbildung und ethiſche Erhebung bieten und daß die Beſchäftigung mit ihnen in gewiſſem Grade von keinem Gebildeten abgewieſen werden kann. Dieſe Ueberzeugung iſt ſo allgemein, ſo tief eingreifend geworden, daß ſie ſelbſt einen directen und planmäßigen Verkehr zwiſchen Gelehrten und Laien hervorgerufen hat, dort bezeichnet durch das Beſtreben, das Bedeutſamſte aus dem Schatze naturwiſſenſchaftlicher Erkenntniß auszuheben und in genießbarer Form darzubieten, hier durch eifriges und dankbares Entgegennehmen und Aneignen. So hat die populäre naturwiſſenſchaftliche Litteratur einen würdigen und einflußreichen Charakter angenommen und ſelbſt in den Augen des ſtrengen Beurtheilers eine berechtigte Stellung ſich erworben. Auch für die Schule konnte dieſe Regſamkeit nicht ohne Folgen ſein. Eine Reihe betreffender Arbeiten verſchiedener Art und Beſtimmung verdankte derſelben ihre Entſtehung und erwarb ſich in dieſer oder jener Richtung bald in geringerem, bald in höherem Grade einen Einfluß auf die Erziehung. Es würde zu weit führen, in die Schilderung auch nur der allgemeinſten Züge der betreffenden Thätigkeit für das Gebiet der Schule einzutreten. Begnügen wir uns, an einem einzigen Buche den Einfluß jener Regſamkeit und dieſe Thätigkeit zu verfolgen und zwar an jenem Werke, deſſen Titel wir unſern Betrachtungen vorausgeſtellt haben.

Während die erſte Auflage für die eigentliche Behandlung der Zoologie im Ganzen 444 Seiten in Anſpruch nahm und von dieſen bis zum Schluſſe der Behandlung der Wirbelthiere 180 Seiten verwendete, reicht in der erſten Hälfte der neuen Auflage mit 352 Seiten die Be-

handlung nur bis gegen das Ende der allgemeinen Naturgeſchichte der Fiſche, ſo daß die ganze ſpecielle Naturgeſchichte der letztern ſammt der Naturgeſchichte aller Claſſen der wirbelloſen Thiere der zweiten Hälfte des erſten Theiles zufällt. In der erſten Auflage aber ſchloß die allgemeine Naturgeſchichte der Fiſche auf Seite 152; demnach würde die zweite Auflage der Zoologie mindeſtens den doppelten Umfang der erſten erreichen, ſomit eine außerordentlich vermehrte Auflage darſtellen.

Die bedeutende Vermehrung des Umfanges hat der Verfaſſer zu den verſchiedenartigſten Zwecken benützt. Es hat nicht allein faſt jeder Paragraph eine mehr oder weniger durchgreifende Umarbeitung und vielfache Erweiterung erfahren; es ſind auch eine Menge neuer Paragraphen hinzugefügt und dadurch Mannigfaltigkeit und Reichthum des Inhaltes erhöht worden. Neben der Bereicherung des Inhalts zeigt ſich auch überall das Beſtreben nach logiſcher und überſichtlicher Anordnung, nach Vermeidung jeglicher Art von Wiederholung, nach Herſtellung eines innigen Zuſammenhanges zwiſchen allen einzelnen Partieen, theils in dem zoologiſchen Theile der Synopſis für ſich, theils zwiſchen denen der Zoologie und den zu ihnen in Beziehung ſtehenden Partieen der übrigen Theile des Werkes, ſowie nach Ermöglichung einer ſchnellen und ſichern Zurechtfindung beim jedesmaligen Gebrauche. Es zeigt ſich dabei überall das Beſtreben, die Erwerbung richtiger und klarer Begriffe zu vermitteln und bis auf die Nomenclatur herab ein durchgreifendes Verſtändniß zu ermöglichen. Dabei wurden im Durchſchnitte gleichmäßig und umſichtig die Fortſchritte der Wiſſenſchaft wie die Bedürfniſſe der Schule und des Lebens berückſichtigt, zugleich aber mit ſo ſtrenger Oekonomie verfahren, daß Nichts als überflüſſig erſcheint, hier und da vielmehr ſich Wünſche nach erweiterter Aufnahme geltend machen dürften.

Nach dieſen allgemeinen Darlegungen gehen wir zu der ſpecielleren Betrachtung des Werkes über und beginnen, um eine möglichſt genaue Anſicht über deſſen Inhalt und Anlage zu bieten, mit einer überſichtlichen Anzeige ſeiner Beſtandtheile.

Die erſte Hälfte der Zoologie zerfällt in 1. eine Einleitung in die Naturgeſchichte überhaupt (S. 1 bis 12, §§ 1 bis 15) und 2. die Zoologie insbeſondere (S. 12 ff.), dieſe aber wieder in die allgemeine Zoologie (S. 14 bis 72, §§ 17 bis 65) und in die ſpecielle Zoologie bis zu den im Eingang bezeichneten Grenzen (S. 72 bis 352, §§ 66 bis 268).

Die Einleitung in die Naturgeſchichte gibt die allgemeinſten Begriffsbeſtimmungen über Natur, Naturkörper, die Naturwiſſenſchaft und ihre vorzüglichſten Zweige, über die beiden großen Abtheilungen der organiſchen und unorganiſchen Naturkörper, über Pflanzen und Thiere; ferner

Andeutungen über die wichtigſten Beziehungen der chemiſchen Elemente zu beiden letztern, über die vorzüglichſten phyſikaliſchen Agentien, weist die Wichtigkeit der Paläontologie nach, gibt zum Verſtändniß des Vorkommens der Verſteinerungen eine Lagerungsfolge der Schichtgeſteine, gefolgt von einer Ueberſicht der Zahl der lebenden und foſſilen Thierarten durch die zwölf im Buche angenommenen Thierclaſſen, wendet ſich dann zu den Principien der Syſtemkunde, zur Nomenclatur, Diagnoſtik und Terminologie und endet mit einem Capitel über den Nutzen der Naturgeſchichte.

Die Zoologie beginnt mit einer Einleitung über die Eintheilung dieſes Gebietes der Naturgeſchichte in beſondere Zweige und Unterabtheilungen (S. 13, 14).

In der allgemeinen Zoologie behandelt der Verfaſſer die Verrichtungen des animalen und vegetativen Thierlebens, nämlich Bewegung, Empfindung, Ernährung und Fortpflanzung mit den dieſelben vermittelnden Syſtemen, bei der Behandlung vorzüglich an den menſchlichen Körper ſich haltend und von dieſem ausgehend; und an die Fortpflanzung anſchließend betrachtet er in kurzen Zügen Metamorphoſe und Generationswechſel, ſowie die Planmäßigkeit in der thieriſchen Organiſation. Nachdem derſelbe weiter die äußern Lebensbedingungen, ſowie die wichtigſten und intereſſanteſten Lebenserſcheinungen behandelt, beſpricht er Wohnort und geographiſche Verbreitung der Thiere, letztere zuerſt im Allgemeinen, dann nach Faunen und zoologiſchen Reichen und ſchließt einen ausführlichen auf Deutſchland ſich beziehenden Thierkalender S. 57 bis 62 an. Dann folgt ein Capitel über die zoologiſche Claſſification mit dem Cuvier'ſchen Syſtem von 1829 und ein umfaſſendes, in der ſpeciellen Durchführung ſcharf gegliedertes Capitel über die Benutzung des Thierreichs (S. 64 bis 72).

Die ſpecielle Zoologie beginnt mit der vom Verfaſſer ſelbſt zu Grunde gelegten Claſſification des Thierreichs mit drei Kreiſen und zwölf Claſſen in Form einer analytiſchen Tabelle, ſtellt darauf die weſentlichen Charaktere der Wirbelthiere feſt und wendet ſich dann zur Behandlung der einzelnen Claſſen, welche wieder je in einen allgemeinen und ſpeciellen Theil zerfällt.

Jener gibt zunächſt eine kurze Diagnoſe der Claſſe, beſpricht dann die Eigenthümlichkeiten in der Hautbekleidung, im Skelete, in den weichen Körpertheilen, namentlich auch in den Sinnes-, Reſpirations- und Verdauungsorganen, die zu dieſen Eigenthümlichkeiten in Beziehung ſtehenden Lebenserſcheinungen und Bedürfniſſe, die augenfälligſten geſchlechtlichen Charaktere, die wichtigſten Momente zur Geſchichte der Fortpflanzung,

die zu denſelben in Beziehung ſtehenden Erſcheinungen im Leben der elterlichen Thiere, z. B. den Neſtbau der Vögel (S. 196 bis 198), die Zahl der Eier oder Jungen, die Bebrütungsdauer der erſtern, die Tragezeit bis zur Geburt der letztern, die Aufzucht der Jungen, die Eingriffe des Menſchen oder umgekehrt die beſondere Pflege von Seite desſelben (z. B. künſtliche Fiſchzucht), ſich beziehend auf Schaden oder Nutzen, beide letztern insbeſondere, die Feinde, den Wohnort, die Wanderungen und den ſtatt der periodiſchen Wanderungen ſich einſtellenden Winterſchlaf, die Verbreitung, die Zahlenverhältniſſe der lebenden und foſſilen Arten ꝛc.

Der ſpecielle Theil der Claſſenbehandlung beginnt mit einer analytiſchen Ueberſichtstabelle der Ordnungen, betrachtet dann die letztern in entſprechend gegliederter Anordnung, zunächſt die Charaktere der Unterclaſſe, dann diejenigen der Ordnung feſtſtellend, an dieſe eine analytiſche Ueberſicht der Familien und Gattungen anſchließend und nunmehr der Reihe nach zu den einzelnen Familien übergehend. Auch hier werden in entſprechender Gliederung die Unterfamilien mit den zugehörigen Gattungen ſucceſſive nach ihren Charakteren behandelt und unter dieſen die Arten charakteriſirt und nach ihren wichtigſten Eigenſchaften und Beziehungen betrachtet; wo aber eine Gattung eine größere Anzahl von ſchwieriger zu unterſcheidenden Arten enthält, da werden die letztern in einer analytiſchen Tabelle, welche zugleich die etwa etablirten Untergattungen berückſichtigt und definirt, überſichtlich betrachtet und unterſchieden. Bei den Familien, Gattungen und Arten werden je nach deren Eigenſchaften, Bedeutung und Beziehungen die in ſpeciellerer Hinſicht wichtigſten Eigenthümlichkeiten in der Organiſation, die auffallendſten Entwickelungsverhältniſſe, die periodiſchen Wechſel, die intereſſanteſten ſonſtigen biologiſchen Facta, bei den wichtigeren Arten die Abſtammung, die Raçen, Spielarten und Baſtarde, weiter die Paraſiten, Feinde und Krankheiten, die Art des Nutzens und Schadens, die bewährteren Mittel zur Erhöhung des erſtern oder zur Beſeitigung oder doch Milderung des letztern, Notizen über Benutzung der Kräfte, über Jagd und Fang ꝛc. behandelt; geſchichtliche und ſtatiſtiſche Momente, mythologiſche oder dem Volksglauben angehörige Deutungen, paläontologiſche Notizen ꝛc. werden an den geeigneten Stellen beigefügt.

Durch unſere vorſtehende Inhaltsanzeige iſt bereits einigermaßen auf die logiſche und überſichtliche Anordnung des Stoffes hingewieſen. Es iſt indeß die letztere für alle Theile des Buches bezeichnend und ein wichtiges Förderungsmittel derſelben namentlich in den mit Sorgfalt bearbeiteten analytiſchen Tabellen geboten, welche, in beträchtlicher Anzahl je an der geeigneten Stelle dem Texte einverleibt, nicht allein die Charaktere der

Kreiſe, Claſſen, Ordnungen, Familien, Gattungen und öfter auch der Arten in überſichtlicher Gliederung feſtzuſtellen beabſichtigen, ſondern ſelbſt hier und da eine Ueberſicht über die Beziehungen einzelner für die Claſſification wichtiger Körpertheile, z. B. über die Beine und Füße der Vögel, geben. Bei dem Beſtreben, der Diagnoſtik die auffallendſten und zugänglichſten Merkmale zu Grunde zu legen, entſprechen dieſe Tabellen dem Zwecke, ſchnell zum Erkennen und Beſtimmen eines vorliegenden Naturkörpers zu befähigen, innerhalb der dem Buche geſteckten Grenzen durchſchnittlich recht wohl. Durch richtige Verwendung der Mittel, durch Schärfe der Gegenſätze ausgezeichnet, geben dieſelben nicht allein von den umfaſſenden Kenntniſſen, von der Gründlichkeit, Umſicht und Gewandtheit des Verfaſſers einen erfreulichen Beleg, ſie werfen zugleich auf den Umfang der Arbeit, welche bis in die ſpeciellſten Partieen herab mit gleichmäßiger Ausdauer verfolgt iſt, auch ihrerſeits Licht und geben dem Buche neben ſonſtiger Brauchbarkeit ſowohl in praktiſcher als pädagogiſcher Hinſicht Bedeutung.

In den analytiſchen Tabellen wie im Verlaufe des Textes ſind Claſſen, Ordnungen, Familien und Gattungen übereinſtimmend numerirt. Der Text ſelbſt iſt durch ſeitlich angebrachte Paragraphirung in einzelne Capitel getheilt und dadurch die Möglichkeit geboten, ohne Wiederholung und Umſchweife durch einfache Hinweiſung auf die betreffenden Paragraphen, bisweilen auch denſelben untergeordnete Zahlen ſchnell zur Belehrung über jeweilige Fragen zu führen und die verſchiedenen Inhaltsbeſtandtheile der beiden Hälften dieſes Bandes ſowohl, als der einzelnen Bände des ganzen Werkes in die innigſte Beziehung zu ſetzen. Es erleichtert dieſe Einrichtung überhaupt das ſchnelle Orientiren und Aufſuchen, zu welchem Zwecke überdieß am Kopfe einer jeden zur Rechten ſtehenden Seite eine kurze Andeutung des weſentlichen Inhaltes der Seite angebracht iſt.

Nach der erſten Auflage ſämmtlicher drei Bände der Synopſis, ſowie nach den verſchiedenen Auflagen der auf die Synopſis ſich beziehenden Schulbücher (der Schulnaturgeſchichte und des analytiſchen Leitfadens) des gleichen Verfaſſers zu ſchließen, haben wir außerdem noch am Schluſſe des Bandes ein ausführliches Regiſter zu erwarten und als beſonders werthvolle Beigabe am Eingange des Buches ein alphabetiſches Verzeichniß der in demſelben angeführten Schriftſteller mit den intereſſanteſten Notizen über ihre biographiſchen Verhältniſſe und mit Aufzählung der wichtigſten von ihnen verfaßten Werke. Auf dieſe iſt denn auch zum Theil vor dem allgemeinen Theile jeder Claſſenbehandlung, zum Theil im weitern Texte hingewieſen, ſo daß damit für denjenigen, welcher ſich ſpecieller mit

dem Gegenſtande zu beſchäftigen geſonnen iſt, die wichtigſten litterariſchen Nachweiſe gegeben ſind.

Was die Auswahl betrifft, ſo iſt dieſelbe durchſchnittlich als zweckmäßig zu bezeichnen. Aus der überwältigenden Maſſe des Stoffes iſt das Wichtigſte, Intereſſanteſte und Inſtructivſte in der Weiſe ausgehoben, daß eine Repräſentation ſämmtlicher Formrichtungen geboten iſt und dabei auf das europäiſche und insbeſondere deutſche Thierleben und auf die betreffenden beiden Faunen die gehörige Rückſicht genommen wird. Die Behandlung iſt der Sache entſprechend, nicht ſelten anziehend und anregend, immer aber auf Vermittlung klarer Begriffe abzielend. In letzterer Beziehung verdienen auch die zahlreichen, großentheils wohlgelungenen und inſtructiven Holzſchnitte, welche an den geeigneten Stellen in den Text eingedruckt und von beſondern Erklärungen begleitet ſind, Erwähnung.

Neben den wiſſenſchaftlichen, der lateiniſchen und griechiſchen Sprache entlehnten Namen hat der Verfaſſer durchgängig auch die deutſchen gegeben, die richtige Ausſprache der erſtern durch Angabe der Länge oder Kürze der vorletzten Silbe möglich gemacht und das Verſtändniß derſelben durch Aufnahme der lateiniſchen oder griechiſchen Wörter als etymologiſcher Nachweiſe ſammt deren deutſcher Ueberſetzung vermittelt. Dieſe Nachweiſe ꝛc. ſind auf den verſchiedenen Seiten unter dem Texte gegeben, äußerſt reichhaltig und gewiß Manchem erwünſcht. Uebrigens finden auch andere Namen, zumal diejenigen, welche der im Heimatlande der Thiere gebrauchten fremden Sprache entlehnt ſind, im erklärenden Theile ihre Berückſichtigung.

Faſſen wir unſer Urtheil über dieſe Abtheilung der zweiten Auflage der Synopſis, in welcher übrigens die typographiſche Ausſtattung mit ihren verſchiedenartigen Modificationen und Complicationen der Schrift der Arbeit des Verfaſſers auf entſprechende Weiſe ſich anſchließt, in kurze Worte zuſammen, ſo iſt es im Weſentlichen das folgende:

Dieſelbe verbindet mit der Eigenſchaft eines gründlichen Lehr- und Uebungsbuches diejenige eines reichhaltigen, im engſten Raume die wichtigſten Reſultate einer umfaſſenden Litteratur darbietenden und auf dieſe ſelbſt hinweiſenden Repertoriums, welches bei ſeiner überſichtlichen und ökonomiſchen Anordnung dem Lehrer der Naturgeſchichte, dem Techniker, Pharmaceuten, Oekonomen, Gärtner ꝛc. nahezu unentbehrlich iſt, als Hülfsmittel naturgeſchichtlichen Studiums für polytechniſche Schulen und höhere Bildungsanſtalten überhaupt ſich eignet und ſelbſt dem Manne vom Fache in mancher Hinſicht nicht unwillkommen ſein dürfte.

Am Schluſſe unſerer Anzeige glauben wir im Intereſſe der Sache noch einige Bemerkungen machen zu ſollen, deren Berückſichtigung wir dem Verfaſſer dringend empfehlen möchten.

Der Verfaſſer beſtimmt eine beſondere Abtheilung ſeines Werkes der allgemeinen Zoologie und in der ſpeciellen Zoologie bei jeder Claſſe einen Abſchnitt der Betrachtung der allgemeinen Erſcheinungen. In jener Abtheilung und in dieſen Abſchnitten hätten wir ein weiteres Eintreten in die vergleichende Anatomie und Phyſiologie, ſo wie in die auf die Fortſchritte der letzteren ſo entſchiedenen Einfluß übenden Reſultate der mikroſkopiſchen Forſchung, namentlich auf dem Gebiete der Entwickelungsgeſchichte gewünſcht. Wir vermiſſen insbeſondere in der allgemeinen Zoologie zwiſchen den über Fortpflanzung, Metamorphoſe und Generationswechſel handelnden Paragraphen ein Capitel über die Entwickelung des jungen Thieres im Ei, über die wichtigſten früheren Lebenserſcheinungen nach ſeinem Austritte aus dem letztern und bei den Säugethieren eine Andeutung der Beziehungen zwiſchen dem Ei und Fötus einerſeits und dem mütterlichen Organismus andererſeits. In der Synopſis (wir reden hier nur von dieſer, nicht von der Schulnaturgeſchichte und vom analytiſchen Leitfaden, in welche ſie nicht gehören) kommen die Verhältniſſe ohne Bedenken zur Sprache kommen; ja ſie dürfen nach unſerer Anſicht nicht übergangen werden, da die Entwickelungsgeſchichte jetzt ſchon, wie in der Botanik, ſo in der Zoologie, für die Begründung der Wiſſenſchaft und namentlich für die Claſſification ſich Bedeutung erworben hat und ſicher noch entſchiedener in der Zukunft erlangen wird. Bereits haben auch verſchiedene Schulbücher der Naturgeſchichte wenigſtens in der Weiſe dieſe Forſchungsrichtung beachtet, daß ſie nach leichter zugänglichen Anhaltspuncten ſuchten, um die von ihnen gegebene Claſſification und Reihenfolge des Stoffes den auf die Entwickelungsgeſchichte baſirten mehr und mehr anzunähern. Gewiß würde der Verfaſſer durch einen beſondern Nachtrag, in welchem die wichtigſten auf der genannten Baſis gewonnenen Reſultate in gedrängten Zügen zuſammengeſtellt und für eine Claſſification der Hauptgruppen des Thierreichs (Claſſen und Ordnungen) benützt wären, ſeinem Buche einen weitern, von uns und gewiß von vielen Andern hoch angeſchlagenen Werth verleihen. Da der Druck der zweiten Hälfte noch längere Zeit nicht vollendet ſein wird, ſo würde durch deſſen Aufnahme keine erhebliche Unbequemlichkeit oder Störung entſtehen; da der Nachtrag ferner nur die Hauptreſultate der betreffenden Forſchungen und nur Weniges über die darauf gegründete Claſſification enthalten müßte, ſo würde weder der Umfang noch der Preis des Werkes unverhältnißmäßig erhöht werden, die Erhöhung des Preiſes aber gegenüber den gewonnenen Vortheilen außer Betracht fallen.

Bemerkungen von untergeordneter Bedeutung unterlaſſend, wün-

ſchen wir dem Buche jene Verbreitung, die es bei ſeiner Vortrefflichkeit und dem Nutzen, welchen es zu ſtiften vermag, in hohem Grade verdient.

Zürich. A. Menzel.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchulunterricht.

I.

Sprachlicher Unterricht.

Die moderne Pädagogik hat ſich viele falſche Werthbeſtimmungen zu Schulden kommen laſſen, weil ſie ſich von dem leeren Abſtractum Bildung beherrſchen ließ. Was zur Bildung gehöre, mußte wegen der Unbeſtimmtheit des Begriffs willkürlich feſtgeſetzt werden. Und da man meinte, ſogenannte formelle Bildung ſei die Hauptſache und könne gar für ſich erſtrebt und erworben werden, ſo brachte man eine Menge eitler Formen in die Schulen und erwartete von ihnen das Heil. Am ſchlimmſten iſt es in dieſer Beziehung ſeit den fünfzig, ſechszig Jahren geweſen, daß man ſogenannten deutſchen Unterricht in die Schulen gebracht hat. Und merkwürdiger Weiſe iſt kein ſchulmeiſterliches Vorurtheil ſo ſchnell und tief in das Volksleben eingedrungen, als dieſes, daß ein ſehr hoher Werth auf Richtigſchreiben und Richtigſprechen zu legen ſei. Es ſei einer ein tüchtiger Geſchäftsmann, treu, thätig, redlich, menſchenfreundlich, aber er mache beim Schreiben orthographiſche, beim Sprechen grammatiſche Fehler: flugs ſprechen ihm eine Menge kleiner Geiſter, die das beſſer, aber nichts Beſſeres, verſtehen, die Bildung ab. Und kann man doch eigentlich bloß ſagen, es ſei eine ganz hübſche Sache, richtig zu ſchreiben und zu ſprechen, etwa ſo, wie die Gewöhnung an äußere Reinlichkeit, daß der Rock ohne Stäubchen und Flecken ſei, lobenswerth iſt, aber, wenn ſie nicht oder nur in geringem Maße vorhanden iſt, davon das Urtheil über den Charakter eines Mannes nicht beſtimmt werden darf. Dieſe falſche Werthbeſtimmung hat auch falſche Methoden erzeugt. Weil die naturgemäße Methode nur darin beſteht, daß auf ganz ähnliche Weiſe, wie das Kind von der Mutter ſprechen lernt, durch Vorſprechen, Verbeſſern, Leſen das Sprachgefühl des Zöglings geſtärkt, verfeinert, geſichert wird, dieſer Weg aber ein langer iſt und eine der Mutterliebe gleiche Liebe, Geduld und Aufmerkſamkeit beim Lehrer vorausſetzt: ſo hat man in einer Zeit, die ſtatt der Selbſterkenntniß die Selbſtbeſpiegelung, ſtatt der That die Gefühlsſchwelgerei, ſtatt des Forſchens das Reflectiren liebt, ſtatt des Gefühls das Bewußtſein zu bilden vorgezogen, hat Grammatik ſtatt Sprache getrieben und ſo den ärgſten Mißgriff gethan. Das gilt

von niederen und höheren Schulen, und ſelbſt die gänzliche Vergeblichkeit all dieſes mühſeligen und qualvollen Arbeitens kann die Begeiſterung der abfragenden Lehrer nicht abkühlen. Wie tief der Irrthum ſtecke, iſt ſogar an manchen Erläuterungen der in dieſem Puncte abermals ſehr rühmenswerthen Regulative zu ſehen: auf irgend eine Weiſe ſuchen ſie die deutſche Sprachlehre wieder in die Schulen hineinzuſchmuggeln. Man kann von dem Götzendienſte des Richtigſprechens und Richtigſchreibens nicht los, und man begreift nicht, daß man alle diejenigen, welche vermöge ihrer Umgebungen nicht im Stande ſind, ein hochdeutſches Sprachgefühl zu erlangen, und welche dann unter vielen Qualen ein nothdürftiges Sprachbewußtſein ſich anzueignen gezwungen werden, um einen eigen Beſitz, um das wirkliche Mutterſprachgefühl, ärmer macht. Schlimm genug, daß letzteres den meiſten Buchmenſchen, den ſtudirten Leuten, abhanden kommt: will man's denen, die nicht ſtudiren ſollen, auch noch verkümmern? Noch dazu, obgleich es ganz unmöglich iſt, ohne das Bemeiſtern einer fremden Sprache ein wirkliches Sprachbewußtſein zu erzeugen. Und es iſt doch gar nicht ſo ſchwer, das Hochdeutſche in der Schule ebenſo zu lehren, wie die kleinen Kinder dieß oder das Plattdeutſche zu Hauſe von der Mutter gelernt haben: richtig vorſprechen, viel ſprechen laſſen, gern und viel verbeſſern, aber ohne alle und jede Begründung, viel leſen und vorleſen, viel abſchreiben und erſt ſpät ſelber ſchreiben, das iſt das ganze Geheimniß! Freilich gehört auch eine Muttergeduld dazu. Aber wer die nicht hat, erreicht auch mit den beſten grammatiſchen Kunſtgriffen nichts. Und wenn das Leſen von rechter Wirkung ſein ſoll, ſo darf man die Bibel nicht unter- und die modernen Leſebuchſächelchen nicht überſchätzen. Endlich aber bezieht ſich jene Muttergeduld auch darauf, daß man warten lerne und nicht ſchon Früchte verlange, wo eben erſt die Blattknoſpen aufbrechen wollen, daß man nicht Aufſätze machen laſſe von Kindern, die noch nichts aufzuſetzen haben. Nur in einem Puncte hat dieſe richtige Methode einen Mangel: die auf das Mißtrauen gegründeten Schulreviſionen finden nicht Schwarz auf Weiß, wie weit der Lehrer ſeine Pflicht gethan hat, und der feinen Ohren, die erſt hören, wie die Eltern der Kinder ſprechen, und die dann an dem Abſtande der beiden davon die Treue des Lehrers meſſen können, gibt's nicht allzu viele, und der Irrthum, daß nur ein Abfrageexamen den Zuſtand einer Claſſe darthun könne, iſt nur gar zu verbreitet, wie die Kunſt, durch einige Unterredung mit Lehrer und Schülern zu ſehen, was an beiden iſt, ſehr ſelten. Aber lieber ein falſches Urtheil eines Reviſors, als eine falſche Werthbeſtimmung einer in Wahrheit untergeordneten Fertigkeit und Uebung — man verſtehe nicht falſch: Sprechen und Schreiben, ſondern

Richtigſprechen und Richtigſchreiben! — und eine Verderbung und Störung des jugendlichen Gemüthslebens!

Dieß als vorläufige Begründung der kurzen Urtheile über folgende dem ſprachlichen Unterrichte dienenden Bücher!

1. Grundſätze und Lehrgänge für den Sprachunterricht in der Bürgerſchule zu Merſeburg. Von A. Lüben, Rector der Bürgerſchulen zu Merſeburg. Leipzig, Brandſtetter. 1855.

Gleich in dem erſten Paragraphen über die Aufgabe des Sprachunterrichts ſteht, daß das Kind — alſo der Bürgerſchule — dahin geführt werden ſolle, mit den bildungsreichſten Erzeugniſſen unſerer nationalen Schriftſteller und Dichter bekannt und vertraut und mit Liebe zur volksthümlichen Litteratur erfüllt und befähigt zu werden, dieſelbe ſpäter als Mittel zur Selbſtbildung zu benutzen. Ich frage: was iſt ein bildungsreiches Erzeugniß? eins, das reich an Bildung iſt? Das wäre Unſinn. Alſo eins, das Bildung geben kann? Siehe da, die ganze Miſère von falſcher Auffaſſung des Wortes Bildung. Weiter: iſt national und volksthümlich einerlei? Was ſollen aber ſolche Redensarten, wenn unter hundert ſtudirten Leuten kaum zehne jene ſogenannten bildungsreichſten Erzeugniſſe unſerer nationalen Schriftſteller und Dichter kennen, geſchweige damit vertraut ſind, für Bürgerſchulknaben? Ich kann mir gar nicht vorſtellen, daß der Verf. ſich bei Niederſchreibung dieſer Worte auch nur irgend etwas gedacht hat. In § 12 wird das unterrichtliche Verfahren für die Orthographie gut beſchrieben; aber die Ausführung von S. 43 an entſpricht dem durchaus nicht, denn da werden nach den beliebten orthographiſchen Regeln Wörterverzeichniſſe gegeben und eingeübt: bekanntlich eine unfruchtbare Kinderquälerei. Noch ſchlimmer aber ſteht's mit der Grammatik und mit den Aufgaben zu Aufſätzen: bei erſterer die alten Forderungen von Sprachbewußtſein und was damit zuſammenhängt, unter den letzteren eine Ueberfülle von unkindlichen Vorempfindeleien und Aufſchraubungen. Ich meine, dieſes Buch lehrt am beſten, wie der deutſche Sprachunterricht in einer Bürgerſchule nicht ertheilt werden ſoll.

2. Ergebniſſe des grammatiſchen Unterrichts in mehrclaſſigen Bürgerſchulen. Nach methodiſchen Grundſätzen geordnet und bearbeitet von A. Lüben. Leipzig, Brandſtetter. 1855.

Eine kleine deutſche Sprachlehre auf 44 Seiten, die ſich dadurch von andern unterſcheidet, daß ſie den ſonſt ſyſtematiſch geordneten Stoff für fünf Schulclaſſen vertheilt. Charakteriſtiſch iſt die Erklärung des Titels: „Der Ausdruck Ergebniſſe deutet an, daß der Schüler das Schriftchen erſt zur Hand nehmen ſoll, nachdem er die darin aufgeſtellten Re-

geln und Geſetze im Unterricht vollkommen erkannt und in fließendem Deutſch ausgeſprochen hat. Iſt das aber geſchehen, dann möge er zu Hauſe durch wiederholtes Leſen das Erkannte zum unverlierbaren Eigenthume machen Sicherheit in der Grammatik wird ihn vor vielen Fehlern im Sprechen und Schreiben bewahren." Das dem Lehrer!

3. Kurze Hochdeutſche Sprachlehre. Von G. Krauſe, Collaborator am Gymn. zu Stade. Stade, Steudel. 1855. 5 Sgr. 90 S.

Der Verf. wollte möglichſt gedrängt und doch in möglichſt wiſſenſchaftlicher Form dem Volke und vorzugsweiſe dem niederſächſiſchen Volke, das entweder noch plattdeutſch rede, oder doch noch vieles aus ſeiner angeſtammten Mundart ins Hochdeutſche übertrage, ein genügendes Unterrichtsmittel in Schule und Haus geben; dann aber auch ſeinem Gymnaſium vorarbeiten, das die Schüler natürlich am liebſten aufnehme, welche ſchon zu Hauſe in ſeinen Unterrichtsgang hineingeführt ſeien. — Eine gewöhnliche kleine Grammatik, kurz und billig, die aber das Volk nicht leſen und lernen wird, und die zur Vorbereitung auch für das beſte Gymnaſium zu viel enthält.

4. Der Sprachſchüler. Ein Uebungsbuch für die dritte, zweite, erſte Claſſe einer Elementarſchule. Bearbeitet von einem Lehrer. Drei Curſe. Coblenz, Hölſcher, 1853.

Der erſte Curſus fängt mit vielen, unnütz vermehrten, Aufgaben (alle möglichen Dinge zu nennen und ihre Namen aufzuſchreiben) über die Dingnamen an, ſtatt mit der zweiten Stufe vom Satze (hier heißt es u. a.: Wenn ich mache, daß ich von einem Dinge etwas weiß, ſo denke ich), und enthält ſchon viele Aufgaben über Wortbildung. Der zweite Curſus erklärt Ding als „ein kraftbeſitzendes Etwas", Merkmal, als das, was man ſich an dem Dinge merkt, definirt alle möglichen Merkmale, fordert die Bildung von Definitionen, ſelbſt von Begriffen, wie: gerade, geſund, demüthig, gehorſam, höflich u. a., wiederholt dieſelben Aufgaben, läßt decliniren und conjugiren Der dritte Curſus fordert das Aufſchreiben ſubjectiver, rein objectiver, gemiſchter ꝛc. Verben, ſubjectiver und objectiver Adjectiven, und gibt eine wahrhaft ſchreckenerregende Terminologie. Dieſe beide letzten Curſe enthalten auch einen „Aufſatzſchüler". Es genüge zur Charakteriſtik der übrigen die Mittheilung der letzten Aufgabe: „Gute Sprüche, weiſe Lehren muß man üben, nicht bloß hören. 1. Einleitung. Gute Sprüche — Ausdrücke für wichtige Wahrheiten — und weiſe Lehren — Anweiſungen zur Erreichung unſerer Beſtimmung — ſind Mittel, die angewendet großen Nutzen gewähren, die aber unangewendet nichts nützen. 2. Gute Sprüche, weiſe Lehren muß man a. Hören, b. Behalten, c. Darnach handeln = ſie üben. 3. Der Heiland: Nicht

Jeder, der da ſagt: Herr Herr! — — 4. Die heilige Schrift ferner: Dieß Volk ehrt mich bloß mit den Lippen. 5. Zuſammenfaſſung. Gute Sprüche und weiſe Lehren ſollen gehört, behalten und geübt werden. 6. Folgerung. Sollen gute Sprüche und weiſe Lehren mir nützen, ſo muß ich ſie a. hören, b. behalten, c. üben. 7. Schluß. Ich will alſo nicht bloß Hörer, ſondern auch Thäter des Wortes Gottes ſein." — Ich hätte meinen Namen auch nicht auf dieß Buch geſetzt, wenn ich's gemacht hätte.

5. Briefe und Geſchäftsaufſätze für höhere Bürger-, Landwirthſchafts- und Gewerbſchulen. Von J. H. Lutz. Erlangen, Selbſtverlag, 1856. 5 Sgr.

Das Büchlein enthält Muſterbriefe und Formulare zu Geſchäftsaufſätzen aller Art, ſelbſt Formulare zu Wechſeln und Eheverträgen, dazu viele Aufgaben. Viele Briefe ſind ſentimental, andere ſcheuen nicht den Anfang mit „Ich", ſelbſt nicht die Wendung: „Ich ergreife die Feder"; die Billete ſind Briefe; die Aufgaben gehen weit über die Vorſtellungskreiſe der Schüler hinaus; unter den Briefen ſind nur die Mahnbriefe gut Von der Schreibart des Verf. nur dieß kleine Beiſpiel (als Muſter!): „Nur der Glaube an Gottes Erbarmen und das Vertrauen auf die Hülfe guter Menſchen hielten mich noch aufrecht. Und heute ſchon ſehe ich dieſen Glauben auf eine Weiſe in Erfüllung gehen, wie ich es nicht zu hoffen gewagt hatte. Ich kann nicht Worte finden, Ihnen meine freudige Rührung und meinen tiefgefühlten Dank für die mir zugeſandte Hülfe vollkommen auszuſprechen. Nur beten kann ich zu dem Vater im Himmel u. ſ. w." Hat ſich der Verf. wohl klar gemacht, was die Einübung ſolcher Redensarten bei der Jugend wirkt, reſp. verdirbt?

6. Lehrgang zum Unterrichte in der deutſchen Sprache, mit möglichſter Bezugnahme auf die in den drei preußiſchen Regulativen vom 1., 2. und 3. October 1854 deßfalls erlaſſenen Anforderungen an den Elementarſchulunterricht und mit Berückſichtigung der im erſten Lehrcurſus dargeſtellten Schreibleſemethode, ſtufenweis geordnet und bearbeitet von Dr. Knoblauch. Sondershauſen, Eupel, 1855. 15 Sgr. 179 S.

Dieſer Lehrgang iſt in drei Lehrcurſe eingetheilt. Der erſte enthält in zwölf Monatsabſchnitten den Gang des Schreibleſeunterrichts. Klare, einfache und richtige Darſtellung, denen zur Leſung und Nachahmung zu empfehlen, welche von der als Kunſtſtück behandelten natürlichen Lehrweiſe, die Kleinen mit Malen und Schreibvor- und einübungen zu beſchäftigen, ſobald ſie nicht mehr an der Leſetafel zu thun haben oder da nicht mehr aushalten können, noch keine Vorſtellung haben, ſchwachen Lehrern überhaupt ein guter Anhalt für Ordnung und Richtigkeit ihres

Thuns. Erfahrene Schreibleſelehrer werden freilich manche Uebung nicht recht an ihrer Stelle finden (S. 25), andere für gar zu reichlich mit Beiſpielen verſehen halten, vor allem aber mit der zu lange ſich hinziehenden falſchen Schreibung der Hauptwörter (mit kleinen Anfangsbuchſtaben) unzufrieden ſein. Indeſſen wie zweckmäßig im Ganzen auch dieſer erſte Lehrcurſus iſt, ſo durchaus verfehlt erſcheinen mir der zweite und dritte. Der zweite enthält, vom einfachen nackten Satze ausgehend, eine Grammatik, nur nicht in ſyſtematiſcher Ordnung, mit vielen, allerdings nicht übeln Beiſpielen und Uebungsaufgaben, und der dritte in ſeiner erſten Hälfte die an den zuſammengeſetzten Satz angeknüpfte Fortſetzung und in der andern Hälfte die Aufſatzlehre unter folgenden Ueberſchriften: der Geſchäftsaufſatz: die Quittung, der Schuldſchein, das Zeugniß, der Vertrag, der Bürgſchaftsſchein; die Erzählung; der Brief: Bittſchreiben, Erkundigungsſchreiben, Einladungsſchreiben, Troſtſchreiben, Glückwünſchungsſchreiben, Nachrichtsſchreiben, noch einmal Erkundigungsſchreiben und der Anſtandsbrief. Wenn ich auch dieſe für einen Pädagogen faſt muthwillige Zertrennung des Briefes in ſo kaum vorkommende Arten gelten ließe, ebenſo nicht viel gegen die Verbeſſerung fehlerhaft geſchriebener Briefe ſagen wollte, alſo überhaupt die Aufſatzlehre nicht mißbilligte, ſo würde ich doch unrecht thun, über den grammatiſchen Theil des Buches mit Stillſchweigen wegzugehen. Es iſt nichts gerade beſonders Falſches drin (die Lehre vom Satze und ſeine curioſen Benennungen haben andere Grammatiker, für welche der erſte Band von Grimm's Syntax noch nicht in der Welt zu ſein ſcheint, eben ſo falſch) und manche gute Beiſpiele können für Regelmiſère ſchadlos halten: allein der Verf. bildet ſich alles Ernſtes ein, wie freilich auch noch andere höhergeſtellte Leute, daß er mit dieſem grammatiſchen Lehrſtoffe und Lehrgange auf dem Boden der Regulative ſtünde. Und womit ſucht er dieß zu rechtfertigen? Mit der Forderung der Regulative, daß die Schüler richtig ſchreiben und interpungiren lernen ſollen. Daß aber zur Orthographie keine Grammatik nöthig iſt, wird bereits von Vielen zugegeben (denn Richtigſchreiben iſt nicht Sache des Urtheils, ſondern des Gedächtniſſes); und daß ebenſo das für das gewöhnliche Leben erforderliche Satzzeichnen ohne alle Erkenntniß vom Weſen des Satzes gelernt werden kann, wiſſen hoffentlich ſchon Manche aus Erfahrung. Freilich eine bis ins Einzelnſte genaue und richtige Satzzeichnung iſt ein ſchweres Ding, ein ſo ſchweres, daß ſelbſt berühmte Schriftſteller ohne gute Correctoren ſchlecht führen: allein die Dorfjungen ſollen doch keine unglücklichen Schriftſteller werden! Es iſt darum recht ſchade, daß ſo vieles Gute dieſes Buches durch dieſe Auslegung der Regulative, die mir entſchieden falſch erſcheint, in ſchlechte Geſellſchaft

gekommen und ſomit nicht für Jeden erkennbar und brauchbar iſt. Es würde dem Buche weſentlich nützen, wenn die Seiten 42 bis 104 herausgeſchnitten werden könnten.

7. Geordnete Sammlung von Muſterſätzen für den Unterricht in der deutſchen Sprache. Für gehobene Volksſchulen, Bürger- und Töchterſchulen, Realſchulen, Seminarien ꝛc. beſtimmt und herausgegeben von J. G. F. Pflüger, Vorſteher der höheren Töchterſchule in Pforzheim. Zweite Auflage. Leipzig, Brandſtetter, 1855.

Der Verf. ſelbſt hält dieſe (über tauſend) Muſterſätze, deren nicht wenige wenig muſterhaft ſind, für ein vortreffliches Mittel, in Verbindung mit dem Leſebuche das Sprachgefühl der Schüler zu bilden, Manches, wozu ein bloß inſtinctartiges Sprachgefühl nicht genügt, ins Sprachbewußtſein zu erheben und überhaupt das Sprachvermögen zu erweitern und die Sprachgewandtheit zu ſteigern; außer dieſem allgemeinen Zwecke ſollen dieſe Muſterſätze auch im Beſonderen vielſeitige Benutzung geſtatten, ſo namentlich zu Uebungen im Schönleſen, das nach denſelben eigentlich methodiſch betrieben werden könne, in der Interpunction, an welche ſich die Schüler durch Zergliedern und freies Niederſchreiben von Muſterſätzen und Leſeſtücken (was ſoll das ſein?) am ſicherſten gewöhnen ſollen, im Dictirtſchreiben, wo ſolches in Schulen noch üblich ſei, und endlich ſollen dieſe Muſterſätze manchen geeigneten Stoff zu Schönſchreib- und Gedächtnißübungen gewähren. So in der Vorrede zur zweiten Auflage. In der zur erſten meint er ſogar, daß der Lehrer mit dieſen Muſterſätzen nicht bloß dem Unterrichte in der ſchönen Litteratur vorarbeiten, ſondern ſogar denſelben ganz erſetzen könne. Ich bin nicht im Stande, ein ſo günſtiges Urtheil über dieſes Buch zu fällen, wie der Verf. ſelbſt: ich halte dasſelbe vielmehr für eine aus vielen Schriftſtellern, manchen guten und vielen ſchlechten, gezogene, dem Inhalt nach durchaus ungeordnete, nicht ſelten bedenkliche Sammlung von Sätzen, die der Verf. nach und nach in ein an ſich falſches Schema von Satzeintheilung eingetragen hat, die aber nur da mit einigem Nutzen gebraucht werden können, wo man noch nach der ſchlechteſten Art Grammatik lehrt. Ob das noch an vielen Orten geſchieht — wie man faſt aus der nöthig gewordenen zweiten Auflage ſchließen müßte — weiß ich nicht, ſollte es aber kaum für wahrſcheinlich halten. Wer ſonſt nach Sprüchen und Sätzen des Inhalts wegen ſucht, der wird natürlich unter ſo vielen Manches finden, was in ſeinen Kram taugt, namentlich für Schönſchreibevorſchriften.

Gr.

1. Lieder eines Kindes. Gedichte für die Jugend von Karl Enslin, Verfaſſer des „Lebensfrühlings“. Leipzig, Merſeburger. 12 Sgr. In 12°. 122 S.

Daß in einer Sammlung von 66 in der Form meiſt ſehr gelungenen (außer S. 65, Z. 4) Gedichten manches Anſprechende, wie S. 57 Sommerferien, ſich findet, kann man ſich leicht denken, freilich auch manches dem Inhalte nach ſehr Bedenkliche, wie das S. 76, welches „die Mutterpflege der heiligen Natur“ — nicht die Fürſorge Gottes — preist. Allein im Ganzen iſt es mir beim Leſen dieſer Lieder doch vorgekommen, als habe der Dichter eben ein Kind ſein wollen und da in allerlei ſich hineinempfindelt, was Kinder fühlen könnten und möchten, aber, wenn ſie geſund ſind, doch nicht fühlen; es ſind darum manche recht hübſche Dichtergedanken drin, aber keine Kindergedanken, und viel zu viel zerlegende Reflexionen über Kindergefühle. Mütter mögen ſich an dem hübſch gedruckten Büchlein ergötzen; aber Kindern möchte ich's nicht in die Hände geben, wenn ſie's auch, wie ich aus Einzelerfahrung bezweifle, möchten.

2. Dichtungen für das jüngere Kindesalter. Geſammelt und zuſammengeſtellt von Otto Bulnheim, ord. Lehrer der erſten Leipziger Bürgerſchule. Zweite Aufl. Leipzig, Bänſch, 1856. gr. 8°. 183 S.

Dieſe gute Sammlung hat vier Abtheilungen: 1. Gott unſer himmliſcher Vater; 2. Jeſus Chriſtus unſer Heiland; 3. Himmel und Erde, die Natur; 4. der Menſchen Leben in Fabeln und Erzählungen. Mir gefällt nicht bloß dieß Schema nicht, ſondern noch weniger, daß überhaupt die Gedichte (wohl beſſer, als „Dichtungen“!) in eine ſolche Ordnung gebracht ſind. Das iſt für Kinder ermüdend, für Große ohne Werth. Ferner möchte ich noch weniger Lyriſches drin haben, als die zweite Auflage gegen die erſte behalten hat: Lyrik iſt nicht für Kinder, vollends nicht unſere deutſche abſtracte oder ſentimentale. Endlich vermiſſe ich in der vierten Abtheilung noch eine ziemliche Anzahl alter guter Fabeln. Sonſt aber wünſche ich dem Buche fernere Verbreitung in den vornehmeren Kinderſtuben und bei der nächſten Auflage etliche hübſche Bilder.

Gr.

II.

Die Raumlehre, mit Rückſicht auf die Beſtimmung der preußiſchen Regulative faßlich und praktiſch für Volksſchulen behandelt von C. F. Franz, Rector der Bürgerſchule zu Cottbus. Berlin, Wiegandt u. Grieben, 1855. 15 Sgr.

Ein ſehr gutes Buch, eines von den wenigen, welches wirklich hält, was ſein Titel verſpricht, nämlich das für gute Volksſchulen nöthige Maß des Wiſſens aus der Raumlehre faßlich und praktiſch mittheilt, noch mehr aber, das ſelbſt einem für Feld- und Körpermeſſungen

nicht ſonderlich geweckten Lehrer Luſt zu dieſen Dingen beibringen und ſie durch ihn über die Jugend verbreiten kann. Möchte dasſelbe von recht vielen unſerer Volksſchullehrer gekauft und für ſich und für ihre Schuljugend gebraucht werden!

Gr.

III.

1. Die Himmels- und Erdkunde in Leſeſtücken für Volksſchulen. Nebſt geſchichtlichen Mittheilungen und Feſtgeſängen zur Schulfeier der vaterländiſchen und kirchlichen Gedenktage nach den Beſtimmungen des preußiſchen Volksſchulregulativs bearbeitet von E. T. Goltzſch, Seminardirector in Stettin. Berlin, Wiegandt u. Grieben, 1855.

Da dieſes Buch ein beſonderer Abdruck aus dem vom Verf. herausgegebenen (Timm'ſchen) Pommer'ſchen Schul- und Hausbuche und bei Beurtheilung dieſes ſchon gebührend gelobt iſt, ſo genüge hier die dringliche Empfehlung dieſes (nur etwas zu theuren) Abdrucks für jene Schulen, welche ſich noch anderer Schulleſebücher bedienen müſſen.

2. Das Wiſſenswertheſte aus der Naturkunde, Geographie und Geſchichte. Ein Leitfaden für Volksſchulen von A. M. Bräunlich, Lehrer an der erſten Bürgerſchule zu Weimar. Zweite Auflage. Weimar, Böhlau, 1854.

„Die Sprache iſt mit Recht ein göttliches Geſchenk. — Die Seele des Menſchen iſt unſterblich, ſie hört nicht mit dem Tode des Körpers auf, ſie geht zu Gott, in die himmliſchen Wohnungen. — Im Gehirn finden die höchſten Vorſtellungen von Gott und Unſterblichkeit ihren Platz. — Der Menſch trägt in ſich Gefühle, d. h. Erregungen verſchiedener Art, niedere und höhere. Er beſitzt ein Gefühlsvermögen. — Aufgabe: Erkläre folgende Begriffe: Wachen, Schlaf, Traum, Gedankenloſigkeit, Zerſtreutheit, Dummheit, Unwiſſenheit, Schwärmerei, Gefühlloſigkeit, Empfindlichkeit, Hartherzigkeit, Leichtſinn, Tiefſinn, Leidenſchaften, Charakterloſigkeit!" — Dieß ein paar Sätze aus der zwölf Seiten füllenden Menſchenlehre. Von S. 13 bis 25 geht die Naturgeſchichte, von S. 26 bis 32 die Naturlehre, von S. 32 bis 58 die Geographie aller fünf Erdtheile und Thüringens insbeſondere, von S. 58 bis 71 die thüringiſch-weimariſche Geſchichte, von S. 71 bis 80 die deutſche und von S. 80 bis 94 die Weltgeſchichte, ein Anhang von zwei Seiten enthält noch ein Namensverzeichniß von Paläſtina. Das Ganze iſt ein Leitfaden, der zum Leſen viel zu wenig, zum Durchnehmen, reſp. Erklären, viel zu viel für Volksſchulen enthält.

Gr.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Hiſtoriſche Miscellen.

1. Verdienen geſchichtliche Compendien oder Geſchichtstabellen den Vorzug?

Unſere Vorfahren haben, ſo viel ich weiß, nicht geglaubt, ihren geſchichtlichen Unterricht an Geſchichtstabellen anſchließen zu müſſen. Sie haben ihren Lehrbüchern anhangsweiſe dergleichen Tabellen beigegeben, um den Leſern die Zeiten, die er langſam durchwandert hatte, noch einmal in raſchem Ueberblicke vorzuführen und ihm namentlich die Gleichzeitigkeit gewiſſer Ereigniſſe zu veranſchaulichen; ſie haben in der Schule dergleichen Tabellen, zumal ſynchroniſtiſche, von den Schülern anfertigen laſſen; ſie haben aber dergleichen Tabellen nicht ihren Vorleſungen oder ihrem Unterrichte zum Grunde gelegt.

In unſerer Zeit, ſcheint es, ſind die Tabellen ſehr beliebt geworden; es nicht nöthig, daß ich die Geſchichtstabellen, welche uns Jahr für Jahr und in raſch auf einander folgenden Auflagen gebracht haben, aufzähle. Ich wünſchte aber meine Collegen, die nicht a priori, ſondern aus Erfahrung über dieſen Gegenſtand urtheilen können, zu veranlaſſen, hierüber ſich auszuſprechen. Ich theile daher meine Bedenken gegen den Gebrauch von Geſchichtstabellen mit, und ich thue das in der Hoffnung, daß dieß Wort nicht das letzte ſein werde.

Es iſt nicht gleichgültig, welche Form das Schulbuch habe, auf das der Schüler ſo unzählige Mal ſein Auge werfen ſoll: ob es ihm Einzelnes oder Zuſammenhängendes darbietet. So wie das Auge ſich dazu gewöhnt, das geſchichtliche Material in der Form der Einzelheit zu ſehen, gewöhnt ſich auch die Seele daran, es in dieſer Einzelheit zu betrachten. Es iſt das bei Erwachſenen der Fall, und es iſt bei der Jugend noch bei weitem mehr der Fall, bei der man viel eher erwarten darf, daß ſie die Bilder der einzelnen Perſonen aus dem Zuſammenhang löſen und für ſich betrachten, als daß ſie den ſachlichen Zuſammenhang zwiſchen dem Einzelnen hinzudenken werde. Ich ſehe darin zum Theil den Grund davon, daß, wenn wirklich in unſerer Zeit hiſtoriſche Kenntniſſe erworben werden, das hiſtoriſche Verſtehen und Wiſſen dagegen äußerſt kümmerlich iſt. Warum will man nicht durch die Form des Lehrbuches die Jugend auf dieſes Verſtehen hinweiſen und ſie frühzeitig gewöhnen, den ſachlichen Zuſammenhang als den weſentlicheren Theil des geſchichtlichen Wiſſens zu betrachten?

Unſere Vorfahren ſind Meiſter geweſen, ſolche Compendien abzufaſſen; wir ſind in dieſer Beziehung zurückgegangen und können nicht mehr ſchreiben, wie Spittler und Heeren geſchrieben haben. Es iſt wahr, gegen Compendien, wie ſie uns überfluthen, ſind Tabellen zehn Mal vorzuziehen; aber was hindert uns, Compendien zu verfaſſen, welche in einfacher und ungeſchmückter Sprache, in der knappeſten und präciſeſten Form, aus der Tiefe gründlicher Studien geſchöpft, zuſammenhangsvolle Geſchichte darbieten? Unter den älteren Lehrbüchern nehmen die von Haader eine der erſten Stellen ein. Wenn Gott mir Kräfte ſchenkt, will ich verſuchen, dieſelben wieder in die Schulen zurückzuführen, aus denen ſie durch unvergleichlich ſchlechtere verdrängt ſind. Unter den Neueren ſind es allein die von Dietſch und Beck, welche wirklichen Werth beſitzen.

Es iſt jedoch noch ein Bedenken, welches ich gegen Geſchichtstabellen habe. Sie laſſen dem Lehrer ſowohl nach der Seite des Quantitativen als nach der Seite des hiſtoriſchen Urtheils zu viel Freiheit. Ich habe, was das Erſtere betrifft, noch keinen Lehrer geſehen, der ſich ſtreng hinſichts des dem Gedächtniſſe einzuprägenden Stoffes innerhalb der Grenzen jener Tabellen gehalten, der nicht dieſe Tabellen durch zahlreichere und zahlreichere Zuſätze verdoppelt und verdreifacht hätte. Die Tabellen ſind nur dazu da, daß Etwas hinzudictirt wird. Die Lehrer der Geſchichte thun hierbei völlig das Rechte und folgen einem natürlichen Bedürfniſſe, und werden es immer thun, was man auch dagegen ſagen mag. Denn erſtens fordern Geſchichtstabellen von ſelbſt dazu auf, die Lücken zwiſchen den Einzelheiten zu ergänzen und die Verkehrtheit ihrer Natur zu verbeſſern; zweitens lehrt die tägliche Erfahrung, daß nicht durch Beſchränkung des zu lernenden Stoffes Präciſion im Lernen erlangt wird. Wenn ein Lehrer durchaus nicht Strebſamkeit, Fleiß, Sicherheit in eine Claſſe zu bringen vermag, ſo rathe ich ihm: Laſſen Sie nicht weniger, ſondern mehr lernen. Wenn ein Knabe zwei oder drei Regierungen immer und immer wieder vergißt, ſo rathe ich ihm: Laſſen Sie alle lernen. So parador dieß klingen mag, ſo wahr iſt es. Denn nunmehr kommt dem Gedächtniß in der Continuität ſeines Wiſſens die allergrößte Hülfe. Durch ein wohlgearbeitetes Compendium dagegen iſt dieſem Uebelſtande abgeholfen. Ich wüßte nicht, was man zu Dietſch oder Beck noch viel hinzudictiren ſollte, da hier das Maß und die Grenze ſehr beſtimmt gegeben ſind.

Ebenſo verhält es ſich mit der Willkür des hiſtoriſchen Urtheils, welcher durch Tabellen Thor und Thür geöffnet wird. Wer in einer Tabelle die Hinrichtung Karls I. vor ſich hat, kann aus dieſer Hinrichtung ſehr wohl mit Macaulay ein Unglück oder ein Verbrechen machen. Ich für meine Perſon wünſchte dem Unterrichte in dieſer Hinſicht einen feſteren Halt zu geben und die Lehrer der Geſchichte in eine beſtimmte Richtung einzuweiſen, um ſo mehr, wenn man ſieht, woraus ſelbſt die Verfaſſer von Lehrbüchern ihr Wiſſen nehmen und wie wenig bei ihnen von einem Urtheil, das durch wirkliches Studium erlangt iſt, die Rede ſein kann.

C.

2. Ueber das Ethiſche in der Geſchichte.

Es iſt ein Satz, den ich zu wiederholten Malen aufgeſtellt habe, daß die Geſchichte für die verſchiedenen Stufen des Alters und der geiſtigen Faſſungskraft, denen ſie zugebracht wird, eine ſehr verſchiedene ſei, und daß jenen geiſtigen Stufen der Leſer correſpondirende Stufen der Geſchichtserzählung, in Büchern wie in Schulen, gegenüberſtehen.

Wenn mich Jemand fragte, welchen der Alten er für eine Darſtellung des Alexander benutzen ſollte, ſo würde ich nicht antworten können, bevor ich wüßte, welche Leſer oder Schüler er vor ſich habe. Für eine Serta und Quinta würde ich ihm rathen, ſich ganz an Plutarch zu halten und ſich keine von deſſen Geſchichten und Anekdoten, wie unglaubhaft ſie ſeien, entgehen zu laſſen. Denn auch in dieſen Dingen iſt eine Wahrheit enthalten, und ſpiegelt ſich getreu der Eindruck, den Alexander auf Mit- und Nachwelt hervorgebracht hat. Den Lehrer der Tertia würde ich an Curtius, den der Prima dagegen an Arrian weiſen. Denn die Differenz zwiſchen dieſen Stufen iſt weſentlich *qualitativer* Natur, während unſere Schriftſteller noch immer fortfahren, ſie im Quantitativen zu ſuchen.

Wenn man auch nicht gerade Neigung beſitzt, dieſe verſchiedenen Stufen in ein Syſtem zu bringen, ſo wird man doch leicht dahin kommen, daß die eine dieſer Stufen der friſchen und belebenden *Unterhaltung* und der *Phantaſie* des Knabenalters zugehört, während die andere ſich mit der tiefen und eindringenden *Erkenntniß der hiſtoriſchen Wahrheit* beſchäftigt; zwiſchen dieſen beiden nun liegt eine dritte, welche ich die *ethiſche* nennen möchte, und bei welcher die Erweckung einer *hiſtoriſchen Geſinnung* das eigentliche Ziel iſt. Man wird dieſen Ausdruck nicht mißverſtehen oder in einer unnöthigen Beſchränkung faſſen: die Geſinnung kann entweder mehr in der rein ethiſchen Sphäre ſich halten oder ſich mit dem Patriotismus oder der Religioſität verbinden. Genug, es iſt eine Stufe da, auf welcher die Geſchichtserzählung ſich an dieſe ethiſche Seite des Schülers oder Leſers zu wenden und demnach auch die Geſchichte von der ethiſchen Seite zu faſſen hat.

Doch, ſcheint es, iſt man über die Berechtigung dieſer ethiſchen Geſchichtſchreibung nicht völlig einverſtanden. Es hat eine ganze Reihe von Hiſtorikern gegeben, bei welchen die Geſchichte dieſen Charakter nicht an ſich trägt. Mir liegt ſo eben die *deutſche Geſchichte für Schule und Haus* von Profeſſor *Böttiger* in Erlangen vor, welche ſich, obwohl ſie auch für das *Haus* beſtimmt iſt, ſich doch dieſer ethiſchen Seite ſehr abwendet. Nicht als ob nicht hier und da etwas dem Analoges vorkäme; aber gerade da, wo die Anſichten und Urtheile nach den entgegengeſetzten Seiten auseinandergehen, auf den Höhen der Geſchichte, bei Heinrich IV. und Gregor, bei Luther, beim dreißigjährigen Kriege u. ſ. w. ſtrebt dieß Buch nicht auf eine große und freie Anerkennung, auf ein unumwundenes Urtheil, auf eine tiefe ſittliche Wirkung hin. Es iſt wahr, daß die Momente auf beiden Seiten, welche im Kampfe liegen, ihre Berechtigung haben; aber mitten durch dieſes Für und Wider muß

doch endlich der letzte dauernde Ton hindurchklingen, in den ſich die Diſſonanz auflöst.

Nach meinem Dafürhalten iſt jede Geſchichte, ſie ſei für die Schule, ſie ſei für das Haus, ohne dieſe ethiſche Seite völlig werthlos. Ich kenne nichts Werthloſeres, Troſtloſeres und Langweiligeres als die Geſchichte, wenn ſie eines ethiſchen Charakters ermangelt.

Die Geſchichtſchreibung hat überall, ſo wie ſie ſich über die erſten Anfänge erhoben hat, eine ſittliche und praktiſche Tendenz gehabt, und ſie iſt ſtets in Verfall gekommen, ſo wie ſich dieß Ziel für ihre Augen verhüllt hat. Was man darüber hinaus von Kunſtgeſchichtſchreibung gefabelt hat, iſt wirklich nur ſchlechte Fabelei; die ethiſche Tendenz ruft einen Herodot und Thucydides, einen Polybius und Tacitus zur Unſterblichkeit. Beim Geſchichtsunterricht verhält es ſich gerade ebenſo. Derjenige Lehrer der Geſchichte wird ceteris paribus ſeiner Wirkung am gewiſſeſten ſein können, welcher am meiſten in eigener tiefer ſittlicher Empfindung die ſittliche Saite in der Seele ſeiner Schüler zu berühren weiß. Ich unterſcheide, wie geſagt, nicht zwiſchen den Formen des Ethiſchen: das Ethiſche kann als Allgemein-Humanes, als Patriotiſches, als Religiöſes erſcheinen, es iſt die Bedingung eines erfolgreichen Unterrichts.

Dieß Ethiſche nun ſteht auf jener mittleren Stufe in ſeiner vollen Geltung. Den Knaben feſſeln die alten Sagen nicht mehr; in ſeiner Seele dämmert es nach etwas Neuem; er ahnt ein Bedürfniß, welches eine Befriedigung fordern wird; er will von der Geſchichte mehr als die angenehme Unterhaltung. Wer ihm dieſes Räthſel in ſeiner Seele löst, wird die Macht über ſeine Seele haben.

Es iſt mir nicht ſelten begegnet, daß ich eine Claſſe ſchlafend und träumend gefunden habe, ja als ob kein Leben hineinzubringen wäre. Man kann tauſend kleine Mittel gebrauchen, um Leben hineinzubringen. Ich kenne aber nur eines, das immer und das dauernd wirkt, und dieſes Mittel iſt: Bewege ſie ethiſch. Es bedarf nicht vieler Worte, ja die vielen Worte könnten verderblich ſein, ein Ton der Stimme, ein Blick des Auges, ein raſches Wort genügen, die tiefſte Wirkung hervorzubringen. Wer ein Auge hat zu ſehen und Luſt hat ſelbſt die Probe zu machen, wird ſehen, ob was ich ſage wahr und wichtig ſei.

E.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 5 u. 6. Mai u. Juni 1856.

I. Abhandlungen.

Bemerkungen über das Darſtellen in fremden Sprachen, beſonders im Franzöſiſchen, nach ſeinem Bildungsmomente.

Von Schmeding, Lehrer an der höhern Bürgerſchule in Oldenburg.

Der Schreiber dieſes Aufſatzes legte im Programm der Oldenburger höheren Bürgerſchule von 1854 einige Bemerkungen vor über die Bildungsmomente, welche im Auffaſſen des in einer fremden Sprache Geſchriebenen liegen. Er ſuchte die Frage zu beantworten: Welcher Unterſchied iſt es für die geiſtige Bildung, ob ein Stoff aus einer fremden Sprache oder aus der Mutterſprache aufgefaßt wird?

Des Raumes wegen war der Verfaſſer genöthigt, ſo zu ſchließen: „Wir haben ſchon geſagt, daß dieſe Bemerkungen bei weitem nicht den unendlichen Stoff erſchöpfen können — — —. Wir haben indeß ſchon über die Gebühr Raum in Anſpruch genommen, der uns kaum zu Gebote ſtand, und ſo werden wir unſere Gedanken hierüber an einem andern Orte darlegen müſſen.“

Im Anſchluß an dieſe Bemerkungen des Programms der höheren Bürgerſchule denke ich jetzt die Bildungsmomente zu beleuchten, welche im Darſtellen in fremder Sprache enthalten ſind. *

Meinen allgemeinen Standpunct zu pädagogiſchen Problemen habe ich im benannten Programme dahin bezeichnet, daß ich eine würdige, wiſſenſchaftliche Löſung derſelben erſt dann erwarte, wenn die Pſychologie als Grundlage der Unterſuchungen angenommen wird. Von dieſem pſychologiſchen Standpuncte aus ſind auch die nachſtehenden Bemerkungen gemacht.

* Ich laſſe die oben angezogene Abhandlung in der zweiten Abtheilung dieſes Hefts abdrucken. Lgbn.

Hört man vom „Darſtellen in fremden Sprachen", ſo denkt man ſogleich an die verſchiedenartigſten Zwecke, die dazu Veranlaſſung werden können. Ein Geſchäftsmann iſt gezwungen, ſich in einer anderen als in ſeiner Mutterſprache auszudrücken, um ſeine geſchäftlichen Zwecke vollkommner zu erreichen. Ein Lehrer gibt ſeinem Schüler lateiniſche, griechiſche, franzöſiſche Darſtellungen auf, daß dieſer ſich die Sprache ſelbſtſtändiger aneigne, oder auch, um die Gedankenentwickelung desſelben zu controliren.

Es iſt einem Geſchäftsmanne manchmal von der höchſten Wichtigkeit, ſeine Gedanken franzöſiſch, ſpaniſch, engliſch ſchriftlich darſtellen zu können. Hat er bei der Erlernung dieſer Sprachen vorzüglich dieſes Ziel im Auge, ſo muß er einen ganz anderen Weg gehen, als zum Beiſpiel ein Gymnaſiaſt, der griechiſch oder lateiniſch ſtudirt. Daß ſo viele Lehrer dieſe verſchiedenen Ziele ſo wenig auseinander halten, und Urſache werden, daß mancher junge Mann zur Erreichung desſelben ſo ſehr viel Zeit verſchwendet, iſt beklagenswerth. Unerklärlich aber und ungerecht iſt es, die Sprachfertigkeit, die Manchem eben ſo unentbehrlich iſt, wie die Fertigkeit im Rechnen, Schreiben und Leſen, als ein des gebildeten Mannes unwürdiges Ziel hinzuſtellen; bloß deßhalb, weil ſie zur Annehmlichkeit und zur Erhöhung des Comforts ſo bedeutend beitragen kann. In dem angeführten Programme iſt nachgewieſen, daß ſie allerdings die geiſtige Bildung nicht fördert; indeß hindert ſie dieſelbe auch nicht. Jedenfalls iſt ſie in vielen Fällen nothwendig, in allen eine Annehmlichkeit und eine hübſche Zierde, und wir möchten behaupten, daß die Pädagogen im Allgemeinen noch zu ſehr geneigt ſind, dieſe Fertigkeit zu unterſchätzen, wie zur Genüge hervorgeht aus den Namen „Abrichten, Dreſſur, Zuſtutzen", mit denen die Uebungen zu dieſem Zwecke belegt werden. Beſonders möchte es die Frage ſein, ob die Realgymnaſien dieß Ziel genug ins Auge faſſen. Da indeß die Betrachtung desſelben außer dem Bereich unſerer jetzigen Unterſuchung liegt, ſo ſehen wir für jetzt davon ab.

Das Darſtellen in einer fremden Sprache kann ferner dazu dienen, ſich dieſelbe feſter, gründlicher, ſelbſtſtändiger anzueignen. Es wäre gewiß der Mühe werth, darüber nachzudenken, in welchem Zuſammenhange die ſchriftlichen Uebungen mit dieſem Ziele ſtehen. Was geht eigentlich innerlich dabei vor? Welche Förderung wird dem Schüler durch dieſelben gewährt? Könnten ſie da, wo nur ein Verſtändniß erreicht werden ſoll, nicht unterbleiben? Wie weit ſind ſie nöthig? Welcher Weg muß dabei eingeſchlagen werden? Das ſind Dinge, in welche ein Pädagog, der ſeine Sache nicht handwerksmäßig treibt, klare Einſicht haben

muß. Auch der Nichtpädagog hat auf dieſelben eine Antwort. Pädagogiſche Schriften verbreiten ſich manchmal darüber. Aber gar häufig möchte Einem dabei, wenn es nicht gar zu hochmüthig wäre, jenes Wort Lichtenbergs über ſeine Lectüre einfallen. „Hatte ich über irgend einen Gegenſtand", ſo ſagt er, „vierzehn Tage nachgedacht, ſo kam mir faſt Alles, was ich darüber las, ſeicht vor." So viel iſt gewiß, das Maß der Uebungen im Schreiben und Reden kann da ſehr beſchränkt werden, wo man nur zum Verſtändniß der Sprache führen, oder allgemeinere Reflexionen über dieſelbe anſtellen will. Das beweiſen die Uebungen für's Griechiſche in Gymnaſien, und die ſtyliſtiſchen Uebungen für's Hebräiſche in den früheren iſraelitiſchen Schulen. * Es iſt ſehr die Frage, ob Wilhelm von Humboldt, der bekanntlich die tiefſten Unterſuchungen über die Kawiſprache gemacht hat, im Stande geweſen wäre, zwei Reihen in derſelben zu ſchreiben. Mancher deutſche Profeſſor, der vielleicht nicht einen Satz richtig franzöſiſch ſchreibt, macht die geiſtreichſten Bemerkungen zum Verſtändniß franzöſiſcher Claſſiker; und mancher Abiturient aus dem Anfang dieſes Jahrhunderts, der leicht und gewandt einen lateiniſchen Aufſatz ſchrieb, hätte ſich im Verſtändniß dieſer Sprache nicht mit einem Primaner der Jetztzeit meſſen können, der ihm in der gewandten Handhabung derſelben gewiß nachſteht. Indeß auch dieſe Seite des Darſtellens liegt uns jetzt fern und wir wenden uns nun zu unſerer eigentlichen Aufgabe.

Wir fragen alſo: *Welches iſt der Einfluß des Darſtellens in einer fremden Sprache auf die Gedankenentwickelung?*

Damit die Sache, um die es ſich handelt, recht klar werde, wird es angemeſſen ſein, zunächſt zu unterſuchen, in welchem Verhältniß *die Gedankenentwicklung und Darſtellung in der Mutterſprache zu einander ſtehen*. Wir fragen alſo: Welchen Einfluß *hat* es auf die Gedanken, daß man ſie in der Mutterſprache mündlich oder ſchriftlich darſtellt? Werden ſie in ihrer Tiefe, Schärfe und Vollſtändigkeit gefördert, oder leiden ſie?

Schon das Auge des Laien wird hier bei flüchtiger Betrachtung die verſchiedenartigſten Miſchungen vereinigt ſehen. Gewiß Jeder weiß unter ſeiner Bekanntſchaft Leute zu nennen, die in der Combination ihrer Vorſtellungen die größte Schärfe und Umſicht zeigen; die in der Tiefe der Gedanken ihre Umgebung weit hinter ſich laſſen; die aber in der

* Man ſehe den Bericht des Dr. Joſt aus Frankfurt »Ueber das Studium des Hebräiſchen unter den früheren Iſraeliten« in Brzoska's Centralbibliothek 1838. Heft 2. Ein Aufſatz voll lehrreicher Bemerkungen für jeden Lehrer.

Darſtellung derſelben ſich linkiſch und ungewandt benehmen. Andere, deren Gedanken auf der Oberfläche bleiben, wiſſen ſich durch den bloßen Glanz des Gewandes derſelben einen ſolchen Schein innerer Tüchtigkeit zu geben, daß dadurch nicht bloß ungeübte Augen geblendet werden. Bei noch andern ſind Darſtellung und Gedankenentwickelung gleich vollkommen. Aehnlich im Großen. Kein Volk iſt in der Beherrſchung ſeiner Sprache ſo tölpelhaft und ungewandt, wie die Deutſchen; aber auch kein Volk überragt alle übrigen, wie ſie, an Gedankenfülle und Gedankentiefe. Kein anderes Volk beherrſcht ſeine Sprache ſo, wie die Franzoſen; aber auch kein Volk birgt unter einer vielverſprechenden Schale ſo wenig Kern, wie ſie. Unter den Koryphäen deutſcher Gedankengröße gibt es eine Menge Männer — Exempla sunt odiosa — deren Gelehrſamkeit Schüler aus allen Enden des Erdballs verſammelt, deren Styl aber nervenſchwache Menſchen unwohl machen könnte. In Frankreich ſehen wir uns vergeblich nach einem Manne um, dem es gelungen wäre, oder der auch nur geſucht hätte, glänzende wiſſenſchaftliche Reſultate in nachläſſiger Form ins Publicum zu bringen. In wie ſchönem Maße aber auch beides zuſammen ſein kann, beweiſen im Großen und Ganzen in hohem Maße die Engländer. Die Darſtellungen ihrer großen Staatsmänner zeigen eine Umſicht, eine Tiefe und Gründlichkeit in der Auffaſſung und Beurtheilung der Verhältniſſe, die nur durch die Klarheit des Ausdrucks, durch das Edle und Großartige der Darſtellung aufgewogen werden kann.

Würden nun wohl die Deutſchen weniger ſcharf denken, wenn ſie ſchöner darſtellten? Würden wohl die Franzoſen tiefer gehen, wenn ſie weniger klar wären? Würde wohl Pitt in jener bekannten Nacht, als er augenblicklich dem Fox auf einen dreiſtündigen gewaltigen Angriff, in einer eben ſo langen Rede, glänzend und ſiegend antwortete, die Sache innerlich klarer angeſchaut haben, wenn er vor ſeinen Hörern weniger klar geredet hätte? Würde wohl ein Mann, der ſcharf denkt und ſich ungewandt ausdrückt, noch klarer denken, wenn er ſich auch klar ausdrückte? Oder wird ſeine innere Klarheit und Freude an der Sache um ſo größer, als ſein Ausdruck nachläſſiger wird? „Spricht erſt die Seele, ſpricht ſchon die Seele nicht mehr", ſagte Schiller. Wenn dieß wahr iſt, ſo ſieht man nicht wohl ein, warum es bloß von religiöſen Anſchauungen gelten ſollte. Jenem Worte gemäß wäre man aber faſt verſucht zu behaupten: Je weniger ein Menſch ſpricht (reſp. ſchreibt), deſto reiner, innerlicher, intenſiver iſt ſeine geiſtige Freude und Klarheit. Mancher wird hier vielleicht bemerken, daß der Menſch auf jeden Fall, ſelbſt wenn ſein Inneres dadurch unvollkommner würde, ſtreben müſſe, ſeine Gedanken in möglichſter Vollkommenheit darzuſtellen. Mit Recht kann man ſagen, daß

die ſchönſte, vollendetſte, innere Welt nichts nütze, wenn ſie nicht ans Tageslicht komme. Für unſere jetzige Betrachtung kann dieß aber nicht entſcheidend ſein; denn es handelt ſich ja nicht um die Wirkung des Darſtellens auf Andere, ſondern um die Wirkung desſelben auf den Darſtellenden, um die Rückwirkung desſelben auf die dargeſtellten Gedanken ſelbſt.

So bliebe denn alſo zur Beſtimmung dieſes Verhältniſſes nichts übrig, als die Sache in ihrem Weſen anzuſehen.

Wir fragen alſo: Was geht pſychiſch beim Darſtellen vor? Worin beſteht der ſeeliſche Proceß, um den es ſich handelt? Wir antworten: Beim Darſtellen werden durch Seelengebilde gewiſſe entſprechende Vorſtellungen von Geſichts- und Gehörwahrnehmungen (hör- oder ſichtbare Wörter und Sätze) ins Bewußtſein gerufen. Dieſe Vorſtellungen übertragen ſich dann auf die Sprachorgane, oder die zum Schreiben nöthigen Muskeln — die Darſtellung geht vor ſich. Das iſt in ſeiner Einfachheit die Natur des Proceſſes. Es geſchieht alſo gerade das Umgekehrte deſſen, was beim Aufnehmen des Geleſenen oder Gehörten vorgeht; das Umgekehrte des Proceſſes, der im genannten Programme näher beleuchtet wurde.

Das alſo, was bei der Darſtellung zu den Seelengebilden noch hinzutritt, iſt ein Laut oder eine Geſichtswahrnehmung; auf jeden Fall etwas, was dem Inneren ganz fremdartig iſt. Die Verknüpfung hat zunächſt nur den Zweck, zwiſchen dem Inneren und der Außenwelt eine Vermittlung zu bilden. So bleibt alſo, nachdem der Proceß in ſeinem Weſen erkannt iſt, noch immer die Frage übrig, wie es möglich iſt, daß die Seelengebilde, indem ſie Wörter und Sätze zum Bewußtſein wecken, dadurch irgend einen Einfluß erfahren? Wir müſſen, um dieß genauer zu erfahren, etwas weiter ausholen.

Der Menſch muß bei ſeiner Entwickelung die Vorſtellungen in der Reihenfolge aufnehmen, in der ſie ihm vom Leben geboten werden, d. h. ohne Syſtem und Ordnung. Es iſt bei der Aufnahme von etwas Neuem in der Regel nicht Zeit, dieß mit dem ſchon früher Aufgenommenen in Verbindung zu bringen, und ſo kommt es denn, daß Jedermann in ſeinem Innern eine Menge Vorſtellungen hat, die ſich zu widerſtreiten ſcheinen; aber auch ſolche, die, in rechter Weiſe combinirt, zu den auffallendſten und intereſſanteſten Reſultaten führen würden. Lichtenberg ſagt einmal, er habe geſcheite Leute gekannt, in deren Köpfen Schwefel, Salpeter und Kohle in Menge neben einander gelegen, die aber doch das

Pulver nicht erfunden hätten. Und wirklich wie einfach waren die Vorſtellungen, durch deren Verknüpfung Newton, Torricelli, Franklin, der Naturforſcher Volta und Watt ihre Namen unſterblich gemacht haben! Es gibt eine Menge Menſchen, in deren Geiſte Vorſtellungen begraben liegen, die, mit der Fähigkeit des Franklin combinirt, Reformationen herbeiführen könnten, welche die eines Keppler weit hinter ſich laſſen würden. Bei raſchen lebendigen Temperamenten findet allerdings bei jeder neuen Auffaſſung ganz von ſelbſt eine Combination mit einigen früheren Vorſtellungen ſtatt. Sie haben immer zu fragen und zu bemerken; auch da, wo ein großer Theil der Zuſchauer nichts Auffallendes findet. Sie begnügen ſich aber mit dem Urtheil, wie es ſich für den Augenblick bildet, vielleicht wie es für die Converſation des Moments nöthig iſt. In die ſo gebildeten Urtheile ſind bei weitem nicht alle Vorſtellungen eingegangen, die in ihrem Innern ſchlummern und die dieſelben hätten vollſtändig machen ſollen. So werden dieſelben halb wahr und ſind werthlos. Nichts wäre alſo für den größten Theil der Menſchen wünſchenswerther, als Canäle in ihrem Kopfe anzulegen, auf denen die in ihrem Gehirn liegenden Ingredienzen zuſammengeſchifft werden könnten; nichts müßte ihnen werthvoller ſein, als jene unvollſtändigen Proceſſe zu vervollſtändigen. Dazu würde zunächſt nöthig ſein, die im Innern der Seele ſchlummernden Vorſtellungen zum Bewußtſein zu rufen. Wie aber iſt das möglich?

Der Wille, an den man ſonſt appellirte, erweist ſich oft als ungenügend. Nun hat gerade über dieſen Proceß die neue Pſychologie das klarſte Licht geworfen, ein Licht, von dem man bei der Theorie von der Ideenaſſociation und der Allmacht des Willens keine Ahnung hatte. Es würde aber natürlich unmöglich ſein, dieſen Proceß hier vollſtändig zu erläutern. Nur ſo viel geht uns hier an, daß die Seelengebilde nach dieſer Theorie ſich immer einander anziehen; daß ſie ein beſtändiges Beſtreben haben, ſich auszugleichen; daß gewiſſe Elemente von dem einen auf das andere übertragen werden, und daß dieß nach ganz beſtimmten Geſetzen geſchieht. Im gewöhnlichen Leben aber (bei der Converſation z. B.) haben dieſe Geſetze nicht Zeit, ſich im vollen Maße Geltung zu verſchaffen, weil bei weitem nicht alle Elemente, die ein Seelengebilde ausmachen, ins Bewußtſein treten. Je vollſtändiger, anhaltender und kräftiger nun dieß geſchieht, deſto mehr haben ſie Zeit, das Geſetz der Anziehung des Gleichartigen zur Geltung zu bringen. Darin nun liegt auch die Wichtigkeit des Schreibens, daß durch das hierdurch veranlaßte verlängerte Beharren der Vorſtellungen im Bewußtſein den unbewußten Seelengebilden Zeit gegeben wird, in den Denkproceß einzugehen,

denſelben zu vervollſtändigen, zu durchdringen und abzuklären. *

Nachdem nun der pſychiſche Proceß beim Darſtellen in der Mutterſprache in ſeinem Weſen und in ſeiner Förderung für die Gedankenentwickelung erkannt iſt, könnten wir zu der Frage übergehen, wie es ſich in dieſer Hinſicht beim Darſtellen in einer fremden Sprache verhält? Da dürfte Mancher geneigt ſein zu antworten: „Gerade wie bei der Mutterſprache; die Gedankenbildung in der fremden Sprache erfährt dieſelbe Förderung.“ Hier würde alſo zunächſt die Frage zu beantworten ſein: Ob es überhaupt möglich ſei, in einer fremden Sprache zu denken?

Eine allgemeine Entſcheidung auf dieſe Frage läßt ſich nicht geben. Es läßt ſich nur bemerken, daß die Schwierigkeit nicht im Erwerben des Poſitiven liegt. Das Denken in einer fremden Sprache iſt etwas Fremdes, Neues und dieß verhält ſich, wie jedes Fremde, das man lernt. Es iſt nicht ſchwerer und nicht leichter. Die Schwierigkeit liegt im Negativen, in den Hinderniſſen, welche aus früher erworbenen und ſtärkeren, der Mutterſprache zum Grunde liegenden geiſtigen Combinationen hervorgehen. Sehen wir uns, um beſſer in die Sache einzudringen, die einzelnen Fälle etwas genauer an.

Zunächſt denjenigen, wo zwei oder mehrere Mutterſprachen in ſtrengem Auseinander gegeben ſind. So war es z. B. bei den alten Gelehrten. Die Dinge und Ereigniſſe des gewöhnlichen Lebens wurden von ihnen mit Wörtern der Mutterſprache verknüpft; aber die wiſſenſchaftliche Begriffsſphäre wurde von ihnen gleich anfangs in der lateiniſchen Sprache angelegt. Jede neue wiſſenſchaftliche Vorſtellung, jeder neue Begriff wurde ihnen lateiniſch zugeführt, und lateiniſch mußte man ſich darüber äußern. Das Innere war alſo, in Betreff des wiſſenſchaftlichen Gebiets, nur mit lateiniſchen Wörtern verknüpft. So konnten ſie für dieſe Sphäre allerdings in dieſer Sprache denken; ja eigentlich lediglich in dieſer, um ſo mehr, als nicht bloß Einzelne, ſondern ganze Zeiten und Corporationen in derſelben dachten. Sie mußten, um ihr Inneres verſtändlich zu machen, immer zwei Inſtrumente brauchen. Bewegten ſich die Gedanken auf dem Gebiete der Wiſſenſchaft, ſo ſchlug von ſelbſt das Inſtrument der lateiniſchen Sprache an; bewegten ſie ſich

* Der Verfaſſer fühlt im hohen Maße, wie es ihm nur möglich iſt, Einiges von dem, was in der Theorie von der Erhebung des Unbewußten zum Bewußtſein in Betracht kommt, hier zu erwähnen. Die vollſtändigere Erörterung gehört in die Pſychologie.

aber auf dem des gewöhnlichen Lebens, ſo wurde die Mutterſprache benutzt.

Verwandt iſt hiermit der Fall, wo Kinder von den erſten Lebensjahren zwei Sprachen durcheinander ſprechen, z. B. Flamändiſch oder Deutſch mit der Umgebung außer dem Hauſe, franzöſiſch im Hauſe mit den Eltern und den Erziehern. Hier iſt keine ſtrenge Scheidung, wie in dem eben beſprochenen Falle, und vielleicht wird ein ſolches Kind in keinen den beiden Sprachen zu Grunde liegenden Begriffsſphären recht feſt werden, recht vollkommen denken lernen.* Sonſt aber unterliegt auch hier das in Frage Geſtellte keinem Zweifel. Die fremde Sprache iſt auch hier keine fremde, und das Denken wird in ihr ſehr wohl möglich ſein.

Außerdem denke man ſich z. B., daß Jemand Jahre lang genöthigt iſt, ſich im fremden Lande aufzuhalten; oder daß einer häufig veranlaßt wird, Etwas, was er in einer fremden Sprache aufgenommen, ſogleich wieder mitzutheilen (ein Lehrer der neuern Sprachen z. B., welcher in denſelben Geſchichtsvorträge hält, oder Unterricht gibt, und aus den fremden Sprachen ſelbſt ſeinen Stoff ſchöpft). Auch für dieſe Fälle, die aber immer Ausnahmefälle ſind, wird man die oben geſtellten Fragen bejahen müſſen.

Sehen wir aber von dieſen Ausnahmefällen ab, ſo hat das Denken in einer fremden Sprache viel mehr Schwierigkeiten, als Manche von denen glauben, welche, in optiſcher Täuſchung, behaupten, daß es möglich ſei, daß ſie ſelbſt es vermöchten. Schon ein Blick auf die Begriffsſphäre der einzelnen Wörter zeigt dieß. In dem citirten Programme iſt weitläufig ausgeführt, daß die Vorſtellungscombinationen, die in entſprechenden Wörtern verſchiedener Sprachen erſtarrt ſind, nie genau zuſammenfallen. Nun aber haben ſich ja die Vorſtellungscombinationen im Innern der Seele nach denen der Mutterſprache gebildet, und dieſe ſind mit ſolcher Feſtigkeit im Innern der Seele angelegt, daß ſie ſich mit viel mehr Stärke zum Bewußtſein drängen werden, als die der fremden Sprachen. Nur in ſeltenen Fällen werden ſich dieſe wirklich durchſetzen können. Alſo nur in Ausnahmefällen wird ein wirkliches Denken in einer fremden Sprache erreicht werden.

Der Proceß alſo, der bei der Darſtellung in einer fremden Sprache vorgehen muß, wird meiſtens folgender ſein: Die nach den Com-

* Ich ſelbſt habe einmal gehört, wie ein ſolches Kind äußerte: Maria ſchält pommes de terre, Wilhelmine hat ihre ardoise verloren ꝛc. Man denke ſich dieß auf Abſtracta ausgedehnt!

binationen der Mutterſprache angelegten Seelengebilde erwecken zunächſt die Wörter der Mutterſprache ins Bewußtſein, und von dieſen wird die Weckung der Wörter der fremden Sprache vor ſich gehen. Manchmal indeß, dieß muß zugegeben werden, iſt auch durch den Unterricht eine unmittelbare Verknüpfung der Wörter der fremden Sprachen mit dem Innern angelegt.

Indeß in beiden Fällen wird das Verhältniß zwiſchen Wort und Sache keineswegs ſo vortheilhaft für die Gedankenentwicklung ſein, wie wir es in der Mutterſprache im Allgemeinen hinſtellen mußten.

Indem nämlich ſich der Ausdruck hier ſo förderlich erwies, wurde ſtillſchweigend angenommen, daß die Verbindung zwiſchen Wort und Innerem ſich ſo unendlich häufig gebildet habe, daß ſich in den meiſten Fällen keine Schwierigkeit zeigen werde, um ſie anſprechen zu laſſen. In einzelnen Ausnahmefällen hat wohl Jeder, auch durch die Mutterſprache, eine Hemmung in der Gedankenentwicklung erfahren. Wenn nämlich dieſe ausnehmend complicirt und ſchwierig iſt, ſo geſchieht es zuweilen, daß ſich (beſonders bei mündlicher Darſtellung) einzelne Glieder ablöſen, ſo daß wir nicht im Stande ſind, dieſelbe in dem Augenblicke wieder herzuſtellen. Aehnlich iſt es da, wo beſondere Kraft auf's Schönreden, oder auf ſchöne ſchriftliche Darſtellung verwandt werden muß. In dieſen Fällen nimmt auch die Darſtellung in der Mutterſprache eine gewiſſe Kraft in Anſpruch, die, ſo unbedeutend ſie an ſich ſein mag, der Gedankenentwicklung in fühlbarem Maße entzogen wird. Dieß iſt nun in einer fremden Sprache in viel höherem Maße der Fall. Die Verknüpfung zwiſchen dem Innern und dem Wort der fremden Sprache iſt verhältnißmäßig locker. Es koſtet immer einige Mühe, ſie anſprechen zu laſſen, und die Kraft, welche dazu erforderlich iſt, wird der Gedankenentwicklung entzogen.

So finden wir denn auch in der That, mit ſehr wenig Ausnahmen, daß beim Ausdruck in fremden Sprachen dem Gedanken die Spitze und Schärfe abgebrochen wird; — daß von Seite des Denkens nur Stümperei herauskommt. Das, was Mad. de Staël in dieſer Hinſicht in Deutſchland erfuhr, war ſehr eigenthümlich. Schiller, der ſich erſt nicht ganz ſicher im Franzöſiſchen fühlte, war nachher mit ſeinen Leiſtungen ſehr zufrieden, und äußerte, daß er recht gut damit fertig geworden ſei. Mad. de Staël hatte aber gefunden, daß das Penible, was durch ſeine unausſtehliche Ausſprache, beſonders aber durch ſeine Unbeholfenheit im Ausdruck veranlaßt werde, nur durch ſeine Liebenswürdig-

keit und Tiefe verwiſcht werden könne. Von Göthe, im Gegentheil, behauptet ſie, daß er ſehr gut franzöſiſch verſtehe. Bald nachher äußert ſich derſelbe Göthe in einem Schreiben darüber treffend ſo: „Soll ich franzöſiſch reden? eine fremde Sprache, in der man immer albern erſcheint, man mag ſich ſtellen, wie man will, weil man immer nur das Gemeine, die groben Züge ausdrücken kann. Denn was unterſcheidet den Dummkopf vom geiſtreichen Menſchen, als daß dieſer das Zarte, Gehörige, in der Gegenwart ſchnell, lebhaft und eigenthümlich ergreift und mit Leichtigkeit ausdrückt; jener aber, gerade wie wir es mit einer fremden Sprache machen, ſich mit geſtempelten hergebrachten Phraſen zu jeder Zeit behelfen muß.“ Wir wüßten den Einfluß des Darſtellens in einer fremden Sprache auf die Gedankenentwicklung nicht beſſer zu geben als mit dieſen Worten des Meiſters der Kunſt.

So würden wir alſo freie Vorträge in einer fremden Sprache, freie Aufſätze ꝛc. im Allgemeinen für die Gedankenentwicklung nicht förderlich halten, und aus dem, was im Vorſtehenden geſagt iſt, dürfte ebenfalls hervorgehen, daß ſie zum Controliren derſelben weniger geeignet ſind. * Ob aber nicht dennoch andere Rückſichten Lehrer

---

* Dieſe Bemerkungen, die im Allgemeinen über den Ausdruck in fremden Sprachen ausgeſprochen ſind, gelten natürlich auch für den Ausdruck im Lateiniſchen. Neben dem Verhältniß zwiſchen den Gedanken und der Darſtellung in fremden Sprachen, welches hier im Allgemeinen entwickelt iſt, liegt hier noch eine Schwierigkeit, welche in den modernen Sprachen nicht iſt. Die lateiniſche Sprache reicht nämlich bei weitem nicht aus, die moderne Idee auszudrücken, und je mehr dem Darſteller gelungen iſt, in die Ideen der neuern Zeit einzudringen, deſto mehr Schwierigkeiten werden ſich ihm für die Darſtellung ſeiner Ideen bieten. Keinem kann die große Veränderung entgehen, welche im Gebrauch der lateiniſchen Sprache im letzten Jahrhundert eingetreten iſt. Während nämlich ſonſt jedes Buch in jeder Wiſſenſchaft in dieſer Sprache erſchien, ſieht man jetzt keine Schrift, die einen Fortſchritt in irgend einer Sprache erſtrebt und dann auch wirklich ausführt, in derſelben veröffentlicht. Ja es dürfte im Allgemeinen nicht ſchwer ſein, nachzuweiſen, daß die Wiſſenſchaften in dem Maße fortgeſchritten ſind, als ihnen gelungen iſt, das Gewand der lateiniſchen Sprache abzuwerfen. Dieſe Erſcheinung iſt nun auch keineswegs zufällig. So wie ſich in irgend einer Wiſſenſchaft neue Gedanken bildeten, ſo wurden zu dieſen auch eigene Wörter nöthig, die ſich nur aus der ſich lebendig fortentwickelnden Mutterſprache bilden konnten. So waren z. B. in der Philoſophie, ſo lange jene Emancipation nicht eingetreten war, alle Gedanken nichts als Modificationen, treue oder auch wohl verzerrte Reflexe derjenigen, die von Ariſtoteles und Plato, oder die von den philoſophiſchen Denkern, welche Cicero anführt, ausgebildet worden waren. So hatte es denn keine Schwierigkeit, dieſelben mit den Wörtern dieſer, oder doch mit ſolchen darzuſtellen, welche in eben der Art, wie die Gedanken, Modificationen oder Carricaturen ihrer Wörter waren. Wie verſchieden auch

veranlaſſen können, ſolche Arbeiten machen zu laſſen, ja dieſelben zu betonen, iſt eine andere Frage, deren Erörterung hier nicht am Platze wäre.

Ganz anders ſteht es mit den *Ueberſetzungen*. Hier ſind ja die Gedanken gegeben. Sie können alſo keine Beeinträchtigung erfahren; im Gegentheil würden ſie viel intenſiver, viel erfolgreicher aufgefaßt werden. Wir haben früher nachgewieſen, welch' hohe Bildungselemente im Auffaſſen des in einer fremden Sprache Geſchriebenen und in die Mutterſprache Uebertragenen liegt. Ganz derſelbe Gewinn würde ſich ergeben, wenn das in der Mutterſprache Geſchriebene in eine fremde Sprache überſetzt wird. In dieſer Hinſicht dürfen wir uns alſo *im Allgemeinen* einfach auf das beziehen, was im benannten Programm als das Bildende in einer fremden Sprache bezeichnet wurde. Für die höhere Bürgerſchule dürfte in den Ueberſetzungen noch eine beſondere Förderung liegen, die vielleicht der Beachtung werth wäre.

Sollte es nämlich einmal dahin kommen, daß der Unterricht im Deutſchen Mittelpunct derſelben würde, ſo würde ſich eine Schwierigkeit

---

die philoſophiſchen Anſichten ſein mögen, darin ſtimmen doch Alle überein, daß weder die neuern Speculationen, noch die neuern Ausbildungen der Erfahrungsphiloſophie angemeſſen lateiniſch würden ausgedrückt werden können.

Und ſelbſt im günſtigſten Falle, was würde dadurch wahrhaft gewonnen werden? Wir laſſen darauf einen Andern antworten: »Die Schüler würden lernen, wie Cicero zu ſchreiben, ohne doch wie Cicero zu denken. Jene Sätze, denen man anmerkt, daß ſie Reſultate der tiefſten Studien ſind, würde ſich der Schüler aneignen, ohne daß es ihm auch nur im Entfernteſten möglich wäre, die geiſtigen Proceſſe durchzumachen, die Cicero durchgemacht hat. Es würde alſo ein Paradeſtück, eine Affectation gemacht, die nur zu leicht für das ſpätere Leben fortwirken wird. Der junge Menſch gewöhnt ſich daran, ſich in dieſe oder jene Manier hineinzuarbeiten, ſich zu gefallen oder zu genügen, wenn er nur ſchöne *Worte* zu gebrauchen weiß, mögen auch die *Gedanken* und *Empfindungen* noch ſo ſehr hinter denſelben zurückbleiben. Für denjenigen, welcher unſere Zeit mit tieferem Blicke zu beobachten und zu würdigen weiß, möchte es kaum der Bemerkung bedürfen, wie ſehr wir ſeit geraumer Zeit gerade hieran mehr als an irgend etwas Anderem kränkeln. Nur zu reich ſind wir an Schriftſtellern, die mit der glatten Politur oder dem ſchimmernden Sprühfeuer ihrer Ausdrucksweiſe die hohen Genien unſerer claſſiſchen Zeit täuſchend nachzubilden oder ſelbſt zu übertreffen wiſſen, und deßhalb ſich ſelber und Andere als Wunder von Genialität und geiſtreichem Schwunge erſcheinen. Aber es iſt nur ein *äußerlicher* Schimmer, nur ein Feuerwerk von *Wörtern*: nicht lange, ſo iſt der Sonnenglanz, welcher von ihnen ausging, und ſo ſind ſie ſelber für immer verſchwunden. Nur zu reich ſind wir auf der andern Seite an ſolchen, deren erhabner Beruf es mit ſich bringen ſollte, für das höchſte und Heiligſte aus der *innerſten Ueberzeugung* heraus wirkſam zu ſein, und die ſtatt deſſen nur Lehren predigen, an die ſie ſelber nicht glauben, und Vorſchriften einſchärfen, die ſie ſelber nicht beobachten.« Brzoska Centralbibliothek Jahrg. 1839. »Beneke« Ueber die Zwecke des Sprachunterrichts.

darin zeigen, daß der Stoff der Jugend ſo nahe liegt. So reich nämlich auch Autoren wie Humboldt, Schleiermacher, Jacobi, Herder, Garve, Göthe, Klopſtock, Leſſing, Schiller, Haller ſein mögen — die große Nähe des Stoffs wird den Schüler leicht auf den Gedanken bringen, daß er ſchon Alles wiſſe, was der Lehrer ihm ſagen will. Und obgleich dieß nicht der Fall, ſo könnte doch ein zu ſcrupulöſes und langſames Verweilen bei einem Autoren die bedenkliche Folge haben, daß der Schüler dadurch in eine Unluſtſtimmung geriethe, die ihn leicht ſein ganzes Leben nicht verließe. Man denke nur einmal an die Verſe, welche Lord Byron auf ſeine Erklärer des Horaz wirft. * Wer hat nicht wohl Aehnliches gefühlt! Wie hart würden dieſe Verſe erſt geworden ſein, wenn man ihm in ähnlicher Weiſe in der Schule Johnſon, Milton, Shakſpere erläutert hätte! Demnach dürfen wir uns nicht verhehlen, daß in dieſer Weiſe Schönheiten unſerer großen Schriftſteller verborgen bleiben, Schönheiten des Inhalts und der Form, die auf die allereigenſte Weiſe ihr Weſen bezeichnen. Im Programme habe ich gerne das Geſtändniß gemacht (Päd. Rev. 2. Abth. S. 180 u. 181), daß mir ſelbſt in reiferen Jahren das Muſikaliſche und Plaſtiſche in der Darſtellung Göthe's, die ſchöpferiſch-originelle, kühne, poetiſch-plaſtiſche Wortbildung Schillers ganz anders aufging, da ich die Poeſie der-

---

* — — — I abhorr'd
Too much to conquer for the poet's sake
The drill'd dull lesson forced down word by word
In my repugnant youth, with pleasure to record

Aught that recalls the daily drug which turn'd
My sickening memory: and, though Time hath taught
My mind to meditate what then it learn'd,
Yet such the fix'd inveteracy wrought
By the impatience of my early thought,
That, with the freshness wearing out before
My mind could relish what it might have sought,
If free to choose I cannot now restore
Its health; but what it then detested, still abhor.

Then farewell, Horace, whom I hated so.

Childe Harold IV. 75—77.

Der Commentator bemerkt auch: For the same reason we never can be aware of the fulness of some of the finest passages of Shakspere from the habit of having them hammered into us at 8 years old; so that when we are old enough to enjoy them, the taste is gone and the appetite palled. (So können wir auch nicht der Fülle einiger der ſchönſten Stellen Shakſpere's inne werden, weil man ſie uns im Alter von acht Jahren eingepaukt hat; ſo daß, wenn wir alt genug ſind, ſie zu genießen, der Geſchmack davon fort und die Freude daran verdorben iſt.)

ſelben in eine fremde Sprache übertrug. Es wird nicht möglich und nicht nöthig ſein, Alles in dieſer Weiſe in der Mutterſprache Geleſene in eine fremde zu übertragen. Es wird ſich aber durch das ſorgfältige Ueberſetzen auch nur eines Theils der Lectüre in eine fremde Sprache eine Neigung zum ſorgfältigen Erfaſſen des in der Mutterſprache Dargeſtellten bilden, die ſich mittelbar auch auf das fortpflanzen muß, was bloß geleſen und erklärt wird. So läßt ſich alſo in dieſer Hinſicht dem Studium der Mutterſprache ein Gewinn entlocken, der von großer Bedeutung ſein dürfte.

Dazu bietet das Uebertragen ins Franzöſiſche noch eine Seite, die ganz beſonderer Beachtung werth iſt.

Stellen wir einige Ausdrücke des gewöhnlichen Lebens aus dem Deutſchen und Franzöſiſchen zuſammen: Stuhl — chaise; Buch — livre; Nadel — épingle: Bild — tableau; Uhr — montre; Haar — cheveu, ſo fällt auf den erſten Augenblick ein Unterſchied ins Auge. Dieſe Begriffswörter im Franzöſiſchen haben nämlich ſämmtlich einen viel kleinern Umfang, als die entſprechenden Deutſchen. Stuhl = chaise + fauteuil. Nadel umfaßt aiguille + épingle. Bild = gravure, portrait, estampe, dessin. Uhr = horloge, pendule und montre. Haar = chevelure, poil, cheveu. Das franzöſiſche Wort ſchließt eine kleinere Begriffsſphäre ein, bezeichnet alſo die gemeinte Vorſtellung genauer. *

Freilich können wir ja auch im Deutſchen durch Zuſammenſetzung ſehr wohl dasſelbe bezeichnen. Wir haben ja: Nähnadel; Oelbild; Kupferſtich; Lehnſtuhl; Taſchenuhr ꝛc. Indeß in der Regel geſchieht dieß nicht, da das Wort zu lang werden würde. — Statt: er ſpeist zu Mittag ſagen wir: er „ißt"; er ſpeist zu Abend heißt wieder: „er ißt". Wir überlaſſen dem Hörer durch andere Umſtände unſere Gedanken genauer zu treffen, die durch die franzöſiſche Wurzel (dejeûner, souper, dîner) allein genau genug bezeichnet werden. Wir ſagen: Setz einen Stuhl herbei! Gib eine Nadel her! Sind keine anderen Stühle als Lehnſtühle in der Nähe, liegen nur Nähnadeln da, ſo iſt die Bezeichnung „Stuhl", „Nadel" dem Hörer genug.

Sieht man ſich die Begriffe an, die nicht bloß der gewöhnlichen

---

* Daraus darf man nun nicht ſchließen, daß alſo das Franzöſiſche reicher an Wörtern ſei. Das Deutſche hat eine größere Zahl von Vocabeln. Aber es hat eine Menge Wörter, die gleichbedeutend ſind. Eine Menge anderer zuſammengeſetzter Wörter laſſen ſich im Franzöſiſchen gar nicht genau oder nur durch weitläufige Beſchreibungen ausdrücken. Sehr viel drückt das Franzöſiſche auch durch die bloße Stellung, durch die Verbindung derſelben mit andern Wörtern aus.

Converſation angehören, ſo wird dieſe Bemerkung beſtätigt. Wir nehmen den erſten Satz aus „Forſters Schilderung des Lebens auf einem Cookſchen Schiffe“.

Kaum hat die Glocke ertönt, ſo läßt ſich die Pfeife des Bootmanns hören, und ſeine heiſere Stimme ruft die Wache herauf.

Pfeife umfaßt das franzöſiſche alvéole, sifflet, flûte, tuyau, pipe, brûleau, brûle-gueule.

Wache umfaßt garde, sentinelle, factionnaire, guet, **homme de quart** (bei Seeleuten bekanntlich das Letztere).

Heiſer umfaßt enroué, voilé, **rauque.**

Vergleichen wir alſo damit den Satz, wie er ſich im Franzöſiſchen macht: A peine la cloche du vaisseau s'est-elle fait entendre, que le sifflet du bosseman retentit déjà et sa voix rauque fait monter les hommes de quart.

Hören wir ein paar Sätze, deren Inhalt etwas höher liegenden Denkgebieten angehört:

Wenn Dir ein unperſönlicher Gott genügt, ſo fehlt Deinem Geiſte jeder Adel. Dich treibt's nicht nach außer- und überweltlichen Erkenntniſſen, nicht nach unſterblichen Strebungen und Thaten.

Soll man einen wahren und aufrichtigen Glauben an ein ewiges Leben als möglich denken können, ſo muß der Leichtſinn und die Aufgegangenheit in dem Getriebe der Welt überwunden ſein. *

Es iſt wirklich als ob der Satz es darauf abgeſehen hätte, eine Maſſe von Vorſtellungen anzuſchlagen, aber möglichſt unklar. Es treibt (was treibt?), zu außer- und überweltlichen Kenntniſſen — (was für Kenntniſſe ſind das?) Aehnlich mit dem Satze: Es treibt Dich zu unſterblichen Strebungen. Welche Vorſtellung liegt dem Ausdrucke „Aufgegangenheit im Getriebe der Welt“ zu Grunde? So umfaſſende Wörter, ſo vage Bezeichnungen würde ein franzöſiſcher Redner ſchwerlich brauchen.

Halten wir daneben die entſprechenden franzöſiſchen Sätze: „Si un Dieu impersonnel te suffit, ton intelligence n'a rien d'élevé. Tu n'as nul désir de *connaître* ce qui se passe en dehors et au-dessus de ce monde, de faire servir tes facultés et l'activité de ton esprit à réaliser des desseins dont l'accomplissement assure l'immortalité.“ Oder: „On ne peut donc admettre la possibilité d'une croyance vraie et sincère de la vie éternelle, que chez celui qui a triomphé de la

* Aus »Hirſchers Predigten«.

légèreté naturelle au cœur de l'homme et qui s'est arraché au tumulte du monde.“ Wir fügen noch ein paar Beiſpiele aus dem Unterricht bei, die leicht bedeutend vervielfältigt werden können. Das zarte und natürliche Ehegattenverhältniß zwiſchen Maria Thereſia und ꝛc. (La tendresse conjugale et naïve) (Wahrheit und Dichtung). Die Haideländer prangen mit honigreichen Blumen (fleurs pleines d'un nectar mielleux). Das Intereſſe, welches dieſes Gemälde gewähren kann, iſt ein reines Naturintereſſe — L'intérêt ..... prend sa source uniquement dans la sympathie que la nature inspire. Wie den Schickſalen der Menſchen fremd, allein an die Gegenwart feſſelnd, liegt dieſer Erdwinkel da — Etranger en quelque sorte aux destinées humaines, et n'enchaînant la pensée qu'au présent, ce coin ..... Aus der „üppigen“ Fülle des organiſchen Lebens tritt der Wanderer — De ces lieux où la vie organique prodigue ses merveilles. (Aus Humboldts „Ueber Steppen und Wüſten“). Mancher ungebildete Engländer ſucht auf dem Feſtlande ein üppiges, wohlfeiles und prahleriſches Leben — une vie épicurienne avec faste et peu de frais. Der Engländer ſpricht nicht mit der Leichtfertigket eines Franzoſen — „étourderie“ (E. M. Arndt, der Engländer).

Es iſt ſchwer, bei dieſer Gelegenheit nicht eine Menge Eigenthümlichkeiten zu erwähnen, die in dieſer Grundeigenthümlichkeit der Vorſtellungen und der derſelben entſprechenden Eigenthümlichkeit der Sprache ihre Erklärung finden. * Es iſt indeß weltbekannt, daß dieſe Durchſich-

---

* Die Leſer des Archivs werden hier an die gewandten Darſtellungen des H. Falkenheimer denken. In den obenſtehenden Bemerkungen kann übrigens nur die vortheilhafte Seite des Franzöſiſchen Platz finden, die bei der Erlernung der deutſchen Jugend zum Nutzen gereicht. Daß durch viele Vorzüge des Deutſchen, beſonders durch die Leichtigkeit und Freiheit der deutſchen Wortbildung, mehr als das Gegengewicht gegen die erwähnte Schattenſeite in die Waagſchale geworfen wird, iſt dem Verfaſſer nicht zweifelhaft. Sehen wir z. B. nur einmal darauf — was meines Wiſſens weniger geſchehen iſt —, wie günſtig ſolche Anſchauungsweiſe und Sprache der Poeſie iſt. (Logiſch genommen beſteht ja das Weſen der Poeſie darin, daß mit Subjectevorſtellungen Prädicate verbunden ſind, die in einer andern Begriffsſphäre liegen. (Die Begierden empören ſich; die Winde ſind entfeſſelt; das Gemüth iſt erſchüttert.) Natürlich muß nun ja eine Sprache derſelben günſtig ſein, deren Wörter an ſich ſchon verſchiedene Begriffsſphären in eine Einheit einſchließen. (Ich erinnere hier an die Bemerkungen über awful, sullen, shrink im Programme.) Dieß iſt nun im Deutſchen, wie nachgewieſen, in hohem Maße, und in viel höherem als im Franzöſiſchen der Fall. Eine Menge deutſcher Wörter ſind ſelbſt Poeſie. — Mit »Hartnäckigkeit« auf etwas »beſtehen«, ſein Herz »verſtocken«; ſeinen Cameraden »ablöſen«; Jemanden mit einem Heere von Fragen beſtürmen. Umgekehrt muß eine Sprache und eine Anſchauungsweiſe der Poeſie hinderlich ſein,

tigkeit der Begriffe, dieſe Klarheit ſich im Großen wieder findet in der Ueberſichtlichkeit, der lichtvollen Darſtellung, der logiſchen Anordnung größerer Abhandlungen. Nie kann ein Zweifel darüber ſein, wie eine Stelle zu verſtehen, nie kommt eine zwiefache Auffaſſung oder deß etwas vor. Die Sprache verlangt von dem Franzoſen ſtets die genaueſte, klarſte, unzweideutigſte Bezeichnung. Er kann nicht anders, er muß ſich alſo auch an die genaueſte, klarſte Anſchauung gewöhnen, und damit an das klarſte Denken. Wir wiſſen ſehr wohl, daß dieß nicht immer zugleich das tiefſte iſt — aber es braucht doch nicht gerade das eine ohne das andere zu ſein. Und dieſe Klarheit, Durchſchaulichkeit, für ſich genommen, iſt gewiß ein großer Vorzug.

Dieſen Vorzug des Franzöſiſchen haben auch die großen Männer wohl gekannt. Gibbon erzählt, daß er, um ſeinen lateiniſchen Styl zu bilden, viel vom Franzöſiſchen ins Lateiniſche, und dann wieder zurück, überſetzt habe, und daß ihm dabei in hohem Maße die große Klarheit des Franzöſiſchen entgegen getreten. Gewiß wird Jeder den Einfluß dieſer Uebung angenehm in ſeinem Styl in der Mutterſprache wieder erkennen. Niebuhr, dem als Staatsmann das Franzöſiſche wohl bekannt war, ſagt in den bekannten Briefen an einen Jüngling, der ſich der Philologie widmen wollte . . . „Das Franzöſiſche iſt die herrlichſte Schule alles guten Styls. Es duldet auch nichts Ungereimtes, wogegen der Deutſche in ſeiner Sprache ſo fatal gleichgültig iſt.“

Und wirklich darf man ſich nicht verhehlen, daß die Deutſchen durch ihre allgemeinen, ungenauen Bezeichnungen nicht bloß häufig ſchwer verſtändlich, ſondern auch manchmal vag, unbeſtimmt werden; ja daß es manchmal im mündlichen und ſchriftlichen Verkehr gelingt, hinter einer nebelhaften Darſtellung nebelhaftes Denken zu verbergen. Die ballaſtartigen Vorſtellungen, die unſere Wörter in ſich ſchließen, entſprechen unſern vielumfaſſenden Gedanken; jedoch iſt die erwähnte Schattenſeite damit verknüpft. Und da dieſelbe ſich in ſo hohem Maße zeigt, ſo erlauben wir uns, einen Augenblick dabei zu verweilen.

---

deren Vorſtellungen immer ſcharf geſondert und deren Wörter ſo enge Begriffsſphären einſchließen, daß für jede neue ein neues Wort nöthig iſt. So glänzend die Poeſie eines Chénier, Lamartine, Victor Hugo, Chateaubriand ſein mag, man merkt ihnen beſtändig an, daß ſie mit einer Sprache zu thun haben, die zu durchſichtig iſt, die auf Verlangen das nöthige Halbdunkel nicht liefert. So wie jene ut ita dicam, quidam quasi, tanquam zeigen, wie Cicero ringt, um die in ihm lebenden aus dem Griechiſchen geſchöpften Anſchauungen auszudrücken, ſo geben die comme, tel que, ainsi que jener genannten Franzoſen einen ähnlichen Beweis über ihre Kämpfe mit ihren Sprachen.

Es iſt bekanntlich dem Plato der Vorwurf gemacht, daß er ſich bei der tiefern Löſung aller philoſophiſchen Probleme ſtets mit Mythen begnügt habe, und daß ſeine poetiſche Sprache ihn dabei unterſtützt. Wie viel Recht dieſe Behauptung habe, überlaſſen wir Andern zu unterſuchen. Wir möchten aber geneigt ſein, faſt die Behauptung zu wagen, daß ein gut Theil von dem, was uns als Löſung philoſophiſcher Probleme, die in den letzten neunzig Jahren gegeben iſt, zum großen Theil nur als Poeſieen, Gleichnißcombinationen herauskommt und daß dieſe Löſung zum guten Theil durch unſere Sprache erweckt iſt. Wenn Jean Paul z. B. den Witz einen verkleideten Prieſter nennt, der mit den verſchiedenſten Taufformeln jedes Paar copulire, ſo ſieht man auf den erſten Blick, daß damit für die Erklärung desſelben eigentlich nichts geſchehen iſt, daß es ſich um eine Poeſie, ein Gleichniß handelt. In ähnlicher Weiſe indeß ſind eigentlich alle Probleme, die die Levana und die Aeſthetik aufgenommen, behandelt und es iſt nicht immer ſo leicht, wie in dem eben angeführten Beiſpiele, zu erkennen, wo die Poeſie aufhört und die Wiſſenſchaft anfängt. Die Wiſſenſchaft iſt nun einmal nüchtern und proſaiſch, auch in ihren Ausdrücken. Wenn die bisherige Pſychologie von Vorſtellungen redet, die im Innern „ſchlummern"; wenn die Pädagogik von dem „Wecken" des Verſtandes redet; die Moral von Begierden, die ſich gegen die Vernunft „empören" und unter die „Herrſchaft derſelben zurück gebracht" werden müſſen, ſo iſt eigentlich kein einziger Vorgang ſeinem Weſen nach erfaßt. Wenn ein Philoſoph die menſchliche Erkenntniß aus der durch die Sinne gegebenen und in die „Formen" der reinen Anſchauung und des Verſtandes aufgenommenen „Materie des Vorſtellens" conſtruirt; wenn ein Anderer das Ich mit unendlicher Thatkraft „hinausſtreben" und ſich eine „Schranke" im Nichtich ſetzen läßt; wenn Jener von dem „Uebergehen" des Begriffs in ſein Andersſein und deſſen „Rückkehr" in ſein An-und-Für-ſich-ſein ſpricht, ſo haben wir im Grund eigentlich nichts als Poeſieen und Bilder. Sie mögen ſehr ſchätzenswerthe Vorarbeiten für eine wiſſentſchaftliche Erkenntniß enthalten, ſind es aber nicht ſelber. Hierfür gibt es bekanntermaßen nur das Merkmal, daß ſie in Urtheilen abgefaßt ſind, deren Prädicate gleichen Vorſtellungs- oder Begriffsſtämmen angehören, wie die Subjectvorſtellungen. Uns ſcheint alſo Täuſchung darin zu liegen, wenn man ſolche Löſung derartiger Probleme für wahre **Erkenntniß** anſah. Die deutſche Sprache, die ja ſo häufig Poeſie und Realität bei ihren Bezeichnungen nicht trennt, hat die Täuſchung nicht verrathen. Das Franzöſiſche, mit ſeiner ſcharfen Scheide, welches für jeden neuen Begriffsſtamm einen neuen ſprachlichen Ausdruck hat, würde

dieß augenblicklich gethan haben. Heine ſagt darüber in ſeinen n
vermiſchten Schriften: Wie leicht man glaubt, die Hegel'ſchen Sch
zu verſtehen, während man doch nur gelernt hat, dialektiſche For
nachzuconſtruiren, das merkte ich erſt viele Jahre ſpäter in Paris,
ich mich damals beſchäftigte, jene Formeln aus der abſtracten S
diction in die Mutterſprache des geſunden Menſchenverſtandes un
allgemeinen Verſtändlichkeit ins Franzöſiſche zu überſetzen. Hier mu
Dollmetſch beſtimmt wiſſen, was er zu ſagen hat, und der verſchä
Begriff iſt gezwungen, die myſtiſchen Gewänder fallen zu laſſen und
in ſeiner Nacktheit zu zeigen. Es gelang mir nur mit Noth, den
zu bewältigen, und als das Werk endlich fertig war, erfaßte mic
ſeinem Anblick ein unheimliches Grauſen, und es kam mir vor, al
mich das Manuſcript mit fremden boshaften Augen anſähe. Autor
Schrift paßten nicht mehr zuſammen. Wie wünſchenswerth nun wä
wenn ſich etwas dazu beitragen ließe, deutſche Tiefe, deutſche Vielſ
keit, deutſche Gründlichkeit mit franzöſiſcher Beſtimmtheit und Klarhe
vereinigen! Und im Kleinen geſchieht dieß gewiß durch die Ueberſetzun
Der Schüler wird dabei beſtändig angehalten, d
der Begriffsfülle der deutſchen Wörter und Sä
die Hauptſache heraus zu ſchälen, und das abzuw
ſen, was ſie für den Augenblick Ueberflüſſiges e
halten, ſo daß nur die Hauptſache, des Beiwerks
laden, klar und überſichtlich dableibt. Die weitere F
liegt nahe: Wer beſtändig klar, lichtvoll, leicht d
ſtellen muß, muß bald auch klar und lichtvoll a
faſſen, — klare und lichtvolle Vorſtellungen bil
— klar denken. Gewiß ein ſchönes Ziel, das der Beachtung
werth wäre!

Sehen wir uns nun einmal nach dem Gange der ganzen U
ſuchung um, ſo haben wir allerdings gefunden, daß ſchon im Auffa
des in der fremden Sprache Niedergelegten un
Ueberſetzen in fremde Sprachen ein reicher Bildung
liegt. Wir haben gefunden, daß die Erlernung derſelben ſchon hie
Elemente der Logik, Metaphyſik und Aeſthetik liefert, die ſchwerlich
zu gewinnen ſein dürften. Indeß iſt ja das Reich der Sprache ſo
und herrlich, daß wir noch ganze Gebiete, und gerade die für die
geiſtige Bildung fruchtbringendſten und ergiebigſten derſelben, nich
rührt haben. Was an Bildungsmomenten in dem hiſtoriſchen, g
graphiſchen oder philoſophiſchen **Unterrichtsſtoff** enth
iſt, was in der **Grammatik** und in der **Reflexion** über die Spr

liegt, mußte nach unſerer urſprünglichen Aufgabe dieſen Bemerkungen ferne bleiben. Mögen dieſe einmal von gewandterer Feder dargeſtellt werden! Gewiß wäre es eine würdige Aufgabe, beſonders für Lehrer der höchſten Bildungsanſtalten, das Verhältniß dieſer Seite des Sprachunterrichts zu den höchſten Zielen der geiſtigen Bildung noch ſchärfer ins Auge zu faſſen, als es bisher geſchehen. Je höher ſich die Anforderungen der Zeit im Allgemeinen an die Schule ſteigern, deſto ſchärfer ſollte man ſich die Zielpuncte des Unterrichts vor Augen halten, und deſto genauer das Geiſtige, Bildende von dem Nebenwerk, von dem mehr Aeußerlichen, ſondern.

Unter ihren jetzigen Verhältniſſen werden die höhern Bürgerſchulen und Realgymnaſien die Sprachen meiſt und zunächſt nur als Mittel zur Erreichung der Zwecke anzuſehen haben, die das Leben von ihren Schülern fordert. Was die hieſige höhere Bürgerſchule in dieſer Hinſicht erſtrebt und erreicht, iſt im vorletzten Programme ausgeſprochen. Ob es den höhern Bürgerſchulen im Allgemeinen einmal wird vergönnt ſein, ihre Anforderungen höher zu ſteigern, ob vielleicht eine ſchärfere Scheidung der Berufsarten und der dazu erforderlichen Bildungswege ihr noch einmal Schüler zuweiſen wird, die jetzt nicht bei ihr ihre Bildung ſuchen; — alles dieß wird von Umſtänden abhängen, deren Eintreten oder Nichteintreten ſich jetzt nicht einmal annähernd berechnen läßt.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Von J. Ziller, Privatdocent an der Univ. Leipzig. Leipzig, Teubner 1856. 108 S.

Eine vorzügliche Arbeit aus der Herbart'schen Schule, durch deren Vollendung — denn der Herr Verf. wird es hoffentlich nicht bei einer Einleitung bewenden lassen — die allgemeine Pädagogik wesentlich wird gefördert sein. Der Verf. gedenkt nämlich die von Herbart in seiner Allgemeinen Pädagogik ausgeschlossene psychologische Seite mitzubearbeiten, und hat z. B. in dem Abschnitt „die Sprache" genügend dargelegt, daß er dazu berufen ist; er will zweitens auf eine Ausgleichung mit der „religiösen Richtung der Pädagogik, die jetzt vor allen Palmer vertrete", anstreben, und läßt den Weg, den er einzuschlagen gedenkt, voraussehen in § 5, wo er in seiner Deduction der Hülfswissenschaften der Pädagogik als dritte zu Ethik und Psychologie die Religionslehre aufweist.

Mit so großem Interesse wir nun auch die vorliegende Einleitung gelesen, und so sehr uns die saubere Disposition, die Klarheit der Darstellung, die Herrschaft über den Stoff, und die Vertrautheit mit der überhaupt erheblichen Litteratur (mit einer gleich zu bezeichnenden Einschränkung) angesprochen haben, so fürchten wir doch, daß dem Verf. die Beobachtung, welche er S. 17 in Betreff der Abneigung der Praktiker gegen die Theorie macht, auch bei seinem Werke nicht werde erspart werden. Die Sache ist nämlich die, daß die Allgemeine Pädagogik von der Schule zu gering denkt, sie fast ignorirt, und darum wieder von der Schule mißachtet wird.

Die von Scheibert in der Päd. Rev. 1851 geführte Untersuchung über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiet kann nicht ohne Frucht auch für die allgemeine Pädagogik bleiben. Denn dort ist die Aufgabe, Berechtigung und Befähigung der Familie zur Erziehung als eine beschränkte aufgezeigt, die Nothwendigkeit der Schule als Erziehungsanstalt nachgewiesen, und somit die Nothwendigkeit der Schulpädagogik, die

wiederum nicht ohne Einfluß auf Inhalt und Form der allgemeinen Pädagogik ſein kann. Wenn bewieſen iſt, daß die Familie unfähig iſt, alle praktiſchen Ideen anzuerziehen oder auszubilden, und das Ziel der Erziehung doch dahin geſteckt ſein muß (wohin wir uns mit dem Verf. ſchließlich doch wohl vereinigen würden, denn ſeine Einſchränkung iſt nur ſcheinbar und wohl beſſer aufzuheben), daß der Zögling mit allen urſprünglichen praktiſchen Ideen ausgerüſtet werde, um an den abgeleiteten Antheil haben zu können: ſo muß die allgemeine Pädagogik die Schule anders denn als einen Nothbehelf anſehen, und ihr mehr bieten als den Vorwurf, daß ſie die Individualität der Zöglinge nicht zu ihrem Rechte kommen laſſe. Was der Schule mehr geboten werden könne, das iſt in mehreren der Scheibert'ſchen Abhandlungen: „Aus der Schulſtube" auch für die allgemeine Pädagogik erſichtlich. Dieſe werden namentlich auch pſychologiſches Material bieten, was an der ſtrengen Wiſſenſchaft mit Nutzen weiter und tiefer zu verarbeiten ſein dürfte, und deßhalb erlauben wir uns den Herrn Verf. auf die Jahrgänge 1849 bis 1855 der Päd. Rev. zu verweiſen, in denen er vielfach für ſeine ferneren Arbeiten Förderung finden wird.

Vielleicht zunächſt und zum Theil Hemmung. Sollte nämlich nicht der Verf., der ſelber und ſelbſtſtändig ſo nahe daran iſt, die Erweiterung des Kreiſes der praktiſchen Ideen Herbarts durch die des Glaubens- und des Cultusſyſtems, die Scheibert vollzogen, adoptiren? Die Anſätze dazu ſind wirklich ſchon in der vorliegenden Einleitung gemacht. Dadurch würde denn die „Religionslehre" freilich wohl in ein anderes Verhältniß zur Pädagogik gerückt werden, und einzelne Capitel eine weſentliche Umarbeitung erfahren müſſen. Es würde der philoſophiſchen Diſciplin nicht ferner ein Ziel der Erziehung octroyirt von einer Hülfswiſſenſchaft, die außer der Philoſophie ſteht, ſondern damit auch innerlich die Vereinigung zwiſchen der philoſophiſchen und chriſtlichen Pädagogik vollzogen. Wenn wir dem Herrn Verf., ſofern er es erlaubt, dieß als eine Aufgabe — es wäre ja wohl eine Aufgabe für ein ganzes Leben — hier hinſtellen, ſo werden unſere Leſer daraus entnehmen, welchen Werth wir auf die Arbeit des Herrn Verfaſſers legen, und daß wir ihr gern ihre ganze Aufmerkſamkeit zuwenden möchten.

Lgbn.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Fr. Thierſch, Grammatik der Griechiſchen Sprache zum Gebrauche für Schulen. Vierte vermehrte und verbeſſerte Auflage. Leipzig. 1855. 8°. (XII. 483 S.)

Friedrich Thierſch's größere Grammatik der Griechiſchen Sprache zeichnet ſich bekanntlich vor allen übrigen durch die genaue und fortwährende Zugrundelegung des Homeriſchen Sprachgebrauchs aus, ein Vorzug, den auch dieſe vorliegende Arbeit mit den größeren Lehrbüchern in gleicher Weiſe theilt. Es iſt mir keine Grammatik bekannt, in welcher ſo conſequent, namentlich bei Behandlung ſyntaktiſcher Verhältniſſe, vom Homeriſchen Sprachgebrauch ausgegangen und ſchließlich zu demſelben zurückgegangen wäre, als in der vorliegenden. Natürlich iſt die Formenlehre des homeriſchen Dialekts als beſonderer Anhang zur Wortbildungslehre von S. 133 bis 210 behandelt, ſehr ausführlich und gründlich, wenigſtens habe ich nichts Erhebliches in dieſem Abſchnitt vermißt. Daß ein ſolches ſtetes Ausgehen von Homer ſowohl an und für ſich als beſonders für die oberen Gymnaſialclaſſen von großem Nutzen iſt, denn es ſoll nun einmal der Homer uns ein Verſtändniß des *A* und *Ω* des Griechiſchen Unterrichts ſein, daß zweitens dadurch ein richtiger Grund zu einer hiſtoriſchen Auffaſſung und Behandlung grammatiſcher, insbeſondere ſyntaktiſcher Verhältniſſe gelegt wird, — darüber kann wohl kein Zweifel obwalten. Th. Grammatik zerfällt in zwei Bücher. Das erſte handelt von der Wortbildung und umfaßt die Proſodie, die Declination der Nomina und Verba, die eigentliche Wortbildungslehre, nebſt dialektiſchen Anhängen. Das zweite Buch handelt von der Wortfügung, erſt vom Nomen §§ 175 bis 207 (Caſuslehre u. dgl.; auch die Behandlung der Präpoſitionen iſt mit in dieſen Abſchnitt hineingezogen), dann vom Verbum (Genus, Tempus, Modus, Adverbien, Partikeln nebſt Anhängen über Ellipſe und Pleonasmus) §§ 208 bis 232, drittens von den Sätzen überhaupt §§ 233 bis 237 (von den Theilen des Satzes S. 383 bis 389, von der Erweiterung des Satzes, von der Erweiterung des Prädicats durch Aufnahme des Subjects, von der Vereinigung mehrerer Prädicate und Subjecte in einen Satz, von den Arten der Sätze), viertens von dem Zuſammenhang der Sätze §§ 238 bis 247 (meiſt über die Modi, nach Zeit- und Urſachepartikeln § 241, in hypothetiſchen Sätzen § 242), fünftens vom tranſitiven Satz (Sätze mit ὅτι, ὡς, verba sentiendi et declarandi) § 248, zuletzt in kürzeren Abſchnitten, von den tranſitiven Sätzen, die eine Abſicht bezeichnen, vom relativen Satze, von den Fragen §§ 248 bis 257.

Schon dieſe Ueberſicht des Inhalts gibt es zu erkennen, wie es dem Verf. vor allen Dingen um ſyſtematiſche, philoſophiſche Anordnung ſeines Stoffes zu thun geweſen iſt. Er ſpricht ſich ſelbſt darüber im Vorworte aus und hat nun demgemäß auch die ganze philoſophiſche, allgemeine Grammatik in ſein Werk mit hineingearbeitet, einen Stoff, den man ſonſt auf Gymnaſien entweder ignorirt, oder in der Logik behandelt, oder aber dem deutſchen Unterricht zuweist. Nach meiner Anſicht hat Th. Grammatik durch dieſes Verfahren an Gründlichkeit durchaus nichts gewonnen, indem ich vom philoſophiſchen Standpuncte aus die meiſten hier vorgebrachten ſprachlichen Lehren nicht billigen kann; zweitens aber, und das iſt doch wohl für Beurtheilung eines Schulbuchs die Hauptſache, an praktiſcher Bequemlichkeit gegen andere Lehrbücher, namentlich gegen die neueſte Auflage von Buttmanns kleiner Schulgrammatik, entſchieden verloren. Es iſt höchſt bedenklich, wenn ein Schulbuch überhaupt Stoff enthält, welcher nicht praktiſch verwerthet werden kann; doppelt bedenklich iſt dieß bei einer Grammatik. Dieſe verlangt die präciſeſte, mechaniſcheſte Faſſung der Regeln, mit denen der Schüler etwas anfangen kann, ganz beſtimmte Regeln und ganz beſtimmte Ausnahmen. Jedwede tiefere, ausführlichere Begründnng der Regeln iſt dem Schüler gleichgültig und langweilig, denn was fängt er damit an? Wenn er erſt beſtimmt wüßte, in allen dieſen Fällen mußt du den Conjunctiv, in allen jenen den Optativ anwenden, in dieſen Fällen ἄν ſetzen, in jenen weglaſſen, ſo würde er ſich um den ganzen ſpeculativen Unterſchied zwiſchen Optativ und Conjunctiv auch nicht im mindeſten kümmern. In ſeinen Lehrbüchern lieſt er derartiges nicht; wenn es ihm vorgetragen wird, intereſſirt es ihn nicht, es ſei denn, daß die eigenthümliche Behandlungsweiſe ſeines jedesmaligen Lehrers ihn vorübergehend zu feſſeln wüßte. Wozu auch all dieſes Geſchwätz über Möglichkeit, Abſichtlichkeit, Cauſalität, Subjectivism, Objectivism, über die mancherlei Standpuncte und all dergleichen kopf- und ſinnverwirrenden Sinn oder Unſinn, den obenein jeder Lehrer nur vor dem Forum ſeiner perſönlichen willkürlichen Anſichten rechtfertigen kann, denn jedweder empiriſchen, d. h. aus den klaren ſyntaktiſchen Lehren der alten griechiſchen Grammatiker geſchöpften Begründung entbehrt es ihm doch gänzlich! Für die Schule gehören canones Dawesiani; was darüber iſt, das iſt vom Uebel, wie man denn bei Behandlung der lateiniſchen Grammatik ſchon ſeit längerer Zeit dahinter gekommen iſt, dieß einzuſehen. Wenn man auf Gymnaſien mehr Zeit auf Anfertigung ſyntaktiſcher Exercitien im Griechiſchen verwenden wollte, würde man von ſelbſt auf die Nothwendigkeit ſolcher ſcharfen, knappen Regeln

kommen. Viel instructiver und fruchtbringender ist es nach meiner Meinung, die Schüler fortwährend auf lexikalische Puncte aufmerksam zu machen, die Worte in ihrer wahren, prägnanten Bezeichnung zu fassen, und ihnen gerade dann, wenn wir in unserer Sprache genöthigt sind, einen Begriff so und nicht so auszudrücken, zu zeigen, wie dieß auf einer verschiedenen mehr concreten oder abstracten Auffassungsweise unserer Nation beruhe. Dieß beschäftigt zu gleicher Zeit den Verstand und die Phantasie des Schülers, ist interessant und poetisch, vor allen Dingen aber praktisch, denn es fördert das richtige Verständniß des Griechischen. Aus diesen Gründen nun halte ich in Th. Grammatik manches für ganz überflüssig, oder wenigstens in der vorliegenden Fassung für überflüssig und unpraktisch, z. B. §§ 1. 2. 10. 18. 208. 209. 211 bis 213. 230 bis 232 und vieles Andere.

Was nun die wissenschaftliche Bedeutung von Th. Grammatik anlangt, so habe ich das Eigenthümliche, Verdienstliche des Buchs gleich beim Eingang meiner Beurtheilung hervorgehoben. Im Uebrigen findet sich auch in dieser Grammatik in vielen Puncten der althergebrachte, ungründliche Schlendrian, der sich namentlich in einer heillosen Verwirrung der Terminologie kenntlich macht, ferner darin, daß Zusammengehöriges auf verschiedenen Puncten zerstückelt vorkömmt und Aehnliches, daß oft Falsches oder Bedenkliches gelehrt wird. So heißt es in § 1, 1: „Sprache ist im weiteren Sinne Darstellung dessen, was im Gemüthe vorgeht, durch äußere Zeichen.“ Weßhalb gerade im Gemüth, nicht auch im Verstande, kurz in der Seele schlechthin? § 1, 3: „Die freivortönenden Laute heißen Vocale oder Selbstlauter, die Zusammenpressungen der Organe Consonanten oder Mitlauter.“ Verf. meint die durch Zusammenpressungen der Organe entstehenden Laute, als ob aber nicht auch die meisten der freitönenden Laute durch Zusammenpressungen der Organe hervorgebracht würden! Wie breit und unnütz ist die Anmerkung zu § 1, 3: „Auch die Buchstaben werden Vocale oder Consonanten genannt, je nachdem sie einen freitönenden Laut, oder eine Zusammenpressung der Organe bezeichnen, welche der Laut durchbrechen muß. Man gewöhne sich demnach bei dem Worte Vocale etwas Doppeltes zu denken: einmal Laute und dann Zeichen dafür; ebenso bei Consonanten nicht nur Zusammenpressungen der Organe, sondern auch die Zeichen dafür. Kein Consonant kann übrigens ohne einen Laut hörbar oder ausgesprochen werden, wäre dieser Laut auch nur ein unvollkommner, der sich als ein Zischen, Summen, Schnalzen oder Hauchen vernehmen läßt, wenn der Consonant die Organe durchbricht“; als ob sich das nicht alles von selbst verstünde! § 1, 4: „Die Vocale bil-

den ſich an verſchiedenen Stellen der Organe in folgender Ordnung: a, e, o, u, η, i, ſo daß a am tiefſten in der Kehle, i am äußerſten in den Lippen entſteht: man kann a, e, o, u die hintern, i und η aber die vordern Vocale nennen." Dürfte in dieſer Faſſung weder auf den Beifall der Linguiſten noch Phyſiologen zu rechnen haben! Daß heutzutage noch Jemand eine Copula ſtatuirt, wie dieß in § 2, 3 bis 8 der Fall iſt, muß billig Verwunderung erregen. Regel 6: „Das verbindende Wort, die Copula Sein, muß demnach beſtimmen, ob eine Eigenſchaft ſich ehemals an einem Gegenſtande befand, ob ſie ſich jetzt an ihm befindet, ob ſie künftig ſich an ihm befinden wird, oder: ſie muß die Zeit, d. i. Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft angeben, z. B. das Pferd war ſtark, iſt ſtark, wird ſtark ſein", war ganz allgemein vom Verbum, oder vom Prädicat aufzuſtellen.

In § 3 iſt die Beſtimmung des attiſchen Dialekts und der κοινή falſch. Einen attiſchen Dialekt gibt es nicht mehr für uns. Was wir von demſelben aus Andeutungen im Xenoph. de rep. Athen. und aus dem Jargon des τοξότης in Aristoph. Thesmophor. wiſſen, lehrt uns, daß wir unſere Unkunde desſelben nicht ſehr zu bedauern haben. Wohl aber gibt es eine Schriftſprache der attiſchen Autoren. Diejenigen ſpäteren Autoren nun, welche ſich mit Beibehaltung einzelner Provinzialismen in ihren Werken der attiſchen Schriftſprache, genauer ihrer aus der Lectüre der Attiker geſchöpften Kenntniß derſelben, anſchloſſen, ſind die κοινοί; ihre Schreibweiſe wird ſehr uneigentlich als κοινὴ διάλεκτος bezeichnet. Den Dialekt des Pindar übrigens altdoriſch zu nennen, iſt höchſt bedenklich; Pindars Dialekt beruht durchaus auf Eklekticismus, er beſteht aus überwiegend äoliſchen und doriſchen Beſtandtheilen. In § 4 folgt das Alphabet und die Namen der Laute in der althergebrachten falſchen Weiſe. Denn es iſt in dem in Lobeck'ſchem Geiſte, mit ächter philologiſcher Gründlichkeit geſchriebenem Aufſatz von Karl Schmidt über die Benennung der griechiſchen Buchſtaben in Mützell's Zeitſchrift V, 2. 1851. S. 417 ff. beſonders S. 437 unwiderleglich dargethan, daß die Namen der griechiſchen Buchſtaben folgende ſind: ἄλφα. βῆτα. γάμμα. δέλτα. εἶ (ἒ). ζῆτα. ἦτα. θῆτα. ἰῶτα. κάππα. λάβδα oder λάμβδα. μῦ. νῦ. ξῦ oder ξῖ. οὖ (ὂ). πῖ. ῥῶ. σῖγμα (σίγμα). ταῦ. ὗ. φῖ. χῖ. ψῖ. ὦ. In jede Schulgrammatik ſind dieſe Namen unbedenklich aufzunehmen, denn für ſie muß doch als oberſter Grundſatz gelten, es dürfe in ihr nur hiſtoriſch Wahres und Richtiges in möglichſter Kürze gelehrt werden. Bei ζ iſt die Ausſprache ſo zu verwerfen; entweder ſ oder ds. Die Ausſprache des η wie ä neben ee iſt ſehr bedenklich, denn wenn es zur Begründung dieſer Anſicht in § 5, Anm. 2 heißt: η ſei aus αα ent-

ſtanden, ſo iſt dieß Argument ſehr unbedeutend. Die Form ς für auslautendes Sigma hat höchſtens am Ende der Wörter typographiſche Gewähr, denn in Handſchriften, die vor Erfindung der Buchdruckerkunſt geſchrieben ſind, iſt ſie wohl nirgends anzutreffen. Davon, daß auch viele jüngere Handſchriften ſie nicht kennen, habe ich mich ſelbſt überzeugt. In der Mitte eines Worts in der Commiſſur ſie zuzulaſſen, iſt barbariſch und hat in verſtändigem Drucke nie Eingang gefunden. Der Name Sti oder Stigma für das Zeichen ς iſt, ſo viel mir bekannt iſt, eine reine moderne Spielerei. Man muß ſich wundern, daß in Anm. 1 der ſeltneren Zahlzeichen keine Erwähnung geſchehen iſt. Ueberhaupt hätte die Geltung der Buchſtaben als Zahlzeichen aufgeführt werden ſollen. An die Möglichkeit freilich, daß ein Gymnaſiaſt heutzutage den Euklid und ähnliche Schriftſteller leſen könne, wird gewöhnlich bei Abfaſſung von „praktiſchen" Schulbüchern nicht gedacht.

In § 5 mußten Regel 1 und 2 viel kürzer gefaßt werden. In Anm. 2 zu § 6, 1 konnte geſagt werden, daß die puncta diæreseos (die griechiſchen Grammatiker kennen, wenn ich mich nicht ſehr irre, bloß einen Trennungspunct) zu Anfang der Worte eigentlich überflüſſig ſind, weil die Trennung der Silben ſchon durch die Stellung des Spiritus bezeichnet werden kann; auch in der Mitte der Worte nach η, ω, ι ſind ſie überflüſſig. Es gehört dieſe Bemerkung aber in eine Schulgrammatik hinein, weil der Druck vieler Schulausgaben, z. B. des Homer von Faeſi, bereits in dieſer vernünftigen Weiſe eingerichtet iſt, und dem nachläſſigen, durch ſeine Grammatik verwöhnten Schüler nicht ſelten Schwierigkeit beim Leſen der Hexameter verurſacht. Daß die neugriechiſche Ausſprache, die doch, wie Th. ſelbſt ſagt, „die Gewähr von mehr als tauſend Jahren für ſich hat", ſo verſteckt in der Anmerkung zu § 7 vorkömmt, iſt nicht zu billigen. Obenein enthält ſie Unrichtiges; denn bei den Lauten η, ι, ει, οι, υ, υι ſind Unterſchiede in der Ausſprache beim Volke gar nicht, und bei den Gebildeten höchſtens bei der Claſſe der ſogenannten λογιώτατοι zu bemerken. § 8, 2 heißt es: „Man unterſcheidet zu dieſem Behuf einen gelinden (spiritus lenis) und einen rauhen Hauch (spiritus asper)". Aber wohl kein Menſch hat bei den Alten einen spiritus (πνεῦμα) lenis (traditionell fortgepflanzter Fehler für levis, der trotz der beſtimmten Lesart der Handſchriften auch in die Hertz'ſche Ausgabe des Priscian übergegangen iſt) und spiritus asper unterſchieden, ſondern es gibt im Griechiſchen bloß eine προσῳδία ψιλή und δασεῖα. Auch dieß iſt aus einem nicht minder vortrefflichen Aufſatz von Schmidt über einige Mängel der üblichen grammatiſchen Lehrbücher in Mützells Zeitſchrift IV, 8 S. 616 ff. zu lernen. In Betreff der Stellung des spiritus hätte in Anm.

2 gleich geſagt werden ſollen, daß man ihn vor den Acut und unter den Circumflex zu ſetzen habe, eine Bemerkung, die erſt in § 22, 5 nachgeholt iſt. In Anm. 3 war die Berechtigung der Schreibart ϱϱ ſtatt ῤῥ, die heutzutage faſt wieder die einzig herrſchende geworden iſt, zu erwähnen. Die Interaſpiration von ταὦς darf ſelbſt in einer Schulgrammatik nicht fehlen. Ueberhaupt hätte an dieſer Stelle aus der uralten Nichtausſprache des ſogenannten Aſper irgendwie auf ſein dialektiſches, ſo wie handſchriftliches Schwanken aufmerkſam gemacht werden können, über welches der reichhaltigſte Nachweis in dem jüngſten Portenſer Programm von Karl Keil geführt iſt. Was in Anm. 4 vom Digamma geſagt iſt, hätte auf alle Fälle als großgedruckte Regel gegeben werden ſollen.

In § 9, 2 mußte ζ nicht ſchlechthin als aus σδ, ſondern aus σ und einem T-Laut, gewöhnlich δ (man denke an das homeriſche βιβάσθων) entſtanden dargeſtellt werden. Der Zuſatz vom „Stigma" gehört hier nicht her und iſt eine unnütze Wiederholung aus § 4, 1. — § 10 von den Stammlauten, iſt in ſeiner ausführlichen Faſſung entſchieden unpraktiſch, denn wer von den Schülern dergleichen verſtehen könnte, hat gewiß Anderes und Beſſeres zu leſen. Außerdem iſt die verwaſchene Ueberſetzung der ψιλά durch tenues zu verwerfen; auch hierüber verweiſe ich auf Schmidt, Mützell IV, 8 S. 615. — § 13, 5: „ν vor einem σ, alſo auch vor ζ, wird gewöhnlich ausgeſtoßen. Statt δαίμονσι, σννζυγία ſprich (weßhalb nicht: ſchreibt man?) δαίμοσι, συζυγία" iſt doch wohl ſchief ausgedrückt. — Was in § 15 über Trennung der Silben geſagt iſt, ſchließt ſich nicht in allen Stücken genau der alten Tradition an. In § 21 ſollte einfach, wie in Buttmanns Grammatik, eine überſichtliche Contractionstabelle gegeben ſein. Was in dieſem Paragraph über Kraſis und Ekthlipſis geſagt iſt, iſt durchaus confus.

Von den fünf Definitionen nämlich 1. „Werden im Innern des Worts zwei offene oder durch keinen Conſonant getrennte Laute verbunden, ſo heißt dieſe Verbindung Zuſammenziehung (συναίρεσις, contractio), z B. ἀοιδή ᾠδή, τιμάω τιμῶ." 2. „Werden bei zwei Wörtern, die offen aneinander ſtehen, die offenen Vocale beider in Einen gebracht und dadurch die Wörter näher verknüpft, ſo heißt dieß Verſchmelzung (συναλοιφή). Sie umfaßt 3 Hauptarten: die Kraſis, die Ekthlipſis (elisio) und die Aphaereſis." 3. „Die Kraſis tritt ein, wenn beide Vocale zu Einem verbunden, alſo gemiſcht werden." 4. „Die Eliſion (ἔκθλιψις, Abſtoßung) tritt ein, wenn der vordere Vocal ganz verdrängt wird." 5. „Die Aphäreſis tritt ein, wenn der hintere Vocal (hier ſcheint Th. vergeſſen zu haben, was er früher unter einem hintern Vocal verſtanden wiſſen wollte) hinweggenommen wird (ἀφαιρεῖται).

Angedeutet wird auch ſie durch ein Häkchen an der Stelle des hinweggenommenen Vocals: *ποῦ ἔστιν, ποῦ ᾽στιν, ὦ ἄναξ, ὦ ᾽ναξ*, und iſt meiſt den Dichtern eigen." — Von dieſen fünf Definitionen nämlich iſt auch nicht eine richtig. Laskaris, den doch Th. kennt, da er ihn anderwärts S. 229 ſelbſt citirt, ſagt in ſeiner Grammatik (ed. Ald. s. a. quat. δ) in dem Abſchnitt *περὶ παθῶν τῶν λέξεων* nach Tryphon ſehr einfach: *συναλοιφή ἐστι δύο συλλαβῶν κατὰ φωνήεντος ἕνωσις καταβολῇ τόνων. γίνεται δὲ κατὰ τόπους ἑπτά. ἁπλοῦς μὲν, τρεῖς· κατὰ θλῖψιν, κατὰ κρᾶσιν, κατὰ συναίρεσιν. σύνδετοι δὲ, τέσσαρες· κατὰ θλῖψιν καὶ κρᾶσιν, κατὰ θλῖψιν καὶ συναίρεσιν, κατὰ κρᾶσιν καὶ συναίρεσιν, κατὰ θλῖψιν καὶ κρᾶσιν καὶ συναίρεσιν. — κατὰ θλῖψιν, ἐπ᾽ ἐμὲ, ἀντὶ ἐπὶ ἐμέ. κατὰ κρᾶσιν, τἀμὰ, ἀντὶ τὰ ἐμά. κατὰ συναίρεσιν, νηρῇδες, ἀντὶ νηρηΐδες. κατὰ θλῖψιν καὶ κρᾶσιν, κἀγὼ, ἀντὶ καὶ ἐγώ. κατὰ θλῖψιν καὶ συναίρεσιν, ἐμοὐποδύνει, ἀντὶ ἐμοὶ ὑποδύνει. κατὰ κρᾶσιν καὶ συναίρεσιν, ὠ᾽πόλος* (sic!), *ἀντὶ ὁ αἰπόλος. κατὰ θλῖψιν καὶ κρᾶσιν καὶ συναίρεσιν, ἐν τἀθιοπίᾳ, ἀντὶ ἐν τῇ Αἰθιοπίᾳ*. Deßgleichen heißt es ebendaſelbſt: *ἔκθλιψίς ἐστιν ἀποβολὴ ἑνὸς συμφώνου ἐντὸς τῆς πρώτης καὶ τελευταίας συλλαβῆς, οὐ ποιοῦντος συλλαβήν. σκῆπτον ἀντὶ σκῆπτρον.* Daſſelbe wie Laskaris lehren nach Tryphon die übrigen griechiſchen Grammatiker. Auch hierüber hat Schmidt genau geſprochen, am a. O. S. 621, wo es dann heißt: „*Συναλοιφή*, Verſchmelzung könnte man es etwa deutſch nennen, iſt die Einigung zweier Sylben durch Vocale mit Ablegung des Tones; deren ſind drei einfache Arten und vier zuſammengeſetzte; die einfachen ſind: *θλῖψις*, die Ausſtoßung des vocaliſchen Ausgangs eines Wortes vor einem vocaliſch anfangenden: *κρᾶσις*, die Verbindung zweier Vocale, vermöge welcher ein langer Vocal oder ein Diphthong entſteht, indem einer der beiden anfänglich vorhandenen oder beide geändert werden; *συναίρεσις*, die Verbindung zweier Vocale, von denen der erſte ein *προτακτικόν*, der andere ein *ὑποτακτικόν* (alſo ι oder υ) iſt, zu einem Diphthong" u. ſ. f. Die *θλῖψις* wird bekanntlich äußerlich durch die *ἀπόστροφος* bezeichnet, ebenſo die *κρᾶσις*; wenn durch ſie zwei Worte verbunden werden (denn *τιμάω τιμῶ* iſt ſo gut Kraſis wie *οὐμός* ſtatt *ὁ ἐμός*; dagegen *πόλει* für *πόλεϊ* iſt Synäreſe), durch die *κορωνίς*." Von der Aphäreſis, dagegen iſt hiebei ſo wenig die Rede, als von der Synizeſe und der Synekphoneſe.

Wie wenig dasjenige, was in § 22 über die Anaſtrophe geſagt iſt, genügt, wird derjenige mit Leichtigkeit beurtheilen, der das hierüber von Lehrs, Quæstt. Epp. p. 68 seqq. Geſagte vergleicht, wobei wiederum

ſehr zu bedauern, daß über dieſen Punct ohne Zurückverweiſung auf § 22 nochmals beſonders in § 202, 8 bis 9 geſprochen wird. Man wird nun freilich entgegnen, alles das bisher von mir Geſagte betreffe pedantiſche Kleinigkeiten. Aber die Wiſſenſchaft macht keinen Unterſchied zwiſchen Kleinigkeiten und Wichtigem, ſondern einfach zwiſchen Wahrem und Falſchem. Auch im Uebrigen könnte ich noch allerlei anführen. So ſieht man nicht recht ein, weßhalb z. B. bei dem Paradigma des Artikels feminine Form τὰ eingeklammert iſt. Denn daß es mit der in Bernhardy's Syntax S. 430, Anm. befindlichen Behauptung „τώ den drei Genera gemein und τά aus den Grammatiken zu tilgen (ταῖν bleibt noch zu unterſuchen), wodurch vermuthlich Xen. Mem. II. 3, 18. zur Form des dortigen Satzes veranlaßt wurde", allerhand Bedenkliches habe, zeigt Soph. Antig. 763: τὰ δ' οὖν κόρα τάδ' οὐκ ἀπαλλάξει μόρου, eine Stelle, an der mir wenigſtens nichts von Varianten bekannt geworden iſt. Daß die Darſtellung der dritten Declination bei Th. Erhebliches an Klarheit und Ueberſichtlichkeit vor der bei Buttmann befindlichen voraus hätte, läßt ſich nicht behaupten. Auch über dieſen Punct wird man ſo lange im Finſtern tappen, bis man ſich bequemt, die den Byzantinern alt überlieferte Eintheilung der Declination in 10 Claſſen (geſchlechtige und ungeſchlechtige, gleichſylbig und ungleichſylbig, mit oder ohne Kraſis und Synäreſis declinirte) wieder aufzunehmen, mit Zuziehung der von der Sprachvergleichung gewonnenen Reſultate über die urſprüngliche Einheit der Declinationserſcheinungen im Griechiſchen wie im Lateiniſchen.

Die Vortrefflichkeit desjenigen Abſchnittes, in welchem Th. die homeriſche Formenlehre behandelt, S. 133 bis 210, habe ich ſchon im Eingang meiner Beurtheilung hervorgehoben. Die erſchöpfende Berückſichtigung des vorhandenen Materials läßt nichts zu wünſchen übrig, und da dieſer Abſchnitt nur für reifere Gymnaſiaſten berechnet iſt, von denen Homer nicht oft genug und nicht gründlich genug geleſen werden kann, ſo iſt auch die Ausführlichkeit der Darſtellung hier ganz am Platze. Beſonders hervorzuheben iſt die Lehre vom homeriſchen Verſe, namentlich das in § 92 von der Verbindung und Scheidung der Reihen und in § 93 von der epiſchen Periode Geſagte, Paragraphen, deren gründliches Verſtändniß zur Anbahnung einer richtigen, äſthetiſch-geſchmackvollen Recitation der homeriſchen Herameter mir von Seiten der Schüler unerläßlich ſcheint. Weniger erſchöpfend, aber, bis auf das in Betreff Pindars ſchon oben geäußerte Bedenken, genau und für das Bedürfniß der Schule mehr als ausreichend, iſt die Beſprechung des neujoniſchen und doriſchen Dialekts in §§ 163 bis 172.

Wenden wir uns zu dem ſyntaktiſchen Theile des Buchs, ſo gilt im Allgemeinen von ihm die Bemerkung, daß er durchaus mehr auf gründlichen, philologiſchen Studien beruht, als die voraufgegangenen über die Elementar- und Formenlehre, wobei nur zu bedauern, daß die angeſtrebte philoſophiſche Gründlichkeit den Verfaſſer oft zu Weitſchweifigkeiten und einer zu breiten Ausführlichkeit verleitet hat. Daß aber Th. die Lehre vom Dativ auf zwei getrennte Abſchnitte vom Dativ und Ablativ vertheilt hat, erſcheint als eine eben ſo unnütze als unhiſtoriſche und verwirrende Neuerung. Ich ſage Neuerung: denn über das Verhältniß der vorliegenden Ausgabe zu den früheren der kleinen und großen Grammatik habe ich Unterſuchungen weder anſtellen können noch mögen. Von einem Ablativ weiß die griechiſche Sprache durchaus nichts, und eine Verſchiedenheit der Begriffe bei entſchiedener Gleichheit der Form iſt einer der alten Sprachen niemals unterzuſchieben. Auch gehört eine geringe Ueberlegung dazu, um einzuſehen, daß ſich alle ſyntaktiſchen Anwendungen des Dativ im Griechiſchen unter den gemeinſchaftlichen Begriff der *σχέσις ἐν τόπῳ* zuſammenfaſſen und unterordnen laſſen. Einem griechiſchen Grammatiker iſt wenigſtens nie etwas anderes in den Sinn gekommen, und der Philolog ſollte ihnen hierin unbedingt folgen, indem für dieſen vielmehr die Frage entſteht, ob nicht auch in der lateiniſchen Grammatik die Lehre vom Dativ und Ablativ zu vereinigen ſei. Jedenfalls bleibt immer das zu bedenken, daß die ältern Grammatiker, unter andern Priscian, unter Ablativ ganz etwas anderes verſtehen als die neuere Tradition. Die Lehre von den Präpoſitionen hat Th. der Lehre von den jedesmal regirten Caſus angeſchloſſen und die Bedeutung der Präpoſitionen, ihr allmäliger Uebergang von rein concreten, räumlichen Verhältniſſen zu mehr abſtracter, allgemeiner Anwendung tritt an den gegebenen Beiſpielen recht anſchaulich hervor. Auffallen muß es dabei, daß *ἕνεκα* in § 188 zu den Präpoſitionen gerechnet iſt, welche den Genetiv regieren, während *ἕκατι* „den Adverbien, die präpoſitionenartig gebraucht dem Genetiv dienen" beigezählt wird. Ebenſo erſcheint es merkwürdig, daß wo vom adverbialen Gebrauch der Präpoſitionen die Rede iſt, ſolche Fälle wie in § 202, c. *πὰρ δὲ Κεφαλλήνων ἀμφὶ στίχες οὐκ ἀλαπαδναὶ ἔστασαν* Il. *Δ* 330 oder *ἀμφὶ περὶ στήθεσσιν*, Od. *Δ* 609 nicht dahin gehören ſollen. Befremdlich iſt ferner die adverbiale Erklärung von *κνίσση ἑλισσομένη περὶ καπνῷ*, Il. *A* 317 mit der Bemerkung „auf das Nomen bezogen wäre es *περὶ καπνόν*."

Im Weiteren iſt es zu loben, daß Th. die Betrachtung der adj. verbalia zur Betrachtung der Adjective überhaupt in § 203 gezogen hat,

während ſie bei Buttmann erſt bei der Lehre vom Paſſiv behandelt werden. Der Punct über die Zuläſſigkeit und das Vorkommen femininer Formen des adj. verb. auf τέος, worüber wohl erſt noch genauere Unterſuchungen anzuſtellen wären, bleibt auch bei Th. unerledigt. Sonſt iſt ſeine Darſtellung klar und ſcharf. Dasſelbe gilt von der Syntax der Pronomina in § 207. Bei ὁ αὐτός derſelbe auf S. 290 hätte hinzugefügt werden können, daß auch αὐτός ohne Artikel in dieſer Bedeutung bei Epikern vorkömmt, vgl. Schaefer Greg. Corinth. p. 203. Desgleichen iſt in § 213 die urſprüngliche Identität von Paſſiv und Medium gut und anſchaulich hervorgehoben, ein Gegenſtand, über den ſich in der Syntax von Scheuerlein und den Beiträgen zur griechiſchen Grammatik von Haacke vortreffliche, im Weiteren hierher gehörige Bemerkungen finden. Auch der Umſtand, daß die begriffliche Identität von Conjunctiv und Optativ gegenüber den temporalen Unterſchieden beider Modi in § 221, 4 ausdrücklich gelehrt wird, kann wohl nur gebilligt werden. Daß die Anwendung dieſer Modi in abhängigen Sätzen vom Verfaſſer beſonders behandelt worden iſt, findet ſeine Entſchuldigung in deſſen ſprachphiloſophiſchem Standpunct.

Nächſt der homeriſchen Formenlehre halte ich die §§ 225 ff. über die Partikeln für einen Glanzpunct des Buchs. Um eine richtigere Auffaſſung derſelben zu ermöglichen, wird auf ihre Stämme hingewieſen; ob aber ἦ auf gleicher Stufe mit vero zu εἰμὶ gehöre, iſt doch fraglich; eher möchte man ἠμὶ = φημί denken. δὲ wird auf S. 357 lediglich als abgeſchwächte Form der Partikel δή gefaßt; aber δὲ iſt gleichen Stammes mit δύο und δέω binde, und bezeichnet demgemäß das innerhalb der Einheit, Zuſammengehörigkeit Verſchiedene und Entgegengeſetzte. Ueber die Stellung von δὲ hätte ſollen ſtatt auf Hermann Orph. p. 840, Erfurdt Soph. Aj. 509, auf Ellendt Lex. Soph. s. v. verwieſen ſein. Bedenklich ſcheint mir § 227, 12, Anmerk. 2 über das homeriſche τε in Anſchluß an μὲν—δέ. Sehr gut iſt die Entwicklung und Lehre von der Partikel ἄν auf S. 364 ff. Gleich die Definition ſelbſt empfiehlt ſich: „die Partikel ἄν, epiſch κεν, deutet an, daß neben der Sache noch irgend ein beſtimmender Umſtand die Vorſtellung beſchäftige und der Gedanke durch dieſen beſchränkt oder bedingt ſei. Sie umfaßt demnach neben der beſchränkten directen Ausſage das ganze Gebiet möglicher Fälle, der Wahrſcheinlichkeiten, der Schwierigkeiten, mit einem Worte: der Bedingtheit deſſen, was als ſeiend oder geſchehend, geweſen oder geſchehen gedacht wird, und tritt deßhalb in zahlloſen Fügungen in immer neuen Geſtalten auf.“ Dagegen erſcheinen mir §§ 231, 232 über

Ellipſen und Pleonasmen für eine Schulgrammatik entbehrlich und viel zu ausführlich gehalten.

Dieſe wenigen Bemerkungen mögen genügen, um mein über die wiſſenſchaftliche Seite des Buchs oben ausgeſprochenes Urtheil zu begründen. Nach alledem ſcheint es mir fraglich, ob Th.'s Grammatik ſich von Seiten ihrer praktiſchen Brauchbarkeit zur Einführung auf Schulen beſonders empfehle, etwa als vortheilhaften Erſatz für die dem Inhalte nach viel dürftigere, dafür aber durchaus praktiſche mittlere und kleine Grammatik von Buttmann. Wohl aber dürfte ſie mit großem Nutzen vorgeſchrittenen Primanern und Secundanern, bei der Privatlecture Homers und zu ſonſtiger ſyntaktiſcher Belehrung, als anregendes Werk in die Hände gegeben werden. Philologen und Schulmänner können aus ihr, wie dieß der berühmte Name des Verfaſſers von vornherein nicht anders erwarten ließ, faſt auf allen Puncten Anregung zu eignen Arbeiten gewinnen. Jeder Homeriker hat ſie, auch wegen der zu einzelnen Stellen mitgetheilten Verbeſſerungsvorſchläge, ganz beſonders zu beachten. Leider iſt der Druck höchſt fehlerhaft und incorrect und das angehängte Druckfehlerverzeichniß durchaus nicht vollſtändig.

Stettin. Richard Volkmann.

Griechiſche Schulgrammatik von W. Bäumlein. Mit einer griechiſchen Schreibvorſchrift. Stuttgart. 1856. Metzler. VI u. 318 S. (26 Sgr.)

Endlich wieder einmal eine wahrhafte Schulgrammatik — d. h. nicht ein Handbuch, aus dem der Lehrer ſein Unterrichtsmaterial entnimmt, ſondern ein Lehrbuch für den Schüler und zwar durch alle Claſſen, indem das einem zweiten Curſus Angehörige lediglich, aber anſchaulich genug, durch lateiniſchen Druck unterſchieden iſt. Sie iſt aber auch darin eine rechte Schulgrammatik, daß die prägnante Kürze der Darſtellung die Unterſtützung des Lehrers für die erſte Einführung zur Vorausſetzung hat.

Materielle Vollſtändigkeit freilich konnte auf 310 Seiten eines luculenten Druckes nicht erreicht werden. Sie war aber auch nicht beabſichtigt. Eine Vergleichung mit umfänglicheren Werken würde ohne ſonderliche Mühe zahlreiche Defecte aufweiſen können. Es kommt hier eben darauf an, ob dem Schüler die Grammatik ein Nachſchlagebuch ſein ſoll, in welchem er über alle einzelnen Vorkommenheiten (und am Ende doch immer über zahlreiche Fälle nicht!) mittels Hin- und Herblätterns oder mit Hülfe eines vollſtändigen Regiſters Auskunft finde, oder ob ſie ihm ein Lehrbuch ſein ſoll, in welchem er innerhalb mäßigen

Zeitverlaufes völlig einheimiſch wird und deſſen (unweſentliche) Lücken ihm durch den Lehrer und den Fortſchritt in der Lectüre allmälig ausgefüllt werden. Der Praktiker kann, abgeſehen von der Mißlichkeit, Unſicherheit und Schwierigkeit einer allzu weit gehenden, zerſplitternden Rubricirung, ſchon aus dem Grunde keinen Anſtand nehmen, ſich für die letztere Alternative zu erklären, weil die viva vox des Unterrichts nicht durch ein todtes Buch überflüſſig gemacht und die eigene Beobachtung und Geiſtesarbeit des Schülers nicht durch ein voreiliges, in den meiſten Fällen ihm noch unverſtändliches Schematiſiren zurückgedrängt werden darf. Ja es wird die Freude am Selbſtfinden und Selbſtdenken durch ein Buch, in dem der ſprachliche Organismus für alle Fälle ſcheinbar abgeſchloſſen, fertig und zurecht gemacht vorliegt, von vorn herein ertödtet.

Auf den hier angewendeten Schematismus, der ohnehin nur in der Caſus- und Satzlehre eigenthümlich hervortritt, gehe ich nicht näher ein und ſtreite darüber nicht, zumal der Verfaſſer hinſichtlich der weitgreifenden Partikellehre noch auch eine künftige Schrift verweist. Der wiſſenſchaftliche Grammatiker hat das Recht, von dem Lehrer zu fordern, daß er ſich mit ſeinem Syſtem bekannt mache, reſp. ſich in dasſelbe einſtudire. Daß dasſelbe von einem Bäumlein nicht ohne philoſophiſches Bewußtſein und nicht ohne hiſtoriſches Gewiſſen entworfen und gerade in Folge dieſer Selbſtſtändigkeit auch Seitens des Lehrers Manches daraus zu lernen ſein werde, darf als ſelbſtverſtändlich angenommen werden. Die Anregung zu Zweifel und Widerſpruch kann unmöglich als Fehler gelten; das Kreuzen der Analogieen im Leben der Sprache führt nothwendig zu verſchiedenartiger Auffaſſung durch die verſchiedenen Subjectivitäten, ohne daß die Berechtigung der einen vor der andern jemals zu einem objectiven Abſchluß kommen wird.

Anders iſt es mit der relativen Vollſtändigkeit, und es fragt ſich, ob das medium tenuere beati auf Herrn B's. Leiſtung ſeine rechte Anwendung finde. Ich meine: ja, insbeſondere aus dem Grunde, weil durchgängig — wie dieß für einen erſten Wurf ganz angemeſſen war — lieber zu wenig als zu viel gegeben iſt. Es iſt in Berückſichtigung der Praxis weit minder ſtörend, in ſpätern Auflagen durch Zuſätze als durch Wegſtreichen zu beſſern.

Eine nicht unerhebliche Vereinfachung und Raumerſparniß iſt dadurch gewonnen worden, daß Alles, was dem angehenden Griechen aus dem lateiniſchen Unterrichte bekannt ſein muß, hier ſtillſchweigend vorausgeſetzt wird. Aber auch innerhalb des Griechiſchen ſelbſt dienen eine Menge analoger Sprachverhältniſſe einander zu wechſelſeitiger Erklärung

oder Erläuterung, ſo daß eine Schulgrammatik ſich in vielen Fällen der Nothwendigkeit überhoben ſieht, auf Koſten der Ueberſichtlichkeit erſchöpfend zu ſein. Nicht ſelten indeß vermißt man in unſerm Buche doch auch Weſentliches, was an andern Stellen ſeine Erklärung nicht findet. Ich will im Folgenden einige Fälle dieſer Art namhaft machen und dem Herrn Verf. das Urtheil überlaſſen. (Möglicher Weiſe habe ich einen Gegenſtand nur nicht an der rechten Stelle geſucht; dieſer Fall dürfte aber doch ein ſeltener ſein.) Alſo:

Die Tmeſis der Präpoſitionen von den zugehörigen Verben; die dichteriſche Verdoppelung des σ in den Verbalformen mit verkürztem oder kurzem Stammvocal, eben ſo die epiſche Verdoppelung in ὅττι, ὁπποῖος ꝛc., wie denn überhaupt in der Elementarlehre ein Capitel fehlt von den conſonantiſchen und vocaliſchen Veränderungen, um Verkürzung oder Verlängerung einer Sylbe zu erzielen: eben dahin gehört die nirgends angeführte Dehnung in χρειῶν, χρύσεια; die Ausnahmen in der Betonung bei den Compoſitis des Verbi εἰμί, während doch andrerſeits § 203 ἀπόειπε neben εἰπέ genannt iſt; die verſchiedenen Arten der Auslaſſung des Pron. Demonſtr. neben dem Relat. (abgeſehen von der Aſſimilation), die freilich allenfalls als aus dem Lateiniſchen bekannt vorausgeſetzt werden konnten; das Participium ohne Artikel als verkürzter Relativſatz, entweder ſubſtantiviſch oder als Attribut eines Wortes, das ſelbſt den Artikel nicht hat, z. B. ἐπιορκήσας τις; der doppelte Comparativ, wie Hom. Od. 1, 165, cf. Heind. ad Plat. Theaet. § 5, Lambin. ad Hor. Serm. 1, 10, 15; ὡς oder ὅτι beim Superl; die Appoſition oder ſonſtige Nebenbeſtimmung, welche ſich, obgleich zum Hauptſatze gehörig, an den Nebenſatz anſchließt; der verkürzende Dativ bei Wörtern der Gleichheit und Aehnlichkeit; eine Erwähnung derjenigen Verba, welche bei gleicher Form als Media und wieder als Paſſiva von dieſer Medialbedeutung erſcheinen (αἱρέομαι, μεταπέμπομαι); Ergänzung des Infin. oder eines andern Satzgliedes (Caſus) aus dem Vorhergehenden oder dem Zuſammenhange überhaupt (hat freilich ſeine Analogie auch in anderen Sprachen, nur in minderem Umfange); eine Belehrung über den Wechſel der directen und indirecten Rede, ſo wie über den ſo häufigen und den Griechen eigenthümlichen Uebergang aus der relat. in die demonſtrat. Conſtruction; das doppelte καί in correlativen Sätzen, d. h. nicht bloß im demonſtr., ſondern auch im relat. Satze.

Die für die Homer-Lectüre ſo bedeutſame Lehre vom Digamma durfte mit der magern Erwähnung § 13 und den noch dürftigern Beziehungen S. 34 und 69 nicht abgethan bleiben. § 27, 28 fehlt μέντοι, in welchem οι auch in Proſa elidirt werden kann. § 33 fehlt die

Form οὐχί. Bei der Anaſtrophe (§ 55) verdiente Erwähnung, daß die zweiſylbigen Präpoſitionen, außer ἀμφί, ἀντί, διά und ἀνά, wenn ſie hinter dem von ihnen regierten Worte ſtehen, den Accent zurückziehen. In der erſten Declination iſt die Endung ῆ ganz mit Stillſchweigen übergangen. § 87, 3, b fehlt παῖς, παίδων. Im Anomalen-Verzeichniß fehlt außer manchen minder bedeutenden S. 148 das Verbum μέλλω, § 273 die Comparation von μάλα, § 282 μόνον, unter den präpoſitionalen Adverbien § 283, 400, 446 χωρίς und νόσφι. § 315 oder 692 fehlt die Bemerkung, daß auch hinter dem Fragworte der Artikel folgen kann: τίς ἡ ὠφέλεια Pl. Euthyphr. 14 E. § 368 war zu erwähnen, daß, wie bei λέγουσιν, ſo auch in vielen andern Fällen eine allgemein gedachte Perſon zu ergänzen iſt, ſo als Subject beſonders ein Pronomen im Accuſ. mit Infin., aber auch im Object. § 407, b durfte bei ἀνάσσω die Conſtruction mit dem Dativ nicht unerwähnt bleiben. § 414 und 504 vom Gebrauch des Dativ bei Paſſivis war neben dem Perf. Paſſ. das Adject. verb. auf τέον nicht zu vergeſſen, wie denn aber auch der perſönliche Gebrauch dieſer Form nirgends Erwähnung gefunden hat. Der Gebrauch des Neutr. adject. oder Pronom. als Grad- und Maßbeſtimmung bei Comparativen und analogen Verben iſt aus § 428 und 443 höchſtens mittelſt Schlußfolgerung zu erklären. § 627 fehlt der Gebrauch des Particip. mit dem Verbum finit. εἰμί als ſcheinbare Umſchreibung des Verbi finiti, § 678 das Auftreten der Partikel μέν ohne ein entſprechendes δέ.

§ 78 Anm. 4 wird künftig zu ſchreiben ſein: „ein zwei- oder mehrſylbiges Subſtantiv" ꝛc. § 291 paſſen die Worte „die volleren Formen der 1. und 2. Perſon" doch nur auf die erſte; im nächſten Paragraph iſt die reflex. Form der Pronom. 1. und 2. Perſon ganz übergangen. § 309, 1 „im Nominat.", vielmehr als Subject oder in Beziehung auf dasſelbe (alſo auch im Acc. mit Inf.). Die Auslaſſung des Artikels erſtreckt ſich viel weiter, als § 331, 344, 345 angegeben wird, und es hätte hier durch Aufſtellung von Kategorieen oder Beiſpielen auf den Gebrauch näher eingegangen werden mögen. Der § 335 aufgeſtellte Unterſchied zwiſchen ἕκαστος mit oder ohne Artikel iſt nicht haltbar. Nicht bloß ein adject. Prädicat, wie § 375 gelehrt wird, bezieht ſich im Neutr. auf ein Subſt. maſc. oder fem.; es kann vielmehr eine jede adject. Rückbeziehung auf ein Maſc. oder Fem. unter Umſtänden im Neutr. ſtehen. Derſelben Erweiterung iſt die Regel vom Wechſel des Dual und Plural § 377 bedürftig. § 400, 2 war ἔνθα unter die Relativa zu ſtellen. Die Beſchränkung des urſächlichen Dativ (§ 430) auf „Verba der Affecte und ihrer Aeußerung" iſt zu eng, vgl. φύσει ἔχω

Xen. Mem. 2, 6, 21. Warum die §§ 519 und 522 getrennt ſind, iſt nicht abzuſehen. Zu § 537: der Infin. hat als Object den Artikel auch ohne beſonderen Nachdruck, in Verbindung oder im Gegenſatz mit declinirbaren Wörtern, z B. *μήτε παῖδας, μήτε τὸ ζῆν, μήτε ἄλλο τι* Pl. Crito 54 B. § 544, 2, b („*ἄν* lehnt ſich immer an ein betontes Wort an") ſtimmt nicht mit der Anmerkung. Zu § 624: das Particip. ſteht aber im conceſſiven Sinne auch ohne *καί* oder *καίπερ*. *Ἅμα* (§ 626, 1) drückt die Gleichzeitigkeit nicht bloß beim Particip. Präſ., ſondern auch beim Aoriſt aus: *ἐλευθερώσας ἅμα καὶ ἐδουλώσατο* Pl. Menex. 239 E. Zu no. 2 gehörte auch *ἔπειτα*. § 627 Anm. 2 ſollte es heißen: Doch kann auch ein ſolches Verbum ſelbſt (*λανθάνω*), wie es in der That Nebenbeſtimmung iſt, ſo auch als ſolche im Particip. (*λαθών*) dem Hauptbegriff, welcher dann im Verbo fin. ſteht, beigefügt werden.

Das Verzeichniß der anomalen Nomina § 94 würde durch größere Vollſtändigkeit an praktiſcher Nutzbarkeit gewinnen. In dem Katalog der anomalen Verba ſind die regelmäßigen Bildungen allzu oft mit Stillſchweigen übergangen, ſo daß der Schüler in Zweifel bleibt, ob oder in wie weit dieſelben in Gebrauch ſeien. Wer nicht (und zwar nicht ohne gute Gründe) ein principieller Gegner des Auswendiglernens alphabetiſcher Verzeichniſſe iſt, wird wünſchen müſſen, daß künftig in dieſer Liſte alle diejenigen Formen, welche im gewöhnlichen Gebrauch und darum des wörtlichen Memorirens werth ſind, durch den Druck ausgezeichnet werden. Für den erſten Anlauf wird übrigens das ſichere Erlernen der auf S. 94 bis 96 enthaltenen Zuſammenſtellungen ſchon ein gutes Hülfsmittel gewähren, indem weitere Regeln und Beiſpiele daran angeknüpft werden.

Das Capitel von der Wortbildung kann auf kaum ſieben Seiten begreiflich nur das Allernächſtliegende enthalten, entſpricht aber dem Umfange und der Beſtimmung des Buches. Der Gegenſtand iſt mehr lexikaliſcher als grammatiſcher Natur und muß auf anderem als dem rein ſyſtematiſchen Wege zur Anſchauung gebracht werden.

Für die Berückſichtigung der hauptſächlichſten Eigenthümlichkeiten des neuteſtamentlichen Idioms iſt man dem Verf. beſonderen Dank ſchuldig. Der Unterzeichnete hat auf dieſe Lücke aller neueren Sprachlehren vor einem Jahre öffentlich hingewieſen, bildet ſich jedoch keineswegs ein, damit auf Herrn B. einen Einfluß ausgeübt zu haben. Man weiß ja, daß in Würtemberg von einer Kluft zwiſchen theologiſchem und philologiſchem Wiſſen glücklicher Weiſe nichts bekannt iſt. — Auch die beigegebenen Regiſter ſind dankenswerth; nur iſt bei dem griechiſchen ein Kriterium für das Aufgenommene und Weggelaſſene nicht recht erſichtlich.

Es iſt aber noch über einen Gegenſtand zu ſprechen, der an Wich-

tigkeit keinem der bisher berührten nachſtehen dürfte. Die den ſyntaktiſchen Regeln beigegebenen Beiſpiele ſind durchgängig formell ſehr angemeſſen und mit Selbſtſtändigkeit ausgewählt, auch, wenigſtens der großen Ueberzahl nach, in einem zum Verſtändniſſe genügenden Umfange aufgeführt, manche freilich auch der Art, daß der Inhalt außerhalb des ganzen Zuſammenhanges nicht wohl gefaßt werden kann. In andern wird das ſprachliche Verſtändniß Schwierigkeit machen, da in der Regel keine Hülfen gegeben ſind; doch dafür iſt ja der Lehrer da. Dagegen wäre bei allen den Stellen, wo ein Sprachverhältniß auftritt, das in der Grammatik ſonſt keine Erwähnung gefunden hat, eine Erläuterung nicht nur am rechten Platze, ſondern auch eine reelle Ergänzung des Buches ſelbſt. Seinerſeits entſchuldigt ſich nun der Herr Verf., daß er, um ein Beiſpiel für mehrere Regeln benutzen zu können, den Lehrern und Schülern die Unbequemlichkeit auferlegt habe, dieſe Beiſpiele je nach dem betreffenden Citat in früheren oder ſpäteren Paragraphen aufſuchen zu müſſen. Ich kann in dieſem Verfahren nur einen höchſt fruchtbaren Gedanken erblicken, der noch viel weiter, als hier geſchehen, ausgebeutet und von allen Schulgrammatikern aufgenommen zu werden verdient. Es wird dadurch entweder Raum geſpart und der Umfang des Buches verringert, oder Platz für neue anſprechende Beiſpiele gewonnen. Viel wichtiger aber iſt, daß der Schüler durch die öftere Verweiſung auf das nämliche Beiſpiel erſt mit demſelben allmälig ganz vertraut wird, es mehrſeitig verſtehen und ausnutzen lernt, darum immer lieber zu demſelben zurückkehrt und, was nicht hoch genug angeſchlagen werden kann, hierdurch mehr als durch jedes andere Mittel in ſeiner Grammatik einheimiſch wird; denn daß er bei ſolchen Anläſſen jedesmal — unwillkürlich oder nothgedrungen — auch auf diejenige Regel achtet, der es unmittelbar zugeordnet iſt, verſteht ſich ganz von ſelbſt. Die Präpoſitionen, Partikeln und Conjunctionen (letztere ſind nirgends in einem Zuſammenhange aufgeführt) entbehren der ſo nothwendigen Unterſtützung ihres Verſtändniſſes durch Beiſpiele faſt gänzlich; dieſe Lücke hätte durch Citirung anderer im Buche bereits angeführten Stellen beinahe vollſtändig ausgefüllt werden können, und ſelbſt eine Erweiterung des Buches um einen halben oder ganzen Bogen würde ſich zu ſolchem Zwecke und unter ſolchen Umſtänden reichlich bezahlt machen. Schon jetzt iſt durch jene Reduction der Beiſpiele für genaue Citirung aller Stellen (die hier nirgends fehlt, aber z. B. in den Krüger'ſchen Lehrbüchern um ſo ſchmerzlicher vermißt wird, je abgeriſſener die Beiſpiele auftreten) Raum gewonnen worden. Beiläufig erwähne ich, daß auch jetzt noch manche Stelle überflüſſiger Weiſe mehrmals abgedruckt iſt, z. B. Xen. Cyr. 1, 3, 12 zwei-

mal § 605 und 627, Isocr. ad Dem. § 16 viermal § 437. 516 560. 655.

Papier und Druck ſind vortrefflich, das Format, ein breites gr. 8°, für die tabellariſchen Darſtellungen ſehr angemeſſen. Druck- oder Schreibfehler finden ſich faſt nur in Zahlen. Ich führe folgende an: S. 13 § 36, 3, d lies § 94 ſtatt 93; S. 19 § 64 l. § 132 ſt. 131; S. 98 § 178 l. b ſt. a; S. 102 l. ξω ſt. ζω; S. 103 l. Anm. 3 ſt. 4; S. 106 § 203 l. 3 ſt. 5; S. 144 unter κλαίω l. 188 Anm. 3 ſt. 4, und 170 Anm. 4 ſt. 2; S. 152 unter παίζω l. § 179, 4 ſt. § 178; S. 154 unter πλέω l. § 170, 5; § 275 l. § 408; § 277 l. § 429; § 282 l. § 348; S. 172 Anm. 2 l. τῆς; § 319 l. § 25 und § 238; § 364 l. ᾄδει; § 368 l. § 311 Anm.; S. 200 oben l. § 434; S. 205 Anm. 1 l. § 405, e; § 443 l. § 436; § 449 l. § 404; § 463 l. § 433; § 537 l. Is. Dem. § 48; S. 276 oben l. ἦ; § 609 Anm. l. ἐάν; § 611 l. Xen. Ag. VIII, 3; § 639 l. § 317; § 650 l. § 308; § 653, 1 l. τὸ und μὴ; S. 295 oben l. § 582; § 657 l § 322; § 692 l. § 315.

In der Vorrede kündigt der Herr Verf. ein von den Profeſſoren Gaupp und Holzer verfaßtes Uebungsbuch an, welches den nöthigen Expoſitions- und Compoſitionsſtoff enthalten ſoll. Dasſelbe wird, von dem nämlichen Geiſte dictirt, willkommen ſein.

Breslau. Dr. Ruthardt.

---

1. Compendium der lateiniſchen Sprache. Vereinigtes Lehr- und Uebungsbuch für Mittel- und höhere Schulen. Von R. Fiſcher, ord. Lehrer an der Realſchule zu Burg. Zweiter Curſus. Die unregelmäßigen Formen. Berlin, Klemann. S. 114. Pr. 6 Sgr. 1855.

Dieſer uns vorliegende zweite Curſus des Compendiums des Herrn F. enthält in ſeinem grammatiſchen Theile die abweichenden und ſchwierigeren Verhältniſſe der Formenlehre in Verbindung mit lateiniſchen und deutſchen Ueberſetzungsbeiſpielen und den nöthigen Wörterverzeichniſſen; ſodann Ueberſetzungsſtücke über den Gebrauch der Infinit., Partic., Gerund. und der wichtigſten Caſusregeln. Einige allgemeinere ſyntaktiſche Regeln werden bereits bei den Uebungen über die abweichende Formenlehre in zweckmäßiger Weiſe beigebracht; überhaupt verdient die hier angewendete Auswahl und Anordnung derjenigen ſyntaktiſchen Verhältniſſe, die auf der unterſten Stufe zur Kenntniß des Schülers gebracht werden ſollen, Billigung. Nur halten wir es für gut, die Uebungen mit den Participien eher vorzunehmen, als die Uebungen mit den Infinitiven. Im Einzelnen fügen wir folgende Bemerkungen bei: Der Zuſatz auf dem Titel „für Mittel- und höhere Schulen" iſt unnütz und nichtsſagend, ſtatt: für die

erſte Stufe des lateiniſchen Unterrichts; ebenſo iſt die Angabe: „Die unregelmäßigen Formen“ unvollſtändig und unrichtig; es wäre ja in der That ein Unglück für die Jugend, wenn alle neuen Formen, die ſie aus dieſem zweiten Curſus lernen ſoll, unregelmäßige wären. Quantitätszeichen ſind bei vielen Wörtern angegeben, aber bei ſehr vielen fehlen ſie, wo ſie ſehr nothwendig ſind, beiſpielshalber bei evito, nepos, otis, solitus, dicere und ducere, iuvo und iuvi, fido; bei eradico, S. 2, iſt die Angabe ſogar falſch. In der Reimregel § 3 iſt das „überall“ nicht richtig. Die Regel § 6 veranlaßt möglicher Weiſe für die Wörter uter, neuter etc. ein Mißverſtändniß. § 7 muß es heißen: von Participien des Präſens u. ſ. w. § 9 iſt die Bemerkung „die Participien (zu volo, nolo) fehlen“, kaum halb richtig. S. 18 zu den Compoſitis von ire bemerkt Herr Fiſcher: Imperat., Particip. und Gerundium fehlen!! S. 20 bildet derſelbe zu præſectus den Genetiv auf us! S. 105 gibt die Regel: „iubeo und veto regieren den Accuſativ“ zu falſchen Auffaſſungen Veranlaſſung. — Das Buch iſt brauchbar trotz mancher ſtörenden Ungenauigkeiten und Incorrectheiten, die hoffentlich bei einer zweiten Auflage gänzlich hinwegfallen werden.

2. Lateiniſche Grammatik für die unteren Claſſen der Gymnaſien u. ſ. w. von Dr. Fr. Ellendt. Vierte Auflage, beſorgt von Dr. M. Seyffert. Berlin, Weidmann, 1855. S. 175.

Dieſe von einem eben ſo tüchtigen Schulmanne als gelehrten Philologen ausgearbeitete Grammatik iſt nach dem Tode ihres Verfaſſers für die vierte Auflage den Händen eines Mannes anvertraut worden, der ſeit langen Jahren als bedeutende Auctorität in allen die lateiniſche Sprache und den Schulunterricht in derſelben betreffenden Fragen anerkannt iſt. Die Vorzüge dieſer Grammatik dürfen als bekannt vorausgeſetzt werden, und wir brauchen deßhalb nur hinzuzufügen, daß Herr Seyffert zwar den Plan und die Anordnung des Ganzen möglichſt unverſehrt erhalten, im Einzelnen mannigfach verändert, ergänzt, gebeſſert, andere Puncte aber allgemeinerer Art einer ſpäteren durchgreifenden Veränderung und einer dem Bedürfniſſe der Schule entſprechenden Erweiterung vorbehalten hat. Wir hoffen, Herr Seyffert werde bei Gelegenheit einer neuen Ausgabe dieſer Grammatik den allgemeinen Nothſtand unſerer lateiniſchen Grammatiken beſeitigen, den er in ſeinem Uebungsbuche zum Ueberſetzen für Secunda, Vorrede S. V., beſpricht

3. Vollſtändiges Wörterbuch zu den Gedichten des P. Virgilius Maro. Neu bearbeitet von Dr. G. A. Koch. Hannover 1855, Hahn. 315 S.

Dieſes Specialwörterbuch zum V. iſt nach der früheren von Cruſius beſorgten Ausgabe bearbeitet und in der neuen Geſtalt weſentlich vervollkommnet und nach dem gegenwärtigen Stande der Kritik und Erklärung des Dichters verbeſſert und bereichert worden. Indem wir dieſes Verdienſt dem Herrn Verf. nicht zu ſchmälern geſonnen ſind, können wir doch nicht umhin, vom pädagogiſchen Geſichtspuncte aus ein ſolches Wörterbuch zum V. als gänzlich überflüſſig, ja ſelbſt als ſchädlich zu bezeichnen. Wenn man einem Quartaner ein Specialwörterbuch in die Hand gibt, ſo geſchieht dieß mit gutem Grunde, weil ein ſolcher Schüler noch zu wenig Kenntniſſe, Umſicht und Erfahrung beſitzt, als daß er ſich ohne übermäßigen Zeitverluſt in einem größeren Lexikon zurechtfinden könnte. Wenn aber ein Secundaner, ja ein Primaner bei der Lectüre des Virgil bei allen ihm entgegentretenden augenblicklichen Schwierigkeiten an ein Specialwörterbuch gewieſen wird, wo auf's bequemſte die Bedeutungen angegeben, die Verbindungen überſetzt, die betreffenden Stellen augenfällig genug angeführt ſind, — und nach dieſen Zahlen ſieht ſich der Schüler ſofort und allein um — ſo kann ein bleibender Nutzen, der aus der Lectüre hervorgehen ſoll, kaum noch verbürgt werden; ſo wird, ſtatt gediegenen Fleißes, ſelbſtſtändiger Gründlichkeit und Vertiefung, Oberflächlichkeit, Bequemlichkeit und Einbildung gefördert und nicht Weniges ſo recht eigentlich in usum futuræ oblivionis betrieben werden. Will man einmal für Oberclaſſen und wo möglich für alle Schriftſteller ſolche Wörterbücher, ſo kann man ja auch leicht den Schülern das Aufſchlagen noch erſparen und zu gedruckten Präparationen, wie ehemals die Freund'ſchen, ſeine Zuflucht nehmen oder auch den unbeſchränkten Gebrauch gedruckter Ueberſetzungen geſtatten!

Sondershauſen, März 1856. Guſtav Queck.

---

1. De Caſtres, Neue kritiſch-vergleichende Syntax der franzöſiſchen Sprache für Gymnaſien und höhere Bildungsanſtalten. Leipzig, Wengler 1856. 309 S.

Man iſt gewohnt, von Herrn de Caſtres nur Gründliches, Durchdachtes, die Reſultate gehöriger philologiſcher Studien zu Geſicht zu bekommen. Auch dieſe Grammatik iſt ein neues Document ſeiner Gelehrſamkeit. Das Verdienſt, das der Herr Verf. bereits durch andere Productionen ſich erworben hat, nämlich im Geiſte der deutſchen philoſophiſchen und hiſtoriſchen Sprachwiſſenſchaft die franzöſiſche Sprache, ſeine Mutterſprache, zu behandeln, iſt durch dieſe kritiſch-vergleichende Syntax nur

erhöht. Dieſelbe enthält viele neue Auffaſſungen, manche treffende Darſtellungen und ſcharfſinnige Bemerkungen. Was insbeſondere das Kritiſche betrifft, ſo iſt die Polemik gegen die mit der Grammatik und Onomatik brouillirten modernen Autoren, insbeſondere Lamartine, lehrreich. Das ganze Buch iſt faſt eine Art Anklageacte gegen dieſen. Dieſe Tendenz tritt ſo ſehr hervor, daß um ihretwillen die Grammatik Partieen enthält, die gar nicht in ſie gehören, z. B. der Abſchnitt S. 31: „Bedeutung der Adjectiven im Franzöſiſchen.“ Wie Lamartine mit der Grammatik umſpringt, iſt bekannt; es ſind wenige Puncte, in denen nicht auch der, der ein ſehr weites grammatiſches Gewiſſen hat, Herrn de Caſtres gegen Lamartine beiſtimmt. Zuweilen iſt aber der Standpunct, von dem aus der Herr Verf. richtet, der ganz äußerliche und willkürliche der Akademie oder gewiſſer franzöſiſcher Grammatiker, die den usus als Tyrannen anerkennen und da Anomalieen ſehen, wo vielmehr das ſprachlich-logiſche Geſetz den Autor unbewußt leitet. Molière hat nach empêcher, garder und ähnlichen Ausdrücken zuweilen im abhängigen Caſusſatze ne nicht gebraucht. Sind das Schnitzer, die der Dichter ſich zu Schulden kommen läßt, um das Maß der zwölf Sylben nicht zu überſchreiten? Nun, Molière hätte ſicherlich dem Verſe leicht eine andere Wendung geben können, um trotz der Setzung des ne die mesure des Alexandriners nicht zu verletzen. Er hat vielmehr, ſo müſſen wir annehmen, wenn wir der Willkür nicht einen zu großen Spielraum einräumen wollen, durch die Nichtanwendung des ne den Sinn etwas nüanciren wollen. Reden wir daher wenigſtens nicht ſo entſchieden von „falſch“ und „fehlerhaft“, wenn Lamartine ähnlich wie Molière verfährt. Sehen wir nicht gleich Anomalieen, wo vielmehr die Analogie des Sprachgebrauches entſchieden wirkt. In dem erwähnten Puncte der Grammatik liegt das Analoge in der Behandlung von ne pas empêcher, von den interrogativ gebrauchten Verben douter, nier, craindre u ſ. w., nach denen auch der ſtarren mechaniſchen Grammatik zufolge der Sinn über die Setzung des ne entſcheidet. Dagegen konnte bei der Lehre von den Zeiten das confuſe Umgehen Lamartine's mit den Temporibus, wie es z. B. im Jocelyn ſich zeigt, und noch manches Andere hervorgehoben werden.

Die Syntax gibt ſich außer als einer „kritiſchen“ auch als eine „vergleichende“ auf dem Titel aus. Und in der That iſt das Heranziehen von Erſcheinungen in andern Sprachen, das Vergleichen des Franzöſiſchen mit allen möglichen alten und neuen Idiomen in dem Grade ausgedehnt, daß wir über das Haſchen nach gelehrtem Apparat, über das Prunken mit Zuſammenſtellungen aus dem Arabiſchen und Ruſſiſchen, aus dem Holländiſchen und Baskiſchen nur klagen können. Die franzö-

ſiſche Grammatik nimmt ſich aus wie eine bunte Moſaik aus allen möglichen Sprachlehren. Sicherlich hat das Vergleichen verſchiedener Sprachen, das Belauſchen der Schöpfungskraft des menſchlichen Sprachgeiſtes in den einzelnen Idiomen ſeinen großen wiſſenſchaftlichen Werth und auch für die Schule ſeine Bedeutung. Aber man kann damit auch unnützes Gepränge treiben. Die Syntax des Herrn Verf. iſt für „Gymnaſien und höhere Bildungsanſtalten". Vermuthlich ſind mit den höhern Bildungsanſtalten nicht höhere Bürgerſchulen gemeint, ſie könnten den gelehrten Kram nicht gebrauchen. Aber auch für den Gymnaſiaſten hat das Vergleichende nur Werth, wenn man ſolche Sprachen heranzieht, die ihm bekannt ſind, und ſolche Vergleiche macht er dann entweder ganz allein, oder der Lehrer leitet ihn darauf hin. Doch wir wollen die Beſtimmung des Buches für die Gymnaſien gar nicht urgiren. Sicherlich hat dem Verf. bei Abfaſſung ſeiner Grammatik ein rein wiſſenſchaftlicher Zweck vorgeſchwebt, und nicht die Rückſicht auf die Schule. Aber auch dann iſt des Guten zu viel. Man vergleiche da, wo ganz beſondere Erſcheinungen einer Sprache ſich in einer andern ähnlich wiederfinden. Um die Behauptung (S. 2) zu rechtfertigen, daß ein Satz aus Subject und Prädicat beſteht, brauchen wir die lateiniſche und griechiſche Ueberſetzung der franzöſiſchen Beiſpiele nicht; und bei Gelegenheit der Steigerung von bon und mauvais brauchen wir die griechiſche von ἀγαθός, die italieniſche von buono, die ſpaniſche von bueno; die engliſche von good u. ſ. w. nicht. Man nenne wenigſtens ſeine Grammatik nicht eine franzöſiſche, wenn man, um bei der Steigerung der Adjective ſtehen zu bleiben, dabei zugleich lehrt, wie man im Hebräiſchen und Baskiſchen, im Sanskrit und Armeniſchen ſteigert. So etwas gehört in die allgemeine Grammatik, oder in die Grammatik einer ganzen Sprachfamilie oder eines Sprachſtammes. Auch die Etymologieen, die überall, in Parentheſen und Noten, beigegeben ſind, ſollten als bloß beiläufiges Außenwerk aus einer Syntax wegbleiben. Da wird gelehrt, daß mauvais im Comparativ pire hat, und dann gleich die Abſtammung vom keltiſchen mall und vom hebräiſchen מַל mit in den Kauf gegeben. Gelegentlich wollen wir hierbei nur bemerken, daß der Herr Verf. in der Ableitung dem Keltiſchen den Vorrang vor dem Germaniſchen einzuräumen ſcheint. Die Ableitung von mauvais aus dem Gothiſchen empfiehlt ſich viel mehr. Und warum gar bei très, das einfach vom lateiniſchen trans kömmt, zum Keltiſchen greifen?

Wer die Grammatik einer einzelnen Sprache ſchreibt, kann nicht anders als auf dem Gerüſt einer allgemeinen philologiſchen Bildung einen ordentlichen Bau zu Stande bringen, aber man bringe nicht das ganze Gerüſt der Gelehrſamkeit mit in das zu errichtende Gebäude, ſon-

dern laſſe es fallen, ſobald man dazu ſchreitet, das grammatiſche Syſtem einer ſpeciellen Sprache aufzuſtellen; man beſchränke ſich bei dem in der Abfaſſung dargelegten Endreſultat auf die eine Sprache, und ſtelle innerhalb dieſer recht vernünftige, logiſche, beſtimmte, ſtrenge Geſetze auf. Ordentliche Regeln, die auf das Detail der Sprache gehen, haben einen andern Werth, als das Schweben auf der Höhe univerſeller Sprachkenntniß, die allerlei Aehnlichkeiten aufſucht, aber die eine Sprache, um die es ſich handelt, nicht ſcharf und beſtimmt in ihrem Unterſchiede faßt. Was Schärfe des Ausdrucks, Richtigkeit der Auffaſſungen, Beſtimmtheit und Klarheit der Geſetze, feſte Geſichtspuncte betrifft, ſo läßt die Syntax des Herrn Verf. viel zu wünſchen übrig. Unter dem Wuſt des fremden Materials kömmt die franzöſiſche Sprache nicht zu ihrem Rechte. Manches zeugt von offenbarer Flüchtigkeit. S. 210 findet ſich: „Der Conjunctiv befindet ſich immer in Adjectivſätzen, denen ein dieſen Modus erforderndes Verb vorangeht.“ Welche Faſſung? Der Conjunctiv ſteht nach Verben, die den Conjunctiv regieren! Man erräth freilich, was der Verf. ſagen will; er meint, der Conjunctiv ſtehe in Adjectivſätzen, wenn ein Verb vorangeht, das im Subſtantivſatze den Conjunctiv verlangt. Aber das iſt falſch, wenigſtens ſehr ungenau ausgedrückt. Je doute de ce que vous dites führe ich dagegen an. Eine große Confuſion herrſcht S. 150. Es iſt hier davon die Rede, daß im Subſtantivſatze nach craindre ne ſteht, und richtig wird bemerkt, daß auch il est dangereux oft ne nach ſich hat (weil = il est à craindre), z. B. Il est dangereux que la vanité n'étouffe une partie de la reconnaissance. Nun wird fortgefahren: „Auch wenn es nuisible bedeutet und mit moins verbunden iſt, hat es ne nach ſich, z. B. il est moins dangereux de prendre un mauvais parti que de n'en prendre aucun.“ Iſt das ne hier durch das dangereux beſtimmt? Iſt das ne hier dasſelbe, das nach craindre gebraucht iſt? Aber die Confuſion wird noch größer. „Folgt auf dangereux, fährt der Verf. fort, ein Conditionalſatz, ſo kann pas wegfallen: Toute confiance est dangereuse, si elle n'est entière.“ Was hat das fehlende pas hier wohl mit dangereux zu thun? Was hat dieſer häufige Fall, daß im Conditionalſatze ne ſtatt ne-pas nach si ſteht, mit il est dangereux zu thun? Nach S. 212 ſoll der Indicativ nach jusqu'à ce que ſelten ſein Ob ſelten, ob nicht, er muß ſtehen, ſo oft im Lateiniſchen dum, donec, quoad, wenn dieſe Conjunctionen bis bedeuten, den Indicativ regieren. S. 199 lautet eine Zeile: Der Conditionalis drückt ferner einen Wunſch aus und ſteht nach si ob. Welche Zuſammenſtellung! Steht der Conditionalis immer nach si ob? Wann drückt er einen Wunſch aus? Etwa wenn ich ſage je voudrais,

je souhaiterais, wie man in den Grammatiken immer lieſt? Der Wunſch liegt in dem Begriff der Verba vouloir, souhaiter etc., nicht in der Form des Conditionalis. Auf derſelben Seite ſteht, daß, wenn der Nebenſatz quand mit dem Conditionalis enthält, der Hauptſatz dieſelbe Zeit haben müſſe. Wiederum nicht richtig; es heißt z. B. le pays où souffre ton honneur, quitte-le, quand même ses murailles seraient bâties avec des rubis. Beim Infinitiv zieht der Verf. vor, à la Herrmann alphabetiſche Verzeichniſſe von Verben zu geben, nach denen de oder à gebraucht wird, anſtatt ſicherer Regeln, wie ſie alle guten Grammatiken bringen. Bei der Lehre von der Pluralbildung der zuſammengeſetzten Subſtantive wird Allerlei durcheinander geworfen; ein Beiſpiel wie essuie-main (S. 6) wird, obgleich ausdrücklich die Erklärung hinzugefügt iſt linge avec lequel on essuie les mains (welche Erklärung allerdings falſch iſt; bei Diez, Kollmann und faſt überall ſonſt hätte der Verf. das Richtige erfahren können), zu dem Falle gerechnet, daß ein zuſammengeſetztes Subſtantiv aus zwei Subſtantiven beſteht. Die ganze Lehre vom Conjunctiv im Hauptſatze wird S. 206 in einer kurzen Note abgemacht, trotzdem daß Fälle dahin gehören wie: Dieu ait pitié de nous, puisse-t-il arriver bientôt, sauve qui peut, dussé-je périr u. ſ. w. Freilich ſteht der Verf. alle Wunſchſätze als Nebenſätze an und erklärt ſie durch eine Ellipſe; ja ſelbſt ſolche deutſchen Sätze wie „ich könnte ihm wohl ſchaden" ſollen die Ellipſe der Conjunction „daß" enthalten (S. 199). Auch griechiſche Optativſätze wie *γένοιο εὐτυχέστερος* ſind ihm elliptiſch. Alle die Fälle, die Zumpt in ſeiner lateiniſchen Grammatik § 527 ff. anführt, und in denen der Conjunctiv unabhängig gebraucht iſt (nemo istud tibi concedat; emas quod necesse est; quid faciam? u. ſ. w.) würde Herr de Caſtres ihm ſtreichen und zu den Nebenſätzen verweiſen, indem er bei dem auffordernden eamus erſt ut ergänzen würde, und dann wieder, um dieſes zu erklären, ein volo.

Was die Anordnung des Materials betrifft, ſo hat der Verf. im Allgemeinen das nun ziemlich landläufig gewordene Becker'ſche Syſtem zu Grunde gelegt Die Anordnung nach den neun Wörterclaſſen iſt allerdings eine gar äußerliche. Durch die Anordnung nach Satzgliedern (Subject, Attribut, Object u. ſ. w.) wird aber auch gar viel auseinander geriſſen. In manchen Grammatiken muß man, um z. B. die Lehre vom Infinitiv vollſtändig zu haben, erſt da nachſchlagen, wo vom Subject eines Satzes die Rede iſt, ein zweites Bruchſtück bekömmt man beim Capitel vom régime, ein drittes bei den Adverbialſätzen, als deren Verkürzung der Infinitiv in manchen Fällen von den Grammatikern angeſehen wird. Vieles enthält in den Sprachlehren, die nach der „neuen"

Methode dividiren und ſubdividiren, gewaltſam ſeinen Platz. In der von uns beſprochenen Syntax ſteht die Lehre vom Plural des Prädicats nach Collectivbegriffen wie une troupe, la moitié, la plupart im zweiten Haupttheile des Buches, welcher vom „zuſammengeſetzten Satze" handelt. Der erſte Theil behandelt den „erweiterten" Satz; § 1 Erweiterung des einfachen Satzes, § 2 Bildung des Plurals (wo bleibt da die Coordination der membra dividentia, und was hat die Pluralbildung im „erweiterten" Satz zu thun?), § 3 Artikel ꝛc. ꝛc.

Im Einzelnen bringt die Syntax des Herrn de Caſtres manche neue und gute Auffaſſung, und können wir ſie Lehrern, die ſich für die Litteratur der franzöſiſchen Grammatiken intereſſiren, nur empfehlen. Auf jeden Fall wird damit etwas Anderes geboten, als mit den unzähligen Machwerken, die Speculation und Pfuſcherei ſo reichlich auf dem Gebiete der neuern Sprachen erſcheinen laſſen, und die mit neu aufgeputzter Methode, mit einer funkelnagelneuen Anleitung zum „Parliren" ſich brüſten.

2. Carl Schäfer. Der Briefſchüler. Eine Auswahl von Aufgaben im Briefſtyl. Vierte Auflage. Als Handbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche angenommen (!) und verſehen mit Noten über den Geiſt und die Färbungen beider Sprachen. Von de Caſtres. Zweiter Th. Für Knabenſchulen. Leipzig, W. Bänſch. 1854. 97 S.

Wir wollen über den Werth dieſer deutſchen Correſpondenz zwiſchen Schülern kein weitläufiges Urtheil fällen. Sie enthält viel der Jugend Unnatürliches. Wird man überhaupt nicht davon abkommen, die Uebung im Briefſtyl als eine beſonders zu tractirende Seite des Sprachunterrichts, zumal des deutſchen, anzuſehen? Wird man nicht endlich anfangen, die Kunſt, im praktiſchen Leben correſpondiren zu können, als Erfolg der durch den geſammten Unterricht geübten Denkkraft und Auffaſſungsgabe, ſo wie der gewonnenen Herrſchaft über die Sprache überhaupt zu erwarten? Glaubt man mit dem Verſetzen in unwahre Situationen, mit Einübung von Briefphraſen mehr zu erreichen? Zum Ueberſetzen ins Franzöſiſche eignen ſich obige Briefe dadurch beſonders, daß ſie urſprünglich gar nicht zu dieſem Zwecke abgefaßt, daher ächt deutſch geſchrieben ſind, der Schüler daher die Gelegenheit hat, beim Ueberſetzen das deutſche Gepräge vom franzöſiſchen ſcharf und beſtimmt zu ſcheiden, den deutſchen Ausdruck gehörig umzuformen und die Sätze aufzulöſen, um den Inhalt des Stücks in die neue Form umzugießen. Die Noten zeugen von der genauen Kenntniß des Geiſtes der franzöſiſchen Sprache und ſind für den Schüler äußerſt lehrreich.

3. Ausführliche theoretiſch-praktiſche Grammatik der franzöſiſchen Sprache für den Schul- und Privatgebrauch, von L. Reignier. In 3 Abth. Zweite verb. Aufl. Nürnberg, Lotzbeck. 1854.

Was der Name des Verfaſſers vermuthen läßt, daß er nämlich ein Franzoſe iſt, beſtätigt ſein deutſcher Styl, der häufig undeutſch iſt. Von vielen Beiſpielen nur einige: S. 73 „Kein eigentliches verbe passif gibt es nicht wie im Lateiniſchen.“ S. 41 „Das Subſtantif iſt in der Rede das, was die Subſtanzen in der Natur ſind; es iſt das vorzüglichſte Wort, von dem alles abgeleitet wird, auf den ſich alles bezieht, und die Perſon oder Sache benennt, die wirklich vorhanden iſt, oder in der Sinnenwelt gedacht wird.“ Es iſt bekannt, wie nachſichtig Franzoſen gegen Fremde ſind, die ihre Sprache radebrechen. Wir wollen dieſe Tugend uns aneignen und mit dem Verf. wegen ſeines Styls nicht rechten. Die Grammatik ſelbſt enthält manches Gute, wenn auch die ganze Anordnung des Stoffes und die Faſſung der Regeln viel zu wünſchen übrig läßt. „In der erſten Abtheilung, ſagt die Vorrede, ſind meiſtens ſämmtliche Redetheile nur praktiſch durchgeführt und in dieſer Anſchauung iſt der Verſtand ſchon wirkſam; erſt in der zweiten Abtheilung werden die Begriffe mehr durch den Syntax entwickelt, alſo abweichend im Allgemeinen von andern franzöſiſchen Grammatiken, wodurch der Verfaſſer gewiſſermaßen einen neuen Lehrgang einſchlug, der, alles Nachahmen entbehrend, die Lernenden recht bald ohne Ermüdung zum Ziele ihres Studiums führen dürfte, beſonders wenn die verehrten Lehrer das Nützliche dieſer Bearbeitung, mit ihren Sprachkenntniſſen helfend, unterſtützen wollen. Endlich in der dritten Abtheilung folgen die vorzüglichſten Synonymen, neu und faßlich dargeſtellt, ausgeſuchte Redensarten, Anekdoten und Charakterzüge.“ Man weiß nicht recht, was der Verf. ſagen will, und wenn man ſich die Grammatik ſelbſt anſieht, iſt das Princip der Anordnung ſchwer zu erkennen; auf die Lehre von der Ausſprache folgt die vom Artikel, Formenlehre und Syntaktiſches enthaltend, dann kommen avoir, être, die drei regelmäßigen Conjugationen (die Verba auf oir ſind an dieſer Stelle nicht aufgenommen; ſpäter erſcheinen plötzlich wieder vier Conjugationen), dann etwas Syntaktiſches über den Gebrauch der Zeiten, die Lehre von Geſchlecht und Zahl der Subſtantiven, männliche Adjectiva auf al, Bildung der weiblichen Adjectiven, Motion der Subſtantiva, Vergleichungsgrade ꝛc. Die Definitionen ſind zuweilen originell. S. 73 leſen wir: „Solche Verba nennt man intranſitiv, weil ſie mehr eine Art des Seins, einen Zuſtand, als ein Handeln ausdrücken und daher kein Paſſiv haben. Jedoch erkennt der Grammatiker bei ihnen ein thätiges Object, wenn gleich nicht

ſcheinbar, wie z. B. l'homme dort, wo der Schlaf thätig auf die Sinne des Menſchen wirkt und ihn in den Zuſtand der Bewußtloſigkeit verſetzt.“ Aehnlicher Paſſagen gibt es viele. Schief ausgedrückte und nur halb richtige Regeln führen wir hier nicht an, weil die Grammatik ſich dadurch nicht von andern gewöhnlichen Schlages unterſcheidet.

4. **Atala-René.** Von Chateaubriand. Zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche, und verſehen mit Noten für die obern Claſſen von Gymnaſien, Real- und Bürgerſchulen. Leipzig 1855, W. Bänſch.

Die Ueberſetzung iſt gut. Man vermißt darin wenig von der Vortrefflichkeit des Styls und von dem Reiz der Darſtellung, wodurch das Original ſich auszeichnet. Ob Atala deutſch oder franzöſiſch in die Schule gehört, ob die Ueberſetzung eines franzöſiſchen Autors echt deutſchen Originalwerken zum Ueberſetzen ins Franzöſiſche vorzuziehen iſt? Jeder Lehrer des Franzöſiſchen kennt Atala und mag danach entſcheiden. Ueber die Vortheile, die das Ueberſetzen aus deutſchen Originalſtücken gewährt, hat Herr Dr. Wildermuth in der Vorrede zu „Deutſche Muſterſtücke. Dritte Abtheilung. Stuttgart 1854“ ſich ausgeſprochen. Wir verweiſen darauf.

5. **Voyage à Paris.** Sprachführer für Deutſche in Frankreich. Ein praktiſches Handbuch der franzöſiſchen Umgangsſprache, von Dr. C. Plötz. Berlin, Herbig 1855. 155 S.

Das Buch iſt wohl nicht für die Schule beſtimmt, wenn gleich der Schluß der Vorrede dieſen Anſpruch anzudeuten ſcheint. Wenn wir es hier aufführen, ſo geſchieht das, um es ſolchen Lehrern, die privatim oder ſonſt in der Converſation zu unterrichten haben, zu empfehlen. Was die Bücher des Herrn Verf. überall auszeichnet, Friſche der Darſtellung, Correctheit der Sprache, lehrreiche Notizen, Rückſicht auf das unmittelbare Praktiſche, iſt auch dieſem Buche eigen. Wenn wir an einigen wenigen Stellen dem gewählten Ausdruck einen andern ſubſtituirt ſehen möchten, ſo ſollen das nicht im Geringſten Ausſtellungen ſein, ſondern nur ganz ſubjective Vorſchläge. S. 11 aux droits für à des droits, S. 12 on n'en donne pas für on n'en vend pas, S. 13 le surplus für ce qui vous en revient, S. 16 oben prend für expédie; je ne dis pas non für je ne m'y oppose pas, S. 21 sur l'impériale für à l'impériale, S. 23 au no. für à no., S. 26 dans deux heures für après deux heures (das „nach 2 Uhr“ bedeuten könnte), S. 34 dallage de bitume für d. et bitume, S. 48 dans un des grands restaurants für chez, S. 50 des couteaux et des fourchettes superbes, S. 51 un potage à la tortue, S. 55 crême à la vanille, und in der Anmerk. boutiques de pâtisseries für das bloße pâtisseries, S. 57

avec de l'eau für trempé, S. 58 ſteht aus Verſehen „Eſſig" für „Oel". Zu S. 13 bemerken wir, daß auf Eiſenbahnen man wohl gar nicht von places de ſond ſprechen kann, ſondern nur von aller en arrière und aller en avant.

6. Taſchenbuch der engliſchen und deutſchen Umgangsſprache, beſonders für Damen. Von Chr. Heinr. Schmidt. Weimar 1855. Janſen und Comp. 166 S.

Enthält eine Wörterſammlung, Uebungen über die Regeln der Grammatik, Anglicismen, Geſpräche, ſprüchwörtliche Redensarten, Sprüchwörter. Für Abänderung im Falle einer zweiten Auflage, die wir dem Buche wegen mancher Vorzüge wünſchen, ſchlagen wir vor: S. 2 dew für thew, S. 4 apricot für abricot, S. 8 tiger für tigre, S. 14 mirror für miror, S. 20 humpbacked für humbacked, S. 29 — are invited by your uncle für of your uncle, S. 40 at a sale für in a sale, caught für cought, S. 41 officer für officier, S. 49 sofa für sopha, S. 57 this day fortnight für this day come fortnight, S. 69 change für changement; that the music was very grand, S. 70 the curtain will rise für be lifted, S. 71 they cannot possibly etc. für they impossibly can mind their gestures, S. 72 and she pleased the public so much für and she pleased so much to the public; if you allow me, I will accept your offer für I shall, S. 73 to see the others dance für to see dance the others, S. 75 that we have had für that we had, change für changement, S. 80 it gives me much pleasure für it gives much pleasure to me, in a great hurry für in great hurry, aware für avert, S. 95 the stuff is two yards wide für broad; now I wish to see leathergloves (für das ſchülerhafte wished), S. 99 Let me hear you pronounce für let me hear pronounce, S. 100 this is the only means to enter into the genius of the language für this are the only means to enter in the genius, S. 104 neither für none of both, S. 109 how much would be necessary für how much you would be necessary, S. 111 tighter für more tight, S. 112 great age für high age, S. 113 at twenty-five für with twenty-five years; and he seldom marries before that time, S. 117 accustom myself für accustom, wishes für wish, S. 121 If I could find für If I did find, S. 133 here are both für here is both, S. 136 to take refuge in für to take his refuge to, S. 145 sight für aspect, S. 149 tone für ton, S. 152 you will do better für you will have better, S. 160 my hair stood on end für on ends. Dieſe und wenige andere Ausſtellungen abgerechnet glauben wir, daß das Buch mit Nutzen gebraucht werden kann.

7. Handbuch der engliſchen Umgangsſprache. Eine ausgewählte und umfaſſende Sammlung von Redensarten über die gewöhnlichſten Begriffe und Gegenſtände des Lebens. Von O. Buſch und Henry Skelton. Leipzig, Brockhaus. 1855.

Der erſte Theil gibt Redensarten über die gewöhnlichſten Begriffe (Sein, Haben, Bekommen, Verdienen, Verlieren, Fehlen, Geſchehen u. ſ. w.), der zweite die über die gewöhnlichſten Gegenſtände und Verhältniſſe des Lebens (Weltall, Zeit, Wetter, Natur, Menſch, Geſundheit, Kleidung u. ſ. w.). Hier und da begegnet man Reminiscenzen aus bekannten ähnlichen Büchern, wie dem von Clairmont, das immer noch eines der bedeutendſten iſt. Aber die Anlage und Ausarbeitung dieſes neuen Handbuches muß dennoch ſelbſtſtändig genannt werden. Die Sprache iſt durchweg correct, angemeſſen, muſterhaft.

Dr. Robolsky.

II.

1. De Caſtres, Allgemeiner Grundriß der franzöſiſchen Litteraturgeſchichte von ihrem Entſtehen bis zum Sturze Louis Philipp's. Leipzig, G. Mayer 1854.

Das Buch bringt faſt nur ein dürres Verzeichniß von Namen, Zahlen, Titeln. Wir wollen damit keinen Tadel ausdrücken, denn es iſt ſo vollſtändig, daß es Manchem, dem voluminöſe Werke und zahlreiche Monographieen nicht zu Gebote ſtehen, zum Nachſchlagen dienen kann, da es ja dem, der die Litteratur einer Nation ſtudirt, nicht immer bloß darum zu thun iſt, geiſtreiche Charakteriſtiken, geniale Ueberſichten, allgemeine Geſichtspuncte, von denen aus die äſthetiſche Kritik über den Geiſt von Jahrhunderten reflectirt, zu gewinnen, ſondern auch Details und das nackte Factiſche kennen zu lernen, d. h. Titel, Ausgaben, Jahreszahlen. Es thut wahrlich Noth, daß uns neben den geiſtreichen Litteraturgeſchichten auch ſolche geboten werden, die den Vorwurf der „Flucht vor der Idee" nicht ſcheuen und uns ſtatt Abſtractionen das Concrete, nicht bloß innere Geſchichte, ſondern auch die äußere in ihrer ganzen Breite und Ausführlichkeit geben. Dazu reichen zwar 228 Seiten, wie ſie das Werk des Herrn de Caſtres zählt, für die franzöſiſche Litteraturgeſchichte nicht hin, aber es iſt doch immer Etwas geſchehen. Auch gehört dazu, bei der Maſſe von Details, große Sorgfalt und Genauigkeit. Daran läßt es der Verf. obiger Litteraturgeſchichte zuweilen fehlen. Bei einem Koryphäen wie Molière müßten ſolche Unrichtigkeiten nicht vorkommen, wie die Angabe des Jahres 1668 bei Tartufe. Der Tartufe wurde 1667 zum erſten Male aufgeführt, 1669 zum zweiten Male, und gleich darauf, noch in demſelben Jahre, gedruckt.

2. *G. H. F. de Castres*, Bibliothèque de l'adolescence ou choix des meilleurs ouvrages français du dix-neuvième siècle. 1. Série. Tome premier. *Ch. Nodier*: Les Proscrits. Volume deuxième. *G. de Putlitz*: Ce que la forêt se raconte. Vol. trois. *Ch. Nodier*: L'Amour et le Grimoire. Leipzig, Guill. Baensch. 1854.

Herr de Caſtres zeigt ſich in Ce que la forêt se raconte als einen gewandten Ueberſetzer, aus deſſen Feder wir gerne die Litteratur noch mit andern Uebertragungen bereichert ſehen möchten. Nur iſt man überraſcht, auf dem Generaltitel ausdrücklich einen choix d'ouvrages *français* angekündigt zu ſehen, und auf dem Specialtitel den Priegnitzer G. von Putlitz. In der Schule wird man dieſen weder deutſch noch franzöſiſch leſen. Ob die bibliothèque überhaupt für die Schule beſtimmt iſt, iſt nicht geſagt; der Zuſatz de l'adolescence könnte darauf ſchließen laſſen, wenn nicht die den beiden Sachen von Nodier hinzugefügten philologiſchen Noten, ſo wie der Inhalt der Stücke bei jener adolescence höchſtens an die Univerſitätsjugend, die die ſemitiſchen und keltiſchen Sprachen ſtudirt, denken ließen. Daß Les Proscrits und L'Amour et le Grimoire keine echt claſſiſchen Sachen ſind, wollen wir nicht urgiren, da wir leider bei unſerer franzöſiſchen Lectüre manches Unclaſſiſche mit in den Kauf nehmen müſſen, aber daß man der deutſchen Jugend als eines der „meilleurs ouvrages français du dix-neuvième siècle" eine Erzählung bietet, in der eine „edle" Frau, der der treu liebende Mann beim Abſchiede, beim letzten Kuß zuruft: garde-moi ton cœur, einen Ehebruch begeht, einem andern „edlen" Manne, dem Helden der Erzählung, ſich hingibt (auf freier Esplanade; der Fall der Frau wird genau dargeſtellt), das, das — wie ſoll man ſagen — iſt wohl nicht recht angemeſſen. Iſt auch das Capitel, in welchem der Held folgende Sprache führt: „qu'est-ce que le mariage si non une institution fondée par le caprice, sanctionnée par le préjugé et maintenue par l'habitude? De quel droit ce lien despotique asservirait-il l'avenir au présent? Quelle est la nature de ce serment bizarre qui soumet à la volonté d'un jour toutes les inclinations de la vie? Et quel être assez audacieux a pu dire dans la vérité de son cœur: — maintenant, je jure de ne plus aimer?", iſt dieſes Capitel, das übrigens noch viele andere ſchöne Sachen enthält, auch überſchrieben Sophismes, ſo möchte man doch fragen, ob ſo etwas für die deutſche adolescence iſt. Man wundert ſich, mitten in der Aufregung, in der man ſo Etwas lieſt, wie Herr de Caſtres kaltblütig zu einer ſolchen Stelle Anmerkungen machen kann, wie: sympathie von *συμπάθεια*, magique von *μαγικὸς*, garder von warta. Nachher kömmt ein Capitel, das nicht Sophismes überſchrieben iſt, ſondern Elle est immortelle, und worin es heißt: Stella *dormira*

jusqu'à ce que les éléments se confondent et que le temps finisse. Lorsque le jour sera venu, elle ira s'asseoir (hiezu die Anmerkung, daß cet emploi du verbe *aller* se retrouve dans Çakontala, v. Höfer, der Infinitiv im Sanskrit) à côté de sa mère, au milieu des rayons d'une lumière immortelle, et elle respirera une éternité de délices dans une éternité de repos. Lorsque le jour sera venu, et que Stella approchera de son juge, il n'armera point son front d'éclairs menaçants; et puisque c'est une loi commune à tout ce qui respire, qu'aimer c'est la vertu, qu'être aimé c'est le bonheur, Dieu ne rejettera point de son sein ceux qui ont beaucoup aimé.

3. **Cours de Mythologie.** Franzöſiſches Leſebuch für Real- und höhere Bürgerſchulen, Militärſchulen, Töchterſchulen und andere höhere Lehranſtalten. Von Dr. Holzapfel, Dir. der höhern Gewerb- und Handelsſchule zu Magdeburg. Magdeburg, Kreutz. 1855.

Dieſe Chreſtomathie enthält aus franzöſiſchen Handbüchern griechiſche, römiſche, ägyptiſche, perſiſche, indiſche, ſcandinaviſche Mythologie. Es wird alſo der Jugend ein würdiger, gediegener Stoff geboten. Der leichten, klaren Darſtellung nach würde den mittleren Claſſen damit gedient ſein. Bedenklich könnte nur ſein, daß, da der Realſchüler wenigſtens Ovid kennen lernt, außerdem aber an Schillerſchen und andern Gedichten eine Art Mythologie hat, ihm nun eine dritte Quelle, wo die Namen wiederum in anderer Form, und die Darſtellungen abweichend, wenigſtens in anderer Sprache, erſcheinen, geöffnet wird. Wir ſtellen die Forderung an franzöſiſche Lectüre, daß ihre Materie zu der franzöſiſchen Nation ein näheres Verhältniß habe und über dieſe in irgend einer Weiſe Aufſchluß gebe. Der zu leſende Autor hat uns mit ſeiner Nation, mit deren Geſchichte, mit ihrer geiſtigen und äußern Entwickelung, ihrer in Sitten, Inſtitutionen, Werken und Thaten ausgedrückten Denkungsweiſe bekannt zu machen. Abgeſehen davon, daß Stoff und Sprache ſich nicht gleichgültig zu einander verhalten, daß die tiefere Sprachkenntniß, wenn ſie nicht zur geiſtloſen Phraſenjagd herabſinken ſoll, nur an franzöſiſchem Stoffe wahrhaft gewonnen wird, und daß letzterer ebenſo nur in der nationalen Form richtig erkannt wird, ſcheint uns, daß das letzte Ziel des Sprachunterrichts darin zu ſetzen ſei, daß der Schüler ſich der Sprache als eines Schlüſſels bedient, um die Geſchichte und das Weſen der fremden Nation überhaupt ſich dadurch aufzuſchließen. Wir beſitzen bereits Chreſtomathieen, die glänzend ihre Aufgabe gelöst haben, dieß Princip zur Anwendung zu bringen. Es handelt ſich nur darum, noch mehr einzelne Autoren der Schulwelt zugänglich zu machen, die franzöſiſchen Stoff behandeln. Wir haben hier die höhere Bürgerſchule im Auge; anderswo

wird man wohl von andern Geſichtspuncten bei der Auswahl der Lectüre geleitet; und wer überhaupt ſich nicht ſo beſchränken will, wie unſer Princip es erfordert, dem kann obiger cours de mythologie als ein recht brauchbares, geſchickt zuſammengeſtelltes, und von den ſo vielen faden franzöſiſchen Büchern vortheilhaft abſtechendes Leſebuch empfohlen werden. Das Druckfehlerverzeichniß könnte vollſtändiger ſein. S. 201 fehlt ne nach de peur que etc.

4. *Schwalb*, Élite des Classiques français avec des notes des meilleurs français. Tome huitième. Iphigénie en Aulide, tragédie de *J. Racine*. Essen, Bædeker, 1855.

Die von Herrn Schwalb veranſtalteten Ausgaben franzöſiſcher Dramen ſind für die Schulwelt äußerſt verdienſtvoll. Correcter Text, weiſes Maß in den Noten, die nicht nebenbei noch allerlei grammatiſche Lappalien lehren wollen, oder hier und da ein Wort herausgreifen, um die celtiſche oder lateiniſche Ableitung davon anzugeben, noch zum Behuf der Converſation ein questionnaire dem Lehrer in den Mund legen, die vielmehr nur ſtreng zur Sache Gehöriges bringen, gute Einleitungen, treffliche äußerliche Ausſtattung, wohlfeiler Preis: das ſind die Vorzüge dieſer Ausgaben. Der Zweck des Unterrichts in einer neuern Sprache, der auch auf der höhern Bürgerſchule ein idealer iſt, der der Lectüre insbeſondere iſt hier in Auswahl der Stücke, im Commentar, in den Einleitungen zu ſeiner Geltung gebracht. Wenn vorhin Correctheit des Textes hervorgehoben iſt, ſo meinen wir das in Bezug auf die zu Grunde gelegten Originaleditionen. Die Correctheit des Druckes wird öfters vermißt. Z. B. in der der Iphigenie vorhergehenden Lucrèce von Ponſard finden ſich Errata wie acceuillir (S. 43), éteindrai ſtatt étendrai (S. 61), ci ſtatt si (S. 62), seul ſtatt seuls (S. 83) ꝛc.

Dr. Robolsky.

---

1. Cornelius Nepos — von Dr. J. Siebelis, Lehrer am Gymnaſium zu Hildburghauſen. Zweite mehrfach verbeſſerte Auflage. Leipzig, Teubner, 1855. 200 S.

Nach den Worten auf dem Titel „mit Erläuterungen und eine richtige Ueberſetzung fördernden Anmerkungen" würde man die vorliegende Ausgabe als ausſchließlich für eine Privatlectüre beſtimmt betrachten können. Da aber auf der Stufe, wo der Nepos geleſen zu werden pflegt, eine Privatlectüre überhaupt füglich noch nicht Platz greifen kann, da ferner, nach unſerer Anſicht, Nepos weit weniger als irgend ein anderer Schriftſteller zur Privatlectüre in Unter- und Mittelclaſſen ſich eignet, da endlich der Herr Herausgeber in ſeiner Vorrede vornämlich den Ge-

brauch ſeiner Ausgabe für die Schullectüre beſpricht: ſo ſcheint dieſelbe nun als eine für den Schulgebrauch beſtimmte Ausgabe betrachtet werden zu müſſen. Eben deßwegen nehmen wir aber Anſtoß daran, daß für die Ueberſetzung verhältnißmäßig zu viel Bemerkungen beigebracht, und daß dieſelben häufig ohne die nothwendige Vermittlung und Erklärung hingeſtellt ſind. Wir halten den Gewinn, der einem Schüler für die Ueberſetzung mittelſt zahlreicher Angaben von Ausdrücken und Wendungen durch eine Handausgabe zugedacht wird, nur für einen halben Gewinn: wie gewonnen, ſo zerronnen! Feſter wird jedenfalls das haften, was der Schüler ſuchen und finden lernt unter Anleitung des Lehrers und durch eigene Vertiefung in ſein Penſum. Möglich, daß unter Benutzung der Ausgabe des Herrn S. ein größeres Quantum abſolvirt wird; aber darauf legen wir bei Quartanern überhaupt noch kein großes Gewicht, und insbeſondere dünkt uns unſer Nepos, bei der Ungleichmäßigkeit der Darſtellung und bei der Mannigfaltigkeit der hiſtoriſchen Verhältniſſe, nicht geeignet, als eigentliches Uebungsbuch für eine umfangsreiche Lectüre zu dienen. Gewandtheit und Routine im Ueberſetzen wird am Cäſar oder einem entſprechenden Ueberſetzungsbuche ſicherlich weit eher gefördert. Die Lectüre des Nepos ſcheint uns deßhalb wünſchenswerth, weil an ihm, als einem lebendigen Beiſpiele, die bisher gewonnene Kenntniß der ſyntaktiſchen Verhältniſſe befeſtigt und allmälig erweitert, und namentlich ein größerer phraſeologiſcher Reichthum gewonnen werden kann. Der rechte Ausdruck ſtellt ſich mit dem rechten Verſtändniſſe von ſelber ein. Deßhalb können wir auch die Anſicht des Herrn S., Vorrede S. VII: „ich halte bei der Lectüre jedes weitere Erinnern an Regeln, als wo es zur richtigen Einſicht in eine Stelle unbedingt nothwendig iſt, nur für ein ſtörendes Hinderniß des lebendigen Fortſchritts“ nicht billigen, und würden wir eine größere Berückſichtigung der grammatiſchen Verhältniſſe und der Phraſeologie willkommener heißen. Wenn z. B. de regib. 1, 1 zu den Worten: neque tamen hi admodum multi sunt ein Citat angegeben iſt für die Ueberſetzung des hi mit „das“, ſo würde es doch wohl nothwendiger ſein, hier den Schüler darauf aufmerkſam zu machen, warum hi ſteht und horum falſch wäre. Pelop. 5, 3 ſteht bei non dubitavit „zauderte nicht“, während ein Verweis auf die Grammatik und entſprechende Stellen des Nepos weit wirkſamer ſein müßte. Manche Bemerkung wird für den Schüler keinen weitern Nutzen als den der augenblicklichen Verwendbarkeit haben; Them. 10, 4: potissimum probamus „ziehen vor“, oder Arist. 1, 1: obtrectarunt inter se „ſie arbeiteten ſich einander entgegen“: dort wird ihm die Conſtruction, hier der Wortbegriff dunkel bleiben. Wir haben das Vorſtehende nur bemerkt, weil uns Herr

S. hinſichtlich der Bemerkungen für die Ueberſetzung ein Uebermaß angewendet, überhaupt zu ſehr den einzelnen Fall, nicht die allgemeine Regel genügend berückſichtigt zu haben ſcheint. Erhalten dieſe Puncte durch den Lehrer die gebührende Ergänzung, dann wird die Ausgabe auch wegen ihrer ſonſtigen guten Eigenſchaften mit Nutzen gebraucht werden.

Ganz nach denſelben Grundſätzen von demſelben Verfaſſer iſt bearbeitet:

2. Tirocinium poeticum. Erſtes Leſebuch aus lateiniſchen Dichtern, für die Quarta von Gymnaſien. Von Siebelis. Dritte Auflage. Leipzig, Teubner. 1855. 94 S.

Bei Dichterſtellen wird eine Unterſtützung der Ueberſetzung durch angemeſſene Bemerkungen eher Entſchuldigung finden müſſen, als bei einem Proſaiker von verhältnißmäßig gleicher Schwierigkeit. Die ganze Anlage, die Auswahl der Stücke, die Beſchaffenheit der metriſchen, ſachlichen und ſprachlichen Bemerkungen verdient alle Anerkennung. Vielleicht könnte eine Anzahl Stellen als loci memoriales durch den Druck noch beſonders hervorgehoben ſein.

3. Publius Virgilius Maro zehn Eclogen. Mit einer Einleitung über Virgils Leben und Fortleben als Dichter und Zauberer. Von Fr. W. Genthe. 2. umgearb. Auflage. Leipzig, Bänſch, 1855.

Inhalt: 1. Darſtellung des Lebens des Dichters, mit beſonderer Rückſicht auf ſeine dichteriſche Thätigkeit und auf ſeine Verhältniſſe zu Freunden und Gönnern, S. 1 bis 32. 2. Virgils Fortleben: Nachweis der Bedeutung, welche V. beſonders durch ſeine zum Nationalepos gewordene Aeneis, und durch die Vollkommenheit in der Form als Vorbild und Muſter auf die Römer, ſodann auf die romaniſchen Völker und deren Dichter gehabt hat, S. 33 bis 44. 3. Virgil als Zauberer in der Volksſage: eine Zuſammenſtellung derjenigen Volksſagen aus der römiſchen Zeit und dem Mittelalter, in welchen Virgil als Zauberer dargeſtellt iſt, S. 44 bis 85. 4. Verſuch über die Ecloge: Urſprung, Weſen und Geſchichte der idylliſchen Dichtung; Theokrit, Bion und Moſchos, Virgil und deſſen Nachahmer, die idylliſchen Dichter des fünfzehnten und ſechszehnten Jahrhunderts in Italien, Portugal, Spanien, Frankreich, Deutſchland, S. 86 bis 134. 5. Virgils Eclogen: Inhaltsangabe und metriſche Ueberſetzung, S. 136 bis 225. Die Ueberſetzung lieſt ſich leicht, obwohl hie und da in metriſcher Beziehung ſich Ausſtellungen machen laſſen; vgl. 1, 9; 1, 30.

Sondershauſen, März 1856. Dr. Guſtav Queck.

III.

Wolfgang Musculus, ein biographiſcher Verſuch von Ludwig Grote. Hamburg, Agentur des rauhen Hauſes 1855. 197 S. Preis 15 Sgr.

Unſere Zeit blickt, wie es ſcheint, mehr und mehr auf ihre Anfänge zurück, welche unſeres Erachtens für die meiſten Sphären unſeres geiſtigen Lebens nirgends als im Zeitalter der Reformation liegen: ſie bemüht ſich namentlich die Bilder der großen und bedeutenden Perſonen, welche in dieſen Anfängen geſtanden haben, zu erneuern, und ſie thut recht daran. Denn ſie wird ſich an dieſen kräftigen, wahren, glaubensvollen Geſtalten erquicken und verjüngen: ſie wird ſich an ihnen der Principien und des wahrhaften Weſens deutſcher Bildung und Sittlichkeit auf's Neue bewußt werden; ſie wird ſich an dieſen hellen Sternen in den Nebeln und Irrungen der Gegenwart orientiren lernen.

Vor Kurzem iſt von dem großen Scaliger in dieſen Blättern die Rede geweſen, den uns Bernays gezeichnet hat. Wie wenig auch Friſchlin an Scaliger reicht, ſo iſt doch auch das Lebensbild, welches Strauß von ihm entworfen hat, überaus geeignet uns mitten in jene Zeit, der er angehörte, zurückzuverſetzen, und dieſe mit ihren großen und bewegten Verhältniſſen vorzuführen. Das oben genannte Buch Grote's behandelt einen Mann, der allerdings zunächſt nicht den philologiſchen oder pädagogiſchen Kreiſen zugehört hat, deſſen Leben aber doch unſere hiſtoriſche Kenntniß von jenen Zeiten mit manchen individuellen und dadurch intereſſanten Zügen bereichert.

Wolfgang Musculus iſt im Jahre 1497 geboren und im Jahre 1563 geſtorben. Wir begleiten ihn in dieſer Biographie von ſeinem Geburtsorte Dienze nach Rappoltsweiler, Colmar und vor allen Dingen nach dem gefeierten und beſuchten Schlettſtadt, deſſen Schule unter dem Rector Johannes Sapidus von nicht weniger als 900 Schülern beſucht war: von dort in das Benedictinerkloſter zu Lixheim, wo der junge Mönch die alten Autoren, ſo weit er ihrer habhaft werden konnte, trieb, die Kunſt des Geſanges und des Orgelſpieles pflegte und vor Allem die Theologie und die Bibel mit Eifer und Treue ſtudirte. Hier traf ihn der Strahl des Evangeliums, indem eine unbekannte Hand ihm einige Schriften Luthers zuſandte. Hiermit war die Richtung ſeines Lebens entſchieden. Er verläßt nach einiger Zeit das Kloſter und geht nach Straßburg, wo dem Evangelio bereits durch Männer wie Martin Bucer, Wolfgang Capito, Matthias Zell und Andere eine Gaſſe gebrochen war, aber auch zugleich wiedertäuferiſche Elemente in der Tiefe des religiös bewegten Volkes gährten (1525). Unter äußerſter Noth und

Sorge trat Musculus hier in den Dienſt des Evangeliums ein, und fand hier Gelegenheit durch den Verkehr mit den hochbegabten Männern, welche in Straßburg vereint waren, ſich die hohe wiſſenſchaftliche Ausbildung, unter Andern im Hebräiſchen, zu geben, welche ihn ſpäter ſo hoch emporhob. Dann ging er 1531 nach Augsburg und blieb hier, bis die Folgen des ſchmalkaldiſchen Friedens ihn von hinnen trieben (1548).

Man wird in dieſem Zeitraume Musculus nach allen Seiten hin thätig ſehen; gegen die Wiedertäufer, die ſich überall im Gefolge der Reformation einfanden, als höchſt fruchtbaren und gelehrten theologiſchen Schriftſteller, vornämlich aber unter den Männern, welche mit Glück ſich beſtrebten, die Kluft zwiſchen den ober- und niederdeutſchen Proteſtanten auszugleichen. Musculus war mit Bucer und Andern bei jenem Convente, der nach Eiſenach ausgeſchrieben war und in Wittenberg abgehalten wurde.

Dann traf ihn das Loos der Verbannung, als der Senat von Augsburg gezwungen ward, das Interim in ſeiner ganzen Strenge durchzuführen. Musculus verließ freiwillig die Stadt, gleich entſchloſſen, die Schweiz zum Aſyle zu wählen, wohin ihn der Rath von Freunden zog. In Conſtanz, wo er mit ſeiner ihm nachfolgenden Frau zuſammentrifft, predigt er am 5. Auguſt 1548, Tages vor dem berühmten Conſtanzer Sturm, zweimal über Joh. 6, 66 bis 69, und wohl mag es eine Frucht dieſer Predigten geweſen ſein, was den Conſtanzern Muth und Kraft einflößte, den treuloſen Ueberfall zurückzuſchlagen, welchen der Kaiſer, während er die Geſandten der Stadt bei ſich hatte, ausführen laſſen wollte. Endlich fand Musculus in Bern als Profeſſor der Theologie den letzten Kreis ſeines Wirkens. Er wies die Anerbietungen, welche ihm anderswoher aus England, von Straßburg, aus Heſſen gemacht wurden, zurück, um die Stadt, die ihm Schutz und Ruhe gewährt hatte, nicht zu verlaſſen, und ſtarb hier, immer thätig in wiſſenſchaftlichen Arbeiten, immer ein treuer Bekenner des Herrn, immer verſöhnend und vermittelnd, auch als Calvins großer Einfluß ſiegreich wurde, im Jahre 1563.

So viel über das Leben des Musculus. In beſonderen Abſchnitten wird die theologiſche Stellung desſelben noch genauer ins Auge gefaßt, ſo wie ſeine Verdienſte um den Kirchengeſang gewürdigt.

Dieß der Inhalt der Schrift, die auch, was Form und Geſinnung derſelben betrifft, ſich auf das Vortheilhafteſte empfiehlt. Die Tendenz derſelben iſt, auch wenn ſie es nicht ausſpricht, eine praktiſche: ſie zeigt uns eines jener der Nachahmung werthen Bilder eines über den Parteien ſtehenden chriſtlichen Geiſtlichen und Seelſorgers. Die Form aber iſt jene edle Einfachheit und Schlichtheit, welche der Wahrheit und Treue ziemt.

Es ſcheint mir, die Schulen unſerer Zeit haben eine Richtung auf die Religion und auf die Kirche zu, und das Wort der Emancipation hat mehr und mehr von ſeinem alten Klange verloren. Für denjenigen, der dieſe Richtung erkennt und fühlt, wird dieſes Büchlein eine erquickende Lectüre bieten.

1. Leitfaden zur allgemeinen Geſchichte für höhere Bildungsanſtalten bearbeitet von Dr. Otto Lange, Profeſſor in Berlin.
   Erſte Unterrichtsſtufe: der biographiſche Unterricht. Berlin, Gärtner. 4. Auflage. 1855. 109 S. Preis $7\frac{1}{2}$ Sgr.
   Zweite Unterrichtsſtufe: griechiſche, römiſche, deutſche und brandenburgiſch-preußiſche Geſchichte. Berlin, Nitze. 3. Auflage 1854. 135 S. Preis 9 Sgr.

Der Leitfaden, von welchem mir die beiden erſten Hefte vorliegen, iſt nach der bekannten Organiſation des geſchichtlichen Unterrichts gearbeitet, in welcher ein biographiſcher, ein ethnographiſcher und ein univerſalgeſchichtlicher Unterricht auf einander folgen. Ueber die Angemeſſenheit dieſer Organiſation iſt hier nicht der Ort ausführlich zu ſprechen: es genüge nur die Bemerkung, daß dieſe Organiſation mit der jetzigen Modification des preußiſchen Lehrplanes nicht mehr vereinbar iſt. Denn wenn die Geſchichte erſt in Quarta beginnen ſoll, ſo kann ſie wenigſtens nicht mehr mit biographiſchem Unterricht beginnen, über welchen das Lebensalter der Schüler einer Quarta meiſt hinaus iſt. Vielmehr dürfte es angemeſſen ſein, um nicht eine große Anzahl von Knaben geſchichtlich ſehr wenig ausgebildet von den Gymnaſien zu entlaſſen, gleich zu einem univerſalgeſchichtlichen Curſus zu greifen, wie ihn etwa der Leitfaden von Beck darbietet.

Allein hiervon abgeſehen, ſcheint mir die Wahl der biographiſchen Stoffe und die Anordnung derſelben keineswegs durchaus beifallswerth. Was die Anordnung derſelben betrifft, ſo iſt ſie nicht nach der Zeitfolge, ſondern nach den verſchiedenen Ländern geſchehen, ſo daß der Knabe hiernach erſt die Jungfrau von Orleans, dann den König Alfred und endlich Muhamed kennen lernt, was bei dem Anfänger ſicher zur Verwirrung der Zeiten führt. Was die Wahl der Stoffe angeht, ſo ſteht der Verfaſſer in dem Wahn, daß die hiſtoriſche Bedeutung einer Perſon ſie auch zur biographiſchen Darſtellung im Unterrichte qualificire, und daß man an dieſen biographiſchen Perſonen einen Faden für die Geſchichte beſitze. So iſt Gregor VII. hiſtoriſch ſehr bedeutend, aber zu einer Biographie für den Unterricht halte ich ihn für völlig ungeeignet, während ſein Gegner Heinrich IV. über alle Maßen das biographiſche Intereſſe erweckt. Eben ſo hat Rudolph von Habsburg wenig, was ihn für den biographiſchen Unterricht geeignet macht, wohl aber ſind reiche

biographiſche Elemente in Friedrich dem Rothbart enthalten. Ueber dieſe Dinge muß man vor Allem klar ſein, und könnte es, zumal da Miquel *, den ich immer wieder zu empfehlen mich gedrungen fühle, über das Biographiſche ſo Treffliches geliefert hat.

Was ich jedoch mehr als dieß Alles dem Verf. zum Vorwurfe mache, iſt der Umſtand, daß die mir vorliegenden Bücher ohne eine mehr als oberflächlichſte hiſtoriſche Kenntniß geſchrieben ſind. Ich will einige der auffälligſten Beweiſe von der hiſtoriſchen Unwiſſenheit des Verfaſſers vorlegen. So heißt es I, 15. Themiſtokles habe das wiederaufgebaute Athen mit einer dreifachen ſtarken Mauer umgeben laſſen. Bis dahin haben wir geglaubt, der antalcidiſche Friede habe die kleinaſiatiſchen Griechen dem Perſer preisgegeben; der Verf. läßt ſie dagegen durch denſelben frei werden. (II, 22.) Von den Städten, die ſich gegen Sparta vereinen, läßt er Argos weg; Athen dagegen bringt er in den erdichteten Verruf, gleichfalls perſiſches Geld angenommen zu haben. Die Schlacht bei Koronea (394) hält der Verf. nicht für eine entſcheidende. Gleich nachher läßt er den korinthiſchen Krieg, wie man annehmen muß, mit den Schlachten bei Koronea und Knidus endigen! Pelopidas iſt gleich Phyllidas, Mellon und Charon in Theben zurückgeblieben, als Leontiades die Kadmea beſetzte. Olynth iſt von den Spartanern eingenommen worden. Wenn man einzelne Ausdrücke urgiren will, ſo mehrt ſich die Zahl ſolcher Unrichtigkeiten noch um das Doppelte. Die eben vorgeführten finden ſich in wenigen Paragraphen. Es iſt augenſcheinlich, daß der Verf. einen betreffenden Quellenſchriftſteller nicht in die Hand genommen hat. Unter dieſen Umſtänden muß man zweifelhaft ſein, ob nicht auch das Pantheon auf der Burg von Athen ernſtlich gemeint ſei.

Dieſelbe Unwiſſenheit zeigt ſich überall. Ich wähle blindlings § 55. Hier leſen wir, daß das Volk in ſeinem Trotze gegen den Adel ſo weit geht, daß es die Amtsbewerbungen Adliger durch Mord hintertreibt; dann daß es der Senat und das Volk waren, welche den Druſus umbringen ließen. Sulla beſiegt erſt den Mithridat bei Chäronea und Orchomenos, geht dann nach Rom zurück, weil ihm Marius ſein Commando abgenommen hat, und hierauf erſt geht er nach Aſien, und nöthigt den Mithridates zur Abtretung mehrerer Länder.

Wenn ſolche Bücher dritte und vierte Auflagen erleben können, ſo iſt damit einem Theile des deutſchen Lehrerſtandes allerdings ein vollgültiges Testimonium paupertatis ausgeſtellt. Die Kritik hat die heilige Pflicht, ſolche Machwerke in ihrer völligen Werthloſigkeit aufzuzeigen.

---

* Miquel iſt im vorigen Jahre jung geſtorben. Die Leſer der Rev. werden ſein Andenken in Ehre halten. Lgbn.

2. Ludwig Bender, die deutſche Geſchichte. Ein patriotiſches Lehr- und Leſebuch für höhere Bürgerſchulen Preußens. Eſſen. 1855.

Der Verfaſſer iſt ſich des Zweckes, den er im Auge hat, wohl bewußt. Die Jugend ſoll lernen was ſie braucht, um die Gegenwart zu verſtehen und die Zukunft zu ahnen; ſoll Liebe zum Vaterland, ſoll edles nationales Selbſtbewußtſein, ſoll patriotiſche Geſinnung aus der Geſchichte ſchöpfen. Durch die ſpecielle Beziehung auf Preußen erhält die deutſche Geſchichte eine beſonders praktiſche Bedeutung. Ich bin mit dieſem ethiſchen Charakter des Buches ſehr einverſtanden. Aber ich möchte einige Bedenken ſowohl für den Verf. als auch für diejenigen, welche das Buch benutzen werden, vortragen.

Erſtens iſt es mit dem Zwecke einer patriotiſchen Geſchichte nicht bloß vereinbar, ſondern ſelbſt nothwendig verbunden, daß die Geſchichte mit ſtrenger Wahrheit gelehrt und eben ſo ſehr die Schuld und der Irrthum wie die Tugend und die Weisheit vorgeführt werde. Soll die Geſchichte zur Erziehung und zur ſittlichen Bildung wie zur hiſtoriſchen Belehrung eines Volkes dienen, ſo darf ſie auch da nicht ſchweigen, wo Schwachheit, Bethörung und Verſchuldung mitzutheilen ſind. Der Verf. hat dieß nicht gethan. Abgeſehen hievon kann man doch ſicher darauf rechnen, daß, wenn wir Lehrer ſchweigen, die unbelehrte Menge Schandbüchern, wie ſie ſo geſchäftig geliefert werden, um ſo offeneres Ohr leihen wird. Hierzu kommt, daß der Glanz des preußiſchen Namens ſo groß iſt, daß ihn einzelne Schatten nicht verdunkeln werden. Der Lehrer, welcher eine wahre Liebe zum Vaterlande und nur einigen Tact für das Schickliche beſitzt, wird ſchon den rechten Ton hierbei zu treffen wiſſen. Wo frivoler, hochmüthiger und unpatriotiſcher Sinn dominirt, wird auch der Glanz und die Ehre eines Volks gefährdet ſein.

Zweitens aber muß dieſe patriotiſche Tendenz nicht ſowohl auf der Oberfläche eines Buches herumſpielen und in Worten und Gedanken kokettiren, ſondern vielmehr in der Tiefe leben und aus der Tiefe herauf wirken. Der Lehrer, welcher patriotiſch wirken will, muß alſo ſtill und geräuſchlos wirken, wie z. B. ohne Zweifel die Wirkſamkeit eines Sybel und Häuſſer eben deßhalb eine ſo wunderbar große und gewaltige iſt. Mir ſind daher ebenſowohl die eingeſtreuten Verſe aus modernen Dichtern als der Anhang von patriotiſchen Gedichten ſtörend und bedenklich, weil ſie die Tendenz auf der Stirn geſchrieben tragen, während dieſe Tendenz im Herzen verborgen ſein ſollte.

Uebrigens iſt die Einrichtung des Buches eine ſehr zweckmäßige, und kann dasſelbe mit gutem Gewiſſen den Schulen empfohlen werden.

3. Romig, Zeittafeln der allgemeinen Geſchichte. Neue bis Ende 1853 fortgeſetzte Ausgabe von Prof. Dr. Rieckher. Stuttgart, Metzler 1854. 150 S. 4. 1 Rthlr. 12 Sgr.
4. Schuſter, Tabellen der allgemeinen Weltgeſchichte. Hamburg, Meißner 1855. 67 S.
5. Wilhelmi, die vornehmſten Daten aus der Weltgeſchichte. Lübeck 1855. 42 S Preis 4 Sgr.

Von dieſen Geſchichtstabellen haben die von Romig den Vorzug großer Reichhaltigkeit, zugleich den einer ſtetigen Berückſichtigung der Culturgeſchichte, ſo daß ſie namentlich für die letztere als ein ſehr vollſtändiges Repertorium dienen können. Für den Schulgebrauch eignen ſie ſich nicht, weil die geſchichtlichen Stoffe nicht gruppenartig combinirt ſind, überdieß aber das Material weit über das Bedürfniß der Schule hinausgeht; dagegen möchten ſie für den Privatgebrauch Freunden der Geſchichte ſehr zu empfehlen ſein. Die Tabellen von Schuſter haben allerdings ein gefälliges Aeußere, ſind aber voll hiſtoriſcher Unrichtigkeiten. Z. B. 1518 disputirt Luther mit Cajetan und Miltitz. 133 v. Chr. wird beim Beginn der gracchiſchen Unruhen noch der alte Cato angeſetzt. Der erſte mithridatiſche Krieg bleibt unerwähnt, und der dritte wird zum zweiten gemacht; 406 wird bei der Schlacht bei den Arginuſen Konon, offenbar als einer der Feldherrn genannt. Solcher Dinge finden ſich aber ſehr viele. Es iſt ein Buch, das, wie es mir ſcheint, auf keinen Studien ruht, ſondern aus dem erſten beſten geſchichtlichen Compendium excerpirt iſt. Beim Unterricht wird es ſich gebrauchen laſſen wie andere. Die Tabellen von Wilhelmi haben im Ganzen richtige Data, und dieſe in einer Gruppirung, wie ſich dieſe bei Cauer findet. Für welche Organiſation des geſchichtlichen Unterrichts dieſelben aber beſtimmt ſind, iſt ſchwer zu begreifen. Denn einerſeits iſt das hiſtoriſche Material dürftig, andererſeits iſt die Geſchichte von Staaten hineingezogen, welche ſonſt in den Schulen nicht mehr pflegen behandelt zu werden, z. B. Ungarn, Portugal u. ſ. w. Das größte Verdienſt des Buches ſcheint mir ſeine Wohlfeilheit zu ſein. Die geſegnete Zeit wird bald da ſein, wo jeder Geſchichtslehrer ſein eigenes Compendium oder ſeine eigenen Tabellen zum Grunde legt.

Dr. Campe.

Dr. K. von Spruner's hiſtoriſch-geographiſcher Schulatlas. Gotha, Perthes. 2½ Thlr.

Herr von Spruner hat einen gewiß lang gehegten Wunſch vieler Lehrer erfüllt, indem er ſelbſt ſeinem großen hiſtoriſch-geographiſchen Atlas einen kleineren für die Schule unmittelbar beſtimmten zur Seite geſtellt hat. Daß er mit ſeinem Schulatlas alle die ſofort übertroffen, welche bisher wohl meiſt nach dem großen Spruner'ſchen Kartenwerk hergeſtellt worden ſind, lehrt ein Blick. Der Verf. gibt uns 22 illum.

Karten in Kupferſtich mit erläuternden Bemerkungen. Dieſe 22 Karten enthalten folgende Darſtellungen:

1. Europa nach dem Jahre 476. — Reich der Oſtgothen 493 bis 553. 2. Die germaniſchen Länder zur Zeit der Merovinger bis 752. — Die Reiche der Franken um 550. 3. Mittel-Europa in den Zeiten der Carolinger, 752 bis 911. 4. Mittel-Europa zur Zeit der ſächſiſchen und fränkiſchen Kaiſer, 911 bis 1137. 5. Das Reich der Kalifen in der Mitte des 8. Jahrhunderts. — Das Mündungsland des Euphrat und Tigris. 6. Die Theilungen im Reiche der Kalifen vom 9. bis ins 13. Jahrh. 7. Süd-Europa und Vorder-Aſien zur Zeit der Kreuzzüge. — Königreich Jeruſalem. 8. Deutſchland unter den Hohenſtaufen. 9. Weſt-Europa zur Zeit der Hohenſtaufen. — Ober- und Mittel-Italien im 12. und 13. Jahrh. 10. Die Reiche der Mongolen im 13. und 14. Jahrh. 11. Weſt-Europa am Ende des 14. Jahrh. und bis 1415. 12. Die Beſitzungen der Spanier und Portugieſen im 16. Jahrh. und die erſten großen Entdeckungsreiſen. — Weſtküſte von Africa. — Dekan um 1520.— Merico 1519. 13. Weſt-Europa um die Mitte des 16. Jahrh. 14. Nord- und Oſt-Europa im Anfang des 14. Jahrh. 15. Deutſchland während des 30jährigen Krieges und ſeine politiſche Geſtaltung am Ende desſelben. 16. Das osmaniſche Reich nach ſeiner größten Ausdehnung im 17. Jahrh. 17. Frankreich und England während der innern Kriege im 16. und 17. Jahrh. 18. Mittel-Europa bis zum Ausbruch der franzöſiſchen Revolution 1788. 19. Die allmälige Bildung des ruſſiſchen Reichs ſeit der Mitte des 15. Jahrh. 20. Nord- und Oſt-Europa bis zur letzten Theilung Polens 1795. 21. Europa im Zeitalter Napoleons. 22. Die Hauptſtaaten der Erde und die wichtigſten Entdeckungsreiſen vom 16. bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts.

Auswahl und Ausführung der Karten befriedigen gleich ſehr. Eine Zugabe wünſchten wir wohl, im Intereſſe des vaterländiſchen Geſchichtsunterrichts, nämlich Specialkarten für die preußiſche und öſterreichiſche Geſchichte, welche auf Verlangen, die einen oder die andern, dem Atlas beigegeben werden oder auch einzeln verkäuflich ſein möchten.

Wenn der Verleger ſeinen Plan ausführt, nach dem Spruner'ſchen Atlas einen hiſtoriſch-geographiſchen Wand-Atlas herauszugeben, ſo möchten wir vor Allem ihm ans Herz legen, dafür zu ſorgen, daß der ſpecifiſche Unterſchied zwiſchen einem Wand- und Hand-Atlas recht beſtimmt feſtgehalten werde, denn ein Wand-Atlas muß, wenn er ſeinen Zweck erfüllen ſoll, weſentlich anders behandelt ſein, als ein Hand-Atlas, und darf namentlich nicht die Karten des letztern nur in vergrößertem Maßſtab wiedergeben.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Das moderne Judenthum.

Von Dr. Conrad Michelſen in Hildesheim.

Jahresbericht des jüdiſch-theologiſchen Seminars Fränckelſcher Stiftung. Breslau, am Gedächtnißtage des Stifters, d. 27. Jan. 1856. Von Dr. Z. Frankel, Director. — Voran geht: Ueber das Phokylideiſche Gedicht: ein Beitrag zur helleniſtiſchen Litteratur. Von Dr. J. Bernays. Breslau 1856. Gedr. bei Graß, Barth u. Comp. (W. Friedrich.) S. XLIV u. 11.

Wenn Ref. für eine ausführlichere Anzeige obiges Programmes, als eines Kennzeichens des modernen Judenthums, einen ungewöhnlich großen Raum in Anſpruch nimmt, ſo glaubt er ſolches in Uebereinſtimmung mit dem Wunſche einer großen Zahl der Leſer dieſer Blätter zu thun, da das kleine Programm, wenn auch oft nur unwillkürlich und zwiſchen den Reihen, über die politiſchen und religiöſen Tendenzen des modernen Judenthums merkwürdige Aufſchlüſſe gibt, und da es dennoch eben als Programm nicht in die Hände Aller zu kommen beſtimmt iſt. Von welcher Bedeutung es für die genannte Frage iſt, ergibt ſich ſchon daraus, daß das ſogenannte „jüdiſch-theologiſche Seminar“ in Breslau bisher noch die einzige Anſtalt dieſer Art in Deutſchland iſt, daß dieſelbe erſt ſeit einem Jahre beſteht, denn es wurde das Seminar am 10. Auguſt 1854 eröffnet, daß daher die gegebene Gelegenheit benutzt wurde, öffentlich über das Wollen und Treiben der Anſtalt Bericht zu erſtatten. Solches iſt aber in relativ vollſtändiger Weiſe geſchehen, indem, wenn man bei der vorliegenden Frage eine ſolche Trennung feſthalten will und kann, der Director der Anſtalt, Dr. Z. Frankel, in ſtaatlicher oder politiſcher Hinſicht, und der erſte Lehrer derſelben, Dr. J. Bernays, in religiöſer Hinſicht das Weſen ihrer Anſtalt vollſtändig charakteriſirt hat Frankel ſagt ſelbſt (S. 1), „ſeine Berichterſtattung erſtrecke ſich auf die genetiſche Entwickelung, auf die allmälige Realiſirung des Planes, den das Seminar ſich vorgeſetzt, auf das Streben der Lehrenden, das im Geiſte erfaßte Ziel zu erreichen, und auf die Empfänglichkeit der Lernenden, ſich zu dieſem Ziele hinleiten zu laſſen.“

Folgen wir zuerſt ſeinem Berichte über Zweck, Lehraufgabe und

Aeußeres. Frankel ſagt, das Inslebentreten eines Rabbinerſeminars mußte auch dem Fernſtehenden als dringendes Bedürfniß erſcheinen, da jeder Confeſſion eine Pflanzſtätte für heranwachſende Theologen unentbehrlich ſei, und da Deutſchland bisher eine ſolche Anſtalt nicht beſeſſen habe; und er behauptet, daß, wer mit der jüdiſchen Theologie und den Anforderungen der Wiſſenſchaft (?) vertraut war, ſich nicht habe verbergen können, „daß neue Bahnen erſtrebt, neue Gänge dem Studium eröffnet werden mußten." — Damit iſt — „das im Geiſte erfaßte Ziel" — hinlänglich deutlich charakteriſirt: eine „Pflanzſtätte für heranwachſende jüdiſche Theologen" wird gewünſcht, von den „Anforderungen der Wiſſenſchaft", wie es heißt, „an die jüdiſche Theologie"; von den „neuen Bahnen", die erſtrebt, den „neuen Gängen", die dem Studium eröffnet werden ſollen, iſt die Rede; — aber kein Wort finden wir von einem Verſuche, einem Streben nach Rückkehr und Wiederbelebung des alten Glaubens der Väter, von einem freudigen Kampfe für glaubensſtarke Wiedervereinigung des in unſern Tagen auch geiſtig zerſplitterten Volkes. Referent ſpricht hier nicht im eignen Sinne, ſondern im Sinne und Geiſte des Verfaſſers, denn wenn derſelbe von „jeder Confeſſion" ſpricht, und damit ſein modernes Judenthum den chriſtlichen Kirchen parallel zu ſtellen meint, ſo wird er auch wiſſen, was er damit bekennt, wenn er von einem Seminar heranwachſender Theologen eines Glaubensbekenntniſſes ſpricht, und wenn er dafür nicht den gemeinſamen Glauben, ſondern die ſogenannte „Wiſſenſchaft", — die freilich eine andere iſt! — „neue Bahnen", „neue Gänge" u. dgl. m. an die Spitze ſtellt. Allerdings iſt nachher die Rede davon, daß „eine von tiefem, principiellem Eingehen zeugende Gründlichkeit ſchon den angehenden Theologen bewahren ſolle vor jener Oberflächlichkeit, die nicht nur abführt, ſondern aus den Vorſchriften (!) des Glaubens Stoff zu hohlem Spott entlehnt, und ſich in ihrer Afterweisheit über ihn erhaben dünkt": — aber wer unter uns den neueſten und neueren Erſcheinungen in unſerer chriſtlichen Kirche auch nur oberflächlich gefolgt iſt, und jetzt hier auch im modernen Judenthume dasjenige, was unter uns bereits überwunden iſt, in nicht ſehr glücklicher Nachahmung hinterdrein kommen ſieht, der wird ſich durch dergleichen Hinzufügungen in ſeinem Urtheile um ſo weniger irre machen laſſen, wenn er ſchließlich Frankel ſagen hört: „das Studium muß daher mit wiſſenſchaftlichem Geiſte befruchtet werden, der nicht bei dem Schema (!) ſtehen bleibt, nicht in der Formel den Inhalt, ſondern nur den Ausdruck, die flüchtige (!) Verkörperung des tief liegenden, lebendigen Gedankens, in ihr nur die ſichtbare Hülle des unſichtbaren, aus dem Reiche des Denkens und

Forſchens ſich entwickelnden Princips erblickt. Und dieſes iſt der eigentliche Punct der Befreundung und gegenſeitigen Durchdringung der Theologie und der Wiſſenſchaft" — und ſo weiter; — denn kein Kundiger wird ein ſtärkeres Bekenntniß des Vernunft-Götzendienſtes erwarten. Wenn Ref. zu den Peſſimiſten unſerer Tage gehörte, ſo würde er ſich darüber freuen, daß das moderne Judenthum mit ſeinem Seminar in eine Bahn hineingelenkt ſei, auf welcher allmälig auch dem Judenthume aller poſitive Grund und Boden unterwühlt werden müſſe, ſo daß ſpäter Schaaren von Einzelnen nach ſchweren und trauervollen Kämpfen endlich in der rechten Lebensquelle Troſt, Friede und Ruhe, Leben und Freudigkeit ſuchen und finden dürften: — aber Ref. kann ſich darüber nicht freuen, obſchon es ihm feſt ſteht, daß der Herr auch jetzt ſein Volk nicht vergeſſen hat, und ſolchem Streben gegenüber es künftig nicht an dem Paulus wird fehlen laſſen, der die in der Irre gehenden zur rechten Lebensquelle führet; — Ref. kann ſich dennoch nicht darüber freuen, denn ihm iſt, was dem jüdiſchen Volke gegeben wurde, unendlich viel mehr als ein bloßes Schema, eine inhaltsloſe Formel, eine flüchtige Verkörperung; — ihm iſt die Geſchichte des jüdiſchen Volkes die erſte Hälfte der Geſchichte des geoffenbarten Gottesreiches auf Erden, und nicht bloß ein „Reich des Denkens und Forſchens", d. h. der ſich ſelbſt vergötternden menſchlichen Vernunft; — ihm iſt das Judenthum, auch in ſeinem jetzigen Rabbinerweſen, in beidem, was es thut und was es nicht thut, ein ſteter ſichtlicher Beweis der ewigen Wahrheit der göttlichen Offenbarung. — Wie die altgläubigen Juden ſich dieſem Seminar des modernen Judenthums gegenüber verhalten, auch davon gibt uns das Programm, obſchon ſehr gegen ſeinen Willen, einen ſichtlichen Beweis. Frankel berichtet nämlich ſchließlich (S. 11) über die Gaben, welche dem Seminar ſeit Gründung desſelben zugingen, und nennt dieſelben „Beweiſe des Wohlwollens und der ehrenden Theilnahme": — wer aber irgend Gelegenheit hatte, die große Bereitwilligkeit altgläubiger Juden kennen zu lernen, mit welcher dieſelben eine Sache unterſtützen, die ſie für die ihrige anſehen, wer ihre Geldmacht bedenkt und auch ihre Eitelkeit, wer es hört, daß das genannte Seminar noch das erſte und einzige in Deutſchland iſt, — der wird geneigt ſein, in den aufgeführten kleinen Gaben das Gegentheil desjenigen zu ſehen, was durch dieſelben bewieſen werden ſollte. Nur drei Geldbeiträge ſind ſpeciell namhaft gemacht, nämlich 100 Gulden C. M. und 20 Rthl. zu interimiſtiſchen Stipendien, und 30 Rthl. von einem chriſtlichen Magiſtrate, nämlich von dem Magiſtrate zu Hildesheim als Stipendium für einen von dort gebürtigen Seminariſten. Von der Gabe Einzelner, nämlich in Breslau wohnhafter Juden, ferner eines jüdiſchen

„Vereins“ in Hannover, und einer „israelitiſchen Gemeinde“ zu Oppeln iſt die Rede, nirgends von der Gabe einer jüdiſchen Synagoge.

Sechs Lehrer wirken bisher an dem Seminar, indem die große Verſchiedenheit in der Vorbereitung der eintretenden Zöglinge das Hinzuziehen zweier Hülfslehrer nothwendig machte. Das Seminar hat dreißig Zöglinge, von welchen acht rite zugleich die Univerſität beſuchen, und die, wenigſtens zum Theil, in der Anſtalt Wohnung u. ſ. f. haben. Die Lehrgegenſtände ſind: In der erſten Abtheilung der Pentateuch bis Exodus c. 20, der Talmud, ſtatariſch und curſoriſch, Einleitung in die Miſchnah, Bibelexegeſe, hebräiſche Grammatik, Geſchichte, Griechiſch (Homer, Herodot, Plato), Latein (Virgil, Terenz, Tacitus), lat. Exercitien (nach Muret), deutſche Litteratur (nach Weber; ſiehe: Leſſing und Herder), Geometrie, Arithmetik, Phyſik, Franzöſiſch. In der zweiten Abtheilung Exegeſe, hebräiſche Grammatik, Talmud, Griechiſch (Xenophon, Odyſſee, Lehre vom Verbum), Latein (Cicero, Ovid, Livius, Exercitien), Geſchichte, Geographie, Leſen (Kehrein's Leſebuch), Geometrie, Arithmetik, Naturgeſchichte, Geſangunterricht, Turnübungen. Als Preisaufgabe war geſtellt: „Ueber die nach moſaiſch-talmudiſcher Lehre obliegende Pflicht, dem Nächſten bei Gefährdung ſeines Lebens oder ſeines Eigenthums beizuſtehen; und ob bei Rettung des gefährdeten Eigenthums des Nächſten nach dieſer Lehre rechtlich eine Belohnung oder Schadloshaltung beanſprucht werden kann.“ Sechs umfangreichere Ausarbeitungen wurden eingeliefert. Von zweien öffentlichen Feierlichkeiten der Anſtalt hat der Director zu berichten, nämlich: die Gedächtnißfeier des Stifters der Anſtalt, des königlichen Commercienrathes Jonas Fränckel, „die ſtatutenmäßig jedes Jahr am 27. Januar wiederkehren ſoll“, und am 15. October die Geburtsfeier Sr. Majeſtät des Königs.

Dieſe letztere Feier hat nun Director Frankel benutzt, um ſeine *Politik* darzulegen, auf welche Ref. ſich zur Charakteriſtik des modernen Judenthums, inſoweit ſich ſelbiges hier zeigt, näher einlaſſen muß. Es heißt zuerſt wörtlich: „Der Unterzeichnete ſprach die Feſtrede, die, anknüpfend an die Dankgefühle, welche die Anſtalt für den König beſeelen, deſſen Wort die fördernde und reifende Sonne ihres Entſtehens war, dieſe Feier als den Ausdruck einer religiöſen Erkenntniß bezeichnete, die in dem großen All eine höhere, die heterogenſten, einander widerſtrebenden und abſtoßenden Elemente zu einem harmoniſch ſich durchdringenden Ganzen vereinigende Weltordnung wiederfindet“: — Ref. hat dieſen charakteriſtiſchen Wortſchwall genau wiedergegeben, weil er daran verzweifelte, über denſelben in ſchlichten Worten berichten zu können. Doch Frankel fährt fort: „Und ſolche Erkenntniß zu verbreiten iſt die Aufgabe dieſer

Anſtalt. Iſt doch allgemein bekannt und durch die Geſchichte vieler Jahrhunderte bewahrheitet (??), daß dem Iſraeliten ſein Glaube Treue dem Staate, Anhänglichkeit an deſſen Oberhaupt, Gehorſam gegen die Geſetze lehrt." — Es wäre jedenfalls intereſſant geweſen, wenn der Herr Director ſich herabgelaſſen hätte, „die Geſchichte vieler Jahrhunderte" namhaft zu machen, durch welche ſolches allerdings auch im jüdiſchen Glauben liegende Moment „bewahrheitet" worden ſei: — Ref. geſteht, von einer ſolchen Geſchichte des jüdiſchen Volkes weder unter Moſes in der Wüſte, noch unter den Richtern und Königen in Kanaan, noch unter den Römern, noch als der Herr unter den Juden wandelte und die jüdiſchen Geſetzeskundigen mit ihrer boshaften Frage kamen: „Iſt es recht, daß man dem Kaiſer Zins gebe? — irgend etwas zu wiſſen. Es iſt nicht gut, dergleichen Fragen alſo aufzuregen: aber es ſollte doch auch nicht in ſolchem Selbſtrühmen alles Maaß überſchritten werden. — Herr Frankel hat ſodann ſeine Rede ſelbſt wörtlich mitgetheilt und Ref. iſt um des wunderlich geſchrobenen Ausdrucks willen kaum im Stande, einfach den Inhalt zu berichten, der aber ſo bezeichnend iſt, daß er es dennoch verſucht. Fr. ſagt: Joſephus habe den moſaiſchen Staat „mehr im frommen Eifer als in genauer Abwägung des Worts" eine Theokratie genannt, und man habe daraus „die ſonderbarſten, das Weſen dieſes Staates verkennenden und entſtellenden Schlüſſe" gezogen; ein „theokratiſcher Staat ſei ein ſolcher Staat, welcher durch den Willen Gottes geſetzt, durch ihn geleitet und regiert werde", dem daher, wie man meine, die vernunftgemäße ſtaatliche Entwickelung abgehe, weil alſo Geſetze und ſtaatliche Einrichtungen „der Ausfluß eines unbegreiflichen Willens und nicht das Product der zum Bewußtſein ihrer ſelbſt und des Rechtsbegriffes gekommenen Vernunft ſind", — alſo könne der jüdiſche Staat nicht zu denen gezählt werden, „in denen der Rechtsbegriff transparent ſei" u. ſ. w.: — aber es ſei dieſe Deduction falſch, denn es werde der Begriff: „Wille" mit dem Begriffe: „Willkür" vermengt „und hiedurch eine mit den Vernunftreſultaten nicht auszugleichende Incongruenz wahrgenommen"; — aber ein ganz Anderes leuchte uns aus dem Moſaismus entgegen; das von Gott geſetzte Recht ſei „nicht ein außerordentliches, ausſchließlich von ſeinem Willen ausgehendes, Gottes Wille kann nur im Recht ſein letztes Motiv haben, Gott ſelbſt iſt gleichſam durch das Recht gebunden" u. ſ. w.; und „weil nun dem Menſchen im Ebenbilde Gottes geſchaffen ebenfalls (!) das Rechtsgefühl inne wohne", ſo „habe es ſeine innere Nothwendigkeit im menſchlichen Geiſte, und finde dort (!) ſeine Berechtigung, das göttliche Geſetz wolle es entwickeln und zum Bewußtſein bringen"; „alſo ſeien die im Moſesthum über Gott verkündeten

Wahrheiten nicht ein Aeußeres, Aufgedrungenes", aber „was durch die [illegible] den Menſchen umdämmernden Finſterniſſe nicht zum hellleuchtenden Lichte hervorbrechen könne, das ſolle geweckt werden" u. ſ. w. — Aber Frankel ſpricht es geradezu aus: „Stellen wir jedoch vorerſt eine Wahrnehmung obenan, die den Begriff der Theokratie völlig aufhebt: eine göttliche Manifeſtation zur Auffindung des Rechts oder Unrechts findet in der moſaiſchen Rechtsverfaſſung nirgends hervor." Und dieſe Behauptung ſoll vollſtändig damit bewieſen ſein, daß nachgewieſen wird, daß in dem „moſaiſchen Rechtsſtaate" — dem ſtark betonten Ausdrucke, auf den endlich Alles hinausläuft! — von einem Gottesgerichte, wie dem glühenden Eiſen, der Waſſerprobe, den Ordalien des Mittelalters ſich nichts gefunden habe. Fr. nennt „den Begriff der Theokratie im moſaiſchen Rechtsſtaate untergeſchoben"! — und wie ernſthaft es gemeint wiſſen will, zeigt z. B. ſein Ausruf: „Und bei ſolchem Antheile nach dieſen (menſchlichen) Geſetzen ſoll die Gottheit entſcheiden?" — und Sätze, als: „der moſaiſche Rechtsſtaat zeigt aber das ganze Gegentheil: das Recht iſt dem Menſchen übergeben, er allein ſoll es bewachen und vollſtrecken!" — Dem Talmud gegenüber mögen dergleichen Behauptungen begründet ſein; wie ſie aber dem alten Teſtamente gegenüber haltbar ſein können, oder auch nur gewagt werden können, iſt ſchwer abzuſehen! Indem Frankel alſo ſeinen „moſaiſchen Rechtsſtaat" zu finden ſo glücklich war, geht die Sache raſch weiter, ſo zu dem Satze: „In der moſaiſchen Gemeindeordnung ſtehet oben an die Perſönlichkeit des Menſchen"! u. ſ. w. — bis zu der Behauptung: „Darum ſollte der moſaiſche Staat urſprünglich auch eine Monarchie bilden; erſt wenn das Rechtsgefühl in Jedermann zum vollkommenen Bewußtſein gelangt ſei, der Fürſt ſich auf ſeinem erhabenen Sitze ebenfalls als Diener des Rechts erkenne" u. ſ. w. — und endlich ſchließt er mit einer Hinweiſung auf Se. Majeſtät den König von Preußen, — auf den König, deſſen Wahlſpruch iſt: „Ich und mein Haus wollen dem Herrn dienen" — !! — Eine ſtarke Dreiſtigkeit.

Man ſieht, 2. Moſ. 19. 20. 24 exiſtiren für den Director des Rabbinisch-theologiſchen Seminars gar nicht, und von 1. Moſ. 3 weiß er [illegible] nichts; — aber was ſoll es helfen, ſolchen Deductionen gegenüber [illegible] ſeines zu nennen? — Er beruft ſich auf die Geſchichte vieler Jahrhunderte, und jedes Blatt der Geſchichte ſeines Volkes zeuget wider ihn! Doch genug: — die einfach dargelegte Sache charakteriſirt ſich, meine wir, hinlänglich ſelbſt.

Was in unſerm Programm der Herr Director gegeben hat, das finden wir bei ſeinem erſten Lehrer, Dr. J. Bernays, wieder, obſchon

hier in einer ganz andern Form: — indeß ſoll die Schärfe und Gewandtheit Bernays's nicht nur nicht geläugnet, vielmehr willig zugeſtanden und hervorgehoben werden, daß in dieſer Beziehung ſein Programm mit vielem Intereſſe geleſen werden wird, und daß hierin — wofern Ref. nicht irrt — der Schüler Ritſchl's nicht zu verkennen iſt.

Die Aufgabe, welche B. ſich ſtellt, iſt die Nachweiſung, daß das zuerſt im Jahre 1495 unter dem Namen des Phokylides und mit dem Titel: „Mahngedicht" (*ποίημα νουθετικόν*) gedruckte, während des ſechszehnten Jahrhunderts vielfach als Schulbuch benutzte griechiſche Gedicht nicht, wie Viele gemeint haben, das Werk eines Chriſten, ſondern eines jüdiſch-helleniſtiſchen Verfs. ſei, und dieſer Anſicht gemäß den Text desſelben an allen denjenigen Stellen zurechtzurücken und umzugeſtalten, wo derſelbe der genannten Anſicht nicht zuſagt oder ihr direct widerſpricht. Es folgt die kritiſche Beweisführung oft in ihrem allgemeinen Gange einem auch ſonſt nicht unbekannten Zirkel; zuerſt, wenn der Verf. der Mann iſt, den wir annehmen, ſo kann er das, was im Texte ſteht, nicht geſagt haben, ſondern hat etwa Folgendes geſagt: — ſodann, weil alſo im Texte Letzteres zu leſen iſt, ſo iſt der Verf. der Mann geweſen, den wir annehmen. Uebrigens enthält, wie B. ſelbſt nachweist, die Behauptung eines jüdiſchen Verfaſſers des genannten Gedichts an ſich nichts Neues, da Joſeph Scaliger ſchon 1606 die Annahme eines helleniſtiſch-jüdiſchen Verfaſſers als möglich aufgeſtellt habe, obſchon er die Annahme eines chriſtlichen Verfaſſers als die wahrſcheinlichere halte, wogegen ſchon Iſaak Voſſius, ſodann Bleek und Bernhardy den jüdiſchen Urſprung des genannten Gedichts geradezu behauptet hätten: wogegen Bernays's Beweisführung allerdings manches Neue und ſehr Charakteriſtiſche enthält. Als ſolches heben wir Folgendes heraus:

S. II. ſagt B.: „Je häufigere und vernehmlichere Anklänge an die Bibel bemerkt wurden, deſto herzlicher freute man ſich" (d. h. im ſechszehnten Jahrhunderte, wo, wie B. vorher ſagt, die Richtung der Zeit „recht ernſtlich" dahin ging, die Jugenderziehung auf eine Vereinigung bibliſcher Glaubens- und Sittenlehre mit claſſiſcher Reinheit der Form zu gründen) „in dem unbefangenen Glauben, hier abermals einen hellen Beweis zu gewinnen, daß das unverfälſchte Zeugniß der Natur aus dem Munde der edleren Heiden im Weſentlichen gleichlaute dem göttlichen Gnadenwort der Bibel. Urtheil iſt ja diejenige geiſtige Fähigkeit, welche in ganzen Zeitaltern wie im Einzelmenſchen am ſpäteſten zur Reife kommt" u. ſ. w. — „Inmitten ſo glücklicher Einfalt ward zuerſt gegen Ablauf des ſechszehnten Jahrhunderts von dem wackern Friedrich Sylburg ein ſchüchternes Wort der Vernunft gewagt" u. ſ. w. — Und

dieſelben witzig ſein ſollenden, ironiſirenden Schlagworte begegnen dem Leſer faſt auf jeder Seite wieder.

S. III. ſagt B.: „Da der unbekannte Verf. unter keinen Umſtänden noch“ — nach der Erklärung Scaliger's — „für einen Anbeter des Apollon gelten konnte, ſo ſchien es ſehr gleichgültig, ob man ihn ſchließlich für einen Biſchof oder für einen Rabbi anzuſprechen habe. Hatte man doch nach und nach verzichten müſſen (!) und im achtzehnten Jahrhundert vielleicht nicht ungern verzichtet auf die enge Vereinigung claſſiſch-philologiſcher und geſchichtlich-theologiſcher Studien“ u. ſ. w. — Bei ſolchen Ueberzeugungen des Verfaſſers darf man ſich freilich nicht darüber wundern, daß das moderne Judenthum mit ſeiner geſchichtlichen Theologie bricht; — wobei es noch dahingeſtellt bleiben muß, welchen Erſatz ihm ſeine „claſſiſche Philologie“ bringt.

S. IV. B. bemerkt, Scaliger habe, hinweiſend auf Phokylides v. 140: „fällt Deines Feindes Laſtthier auf dem Wege, ſo hilf es aufrichten!“ — und auf 5. Moſ. 22, 4 wo dieſelbe Ermahnung auf: „Deines Bruders“ beſchränkt ſei, gemeint, dieſe Ausdehnung des menſchenfreundlichen Gebots im Pentateuch ſei eine Frucht der chriſtlichen Lehre von der Feindesliebe: — allein in der zweiten Ausgabe ſei dieſe ganze Schlußfolgerung ſpurlos verſchwunden“, wohl weil Scaliger ſelbſt nachträglich ihre Unhaltbarkeit einſah; nur hätte er dann auch ſeine allein (?!) auf dieſem Argument fußende Behauptung von der Chriſtlichkeit des Verfaſſers zurücknehmen ſollen, und vielleicht hätte (!) er das wirklich gethan, wäre die zweite Ausgabe noch bei ſeinen Lebzeiten veröffentlicht worden.“ — Wenn B. ſodann auf 2. Moſ. 23, 5 hinweiſt, und ſchließlich meint (S. V): „Wenigſtens in dieſem Falle erſcheint alſo die Feindesliebe als ächt moſaiſch“; — und nachher ſpricht von „dieſem Scaliger'ſchen Verſehen“; — ſo wird er bei einigem Nachdenken ſelbſt einſehen, daß von einer „ächt moſaiſchen Feindesliebe“ und von einem „Verſehen“ Scaliger's aus dem Grunde allein, weil Moſes an einer einzelnen Stelle von Barmherzigkeit, oder auch nur von Hülfe gegen das einem Feinde gehörende, überladene Laſtthier ſpricht, überhaupt nicht die Rede ſein kann: — B. wird ſolches um ſo mehr einräumen müſſen, da er ſeines Directors „moſaiſchen Rechtsſtaat“ ſo weit ausdehnt, daß ihm ſogar (S. XXI—XXII) die Gebote, die der Herr Moſen gab, etwa mit Ausnahme des erſten und dritten Gebotes, als „Verſtandesgebote im vollſten Sinne“ erſcheinen, d. h. in ſchlichtem Deutſch: „als menſchliche Klugheitsregeln“. Während der Herr Moſen die „Gebote“ gab, da machte der „Verſtand“ der Juden das goldene Kalb: — wenn das moderne Judenthum nicht

ſeine eigene Geſchichte verläugnete, ſo möchte es demſelben klar werden, daß es der goldnen Kälber verſchiedene gibt

S. VIII citirt B. v. 104 aus dem Phokylides, nämlich: *ὀπίσω δὲ θεοὶ τελέθονται* (*οἱ ἀποιχόμενοι*), und bemerkt, daß gleich darauf (v. 106) folge: *πνεῦμα γάρ ἐστι θεοῦ χρῆσις*. Wenn er aber ſodann in ſeiner Weiſe ſagt: „Wohl wurden zur Zeit des verfallenden Römerthums die verſtorbenen Kaiſer im Staatskalender mit dem Titel: „Götter" aufgeführt; aber dieſe Blasphemie iſt doch immer ein unantaſtbares Regale der wenigen Monarchen geblieben" u. ſ. w. —; und wenn er nachher meint, „eine ſolche fratzenhafte Menſchenvergötterung iſt nicht bloß unchriſtlich, wie Bernhardy (Gr. Litt. II. 360) ſagt, und unjüdiſch, wie ſich von ſelbſt verſteht (!), ſondern ebenſowohl ungriechiſch und unrömiſch" —: ſo möchte Ref. dem unläugbar ſcharfſinnigen Kritiker doch empfehlen, mit Obigem zu vergleichen, was Paulus vor den Athenern ſprach, vergl. Apoſtelgeſchichte 17, 28—29: — obſchon Ref. weit davon entfernt iſt, die „Chriſtlichkeit" des ſogenannten „Phokylides" behaupten zu wollen, ſelbigen vielmehr willig dem modernen Judenthum überläßt, es aber kaum begreift, wie Bernays ſchließlich ſeinen Schützling ſelbſt verwirft. Es iſt dieß ſchließliche Urtheil B's. aber von zu großem Intereſſe, als daß wir nicht ausdrücklich darauf zurückkommen ſollten.

S. XII bemerkt B.: „In einem alten Lehrgedicht gibt ein Bejahrter, wohl ein Pädagog (Athen. VII. 317), ſeinem Zögling Amphilochus Regeln auf die Reiſe mit: „„Kind, ſagt er, hab mir nur ja Polypenverſtand, und paſſe dich denen an, in deren Gau du kommſt!"" — und für immer eingepflanzt in helleniſche Sinnes- und Redeweiſe ward Bild und Gehalt des Bildes durch den früh von griechiſchen Knaben auswendig gelernten Spruch des Theognis (v. 215): „„Erwirb Dir die Art des vielgewundenen Polypen, der dem Blick ſo erſcheint wie der Fels, auf dem er haust. Jetzt verfolge dieſen Weg, ein andermal nimm andere Farbe an. Wahrlich Klugheit iſt ſtärker als Unwandelbarkeit!"" — Gegen dieſe Grundmaxime der helleniſchen Praxis erklärt ſich nun unſer Gedicht auf's Entſchiedenſte, unter ausdrücklicher Erwähnung jenes Polypenbildes und gewiß im Hinblick eben auf den angeführten Spruch des Theognis. Die phokylideiſchen Verſe (47—50) lauten: „„Birg in Deinem Herzen keine andern Gedanken, als Du ausſprichſt, und nicht, wie der felserwachſene Polyp, wechſele nach dem Ort; ſondern ſchlicht ſei gegen Alle, und ſprich, wie Dir's zu Muthe iſt!"" — Wenn aber B. die Dreiſtigkeit hat, aus dieſen ſchönen Worten des „Phokylides", während er die „Chriſtlichkeit" desſelben läugnet, den Schluß zu ziehen

(S. XIII), „daß der Verf. kein Hellene geweſen, ſondern demjenigen Volke angehört habe, deſſen Tugenden und Fehler nicht aus der farbenwechſelnden Verſatilität, ſondern aus der entgegenſtehenden Eigenſchaft, aus der zähen Unbeugſamkeit entſpringen — demjenigen Volke, an welchem von jeher ſeine Propheten das unlenkſame Weſen beklagen mußten, das aber dafür auch, als Volk wenigſtens, durch Jahrtauſende ſeine Charakterfeſtigkeit behauptet hat“: — — ſo wird Ref. ihm die ſichtlich hervorleuchtende Liebe zu den Seinigen ſicherlich nicht zum Vorwurfe machen, vermag aber freilich nicht einzuſehen, wie es auch nur möglich war, in jenen Worten des Phokylides über Herzensreinheit eine Schilderung der jüdiſchen Halsſtarrigkeit zu finden, ſelbſt dann, wenn wir dieſelbe mit Bernays „Charakterfeſtigkeit“ nennen wollen. Wenn aber das moderne Judenthum im Vergöttern ſeiner „Vernunft“, und im Verläugnen der alten und neuen Geſchichte ſeines Volkes ſo weit geht, dann freilich bedarf es keiner fremden Kritik. — Indeß möge es dem Ref. erlaubt ſein, aus: „Das ganze Haus“ von W. H. Riehl (Meyer's Geſchichtsbibliothek. IV. 2. S. 160) ein höchſt treffendes Urtheil daneben zu ſtellen: „Um die Juden zu einer größeren Aſſimilirung mit unſerm ſocialen Leben zu führen, hat ſie der moderne Staat gezwungen, ſich Vor- und Zunamen nach deutſcher Art beizulegen. Die Reſultate dieſes Experimentes ſind höchſt bemerkenswerth. Die ächten Juden vom alten Schrot und Korn, die noch eine Familienhaftigkeit beſitzen, welche uns Deutſche oft beſchämt, fixirten einfach ihre alt-nationalen Namen zu der neuen, befohlenen Form. Die moderniſirten Juden dagegen, denen mit der Nationalität zugleich das Familienbewußtſein und der ſociale Conſervatismus verſchwunden iſt, ſprangen nun ſofort zu den wunderlichſten Phantaſienamen über, die mit der Abſtammung, dem Beruf und der Perſönlichkeit deſſen, der ſie trägt, gar keinen Zuſammenhang mehr haben, und, indem ſie den Juden verſtecken ſollten, den Juden von ſeiner ſchwachen Seite gerade erſt recht hervorhoben. Statt ihrem „Mayer“, „Hirſch“, „Bär“ u. ſ. w. die ſtolzen nationalen Patriarchennamen eines „Moſes“, „Abraham“, „Iſaak“ u. ſ. w. vorzuſetzen, ſuchten ſie ſich hinter einen romantiſch ritterlichen „Adelbert“, „Hugo“ oder „Richard“ zu verbergen. Den Mädchen gaben ſie die ſentimentalſten Phantaſienamen, wie „Veilchen“, „Blümchen“, „Lili“, „Mimili“, oder wandelten wohl gar die nationale „Miriam“ in den von allen Frauennamen am meiſten chriſtlich geweiheten der „Maria“ um. Wie läßt uns hier der Name in die innerſten Zuſtände der Familienverfaſſung des modernen Judenthums hineinſchauen!“

Wenn B. ſodann (S. XIII) daran erinnert, Theognis habe (v. 105) geſagt: „Wer den Wichten Gutes thut, deſſen Rechnung auf Dank iſt gänzlich vergebens; es iſt ebenſo als wolleſt du die graue Meerestiefe beſäen!“ — und „Phokylides“ wörtlich übereinſtimmend (v. 152): „Thue dem Schlechten nicht wohl, es iſt als wolleſt Du im Meere ſäen!“ — ſo ſtimmen wir vollkommen mit ihm überein, wenn er meint, dergleichen könne Jemand nicht ſagen, welcher an die Bergpredigt glaubt; haben auch ſchon bemerkt, daß wir ihm den „Phokylides“ willig hingeben trotz deſſen einzelner aus der chriſtlichen Moral entlehnter Sätze. Wenn B. ſich aber den „an die Lehren der Bergpredigt gebundenen Chriſten“ mit den Klugheitsregeln des Theognis und Phokylides in der Hand gegenüberſtellt und ſpricht (S. XIV): „Beide, der um die ſechszigſte Olympiade lebende Hellene und unſer ſpäter Helleniſt, wagen es in die Moraltheorie das aufzunehmen, was zu allen Zeiten die Praxis aller thatkräftigen Menſchen geweſen iſt!“ — ſo ſollte in der That, von Anderm abgeſehen, ein Wortführer des modernen Judenthums in unſern Tagen ſich davor hüten, durch dergleichen höhnende Anſpielungen die vermißte „Thatkraft“ der Chriſten nicht gegen den ſo hochmüthig hingeſtellten „moſaiſchen Rechtsſtaat“ aufzuſtacheln, ſo daß die chriſtliche Moraltheorie dem höhnenden Judenthum gegenüber vergeſſen würde, und die reine Praxis, die es eben nur mit dem „Ich“ zu thun hat, zur Geltung käme. Jedenfalls nimmt ſich in dieſer Zeit in Preußen, wo, wie man hört und lieſt, die Juden von allen Seiten her um Aufrechterhaltung ihrer ſtaatsbürgerlichen Gleichſtellung bitten, ein ſolches höhnendes Herausfordern wunderbar aus.

Wenn B. ferner (S. XIV) zu behaupten wagt: „In dem ganzen Gedicht findet ſich keine einzige, die Prüfung aushaltende Beziehung auf das Neue Teſtament; nirgends iſt eigenthümlich chriſtliche Redeweiſe zu entdecken; vergebens wird man nach chriſtlichen Einflüſſen auf die Moral forſchen“ u. ſ. w. — ſo verweiſen wir einfach auf die von B. ſelbſt S. XII citirten Verſe 47 bis 50 des Phokylides. — Freilich iſt es ja bekannt genug, daß die Redner in den Tempeln des modernen Judenthums zwar lebhaft dagegen proteſtiren, daß ſie ihre moraliſchen Sätze und Ausführungen aus dem Chriſtenthum entlehnt haben, daß ſie aber übel gerupft und in trauriger Nacktheit daſtehen würden, wenn ſie alles dasjenige ihrem eigenen hochmüthigen Verlangen gemäß abgeben ſollten, was ihnen aus der chriſtlichen Geſittung, aus ihrem ſocialen und wiſſenſchaftlichen Zuſammenleben mit den Chriſten zugekommen iſt. — Wenn B. aber, fußend auf ſeinen eben genannten Behauptungen, fortfährt (S. XV): „Und das müßte wahrlich ein ſehr unaufmerkſamer oder ein kläglich be-

fangener Leſer ſein, der durch v. 129: *τῆς δὲ θεοπνεύστου σοφίης λόγος ἐστὶν ἄριστος*, wo man allerdings neuteſtamentliche Terminologie (!) und chriſtliches Dogma heraushört, länger als einen Augenblick ſtutzig würde. Wer um dieſes Einen Verſes willen dem ganzen Gedicht einen chriſtlichen Urſprung beilegen wollte, deſſen Kritik würde nicht einmal hinanreichen an die des weiland Doctors der Theologie und Rectors des Gymnaſiums zu Danzig, Herrn Ver Porten", — ſo mag der Herr Doctor Bernays ſich immerhin überzeugt halten, daß trotz ſeiner Knallworte nur ein Lächeln die Antwort iſt, wenn man ſieht, wie er einen ihm nach Wort und Inhalt allerdings ſehr unbequemen Vers nach einem bekannten Taſchenſpielerſtückchen mancher Kritiker zu beſeitigen glaubt durch die Erklärung (S. XVI): „Ein Leſer", — „welcher Anſtoß nahm" —, „ſchrieb ſeine dogmatiſche Verwahrung an den Rand, welche dann durch hergebrachte Abſchreiberſünde" u. ſ. w. — Natürlich wird nachher die nachgewieſene (!?) Unächtheit des genannten Verſes als Fundament für fernere kritiſche Schlüſſe gebraucht. — Eben dahin gehört's, wenn B. gleich auf der nächſten Seite *παρθενίην τηρεῖν* in *παρθεσίην τηρεῖν* verwandelt, weil die Ermahnung: „die Jungfräulichkeit zu bewahren", um des jüdiſchen Verfaſſers willen, weichen ſollte der Ermahnung: „Anvertrautes Gut zu bewahren": — wenn er aber hinzufügt: „mit derjenigen Sicherheit das Richtige getroffen zu haben, welche in dergleichen Fällen aus dem bloßen Gefühle entſpringt", — ſo wollen wir gern zugeben, daß letztere Ermahnung ſeinem Gefühle nöthiger erſcheinen, alſo auch im Zuſammenhange näher liegen mag als erſtere, können aber in dergleichen Gefühlsberufungen erſt dann einen kritiſchen Beweis ſehen, wenn für die Richtigkeit eines ſolchen individuellen kritiſchen Gefühlsobjectivs anerkannte Thatſachen kritiſchen Urtheils vorliegen. Nicht jeder Schüler Ritſchl's iſt ſelbſt ein Ritſchl.

Doch genug. Der Raum erlaubt nicht auf alles Einzelne, welches ſo ziemlich jede Seite bietet, näher einzugehen. Das Geſagte wird zur Charakteriſtik genügen.

Wenn B. ſchließlich zu dem Reſultate kommt, daß der ſogenannte Phokylides nicht ſo recht mit der Sprache habe herausgewollt, was B. nach ſeiner Ausdrucksweiſe „ſchillernde Zwitterhaftigkeit" nennt, und wenn er daraus folgert, daß auf eine zeitweilige Schulcelebrität desſelben jetzt eine beinahe vollſtändige Vergeſſenheit habe folgen müſſen, ſo ſtimmen wir darin vollſtändig mit B. überein, ſo wie nicht minder in ſein Schlußwort: „So ſpiegelt denn die Geſchichte dieſes kleinen jüdiſch-helleniſtiſchen Products das Schickſal wieder, welchem die geſammte jüdiſch-helleniſtiſche und jede ihr ähnliche Schriftſtellerei ver-

dientermaßen unterliegt, das Schickſal nämlich, keinen nachhaltigen Einfluß üben zu können auf das geiſtige Leben der Völker, das ſich in kräftigen Gegenſätzen umſchwingt, und alle Verſuche, das Concrete durch Compromiß oder Abſtraction zu verflachen, verächtlich zur Seite ſchiebt." — — Aber ſollte Dr. Bernays es gar nicht gefühlt haben, daß er ſelbſt hierin vor Allem das moderne Judenthum, neben andern modernen die Gegenſätze und damit zugleich alles wahre Leben negirenden religiöſen Richtungen unſerer Tage, charakteriſirte, traf und deren Schickſal vorausſagte?!

Als vor zwanzig bis dreißig Jahren das moderne Judenthum neben den Synagogen der altgläubigen Juden ſeine „Tempel" zu bauen anfing, und ſchon mit dieſem Namen darauf hindeutete, daß es mit Anderem auch den Glauben ſeiner Väter negire, daß ein Tempel des jüdiſchen Volkes nur auf dem Zionsberge ſein könne, da gab es auch unter den Namenchriſten, namentlich denen, die äußerlich Glieder der evangeliſchen Kirche waren, Viele, welche die neue Erſcheinung laut belobten, denn man fühlte die geiſtige Verwandtſchaft, d. h. in der Negation. Man konnte ſogar hören, daß Glieder der proteſtantiſchen Kirche, welche nicht durch den Proteſtantismus zum evangeliſchen Chriſtenthum hindurch gedrungen waren, meinten, der Tempeljude ſtände dem Proteſtanten gleich oder doch nahe, da beide proteſtirten, jener gegen das jüdiſche Synagogenthum, dieſer gegen das katholiſche Papſtthum: — wer z. B. in damaliger Zeit in Hamburg war, der ſah in dem Judentempel neben den Juden oft eine ganze Schaar ſogenannter Proteſtanten. Es war dieß um ſo leichter möglich, da die jüdiſchen Redner äußerlich Alles möglichſt aus dem Chriſtenthum holten und dem kirchlichen Ritus der Proteſtanten nachbildeten. Man hörte in den Judentempeln Reden, in welchen jeder wirkliche jüdiſche Glaube ſo ſorgſam vermieden war, daß dieſelben, wenn etwa hie und da an die Stelle des Namens „Moſes" der Name „Chriſtus" geſetzt wurde, ohne äußeren Anſtoß in damaliger Zeit in einer proteſtantiſchen Kirche gehalten werden konnten, und es fehlte auch umgekehrt in einzelnen proteſtantiſchen Kirchen nicht an Reden, die mit einigen Wortänderungen in einem modernen Judentempel gehalten werden konnten. — Aber freilich bildete ſich das Urtheil über dieſe neue Erſcheinung des Judenthums bald aus: — Ref. hörte ſelbſt einen chriſtlichen Kaufmann in Hamburg, deſſen Wort an der Börſe viel galt, es öffentlich ausſprechen: „Was es mit dem Judentempel iſt oder nicht iſt, das ſoll mich nicht kümmern: — aber das weiß ich, daß ich ein Handelsgeſchäft mit einem Synagogenjuden dem Geſchäfte mit einem Tempel-

juden entſchieden vorziehe!" — Am auffallendſten war es, daß die Sache nicht von jungen Männern ausging, die, weil ſie eben noch nichts verſucht haben, Unmögliches wie Mögliches angreifen, ſondern daß ältere Männer, ſelbſt Vorſtandsmitglieder der Gemeinden, eifrig Theil nahmen. Indeß vergingen keine zehn Jahre, bevor die unklaren Illuſionen völlig verflogen, und wenn nicht der von Bernays als „Charakterfeſtigkeit" gerühmte Starrſinn des Volkes auch hier ſich gezeigt hätte, ſo hätten ſich die neuen Vereine ſchwerlich ſo lange gehalten. Jedoch fehlte es nicht an ſolchen, die ihren Starrſinn beſiegten, und ſich um ſo eifriger an die Synagoge ihrer Väter wieder anſchloſſen. Wohin das Ganze führte, das hat die neueſte Zeit gezeigt, wo die Regirenden aus der katholiſchen Kirche, wie aus der proteſtantiſchen Kirche, wie aus der Synagoge ſich zuſammenfinden, aber freilich ſich ebenſo raſch wieder trennen, wenn ſie ſich erſt gegenſeitig kennen lernen, und wenn ſie erſt die Scham vor der Welt überwunden haben.

Um das hiſtoriſche Weſen des jüdiſch-theologiſchen Seminars in Breslau zu begreifen, dürfte es aber ſchließlich nothwendig ſein, einen Blick auf die jüdiſche Gemeinde in Berlin zu werfen; denn, obgleich es ſchon aus den Beiträgen ſich ergibt, daß die thätigen Gönner genannten Inſtituts ſich vornämlich in Breslau ſelbſt finden, und obgleich wir unter denſelben keinen Berliner Juden finden, ſo wird dennoch ſchon die Größe der jüdiſchen Gemeinde in Berlin, ſowie ihre Lage in der Hauptſtadt, es nothwendig mit ſich bringen, daß die dortige Gemeinde einen weſentlichen Einfluß übt auf das Weſen ſämmtlicher Juden im preußiſchen Lande.

Nach jüdiſchen Berichten zählt die Judenſchaft in Berlin 13,000 Seelen, und dieſelben bilden eine reiche Genoſſenſchaft, denn ſie beſitzen eilf große Häuſer mit einem jährlichen Miethpreiſe von etwa 1000 Thlr., dazu ein Capitalvermögen von 22,000 Thlr., und bringen jährlich ein Budget auf von etwa 30,000 Thlr. Schon aus dieſen Zahlen ergibt es ſich, daß ein jüdiſch-theologiſches Seminar in Preußen, welches in der Ueberzeugung und den Wünſchen der Berliner Judenſchaft wurzelte, kein Aufhebens machen würde gleich unſerm Breslauer Programm von ſo winzigen jährlichen Beiträgen. Vor Kurzem hat ſich aber auch in der Berliner Gemeinde ſelbſt die lange Jahre vorhandene Spaltung nicht länger wollen zurückhalten laſſen, vielmehr will das moderne Judenthum auch hier eine neue Gottesdienſtordnung jetzt durchſetzen. Die orthodoxe Partei, mit dem greiſen Rabbinatsverwalter Oettinger an der Spitze, einem achtungswerthen und auch ſehr geachteten Manne, widerſetzt ſich ſolcher modernen Neuerung aus allen Kräften. Schon iſt aber neben der alten Synagoge in der „Heidenreutergaſſe" eine Nebenſynagoge entſtanden in

der „Hamburgerſtraße", die, auch im Namen ihren Geiſt bekundend, gewöhnlich: „Der Hamburger Tempel"! heißt. Den äußeren Vorwand zur Gründung des neuen „Tempels" fand man darin, daß allerdings die alte Synagoge zu klein war und eine ſehr ſchlechte Lage hatte. Bereits iſt es trotz der Wachſamkeit der altgläubigen Partei dem modernen Judenthum gelungen, manche moderne Neuerungen in den neuen „Tempel" hineinzubringen, die ſich freilich neben den alten Formen und Gebräuchen wunderlich ausnehmen. Choralgeſang iſt eingeführt, aber dazwiſchen hört man vornämlich den alten „polniſchen Triller"; das gedankenloſe: „Mi Scheberach!" ſagen, haben ſich die altgläubigen Juden nicht nehmen laſſen, aber es iſt, als ſchämten ſie ſich, es laut zu ſprechen, es iſt zum leiſen Murmeln geworden. Solches Gemiſch *muß* nach beiden Seiten hin unbequem werden; und namentlich die modernen Juden dringen darauf, daß alles ſo eingerichtet werde, wie ſie es in chriſtlichen Kirchen geſehen; ſie wollen Kanzel, Betpult, deutſche Predigt, deutſchen Geſang, Orgel, geiſtliche Amtstracht, — kurz alles Aeußerliche haben, denn das iſt eben der traurige und einen baldigen Untergang vorherſagende Charakter des modernen Judenthums, daß es Judenthum bleiben will, aber ſich der äußeren Erſcheinung ſeines Judenthums ſchämt, wie namentlich die ſchon genannte, deutlich charakteriſirende Namenwahl es uns zeigte. Freilich iſt es ein innerer Widerſpruch und ein trauriges Zeichen der unklaren Zuſtände der neueren Zeit, wenn in Deutſchland von Staatswegen *hier* verlangt wird, daß die Juden ſich gleich den Chriſten Namen wählen ſollen, und wenn ihnen *dort* unterſagt wird, gleichzeitig mit den Chriſten in ihren Häuſern Feſte zu feiern. Wer eine Folge nicht will, muß nicht die Urſache fördern helfen. — Vor etwa zwanzig Jahren ſchien es auch in Berlin, als hätten in der jüdiſchen Genoſſenſchaft die modernen Juden das Heft ſchon ganz in Händen. Sie vereinigten ſich zu einem Verein für „*Cultur und Wiſſenſchaft des Judenthums*"; — von der Väter altem Glauben war gar nicht die Rede, darüber glaubte man hinweg zu ſein. Man ſetzte ſich ein doppeltes, oder richtiger, ein dreifaches Ziel; die Wiſſenſchaft ſollte gefördert werden, oder wie es in bekannter Großſprecherei hieß: „Es ſollte von Oben herab durch möglichſt große und gediegene wiſſenſchaftliche Beſtrebungen eine ſichere (!!) Grundlage für das in den neuen Kreis erhobene untere Leben gewonnen werden!" — Freilich dürfen wir, wenn wir in jene Zeit zurückblicken und uns daran erinnern, wie auch unter uns erſt Hegel kam, dann Bruno Bauer, dann Feuerbach u. ſ. w. u. ſ. w. dem modernen Judenthum jener Tage keinen beſonderen Vorwurf daraus machen, daß ſie einen Verein ſtifteten, welcher die bewährte poſitive Grundlage unter-

ühlte, und dennoch davon träumte, „von Oben nach Unten bauend“ en dauernden Bau aufführen zu können. — Der genannte Verein llte zweitens Anſtalten gründen zur Heranbildung der Jugend, Schu- n, Seminarien, Akademieen u. ſ. w. — und drittens ſogar den einſei- gen Hang der Juden zum Handel unterdrücken, und den Ton und die geligen Verhältniſſe unter ihnen umarbeiten. Alſo galt es nicht weniger als eine völlige Umbildung des jüdiſchen Volkes, und dabei wurde alle hiſch bewährte, lebendige Grundlage bei Seite geworfen; — ein Ex- rimentiren, deſſen Gehaltloſigkeit jetzt von Niemandem — und das ken wir den trüben Erfahrungen der letzten Jahre! — verkannt wer- n wird. — Damals waren es aber auch in der Berliner Judenſchaft, ie ſie es nach einer Seite hin mit Recht ſagen konnten, die „intelli- nteſten“ Mitglieder der Gemeinde, welche alſo träumten. Daß es n Traum war, das lag bald zu Tage, denn trotz der in unſern Tagen mächtigen jüdiſchen Geldmacht wurde ſo gut wie nichts ausgerichtet, namentlich war von einer praktiſchen Einwirkung ihrer gelehrten Combi- nationen auf die „geſelligen Verhältniſſe der Juden“ durchaus nichts zu ſpüren. — — Allein es konnte die Rückwirkung nicht ausbleiben: — ne poſitive Lebensgrundlage kann, ſo lange Gott ſie bewahren will, von den Menſchen wohl unter- wühlt, aber nicht vernichtet werden; — ſie macht ſich mehr nach ſolchem Angriffe bald zwiefach geltend; es iſt, als ſei der unterwühlte Boden gerade durch das Unterwühlen von Neuem gekräftigt, ſaftiger und fruchtbar geworden! — Die orthodoxe Partei trat dem Hoch- muthe der modernen „ſtarken“ Geiſter kräftig entgegen: — ſchon damals ſollte ein Seminar zur Heranbildung jüdiſcher Lehrer und Rabbiner für den preußiſchen Staat gebildet werden; alles war vorbereitet, der Lehr- plan war ausgearbeitet, von den angeſehenſten Rabbinern gebilligt, vom Miniſterium Altenſtein beſtätigt: — da ſollte es ſich aber zeigen, daß mit der poſitiven Grundlage die Lebenskraft fehlte, obſchon der Bau ge- ſichert zu ſein ſchien. Meyer Weyl, der die Stelle des Oberrabbiners ver- trat, deſſen „Klugheit“ bisher die ſofort hervortretenden Klippen zu ver- meiden verſtanden hatte, ſtarb, und — Alles blieb liegen. Was 1840 zu Stande kam, war von Anfang her krüppelhaft, und das kaum be- gonnene Lehrerſeminar löste ſich wieder auf. Wenn die Finanzkriſis im Jahre 1848 für dieſe Auflöſung einen ſchicklichen Vorwand hergeben mußte, ſo war dieß um ſo mehr eine durchlöcherte Decke, da eine Talmud Thora Anſtalt mit reichen Legaten, welcher es, wenn ſie es wollte, ein Leichtes war, das Lehrerſeminar mit den gehörigen Geldmitteln zu ver- ſehen, ſich zurückzog, und mit der Reorganiſirung einer jüdiſchen Knaben-

ſchule ſich begnügte. Neben dieſer allgemeinen Schule iſt freilich noch eine beſondere „Religionsſchule“ angelegt worden für ſolche Schüler, welche chriſtliche Schulen und Gymnaſien beſuchen, aber — die moderne Negation iſt überall dieſelbe! — eine große Stimmenzahl in der Berliner Judenſchaft erklärt ſich ganz entſchieden gegen allen religiöſen, ſpeciell jüdiſchen Unterricht der Kinder. Sie ſagen, — und wir können von dieſer Offenheit lernen, denn die gleichen Wirkungen unter uns laſſen auf gleiche Urſachen ſchließen, —: „Wenn die Kinder heranwachſen, ſo werden ſie entweder die Religion ebenſo verachten, wie ihre Väter, und dann iſt es unnütz, ſie erſt ſoviel davon lernen zu laſſen; — oder ſie werden religiös bleiben, und dann werden ſie mit ihren aufgeklärten (!) Eltern in Conflict kommen, und noch viel größeren Schaden anrichten“! — — Daß es alſo wirklich um die religiöſe Stellung der Mehrzahl der Berliner Juden ſtehe, beweiſen die Zeugniſſe der Judenmiſſionare, die in Berlin ſtationirt ſind (vergl. das Miſſionsblatt des rheiniſch-weſtphäliſchen Vereins für Iſrael. Nr. 1. Jan. 1850. S. 6 bis 8). Sie ſagen, „daß alle Juden, mit denen ſie in Berührung kommen, zugeſtehen, daß das Judenthum gänzlich verändert und eigentlich gar nicht mehr Judenthum zu nennen ſei, und daß es ſo, wie es jetzt wäre, nicht lange bleiben könne; daß ihre Kinder ſchon ein ganz anderes Geſchlecht ſeien, und daß deren Kinder noch viel weiter von allem, was dem Judenthum ähnlich ſei, entfernt ſein würden. Einer, der behauptete, er ſelbſt ſei orthodox, wenigſtens ſo viel als möglich, bekannte doch zugleich, er würde ſeine Kinder nicht hindern, Chriſten zu werden, denn er wiſſe ſehr wohl, daß es doch vergeblich ſein würde.“ — Und Ref. kann dasſelbe aus vielfachen ſpeciellen Erfahrungen, namentlich an jüdiſchen Kindern, welche chriſtliche Schulen beſuchten, anderswoher beſtätigen, hat aber freilich ein Bekenntniß, wie das zuletzt genannte, aus dem Munde jüdiſcher Eltern nicht gehört, obſchon er oft nicht daran zweifelte, daß dasſelbe in ihrem Herzen war. — Daneben muß Ref. noch bemerken, wie es auch ihm zwar oft entgegentrat, daß das moderne Judenthum direct hinarbeitet auf den Untergang des Judenthums, daß es aber daneben auch unter den Juden nicht an kräftiger Reaction des altgläubigen Judenthums fehlt.

Hildesheim, Ende Februar 1856.

Inhalt des zweiundvierzigſten Bandes.

I. Abhandlungen.

Vorwort. Seite

Ueber die Entſtehung der Anſchauungen vom Räumlichen. Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerſchule in Varel . . . . . 1— 24

Ueber das Grödner-Romaniſch. Von Dr. R. Volkmann, ord. Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin . . . . . 25— 34

Die Bildungselemente, welche Norddeutſchland nicht beſitzt. Ein Beitrag zur Beleuchtung der in letzter Zeit für die deutſche Jugend über die Grenze gebrachten franzöſiſchen Ideen. Von Friedrich Preuße . . 35— 62

Die Einheit des Gymnaſialunterrichts. Ein Beitrag zur Centraliſationsfrage. Von Dr. Queck, Prof. am Gymnaſium in Sondershauſen . . 83—104

Der Zweck des Unterrichts in den neueren Sprachen auf der höhern Bürgerſchule. Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Friedrich-Wilh.-Schule in Stettin . . . . . 105—126

Ueber das Buch: De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord par *E. Rendu*. Von Dr. F. J. Günther, Lehrer am K. Seminar in Barby 167—196

Zu Plutarch de Musica (über Terpandros). Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin . . . . . 197—207

Zucht-, Straf- und Arbeitsſyſtem in der königl. preuß. Landesſchule Pforta unter Ilgens Directorat in den Jahren 1824—1830. Aus den Papieren eines ehemaligen Alumnen dieſer Anſtalt . . . . . 208—221

Der franzöſiſche Unterricht in den Realſchulen. Von Dr. Bücheler, Lehrer am Pädagogium in Eßlingen . . . . . 251—276

Die franzöſiſche Sprachforſchung im Gegenſatze gegen die deutſche. Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin . 277—287

Bemerkungen über das Darſtellen in fremden Sprachen, beſonders im Franzöſiſchen. Von F. Schmeding, Lehrer an der höhern Bürgerſchule in Oldenburg . . . . . 315—333

Seite

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

C. Rieſe, Das chriſtl. Gymnaſium. [Dr. Probſthan in Colberg.] 222—224
Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. [Lgbn.] . . 334—335

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Geſenius, Hebräiſche Grammatik von Rödiger.
2. Dr. Levy, Elementarbuch der hebr. Sprache. [Conrector Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.] . . . . . 127—130
Hottenrott, Uebungsbuch für den erſten Unterricht in der griechiſchen Sprache. [Derſelbe.] . . . . . 224—226
Dr. Otto, Neues Lehrbuch der franzöſiſchen Sprache. [Prof. Barbieux in Hadamar.] . . . . . 226—233
Dr. Kühner, Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 233—235
D.D. Müller und Zarncke, Mittelhochdeutſches Wörterbuch. [Profeſſor H. Schweizer in Zürich.] . . . . . 288—293
Fr. Thierſch, Grammatik der Griech. Sprache für Schulen. [Dr. Volkmann in Stettin.] . . . . . 336—346
Bäumlein, Griech. Schulgrammatik. [Dr. Ruthardt in Breslau.] 346—352
1. Fiſcher, Compendium der lat. Sprache.
2. Ellendt, Lat. Grammatik von Dr. Seyffert.
3. Koch, Wörterbuch zu Virgil. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] 352—354
1. De Caſtres, Neue kritiſch-vergl. Syntax der franz. Sprache.
2. C. Schäfer, Der Briefſchüler. Mit Noten zum Ueberſetzen ins Franzöſiſche, von De Caſtres.
3. L. Reignier, Grammatik der franz. Sprache.
4. Atala-René, Zum Ueberſetzen ins Franzöſiſche.
5. Dr. C. Plötz, Voyage à Paris. Sprachführer für Deutſche in Frankreich.
6. Schmidt, Taſchenbuch der engl. und deutſchen Umgangsſprache.
7. Buſch und Skelton, Handbuch der engl. Umgangsſprache. [Dr Robolsky in Stettin.] . . . . . 354—363

II.

Dr. J. Bernays, Joſeph Juſtus Scaliger. [Dr. Grauloff in Greiffenberg.] 63— 73
Dr. Schubart, Beiträge zu einer Methodologie der diplomat. Kritik. [C.] 130—138
Dr. Brückner, Hebräiſches Leſebuch. [Dr. Mühlberg in Mühlh.] . 235—237
1. De Caſtres, Grundriß der franzöſ. Litteraturgeſchichte.
2. Derſ., Bibliothèque de l'adolescence.
3. Dr. Holzapfel, Cours de Mythologie. Franzöſiſches Leſebuch.
4. Dr. Schwalb, Elite des classiques franç. VIII. Iphigénie en Aulide, trag. de *Racine*. [Dr. Robolsky in Stettin.] . . . . 363—366
1. Sibelis, Cornelius Nepos.
2. Derſ., Tirocin. poet.
3. Genthe, P. Virgilius zehn Eclogen. [Prof. Dr. Queck in Sondersh.] 366—368

Seite

III.

Dr. Herzfeld, Geſch. des Volks Israel. [Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.] 238—241
Grote, Wolfgang Musculus . . . . . 369—371
1. Dr. Lange, Leitfaden zur allgemeinen Geſchichte.
2. Bender, Die deutſche Geſchichte.
3. Romig, Zeittafeln der allg. Geſchichte.
4. Schuſter, Tabellen der allg. Weltgeſchichte.
5. Wilhelmi, Die vornehmſten Daten ꝛc. [Director Dr. Campe in Greiffenberg.] . . . . . 371—374
Dr. von Spruner, Hiſtoriſch-geogr. Schulatlas . . . . . 374—375

VI.

L. Blum, Volksnaturlehre. [Prof. Dr. Emsmann in Stettin.] . 138—141
Dr. Emsmann, Vorbereitender Curſus der Experimentalphyſik. [Lgbn.] 293—294

VII.

J. Leunis, Synopſis der drei Naturreiche. [Dr. Menzel in Zürich.] 294—302

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

I.

Neue Leſebücher. 1. Münſterberger Volksſchulleſebuch. 2. Seltzſam, Deutſches Leſebuch. 3. Kühn, Erſtes Leſebuch. 4. Württemberger Leſebuch für evang. Volksſchulen. 5. Herchenbach, Zweites Leſebuch. 6. Böhme, Leſefibel. 7. Stadtländer, Fibel. 8. Berthelt ꝛc., Neue Lebensbilder I. 9. Freund, Erſter Unterricht im Leſen und Schreiben. 10. Schulz, Schreibleſe- und Elementarſprachbuch. 11. Wangemann, Hülfsbuch für den Sprech-, Schreib- und Leſeunterricht. 12. Timm, Pommer'ſches Schul- und Hausbuch. [Dr. Günther in Barby.] . . . . . 141—153
Sprachlicher Unterricht. 1. Lüben, Grundſätze und Lehrgänge für den Sprachunterricht in der Bürgerſchule. 2. Derſelbe, Ergebniſſe des grammatiſchen Unterrichts in der Bürgerſchule. 3. Krauſe, Hochdeutſche Sprachlehre. 4. Der Sprachſchüler. 5. Lutz, Briefe und Geſchäftsaufſätze. 6. Dr. Knoblauch, Lehrgang zum Unterricht in der deutſchen Sprache. 7. Pflüger, Samml. von Muſteraufſätzen. [Derſ.] 302—308
1. K. Enslin, Lieder eines Kindes. 2. O. Bulnheim, Dichtungen für das jüngere Kindesalter. [Derſ.] 309

II.

Franz, die Raumlehre für die Volksſchule. [Derſ.]. . . . . 309—310

III.

1. Goltzſch, die Himmels- und Erdkunde für Volksſchulen. 2. Bräunlich, Das Wiſſenswertheſte aus der Naturkunde, Geographie und Geſchichte. [Derſ.] 310

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeite

Philologiſche Miscellen.
1. E. Gerhard als Hiſtoriker 74
2. Friedrich Jacob 154
3. Spengel, Das philologiſche Seminar in München und die Ultramontanen 156
4. Geſammelte Abhandlungen von E. von Laſaulx 158
Gegenbemerkungen zu der Anzeige in der Päd. Revue 1855, Oct.-Nov., S. 276. Von Fr. Otto 160
Erwiederung von Dr. Schubart 164
Mehrere Stellen in Herodots Geſchichte, verglichen mit ähnlichen und gleichen Stellen der heil. Schrift. Von Conrector Dr. Mühlberg in Mühlhauſen 242
Geſchichte und Kunſt. Von Dr. Eyth, Prof. am evang. Seminar in Schönthal 246
Hiſtoriſche Miscellen. Von C.
1. Verdienen geſchichtliche Compendien oder Geſchichtstabellen den Vorzug?
2. Ueber das Ethiſche in der Geſchichte. 311
Das moderne Judenthum. Von Dr. C. Michelſen in Hildesheim . 378

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

Dreiundvierzigster Band.

(Juli — December der ersten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1856.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 7. Juli 1856.

I. Abhandlungen.

Ueber mathematiſche Propädeutik.

Von E. Röttger, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Der mathematiſche Unterricht iſt ſchon ſeit längerer Zeit ein integrirender Factor jedes geſunden Schulorganismus geweſen, doch hat beſonders erſt die neuere und neueſte Zeit mit ihren naturwiſſenſchaftlichen und induſtriellen Bedürfniſſen und Erfolgen, vor allen Dingen aber mit ihrem bewußten oder unbewußten Verlangen nach Zucht der Gedanken, nach Strenge, nach Gliederung, nach Intenſität gegenüber der verdünnenden Kraft vielſeitigen Wiſſens ihm den curuliſchen Seſſel zuerkannt. In allen Schulen, welche ſich über dem Niveau der allgemeinen Volksbildung erhalten, gehört die Mathematik zur pädagogiſchen Ariſtokratie der Wiſſenſchaften; Euklid, Pythagoras und Meier-Hirſch werden ebenſo wie Nepos, Cäſar u. a. m. dem Schüler als unvermeidliche Hinderniſſe in den Weg gelegt; und wenn es wahr iſt, daß das Leben die wahre philoſophiſche Akademie iſt, und daß Platons Spruch *μηδεὶς εἰσίτω ἀγεωμέτρητος* ſeine Geltung hat, ſo kann Niemand mehr, es ſei denn ein entlaufener Lehrling, unvorbereitet in dieſelbe eintreten. Und dennoch, wenn man die Reſultate mit Aufmerkſamkeit verfolgt, das Verhältniß zwiſchen Ausgabe und Einnahme genau abwägt, ſo kann dem ſorgfältigen und wahrheitsliebenden Buchhalter das Deficit in der Einnahme nicht entgehen, ja was noch ſchlimmer iſt, er muß oft ſehen, daß nur ein glücklicher Zufall den Bankerott verhindert hat. Das könnte hart erſcheinen, aber werden die mathematiſchen Leiſtungen der meiſten Schulen mit der verarbeiteten Kraft, mit der verbrauchten Zeit verglichen, bedenkt man, wie oft die goldenen Früchte der Mathematik nur oder doch zum Theil durch mathematiſchen Mutterwitz und nicht durch ſolide und bewußte Arbeit gepflückt werden, dann wird die Klage ihre Rechtfertigung finden. Hängt doch auch damit die ſo vulgäre und plauſible Entſchul-

digung der Schüler, des Publicums, ja ſelbſt der Lehrer zuſammen, daß zur Mathematik ein beſonderes Ingenium, ein eigenthümliches Salz gehöre, und daß, wer dieſes einmal nicht beſitze, nichts leiſten könne. Welcher Lehrer hat nicht die in den Conferenzen immer wiederkehrende Klage, daß ſprachliche Lumina im mathematiſchen Labyrinth verlöſchen, mit einem Achſelzucken beantworten ſehen; wie oft iſt dieſe Erfahrung nicht ſchon ſtillſchweigend zum Geſetz geſtempelt, zu einem Geſetz, das, wäre es unumſtößlich, die pädagogiſche Polizei ſchon lange veranlaßt haben müßte, Mathematik und Mathematiker aus der Schulſtube zu verweiſen. — — Ohne jetzt auf ein weiteres Detail einzugehen, glaube ich in jedem Lehrer die ſelbſtgewonnene Ueberzeugung von dieſen ſo traurigen Thatſachen noch einmal genügend hervorgerufen zu haben, daß ich ſie einladen kann, die folgenden Zeilen mit ſachlichem Intereſſe zu verfolgen. Freilich iſt die Zahl pädagogiſcher Heilsmittelanpreiſungen in unſern Tagen nicht geringer, als die anderer Univerſalien, und unſere mehr als geſchwätzige Zeit weiß die Backen nicht weniger voll zu nehmen, um an der pädagogiſchen Börſe zu hauſſiren oder zu fixen, als um an der commerciellen den Geſchäftsfreund mit Actien anzuſchmieren; da indeß, glücklicher Weiſe, die mathematiſche Zunft weniger an den Blähungen pädagogiſchen Humbugs leidet, als die anderer Wiſſenſchaften, namentlich der neuern Sprachen und der Naturwiſſenſchaften; da ferner in dem Folgenden weder eine Panacee anempfohlen, noch eine andere heruntergeſetzt werden, ſondern nur zu Verſuchen, die ſich auf Kritik und Erfahrung ſtützen, aufgefordert werden ſoll, ſo ſchmeichelt ſich der Verfaſſer, die Aufmerkſamkeit der geehrten Leſer für einige Minuten zu feſſeln. Nichts könnte ihm daher auch angenehmer ſein, als daß die Verſuche, auf die er hier aufmerkſam macht, einer gründlichen Durcharbeitung unterworfen würden, und jeden Beitrag würde er mit um ſo größerm Dank entgegennehmen, je mehr dieſer dazu Veranlaſſung gäbe, den mathematiſchen Elementarunterricht gründlich zu reformiren.

Ohne Zweifel können, wenn ſich Uebelſtände im mathematiſchen Unterricht herausſtellen, nur die Elemente, welche dieſe Disciplin bedingen, daran Schuld haben. Das ſind aber Mathematik, Schüler und Lehrer. Für die ſupponirten Schwächen könnten alſo dieſe Elemente, ſo wie deren Combinationen, im Ganzen ſieben, als Gründe angeführt werden. Werden von dieſen die ausgeſchieden, welche in gleicher Weiſe auch den Unterricht in andern Wiſſenſchaften untergraben müßten, ſo bleiben die Mathematik, das Verhältniß des Lehrers zur Mathematik, das des Schülers zu derſelben, und endlich die Verbindung aller drei Elemente als die zu unterſuchenden Puncte übrig. Was die Mathematik an ſich betrifft,

ſo hat das Bewußtſein der Maſſe ſie hinlänglich zum Sündenbock geſtempelt, als daß es nicht auch dem Einzelnen bequem genug wäre, ſich dem allgemeinen Geſchrei zu aſſimiliren. * Allein mit oder gegen die Maſſe zu reden iſt hier nicht Ort und Abſicht; die Verſtändigen ſind außerdem klar genug, daß nichts der Mathematik Immanentes ihrer Entwicklung im menſchlichen Geiſte entgegentritt Wie ſollten und könnten auch ſo ungeheure und ſo rapide Fortſchritte in derſelben gemacht ſein und täglich noch werden! Freilich, wären es außerordentliche Geiſter abſonderlicher Richtung, mathematiſche Selbſtleuchter, nicht befähigt, ſich und ihr Weſen auf natürliche Weiſe fortzupflanzen, ſondern immer wieder durch generatio æquivoca entſtehend, welche als Inhaber des durch die göttliche Ordnung begründeten Fideicommiſſes dieſes auszubeuten verſtanden, dann würde die Meinung der Maſſe eine geſundere und freundlichere Farbe gewinnen; aber wo hat je ein Genie, ſei es auch noch ſo abſtruſer Art, Wege eröffnet, die nicht die nacheifernde, ſtrebſame Menge, wenn auch mit langſamen, abgemeſſenen Schritten, betreten hat? — Iſt nun die Mathematik nichts dem allgemein menſchlichen Geiſte Fernes, ſo iſt auch kein Grund vorhanden, zu glauben, daß ſie da keine Anknüpfungspuncte finde, wo Wollen und geiſtiges Handeln ſich erſt entwickeln. Doch eine Vertheidigung der Mathematik in dieſer Beziehung iſt deßhalb weiter nicht nöthig, weil jede Abwehr einen beſtimmten Angriff vorausſetzt. Im Gegentheil, die Mathematik iſt ſelbſt die angreifende Macht, und ſie muß ſiegreich ſein, weil ihre innere Natur und der paſſive Widerſtand ihrer Gegner ſie zum Sieger zwingt.

Was den zweiten Punct, das Verhältniß des Lehrers zur Mathematik, anbetrifft, ſo iſt, Gott ſei Dank, die Zeit vorüber, wo man vermittelſt des pythagoräiſchen Lehrſatzes, wie im trojaniſchen Pferd, ſich in die Schule hineinziehen laſſen und dann als mathematiſch gewitzter Odyſſeus ſie erobern konnte. Unwiſſenheit der Lehrer, mag ſie hie und da auch immer noch vorkommen, kann im Allgemeinen nicht mehr und wird auch wohl nirgends als Grund irgend welcher Unvollkommenheiten des Unterrichts angegeben werden.

Das Verhältniß zwiſchen Lehrer, Schüler und Mathematik, oder die Unterrichtsmethode, um den letzten Punct zuerſt zu nehmen, iſt gewiß in allen Fällen von der größten Bedeutung für die Erfolge. Wer wollte beſtreiten, daß die Methode Schwierigkeiten heben, oder auch ſetzen könnte? Wie oft aber in dieſer Beziehung mag gefehlt werden, mit welcher Be-

* Wenn in dem Folgenden das Wort »Mathematik, mathematiſch« gebraucht wird, ſo bezieht ſich dieſes ſpeciell auf die Geometrie.

ſtimmtheit man die Methode als Hauptübel bezeichnen kann, das anzugeben fehlt es dem Einzelnen im Allgemeinen zu ſehr an einem richtigen Maßſtabe. Sind nicht die meiſten Verhältniſſe zu individuell, als daß ſie ihrem ganzen Weſen nach in ein allgemeines Schema hineinpaſſen? Iſt es jedoch erlaubt, von den zahlloſen, in die Welt geſchleuderten Producten, von den aller Orten entſtehenden Leitfaden des mathematiſchen Elementarunterrichts auf die Methode zu ſchließen, ſo kann es einen in der That nicht Wunder nehmen, wenn ſie noch als im Kindheitszuſtande begriffen bezeichnet wird. Die meiſten Lehrbücher ſind doch gerade ſo eingerichtet, daß der Lehrer mit ihnen in die Schule geht, wie Diogenes mit der Laterne auf den Markt, nämlich um Mathematiker zu ſuchen, nicht um ſie zu bilden. Das könnte hart und verletzend erſcheinen, doch möge man mir zunächſt das nicht als Anmaßung auslegen; im Großen und Ganzen wird ſich ſogar ſpäter eine Entſchuldigung für dieſen Punct finden. Aber nun die Beweiſe dafür.

Wird im Unterricht der Gang beibehalten, welchen die meiſten Elementarbücher verfolgen, ſo werden dem Schüler der Reihe nach die Begriffe Punct, Linie, Fläche, Raum u. ſ. w. vorgeführt. Das hat natürlich für die Wiſſenſchaft Sinn, ob aber für den Schüler? Mag die Definition noch ſo ſinnvoll ſein, mag der Lehrer noch ſo ſehr zu Hülfe kommen, die Erfahrung und die Natur der Sache zwingen mich zu der Ueberzeugung, daß der Schüler ſich dabei gerade ſoviel denkt und vorſtellt, als wenn ihm die Hegel'ſchen Kategorieen „Sein und Nichtſein" demonſtrirt werden; er iſt nicht im Stande, den offenbaren Widerſpruch zwiſchen Begriff und Darſtellung zu löſen; entweder gewinnt er von dem Begriff eine falſche, oder gar keine Vorſtellung, oder er zieht aus der Vorſtellung einen falſchen, oder gar keinen Begriff; wenn er glücklich greift, ſo erfaßt er das Zeichen, den kleinen Kler, den ſchmalen Strich, für das Weſen des Punctes, der Linie, oder es geht ihm wie jenem Bergmann in einer Steigerſchule, der, als er von einem einen Kreidekler zeichnenden Oberſteiger gefragt wurde, ob das ein Punct ſei, antwortet: „Nein, das iſt ein Fleck"; und der dieſe Antwort immer wiederholt, ſo lange der Lehrer den Kler verkleinert, und endlich, als dieſer verſchwindet, ausruft: „Nun iſt es ein Punct." Denn erſtens ſind jene Begriffe in den meiſten Büchern craſſe Tautologieen, und verſtändigen daher nicht — eine Blumenleſe ſolcher mathematiſchen Weisheit wird Jeder ohne Mühe halten können —; zweitens ſchweben ſie in einer ſo hohen geiſtigen Sphäre, daß nur wenige Augen, geſchweige denn die der Schüler, ſie wahrgenommen haben und überhaupt wahrnehmen können; endlich müſſen, um Abſtracta begreifen zu können, auch die Concreta,

aus denen jene abgeleitet ſind, vorhergegangen ſein; und das iſt in der Regel nicht der Fall. — Sind nun auch die erwähnten Schwierigkeiten überwunden, oder, wenn man wahrer ſein will, iſt man glücklich an ihnen vorübergehuſcht, ſo treten noch größere Uebelſtände ein. Der Schüler ſoll jetzt die nicht verſtandenen Begriffe entwickeln, individualiſiren, und ihnen mit einem logiſchen und combinatoriſchen Bewußtſein gegenübertreten. Die Begriffe entziehen ſich aber ſowohl der Logik als auch der Combinatorik, theils weil ſie eben nicht begriffen ſind, theils ihrer eigenen mangelhaften Natur wegen; denn, wenn ſie, was leider meiſtens der Fall iſt, mehr oder weniger tautologiſch ſind, wo tritt da jene ſcharfe Sonderung ihrer Inhaltselemente ein, die zur logiſchen Entwicklung ſo außerordentlich nöthig und dienlich iſt? Es weiß ja Jeder, der mit der Mathematik vertraut iſt, wie ſchwer die Beweiſe der erſten Lehrſätze ſind; das liegt aber lediglich in der Mangelhaftigkeit der Principien. Wäre es indeß auch möglich, ja factiſch, daß die begriffliche Subſtanz ſo weit vom Schüler verdaut ſei, um eine logiſche Kette zu geſtatten, ſo bleibt das Experiment deßhalb noch immer ſehr zweifelhaft, weil der Schüler ein logiſches Bewußtſein mitbringen muß, was er nach dem gewöhnlichen Gang der Dinge nicht haben kann. Zwar iſt das Logiſche ein thätiges Moment jedes Geiſtes, aber doch meiſtens und bei Schülern unſerer Art gewiß ein unbewußtes; indeſſen an dieſer Stelle der Mathematik, wie an jeder andern, wo die Ziele entfernter liegen und wo die Prämiſſen mehr oder weniger verſteckt ſind, wird Bewußtſein und Wille ſo in Anſpruch genommen, daß ohne dieſe kein Schritt, der zum Ziele führe, gethan werden kann. Aber wo iſt logiſches Bewußtſein, wo logiſcher Wille, d. h. Wille zur Logik, beim Schüler? Freilich werden ſie mehr oder weniger auch von jeder andern Disciplin vorausgeſetzt und entwickelt; aber die Stufe, die der Knabe einnimmt, hat ihn noch nicht zu dem Grade geführt, den die Elementarmathematik von vornherein in Anſpruch nimmt. Decliniren und Conjugiren, der Satz, die vier Species, Alles übt und verlangt Logik, aber nicht der Logik wegen, ſondern um ihres eigenen Bedarfes willen, führt alſo auch nicht zum Bewußtſein. Endlich, obgleich es nur eine Logik gibt, ſo verlangt doch jede beſondere Wiſſenſchaft eine beſondere Methode, d. h. einen beſondern logiſchen Leib. Soll der Schüler nun in der Mathematik aufgehen, ſich mit ihr identificiren, mathematiſch empfinden, vorſtellen, wollen, denken, ſo muß er dieſes ſeines Leibes ſo vollſtändig Herr ſein, daß keine Störung, keine Krankheit des mathematiſchen Lebens eintritt. Die Erfahrung gibt uns aber nicht die Möglichkeit, daß Jemand eines Leibes mächtig werde, den er nicht vom Entſtehungsmomente an, wenn auch im embryonalen Zuſtande, beſeſſen hätte.

Die Methode tritt jedoch vom Beginn des mathematiſchen Unterrichts ſo ſcharf, ſo entwickelt und ſo unabhängig von dem Bewußtſein des Schülers an ihn heran, daß dieſer ſie nothwendig ſeines eigenen Beſtehens wegen entſeelen und die Mathematik daher entleiben muß. — Wenn nun zuſammengefaßt wird, was im Großen und Ganzen die Methode dem Schüler bietet und von ihm verlangt, ſo gibt ſie ihm erſtens von vornherein einen Stoff, den er nicht verſteht, zweitens fordert ſie von ihm ein bewußtes Handeln, wozu ihm die Mittel, das Bewußtſein und die Abſicht fehlen; iſt das richtig, dann habe ich auch Recht, zu ſagen, daß der Lehrer mit dieſer und durch dieſe Methode gerade in die Schule geht, wie Diogenes auf den Markt. Zunächſt freilich möchten mir noch mancherlei Entgegnungen werden, deren Kraft jedoch leicht zu brechen iſt. Wie kommt es denn, werden die Gegner ausrufen, daß trotz dieſer ſupponirten Uebelſtände die Schüler in den höhern Claſſen Erfolge erzielen, deren Möglichkeit nach dem Vorangegangenen gar nicht zu erſehen iſt? Darauf habe ich erſtens zu erwidern, daß ich gewiſſe Erfolge gar nicht beſtreite und auch im Anfang nur geſagt habe, daß ſie im Verhältniß zu der verarbeiteten Kraft und der verbrauchten Zeit gering ſeien, zweitens, daß die Erfolge in den obern Claſſen nur loſe zuſammenhängen mit dem Unterricht auf der untern Stufe, und endlich daß, wenn dieſer Zuſammenhang ein inniger wäre, ſie gewiß einen Grad erreichten, der allen geſunden Anforderungen genügen würde. Schon auf der Anfangsſtufe gibt es einzelne Puncte, deren Verſtändniß von dem Schüler unter Umſtänden erzielt wird, dahin gehören z. B. die einfachen Lehrſätze, deren Beweis ſich auf die Congruenz ſtützt. Wenn der Knabe ein mathematiſches Intereſſe und logiſche Uebung genug beſitzt, ſo wird es immer gelingen, ihm die Sätze vom gleichſchenkligen Dreieck, von der Kreisſehne u. ſ. w. ſo zu nähern, daß er ſie endlich bis zu einem gewiſſen Grade begreift; und zwar geſchieht dieß, weil der Stoff weit concreter iſt und daher vorſtellbarer, durchſichtiger, als der früher behandelte, und er verſteht das Ganze bis zu den gebrauchten Prämiſſen hin; ſobald die Prämiſſen nicht als einfache Facta, ſondern als der Begründung bedürftige Meinungen betrachtet werden, löst ſich die ganze Einſicht in ein bloßes Gefühl des Verſtändniſſes auf. Je weiter der Schüler nun vorrückt, deſto individueller und faßbarer wird der Stoff, deſto weniger braucht er ſich in einer zu abſtracten Sphäre zu erhalten, deſto mehr nähert er ſich dem logiſchen Bewußtſein, deſto mehr endlich wird ihm ein Licht aufgehen. Aber, man täuſche ſich nicht, es iſt und bleibt immer eine gewiſſe Grenze der Einſicht; was jenſeits der Grenze liegt, wird einfach als factiſch beſtehend angenommen, wofern dieſes nicht mit den gereiften

Geiſtern noch einmal einer nähern Betrachtung unterworfen wird. Dieſe Grenze wird, wenn man genauer unterſucht, gerade in dem Ende des Anfangsunterrichtes liegen. Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich anführen, daß, als ich eine neue Schule zu beſuchen anfing, ich ohne irgend welche wiſſenſchaftliche mathematiſche Vorbereitung von vornherein mit den Aehnlichkeitsſätzen beginnen mußte, und daß es mir gar nicht ſo ſchwer wurde, mich mit der Zeit in den Unterricht zu finden. Das Vorangegangene nahm ich einfach als wahr an, ohne mich um die Begründung irgendwie zu kümmern; ich kam dabei im Ganzen beſſer weg, als diejenigen, welche mit dem bis dahin Erlernten in einem unfruchtbaren Hader lagen. Endlich möchte ich noch hinzuſetzen, daß ſelbſt auf der obern Stufe die erlangte Einſicht oft eine ſcheinbare iſt, ein Schein, der von dem Gedächtniß des Schülers hervorgerufen wird. Dieſer Schein zerrinnt, ſobald irgendwie der Schüler produciren ſoll. Gerade der Kampf des Knaben der Anfangsſtufe mit der Mathematik zwingt ihn, theils um ſich ſelbſt, theils um den Lehrer zu täuſchen, dem Gedächtniſſe mehr anzuvertrauen, als er ſonſt wohl thun würde. — Der Anfangsunterricht arbeitet alſo dem Folgenden nur in ſo fern vor, als er ein kleines Material, etwas, aber wenig, Logik und Combinatorik und eine Aufforderung an das Gedächtniß zur Wachſamkeit mit ſich bringt. Und dazu werden mindeſtens zwei Jahre verwandt! Der arme Schüler, der von Quinta bis Secunda mit Wechſelwinkeln gequält wird, muß im Grunde doch die tödtlichſte Langeweile empfinden, ſobald ihm nur von Mathematik geredet wird. — Wenn nun die Leiſtungen der obern Claſſen ſich im Grunde nur wenig auf die der untern baſiren, dann bleibt die Frage gerechtfertigt: wie groß müßten die Erfolge wohl ſein, wäre der ganze Unterricht ein Guß und eine Form?

Aus dem Vorangeſchickten könnten Nichtkenner der Mathematik leicht den Schluß ziehen, daß der mathematiſche Unterricht nun eben von dieſer Verſtändnißgrenze anfangen und das Vorhergehende als techniſches Material dem Gedächtniß einverleibt werden müßte. Allein das iſt nicht möglich, denn der Mathematik wäre der Boden unter den Füßen entzogen; die Verſtändnißgrenze der Mathematik können nur ihre Fundamentalprincipien bilden. Jeder pädagogiſche Werth müßte ſchwinden, wenn ein ſolches mechaniſches Verfahren um ſich griffe; in Fachſchulen, wo nur eine beſtimmte Menge des Wiſſens verlangt wird, mag dieſe Behandlung vielleicht die rechte ſein, aber niemals in höhern Bildungsanſtalten. Muß nun der Anfang einmal doch mit dem Puncte, der Linie u. ſ. w. gemacht werden, ſo iſt damit die gebräuchliche Methode trotz der gerügten Mängel, natürlich abgeſehen von einzelnen Abſonder-

lichkeiten, vollſtändig entſchuldigt. Es konnte ja auch gar nicht anders ſein, da eine ſo exacte Wiſſenſchaft, wie die Mathematik, wenig Willkür in der Behandlung übrig läßt. Methode und Inhalt ſind wie Leib und Seele; hat die Seele erſt einen vollkommenen Leib gefunden, dann ſind beide unzertrennlich. In keiner Disciplin bleibt im Großen und Ganzen dem Lehrer ſo wenig zu thun übrig, als in der Mathematik, weil eben da Alles ſich aus ſich ſelbſt erzeugt. Zu wünſchen bliebe freilich, daß die Methode, die Form im Einzelnen beſtimmter und ſchärfer ausgearbeitet würde, als bis jetzt geſchehen.

Iſt nun die Methode im Allgemeinen die richtige, treten aber, namentlich auf der untern Stufe, nach der jetzigen Art des Unterrichtsplanes nicht zu überwindende Uebelſtände hervor, ſo folgt daraus, daß das Verhältniß des Schülers zur Mathematik ein falſches iſt. Der Grund dieſes pädagogiſch abnormen Zuſtandes liegt darin, daß die Mathematik viel verlangt und der Schüler wenig bietet; die wiſſenſchaftliche Mathematik kann aber um keinen Schritt weiter zurückgehen, alſo muß der Schüler ihr mehr entgegenkommen, als bis jetzt geſchehen iſt. Wie das geſchehen kann und ſoll, iſt der Zweck dieſes Aufſatzes.

Man vergegenwärtige ſich noch einmal den Standpunct des Schülers beim Beginne des eigentlichen mathematiſchen Unterrichts; die Wiſſenſchaft tritt mit der beſtimmten Forderung an ihn heran, einen ganz abſtracten und ihm fern liegenden Stoff mit Bewußtſein logiſch und combinatoriſch, mit andern Worten methodiſch zu entwickeln; Stoff wie Methode ſind indeß ihm mehr als böhmiſche Dörfer; der Unterricht ſelbſt hebt dieſen Gegenſatz erſt nach langer Zeit, innerhalb welcher die meiſten verzagen und ſich zurückziehen, auf. Daher muß die Propädeutik dieſes Amt übernehmen. Weil der Gegenſatz aber ein ſpecifiſcher iſt, ſo kann auch die Propädeutik nur Bezug nehmen auf die Art, d. h. auf die Mathematik; ſie muß die Mathematik in ihrem Schooße tragen und ſie allmälig aus ſich entwickeln; Abſtraction, Logik und Combination müſſen an Stoffen mathematiſcher Natur geübt werden. Daß in der That das Bedürfniß einer ſolchen Propädeutik vorhanden iſt, zeigt ſich in der Einrichtung vieler Schulen, welche der Mathematik die ſogenannte Raumlehre voranſchicken. Ob indeß dieſe ſo benutzt worden, daß ein erfreuliches Reſultat daraus gewonnen wurde, möchte ich aus dem Grunde bezweifeln, weil ja die angeregten Uebelſtände trotz der vorhandenen propädeutiſchen Stufe nicht verſchwunden ſind. Schon die mangelhafte und kleine Litteratur dieſer Disciplin läßt auf deren ſtiefmütterliche Behandlung ſchließen, und aus den vorhandenen Leitfaden ſelbſt kann kein ihr günſtiges Urtheil gewonnen werden. Meiſtens beſchränkt ſie

ſich auf die Erklärung einiger ſpäterhin vorkommenden termini technici, als da ſind: Wechſelwinkel, entgegengeſetzte Winkel, rechte, ſpitze, ſtumpfe Winkel, gleichſchenkliges Dreieck, gleichſeitiges u. dgl. m.; oder in anderer Weiſe lehrt ſie die verſchiedenen einfachen Körper, ſo weit als thunlich, namentlich in Bezug auf die Zahl der Ecken, Kanten, Flächen unterſcheiden. Ohne Zweifel gehört das Alles mehr oder weniger in den propädeutiſchen Unterricht, bildet aber gewiß nur einen kleinen Theil ſeines Inhalts. Wie indeß ſelbſt dieſer Stoff hie und da noch maltraitirt wird, darüber darf man nur ſchweigen.

Wiſſen und Können knüpft an die durch die Sinne gewonnenen Wahrnehmungen an. Das wahre Nehmen eines Stoffes iſt daher der wiſſenſchaftliche Anfang jeder einzelnen Schuldisciplin, die Anfangsſtufe jedes Unterrichts iſt damit vorgezeichnet und begrenzt; aber es iſt nicht allein Anfang einer Wiſſenſchaft, ſondern auch ein Fundament der Erziehung, der Zucht; denn iſt der Wille des Menſchen der Anfang und das Ende der Zucht, ſo tritt kaum auf einer andern Stufe die Zucht ſo in den Vordergrund, wie gerade hier. Wer Sinne hat, und das iſt bei jedem Schulknaben vorauszuſetzen, kann ſie auch gebrauchen; es kommt nur auf den Willen an, dieß zu thun. Dieſen Willen hervorzurufen, zu ſtählen, iſt Hauptzweck der beginnenden Propädeutik; der erweckte Wille ſelbſt iſt hoher Gewinn für die Erziehung. Nirgends iſt der Wille ſo controlirbar, nirgends durch ſo geringe Mittel zu erzwingen, wie hier. Demnach iſt dieſe Stufe von hoher Wichtigkeit für den ganzen darauf folgenden Bau. — Die Wiſſenſchaften theilen ſich nun nach den Sinnen, die ſie bei ihrem Beginne in Anſpruch nehmen, in zwei Hauptclaſſen, in die des Ohres und in die des Auges, wofern man nicht die Gaſtroſophie als eine dritte Art einführen will, wozu indeſſen trotz mancher franzöſiſchen Converſationsſtückchen glücklicher Weiſe noch kein Grund vorhanden iſt. Von dieſen haben die des Ohres, die Sprachwiſſenſchaften und was damit zuſammenhängt, in vieler Beziehung in der Schule eine ſo vorzugsweiſe Geltung und auch eine ſo vollſtändige Entwicklung, daß über ſie wenig zu ſagen iſt, zumal da der Zweck dieſer Arbeit ein ganz anderer iſt. Mit der Ausbildung dieſer Wiſſenſchaften iſt auch im Allgemeinen eine Schärfung des Gehörſinnes eingetreten, welche mancherlei Erſcheinungen erklären läßt. Die Wiſſenſchaften des Auges, die Geographie, die Naturwiſſenſchaften, die Mathematik ſtehen im Ganzen den vorigen trotz ihres gleichgeltenden Intereſſe im großen Publicum wie in der Schule nach; die Menge benutzt ſie höchſtens zum Geldverdienſt, die Schule achtet und duldet ſie aus engherzigen Principien. Wird der Baum und die Frucht nicht beſonders

geehrt, dann wird der Wurzel nicht die ſchuldige Nahrung gebracht. So iſt auch der Geſichtsſinn in ſeiner Bildung zurückgeblieben. Man frage einmal in einer Geſellſchaft nach der Zahl derer, welche leidlich etwas Vorliegendes beſchreiben oder zeichnen können, und vergleiche damit die Zahl derer, welche ein einfaches, kurzes Lied nachzuſingen im Stande ſind; wo das Deficit iſt, mag Jeder ſelbſt unterſuchen; mir iſt es ganz klar, daß es Liederſänger und Worteplapperer mehr gibt, als Zeichner. Wird in beiden Fällen eine gleiche Ausbildung des Mundes und der Hand vorausgeſetzt, ſo kann ein Zurückbleiben in den Leiſtungen nur in der mangelhaften Conception durch die Sinne geſucht werden, und dieſer Mangel findet ſich durchſchnittlich beim Auge. Das Auge zum Sehen zu bringen und zu zwingen, iſt die Hauptaufgabe der beginnenden Propädeutik; das Sehen muß geübt werden, theils des Sehens ſelber, theils der folgenden Stufe, der Abſtraction, wegen; denn ohne Klarheit und Sonderung der Sinneseindrücke kann dem Knaben keine Abſtractionsthätigkeit zugemuthet werden. Sehen iſt alſo die vorwiegende Thätigkeit des Knaben dieſer Ordnung. Aber was ſoll geſehen werden? Uebt der Schüler nicht ſchon das Auge beim Leſen, Schreiben, im geographiſchen, naturhiſtoriſchen Unterricht, ſpäterhin noch mehr im Zeichnen? Gewiß, doch iſt hier, mit Ausnahme der beiden letztern Disciplinen, der Geſichtsſinn nicht um ſeinetwillen in Thätigkeit, nicht des Sehens, ſondern des Verſtehens wegen; nur willkürliche Symbole werden beim Leſen und Schreiben geſehen. Für die Mathematik iſt es aber allein von Bedeutung, die Form ſelbſt, abgeſehen von deren ſonſtigem Inhalt, ſo zu verſinnlichen, daß die Abſtraction ſich an ihr nach allgemein geiſtigen Geſetzen, nicht nach äußerlich gegebenen, vollziehen kann, daß ſie ein bebautes Feld, keine tabula rasa vorfindet. Die zu ſehenden Formen ſind durch den Inhalt der Mathematik ſelbſt, ſo wie durch die Anforderung jeder geſunden Pädagogik, daß das Voranzuſchickende dem Nachfolgenden vorbaue, und daß der Inhalt des Unterrichts klar und einfach ſei, überhaupt dem Standpuncte des Kindes entſpreche, vollſtändig beſtimmt. Der Raum, der Punct, die Linie u. ſ. w. können nicht Stoff ſein, denn erſtens gibt es dabei in der That wenig, oder gar nichts zu ſehen, zweitens bieten ſie der folgenden Stufe, der Abſtraction, keine Anknüpfungspuncte, weil ſie ſelbſt die abſtracteſten Abſtracta ſind. Auch Naturobjecte ſollen nicht Gegenſtand des Unterrichts ſein, da das Formale bei ihnen oft in den Hintergrund gedrängt und durch Zufälligkeiten verwiſcht und deformirt, auch die Aufmerkſamkeit leicht abgelenkt wird, und da die Formen ſelbſt zu complicirt ſind. So bleiben denn nur die einfachen Körperformen, Würfel, Prismen u. ſ. w.

übrig, und in der That möchte ſich ſo leicht kein paſſenderer Stoff für die Anforderungen an dieſe Stufe finden. Die Form dieſer Körper ſelbſt iſt ihr weſentlicher Inhalt, ſie iſt klar und ſo ſtreng gegliedert, daß die Abſtraction ein ſo ſcharf hervortretendes Concretum vorfindet, wie ſelten wo; endlich enthält ſie alle Elemente der ſpätern mathematiſchen Behandlung. An den einfachen Körpergeſtalten muß demnach das Sehen geübt werden. Wie im Einzelnen das geſchehen kann, mag hier unerörtert bleiben, da auch die ganze Behandlung enge Grenzen hat. Man fürchte nicht, daß dieſer Unterricht etwas Langweiliges und Ermüdendes habe; er bietet ſo viel Abwechslung, daß der Schüler mit immer geſpanntem Intereſſe dem Lehrer folgt. Als Leitfaden empfehle ich den von Freſenius * Noch hinzuſetzen will ich, daß der Lehrer eine leichte Controle ſeines Unterrichts in dem Zeichnen findet, eine Controle, die außerdem das für ſich hat, daß ſie dem Schüler ſehr angenehm iſt, wie ich es aus eigener Erfahrung weiß. Was dem Ohre der Mund, das iſt dem Auge die Hand Ob jemand richtig gehört, kann augenblicklich nur durch das Wiedergeben des Gehörten geſchloſſen werden; ebenſo gibt die Zeichnung erſt einen richtigen Maßſtab ab, ob wirklich richtig geſehen iſt, denn eine Beſchreibung hängt von noch vielerlei Umſtänden ab, die namentlich beim Kinde größtentheils fortfallen. Doch nicht allein der Controle wegen muß das Zeichnen hier ſchon eingeführt werden, ſondern auch um der Mathematik willen. Das Zeichnen iſt für die Mathematik nicht weniger, als das Sprechen für eine Sprache. Natürlich muß von einer Schönheit der Zeichnung abgeſehen werden, da dem Kinde die Handfertigkeit abgeht, doch läßt ſich auch hier ſchon Vieles erreichen. Das Sehen, die einfachen Körper, das Zeichnen ſind demnach die Elemente der erſten propädeutiſchen Stufe; wie ſehr dieſe Stufe nicht allein der Mathematik, ſondern auch allen andern Disciplinen vorarbeiten muß, brauche ich kaum zu ſagen. Die andern Wiſſenſchaften des Auges, die Geographie, die Naturwiſſenſchaften können gar keinen andern Anfang haben, als den vorgezeichneten; für ſie iſt die mathematiſche Propädeutik allgemeine Propädeutik und ſie können kaum dieſen Unterricht entbehren. Die Wiſſenſchaften des Ohres, alſo hauptſächlich die Sprachen, müſſen einen großen Gewinn ſchon dadurch haben, daß der Sinn, zu deſſen Sphäre auch die meiſten ihrer Objecte gehören, geſchärft, daß mithin auch beſtimmter empfunden wird.

Die zweite Stufe des Unterrichts iſt durch die erſte vorgeſchrieben.

---

* Die Raumlehre eine Grammatik der Natur. Von C. Freſenius. Frankfurt a. M. Brönner.

Nachdem ein gewiſſes Quantum, und zwar ein alle Beſonderheiten umfaſſendes Quantum, des mathematiſchen Stoffes in ſcharfen Ab- und Umriſſen gewonnen iſt, tritt ein innerer geiſtigerer Factor ihm gegenüber; er entnimmt zuerſt das Gewonnene dem ſinnlichen Rahmen und überträgt das Bild auf das geiſtige Auge; damit beginnt die Abſtraction. Wahrnehmung hört auf, die Hauptthätigkeit zu ſein; das Wahrgenommene wird jetzt vorgeſtellt; das Vorſtellen ſelbſt tritt in den Vordergrund, und von dem Vorgeſtellten aus ſchreitet die mathematiſche Propädeutik weiter. Innerhalb des Vorgeſtellten, weil es alle Elemente in Compleren enthält, findet ſich mancherlei Gleichartiges; dieſes Gleichartige wird ſeinem Weſen nach unterſucht und einem Begriff ſubſumirt. So werden allmälig die Elemente aus ihren Verbindungen herausgelöst. Das iſt der Kern der zweiten vorbereitenden Stufe. Das Vorſtellen iſt dem Kinde nichts mehr Fremdes, denn ein Sehen ohne das unmittelbar darauf erfolgende Vorſtellen iſt nicht möglich, oder hat wenigſtens gar keinen Werth; jedoch iſt es immerhin von Wichtigkeit, darauf hinzuarbeiten, daß die Vorſtellung auch wirklich dem ſinnlichen Eindrucke und daher dem äußerlich gegebenen Objecte adäquat ſei. Während früher das phyſiſche Sehen geübt wurde, ſoll jetzt das intellectuelle hervorgerufen und verſtärkt werden. Am leichteſten und einfachſten geſchieht dieß, indem man die früher real vorliegenden Objecte entfernt und nun an dem Bilde operiren läßt, oder daß man mit Unterſtützung der wirklichen Körper Verhältniſſe unterſucht, welche dem ſinnlichen Auge mehr oder weniger verborgen ſind, wie z. B. die Achſen, die Diagonalen u. ſ. w. Auch in dieſem Theile des Unterrichts finden ſich für die Erziehung und die Zucht weſentliche Momente, weil er eine Spannung und Aufmerkſamkeit fordert und veranlaßt, die von dem gedeihlichſten Erfolge ſein müſſen. Iſt die Vorſtellungsfähigkeit nun zu dem Grade erſtarkt, welcher eine vollſtändige Klarheit des wirklich Vorgeſtellten erwarten läßt, dann beginnt die Abſtraction. Hier treten eigenthümliche Schwierigkeiten für den Lehrer ein, dadurch natürlich auch für den Schüler, doch nicht ſo vorwiegend, daß ſie nicht von dieſen überwunden werden könnten. Die Schwierigkeit liegt auch nicht in dem Abſtrahiren ſelbſt, denn es liegen, wenn eine klare Vorſtellung vorhanden iſt, eine Menge von Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten ſo klar am Tage, daß ſie leicht zu ſondern und begrifflich zu fixiren ſind. Je weiter man aber vorſchreitet in der Abſtraction, je mehr nähert man ſich einer Grenze, über welche hinaus es ſich ſchwer entſcheiden läßt, was denn nun am Ende übriggeblieben iſt. Es geht daher, wie dem californiſchen Goldgräber, der eine Maſchine zur Trennung der Goldkörner von dem Flußſande

erfunden und wirklich ſeinen Zweck bis auf einen Punct erreicht hatte; er hatte nämlich von Anfang an vergeſſen, den Cylinder ſo einzurichten, daß nach vollendeter Operation auch das Gold herausgenommen werden konnte. So war er im Beſitz des Goldes, war aber nicht im Stande, es zu gebrauchen; er mußte die Maſchine zerſchlagen, und dabei fiel das Gold wieder in den Sand; die Arbeit fing alſo von Neuem an. Aehnlich dringen Lehrer und Schüler auf dem Wege der Abſtraction bis zu den mathematiſchen Elementen vor; aber ſie bleiben gerade vor ihnen ſtehen; ſie erkennen, daß über ihren Standpunct hinaus etwas ſein muß, was indeß nicht genau fixirt werden kann. Das iſt die Grenze, wo möglicher Weiſe die Speculation dem Lehrer zu Hülfe kommen kann, und wo der Lehrer dem Schüler einfach die Reſultate derſelben, natürlich in einer ihm verſtändlichen Weiſe, mittheilen muß; der Schüler wird ſchon, nachdem er auf ſeinem Wege geſehen hat, worauf es eigentlich ankommt, dieſelben verſtehen. Freilich tritt hier der Uebelſtand ein, daß die Speculation ſich ſo wenig genügend mit dieſem Zweige des Wiſſens beſchäftigt hat, und daß ſie außerdem jetzt hinreichend verrufen iſt, um Jeden von ihr abzuhalten. Deßhalb ſind alle Begriffe, die an der Spitze der Mathematik ſtehen, eigener Art; entweder es wird von einem Etwas nur ausgeſagt, es ſei nicht dieſes und nicht jenes; was es nun ſelbſt ſei, bleibt verborgen; oder mit richtigem Inſtincte, aber unglücklichem Erfolge, wird geſagt, das Etwas ſei nur es ſelbſt, nichts anderes. Das iſt gewiß richtig, ſobald dieſes Etwas wirklich ein Element für den menſchlichen Geiſt iſt, aber für den Schüler in Worten ausgedrückt iſt der Begriff (und da fühlt der Schüler genauer als mancher Lehrer) eben kein Begriff, ſondern nur eine Tautologie. Da nun die Elemente bis jetzt noch nicht begrifflich zu erfaſſen ſind, ſo kommt man am beſten fort, ſelbſt wenn man glaubt, daß dieß noch geſchehen könne, dem Schüler ſie nur als einfache undefinirbare Elemente, als universalia ante rem, zu übergeben. Der erſte Schritt der wiſſenſchaftlichen Mathematik bringt ihn ſo wie ſo wieder in das Bereich des wirklich von ihm auf dem Abſtractionswege Erlebten; die Elemente ſelbſt ſind ja auch gar nicht Stoff der mathematiſchen Thätigkeit, ſondern nur die aus ihrer Verbindung hervorgehenden Verhältniſſe. Die Schwierigkeiten, die ſich vorfanden, tangiren auf dieſe Weiſe gar nicht den Schüler; die Abſtraction wird eben bis zu der erwähnten Grenze vollzogen, und das iſt und bleibt die Hauptſache. Wie nun im Einzelnen die Methode für dieſe Stufe einzurichten iſt, wage ich jetzt noch nicht zu entſcheiden, da erſtens dazu eine langjährige Praxis gehört, die in dieſem Falle ich noch nicht habe, und da endlich die Ziele der Abſtrac-

tion noch in einer ſolchen Unbeſtimmtheit ſchwimmen, daß ſchon dadurch die Wege der einzelnen Lehrer nothwendig ſehr verſchieden ſein müſſen. Vielleicht findet ſich mir ſpäter die Gelegenheit, die ganze mathematiſche Propädeutik, ſo wie die Mathematik ſelbſt im Einzelnen genauer methodiſch auszuarbeiten — Auch für dieſe Stufe iſt das Zeichnen noch etwas Weſentliches; die Zeichnung iſt eine weſentliche Stütze für die Vorſtellung theils für den Schüler ſelbſt, um Dunkelheiten zu heben, theils für den Lehrer der Controle wegen. Recht geſchickt könnte der eigentliche Zeichenunterricht nun als Folge dieſer Stufe in den Unterrichtsplan verflochten werden; leider ſtehen aber die meiſten Zeichenlehrer jedem pädagogiſchen Plane und jedem Schulorganismus ſo fern, daß an eine Entwicklung des Vorbereiteten nicht zu denken iſt.

Die analytiſch-inductoriſche Propädeutik hat mit dieſen beiden Stufen ihr Ende erreicht; der Schüler iſt aus der Wahrnehmung heraus durch die Vorſtellung hindurch vermittelſt einer abſtrahirenden Thätigkeit zu den Puncten gelangt, mit welchen die wiſſenſchaftliche Mathematik wieder beginnt. Der ſynthetiſche Proceß könnte nun im ſtetigen Rücklauf allmälig dem Schüler das naturwiſſenſchaftlich Erfahrene von dem geiſtigen Lichte beſchienen vorführen; doch treten hier die früher erwähnten Umſtände ein, welche einen Aufſchub dieſes Verfahrens verlangen. Schon die Abſtraction nimmt die logiſche Thätigkeit des Schülers in Anſpruch, da nur nach Geſetzen der Logik abſtrahirt werden kann, doch iſt der Zwang zur Logik ein ſo ſtrenger und ſo umfaſſender, daß der Schüler eben nicht anders handeln kann, als wie er handelt. Gleiches und Verſchiedenes tritt ſo ſcharf und ſo entſchieden hervor, daß der Schüler, ohne ſich eines innern logiſchen Verhältniſſes bewußt zu ſein, doch logiſch operiren muß; die Natur des vorgeſtellten Stoffes nöthigt ihn zur normalen geiſtigen Thätigkeit. Ganz anders iſt es auf dem ſynthetiſchen Gebiet; dort ſteht der Schüler in Mitten einer Menge von Facten, zu deren Combination ihn nur eine entfernter liegende logiſche Beziehung veranlaßt; er hat aus einer Reihe von Combinationen eben die herauszuſuchen, welche zum Zwecke führen. Es bleibt ihm alſo eine Wahl überlaſſen, bei der auch das Sprichwort: „Wer die Wahl hat, hat die Qual“, ſeine Geltung findet. In ſeinem Geiſte iſt aber die Combinationsreihe eine ſo wenig vollſtändige, daß gerade die Verbindungen, auf die reflectirt werden muß, fehlen können; hat er jedoch die Kette vervollſtändigt, ſo fehlt ihm größtentheils doch der Sinn, die bewußte Abſicht, welches Glied derſelben er denn nun ergreifen ſoll, um zum Ziele zu gelangen. Soll alſo der ſynthetiſche Unterricht von Erfolg ſein, ſo muß dafür geſorgt ſein, daß die Zahl der möglichen Verbindungen,

natürlich ebenſo dieſe ſelbſt, ihm gegeben ſind, und daß endlich der Wahl durch logiſche Beſchränkung eine Grenze geſetzt iſt. Daraus ergeben ſich die beiden folgenden und letzten Stufen der pädagogiſchen Propädeutik: eine Stufe der Combinatorik und eine der Logik. In der erſtern könnte der Gang des Unterrichts ein zweifelhafter in ſo fern ſein, als man entweder wirklich combiniren und aus dieſer Thätigkeit die Combinationsgeſetze abſtrahiren läßt, oder indem man nach den von vornherein gegebenen Geſetzen zum Operiren zwingt. Mir ſcheint die zweite Art die beſſere zu ſein und zwar aus folgenden Gründen. Setzt man auch eine möglichſt große Gewandtheit in der Combination beim Schüler voraus, ſo reicht, wofern er noch nicht im Beſitz der betreffenden Geſetze iſt, doch dieſe immer noch nicht ſo weit, daß man gewiß ſein kann, er habe das Gebiet der Möglichkeiten erſchöpft. Die ſichere Hand des Lehrers wird freilich den Knaben, ſo lange ſie ihn hält, wohl bis zur Vollſtändigkeit führen; ſobald die Hand ihn aber verläßt, tritt eine Unbeſtimmtheit ein, welche der Controle ſich entzieht. Aus dieſer Ungewißheit nun Normen zu ziehen, wäre meines Erachtens mindeſtens vergeblich. Und ſelbſt, wollte man die Geſetze der Combinatorik der Zukunft überlaſſen, wie mit deren innerer Begründung es jedenfalls geſchehen muß, ſo bliebe immer der Hauptpunct unerledigt, nämlich der, daß die Schüler befähigt ſind, alle möglichen Verbindungen gegebener Elemente aufzuſtellen. Man gebe daher dem Schüler ohne Weiteres, oder wenigſtens ohne tiefern Beweis, die Regeln, nach welchen er verfahren muß, wie dieß etwa in Müllers vortrefflicher Arithmetik geſchieht. Nach einiger Uebung mit den allgemeinſten Elementen — Buchſtaben — wird der Knabe gewiß ſie anzuwenden verſtehen, und nun kann man zu den Complexionen geometriſcher Objecte ſchreiten; nebenbei wird dieſes Wiſſen von großem Intereſſe und von großer Wichtigkeit für die Arithmetik ſein. Angeknüpft können an dieſen Unterrichtszweig noch die nöthigen termini technici werden; dem Schüler wird eingeprägt, daß es für gewiſſe häufig vorkommende Combinationen auch beſondere Namen gibt. Die bloßen Verbindungen geometriſcher Elemente haben indeß keinen Sinn, wenn ſie nicht in der Vorſtellung als wirklich Verbundenes, als ein Bild erfaßt ſind. Alle Verbindungen ſind daher auf das innere Auge, und von dieſem auf das ſinnliche zu projiciren, die Zeichnung muß endlich reſultiren; doch darf ſie eben nur als eine von äußern Einwirkungen freie Thätigkeit hervorgehen; keine Vorzeichnung iſt vorhanden. Dadurch gewinnt der Unterricht an Mannigfaltigkeit und Intereſſe, welches nicht da ſein würde, wollte man ſich nur auf ein abſtractes Combiniren von Elementen beſchränken, und hat einen hinläng-

lichen Stoff, um ein halbes Jahr auszufüllen. — Als Schluß der mathematiſchen Propädeutik tritt nun die Logik auf; ſie iſt ein wirklicher Schluß, weil ſie die letzte Lücke ausfüllt, und weil ſie das höchſte Maß der möglichen Kraft in Anſpruch nimmt. Man glaube nicht etwa, daß hier dem Schüler Logik in dem gebräuchlichen Sinne des Wortes gelehrt werden ſoll, ich bin weit davon entfernt; dennoch hat die von mir vorgeſchlagene Disciplin einige Aehnlichkeit damit. Was nach der philoſophiſchen Manier conſtructiv erlangt wird, ſoll hier in kleinem Maßſtabe, vielleicht auf eine rechtmäßigere Weiſe, inductoriſch erreicht werden. Der Unterricht muß da beginnen, wo er die meiſten Anknüpfungspuncte findet, d. i. in der allgemeinen Grammatik. Das Urtheil und ſeine Form, der Satz, ſind im Anfang die Elemente. Beſonders iſt auf die ſcharfe Trennung des Subjectes vom Prädicat zu achten; es iſt zu zeigen, daß das Subject immer ein Vorausgeſetztes ſei, und daß das Prädicat nur unter Umſtänden ſeinem ganzen Umfange nach dem Subjecte zukömmt, mithin alſo Umkehrungen nur zuweilen geſtattet ſind. Auf inductoriſchem Wege kommt man ſo zu den Urtheilsformen. Dabei hat man natürlich von Spitzfindigkeiten gänzlich abzuſehen, auch iſt vollſtändig hinreichend, wenn der Schüler mit dem allgemein bejahenden und verneinenden und dem beſonders bejahenden und verneinenden Urtheil vertraut iſt. Der Stoff für dieſe Formen kann aus den verſchiedenſten Zweigen des Wiſſens genommen werden, doch würde es gut, ja nöthig ſein, allmälig der Mathematik ihre Rechte zukommen zu laſſen. Die einfachen Lehrſätze der Planimetrie geben hinlänglich Gelegenheit zu dahin gehörigen Betrachtungen. An die Urtheilsformen anſchließend geht der Unterricht zu den Urtheilscombinationen, Schlüſſen über; dem Schüler wird eine Reihe von Schlüſſen vorgelegt, deren Richtigkeit ihm in die Augen ſpringt; andere Schlüſſe — natürlich formell derſelben Natur —, aus denen ſich ein Fehler herausfühlen läßt, zwingen der Kritik wegen zu einem Vergleich mit den als richtig angenommenen; die Abweichung wird erkannt, ſei es mit Hülfe des Lehrers oder von dem Schüler allein; durch die Sonderung und die eingehende Betrachtung wird dann endlich die Form als das Kriterium der Richtigkeit aller Schlüſſe derſelben Natur gefunden, die Form der einzelnen Schlußglieder, wie des Schlußgebäudes. Der richtige Tact des Lehrers vermeidet vor allen Dingen dabei ein die jugendlichen Geiſter verwirrendes Philoſophiren; es kommt nur auf eine erfolgreiche Analyſe eines grammatiſchen Ganzen dabei an. Die Zahl der vorkommenden Begriffe wird feſtgeſtellt, wie ihre Stellung innerhalb der Prämiſſen und der Concluſion. Für die folgenden Zwecke iſt es nun vollſtändig genügend, die Form des modus ponens und des modus

tollens, beſonders des erſten, als Schema dem Schüler verſtändlich zu machen. Iſt man dieſes Verſtändniſſes ſicher, ſo treten allerlei Uebungen ein, welche die Form verflüſſigen ſollen. Der Lehrer gibt zwei von den drei Sätzen eines Schluſſes und läßt daraus den dritten bilden; mit einem Worte, er conſtruirt einen beliebigen, wo möglich jedoch mathematiſchen Stoff nach der gegebenen Form. Dem Schüler ſtoßen dabei im Anfang manche Schwierigkeiten auf, die durch vervielfältigte Exercitien wegzuſchaffen der Lehrer ſich nicht ſcheuen muß. Die Bemühung des Knaben, der formellen Natur der Aufgabe gemäß jeden Buchſtaben eines vorkommenden Begriffes auf einen andern Satz des Schlußganzen zu übertragen, führt auf grammatiſche Ungeheuerlichkeiten; dabei zeigt es ſich, daß z. B. dem in dem Unterſatze als Prädicat wiederkehrenden Subject des Oberſatzes ein Ausdruck gegeben werden kann, welcher nicht Buchſtabe für Buchſtabe demſelben im Oberſatze gleicht, ohne jedoch der Richtigkeit Abbruch zu thun. Auf dieſe Weiſe verſchwindet die Steifheit und Ungelenkſamkeit in der Sprechweiſe des Knaben. Sind die einfachen Schlüſſe nun hinreichend klar und geläufig geworden, ſo werden die einfachſten Soriten als Objecte des Unterrichts behandelt; ſollten ſie in ihrer ſtrengen formellen Gliederung dem Schüler zu ſchwer fallen, ſo kann man auch allenfalls davon ablaſſen; es genügt dann eine möglichſt geſchickte Aneinanderreihung von Einzelſchlüſſen. Auch hier muß der Stoff der Mathematik entnommen werden; einmal der doch ſpäter verlangten Uebung an dieſem Stoff wegen, andernfalls auch, damit der Schüler das Erlernte nicht wieder vergißt. Als Schluß dieſer Stufe und des ganzen propädeutiſchen Unterrichts ſoll endlich dem Knaben eine einfache und kurze Theorie des Beweiſes gegeben werden, natürlich nur ſeiner Verſtändnißkraft angemeſſen. Das wird am beſten geſchehen, wenn man ihm formell ganz durchſichtige kurze Beweiſe vorlegt, und dann zeigt, wie vermittelſt der Analyſis und der Combination und auf logiſchem Wege in dem Vorausgeſetzten, dem Subject des zu beweiſenden Lehrſatzes, das Prädicat ſich als Inhaltsmoment vorfindet. In den dann mit Hülfe der Schüler auszuführenden Beweiſen iſt zunächſt beſonders auf die Trennung des Subjects vom Prädicat des zu beweiſenden Satzes zu achten; das Subject wird als Vorausgeſetztes allein geſetzt, dann die Frage aufgeſtellt, ob das Prädicat dem Subjecte zukomme. Bei dem Beweiſe ſelbſt wird von dem Vorausgeſetzten ausgegangen — Hülfsconſtructionen müſſen möglichſt vermieden werden —; das Vorausgeſetzte wird ſeiner Natur nach unterſucht — Analyſis —; die Inhaltselemente werden combinirt, und mit Hülfe der durch den Zweck und durch den logiſchen Willen beſtimmten Combinationen in ganz formeller, logiſcher Gliederung wird der

Beweis endlich vollzogen. Die letzte Conclusion, dem gegebenen Subjecte kommt das gegebene Prädicat zu, beantwortet dem Schüler die aufgestellte Frage. Stoff genug bietet wiederum die Mathematik; die Beweise der Sätze: Scheitelwinkel sind gleich; wenn die gleichliegenden Winkel gleich sind, sind die Wechselwinkel gleich u. s. w., sind so einfach, daß sie auch in ihrer ganzen Strenge dem Schüler nicht entgehen. So soll nun nach meiner Ansicht die letzte Stufe beschaffen sein. Ich will keine Philosophie, keine philosophische Propädeutik den Quartanern dociren, das sei ferne von mir; aber es ist nöthig, ihnen ein Schema zu geben und verständlich zu machen, das sie später anzuwenden fortwährend gezwungen sind. Das klingt wieder verfänglich; schematisch, mechanisch. Diese Worte liegen ja so nahe, daß ein Mißverständniß eintreten könnte. Aber der Unterricht ist deßhalb nicht mehr schematisch, mechanisch als jeder andere, weil er ein Schema — selbst die wissenschaftliche Logik, wenigstens deren Resultate sind nichts anderes — zum Object hat. An diesem Schema können sich die schematischsten und auch die geistreichsten Lehrer, um den jetzt gebräuchlichen Gegensatz zu bewahren, die Zähne stumpf beißen, aber, wenn sie wollen, auch schärfen.

So vorbereitet kann der Schüler nun getrost den wissenschaftlichen Unterricht beginnen; den ersten Grad der pythagoräischen Loge hat er erreicht, und die Mathematik ist ihm nicht mehr jener Fremde, den er von sich stieß und verlachte, weil er ihn nicht verstand.

Den Einspruch möchte ich zuletzt noch heben, daß die Mathematik, wenn ihr die mathematische Propädeutik in dem oben erwähnten Sinne vergönnt würde, sich andern Disciplinen gegenüber zu breit mache. Zwei Stunden in jeder Classe von Sexta bis incluſ. Quarta werden ihr, denk' ich, auch die enragirtesten Feinde derselben gönnen; zwei Stunden in Sexta für die Stufe der Wahrnehmung, zwei in Quinta für die Abstraction, zwei in Quarta für Combination und Logik, das ist gewiß für sie nicht zu viel und für uns nicht zu wenig.

Zum Schluß kann ich nun noch den Wunsch nicht unterlassen, daß die höhern Stufen die untern berücksichtigen, und das nicht fallen lassen möchten, was dort so mühsam erworben ist. Doch ist dem Wunsche schon hinlänglich Genüge geschehen, wenn die Elementarmathematik ihrer selbst und der ganzen mathematischen Wissenschaft wegen eine wissenschaftlichere, consequentere und klarere Bearbeitung findet, als bis jetzt geschehen ist.

Zu Plutarch de Musica.

Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin.

(Fortsetzung. Vergl. Päd. Rev. Bd. 42, S. 197 ff.)

Wenn sich in den moralischen Schriften Plutarchs eine große Ungleichheit im Stil, im Satzbau und in der Periodologie vorfindet, so daß es als sehr bedenklich erscheinen muß, aus bloß stilistischen Gründen über Aechtheit oder Unächtheit einer Plutarchischen Schrift zu entscheiden, so ist es dieselbe Ungleichheit, dasselbe Schwanken im Einzelnen, welches der Texteskritik im Plutarch große Schwierigkeiten bereitet. Es finden sich da nicht wenig kleinere, an und für sich unbedeutende Puncte, meist orthographischer Art, bei denen die gänzliche Inconsequenz, sowohl von Seiten des Schriftstellers als auch der Handschriften, den Herausgeber in Verlegenheit setzt. Hierhin gehören unter anderem das Schwanken im Gebrauch des Apostrophs; das Ineinsschreiben adverbialer Ausdrücke, deren erster Theil aus einer Präposition besteht, wie *καθ' ὅλου* neben *καθόλου*; die Zulässigkeit übelklingender Hiate; denn ob die Gesetze über den Hiatus, welche Sintenis für die Biographieen Plutarchs aufgestellt hat, auch ohne weiteres auf dessen moralische Schriften anzuwenden sind, muß einer genaueren Untersuchung vorbehalten bleiben. Hierhin gehört ferner die Schreibung mit *ττ* statt *σσ*, *γίνομαι* statt *γίγνομαι*, *οὐθείς* und *μηθείς* statt *οὐδείς* und *μηδείς* u. A. m. Daß die Formen *οὐθείς* und *μηθείς* bei den Schriftstellern nach Alexander dem Großen mehr und mehr vorkommen, zeigt Lobeck Phryn. p. 182. Für Dionysius von Halikarnaß ist zu bemerken, daß die Haupthandschrift, der codex Ghisianus, diese Formen fast überall mit *δ* schreibt, wo die übrigen Handschriften *θ* haben. Auch bei Plutarch findet sich die letztere Schreibart überwiegend in den schlechteren Handschriften, doch haben es auch die besseren dann und wann. Zu den von Wyttenbach im Lexikon angegebenen Stellen ist unter anderen hinzuzufügen aus vorliegender Schrift *οὐθείς* c. 33, *οὐθέν* c. 5, *μηθενί* c. 41, *μηθέν* de an. procr. p. 1015 B, non posse suav. p. 1086 D. Etwas wichtiger sind schon die Fälle, in denen es sich um die Anwendung eigentlich Attischer statt der gewöhnlichen Wortformen handelt, und umgekehrt, z. B. *τέλεος* de mus. c. 36, eigentlich eine jonische Form für das gewöhnlichere *τέλειος*, die sich auch sonst bei Plutarch an einzelnen Stellen findet; dann *διπλασίονι λόγῳ* c. 22; *διπλασίων* statt *διπλάσιος* ist

bei Späteren ſehr gewöhnlich; Beiſpiele gibt Struve Opusc. II, 235. cf. Lobeck Phryn. p. 411. Plutarch hat in dieſer Art *πολλαπλασίων* reg. et imp. ap. 191 C. u. a. a. O., die man bei Wyttenbach im Lexikon findet (*εἰκοσαπλασίων* de fac. in orb. 925 C ſteht jetzt in der Pariſer Ausgabe nicht mehr).

Sieht man von ſolchen Kleinigkeiten ab, über welche eine genauere Beobachtung des Plutarchiſchen Sprachgebrauchs in den meiſten Fällen Auskunft geben wird, ſo gehören die Handſchriften für die Moralia des Plutarch überhaupt nicht zu den beſten, wie ſie denn alle aus einer bereits an vielen Orten verdorbenen Urhandſchrift ſcheinen gefloſſen zu ſein. Sie enthalten zahlreiche Lücken, Stellen in denen die urſprüngliche Wortſtellung verändert iſt, größere oder kleinere Interpolationen. Wenn ſich dieß dem Kritiker ſchon von ſelbſt bemerklich macht, ſo wird es noch durch einzelne Randgloſſen der Handſchriften ſelbſt beſtätigt, von denen Dübner in der Vorrede zum zweiten Band der Moralia p. 2 aus dem Cod. A (Paris. Reg. 1671. Saec. XIII) zu p. 412 A folgende mitgetheilt hat: *τὸ χωρίον τοῦτο ἀσαφέστατόν ἐστι, διὰ τὸ πολλαχοῦ διαφθαρέντα τὰ τῶν παλαιῶν ἀντιγράφων μὴ δύνασθαι σώζειν τὴν συνέχειαν τοῦ λόγου· καὶ εἶδον ἐγὼ παλαιὰν βίβλον, ἐν ᾗ πολλαχοῦ διαλείμματα ἦν, καὶ μὴ δυνηθέντος τοῦ γράφοντος εὑρεῖν τὰ λείποντα, ἐλπίσαντος δὲ ἴσως εὑρήσειν ἀλλαχοῦ, ἐνταῦθα μέντοι κατὰ συνέχειαν ἐγράφη τὰ διαλείποντα, τῷ μηκέτι ἐλπίδας εἶναι τὰ λείποντα εὑρεθήσεσθαι. τοῦτ᾽ αὐτὸ τοίνυν χρὴ νοεῖν καὶ πανταχοῦ τοῦ βιβλίου ἔνθα τις τοιαύτη ἀσάφεια εὑρίσκεται.* Es iſt demnach klar, daß ſich in den kleineren Schriften Plutarchs viele Stellen finden werden, für deren richtige Lesart eine weitere Vergleichung der Handſchriften keine große Ausbeute geben wird, bei denen ſich alſo der Herausgeber rein auf Conjecturalkritik angewieſen ſieht. Gerade in der Schrift de Musica iſt dieß um ſo mehr der Fall, als der Inhalt derſelben wohl den wenigſten Abſchreibern von Intereſſe und verſtändlich war. Es ſei mir daher vergönnt, im Folgenden einige Stellen der Art aufzuzählen.

Cap. 6: *νόμοι γὰρ προσηγορεύθησαν, ἐπειδὴ οὐκ ἐξῆν παραβῆναι καθ᾽ ἕκαστον νενομισμένον εἶδος τῆς τάσεως. τὸ γὰρ πρὸς τοὺς θεοὺς ὡς βούλονται ἀφοσιωσάμενοι, ἐξέβαινον εὐθὺς ἐπί τε τὴν Ὁμήρου καὶ τῶν ἄλλων ποίησιν.* Da es dem Plutarch darauf ankömmt, die ſtrenge Tradition der alten Muſiker hervorzuheben, die ſich durchaus keine Abweichung von dem einmal Herkömmlichen erlaubten, ſo ſcheinen die Worte *ὡς βούλονται*, wofür der Concinnität halber wohl *ὡς ἐβούλοντο* zu leſen, bloß durch Abſchreiber-Irrthum hinter *τὸ γὰρ πρὸς θεούς* gekommen zu ſein — iſt doch *ἀφοσιωσάμενοι* neben *ὡς βούλονται* eine

Art contradictio in adiecto — und hinter παραβῆναι ihren richtigen Platz zu finden: *νόμοι γὰρ προσηγορεύθησαν, ἐπειδὴ οὐκ ἐξὴν παραβῆναι ὡς ἐβούλοντο καθ' ἕκαστον νενομισμένον εἶδος τῆς τάσεως.* Was die Sache anlangt, ſo iſt die von Plutarch gegebene Erklärung des Wortes *νόμος* jedenfalls die richtige, mit welcher Suidas übereinſtimmt: *νόμος ὁ κιθαρῳδικὸς τρόπος τῆς μελῳδίας ἁρμονίαν ἔχων τακτὴν καὶ ῥυθμὸν ὡρισμένον.* Eine reine Spitzfindigkeit iſt es nach Bernhardy Gr. Litt. II, 1 S. 554, wenn es bei Arist. Probl. XIX, 28 heißt: *διὰ τί νόμοι καλοῦνται οὓς ᾄδουσιν; ἢ ὅτι πρὶν ἐπίστασθαι γράμματα ᾖδον τοὺς νόμους* (Geſetze), *ὅπερ ἐν Ἀγαθύρσαις ἔτι εἰώθασιν; καὶ τῶν ὑστέρων οὖν ᾠδῶν τὰς πρώτας τὸ αὐτὸ ἐκάλεσαν, ὥσπερ τὰς πρώτας.* Eine dritte noch falſchere Ableitung des Wortes gibt Phot. e Proclo p. 523: *ὁ μέντοι νόμος γράφεται μὲν εἰς Ἀπόλλωνα, ἔχει δὲ τὴν ἐπωνυμίαν ἀπ' αὐτοῦ· νόμιμος* (νόμιος) *γὰρ ὁ Ἀπόλλων ἐπικλήθη.* Denn was wäre dann von dem Urſprung der *νόμοι αὐλῳδικοί* zu halten, da ſich nicht nachweiſen läßt, daß auf die Flötenmuſik der Name *νόμος* erſt von der Kitharodik übertragen ſei?

Ἐποιήθη δὲ καὶ τὸ σχῆμα τῆς κιθάρας πρῶτον κατὰ Κηπίωνα, τὸν Τερπάνδρου μαθητήν. Da uns hier nicht geſagt wird, welcher Art die vom Kepion herrührende Lesbiſche Cither, die ſogenannte *κιθάρα Ἀσιάς* geweſen ſei, welche Form (*σχῆμα*) ſie gehabt habe, ſo ſcheint im Texte vor *κιθάρα* etwas ausgefallen zu ſein. An die ſiebenſaitige Cither iſt hierbei ſchwerlich zu denken. Denn auf wie ſchwachen Füßen die bei Neueren gangbare Annahme ſtehe, Terpander habe die ſiebenſaitige Cither erfunden, glaube ich bereits in der vorigen Abhandlung gezeigt zu haben. Die folgende Erklärung des Namens *ἐκλήθη δ' Ἀσιὰς διὰ τὸ κεχρῆσθαι τοὺς Λεσβίους αὐτῇ κιθαρῳδοὺς πρὸς τῇ Ἀσίᾳ κατοικοῦντας* iſt jedenfalls die richtige, wenn auch nicht allgemeine des Alterthums. Der Scholiaſt zu Apoll. Rhod. B, 777 p. 429, 16 Keil. ſagt: *καὶ ἡ κιθάρα Ἀσία λέγεται, ἐπεὶ ἐν Λυδίᾳ πρῶτον εὑρέθη,* was ausführlicher im Et. M. p. 153, 31, vgl. Zonar. p. 318, lautet: *εἴρηται δ' Ἀσιᾶτις ἡ τριχορδος κιθάρα, ὅτι ἐν τῇ Ἀσίᾳ πόλει τῆς Λυδίας, κειμένῃ ἐν Τμώλῳ τῆς Λυδίας, πρῶτον εὑρέθη, ἢ ἀπὸ Ἄσιου τοῦ Λυδοῦ.* Ueber die verſchiedenen Namensformen ſ. Næke Choeril. p. 114. Daß ein Schüler Terpanders nichts mit einer dreiſaitigen Kithara zu thun haben kann, liegt auf der Hand. Auch Strabo X p. 471 führt dieſen Namen als Beweis für die aſiatiſche Abkunft der Kitharmuſik an, eine Annahme, die aber nur in ſo weit Geltung erlangen kann, als ein Zuſammenhang zwiſchen Thracien und Phrygien nachweisbar iſt; vrgl. Hœck Kreta I, S. 225 ff.

Cap. 8: *γέγονε δὲ καὶ Σακάδας Ἀργεῖος ποιητὴς μελῶν τε καὶ ἐλεγείων μεμελοποιημένων· ὁ δ' αὐτὸς καὶ ποιητὴς ἀγαθὸς καὶ τὰ Πύθια τρὶς νενικηκὼς ἀναγέγραπται.* Statt *ποιητής*, was dem Zuſammenhange nach als eine unnütze, unerträgliche Wiederholung erſcheint, iſt, zumal bei der Erwähnung der Siege des Sakadas in den Pythien, offenbar *αὐλητής* zu leſen. Vgl. Paus. X, 7, 3: *ἀνηγορεύθησαν δὲ νικῶντες Κεφαλλήν τε ὃς λάμποι κιθαρῳδίᾳ, καὶ αὐλῳδὸς Ἀρκὰς Ἐχέμβροτος, Σακάδας δὲ Ἀργεῖος ἐπὶ τοῖς αὐλοῖς· ἀνείλετο δὲ ὁ Σακάδας οὗτος καὶ ἄλλας δύο τὰς ἐφεξῆς ταύτης Πυθιάδας.* Ferner Paus. IX, 30, 2, wo Sakadas geradezu *αὐλητής* genannt wird.

Cap. 9: *ἦσαν δὲ οἱ περὶ Θαλήταν τε καὶ Ξενόδαμον καὶ Ξενόκριτον ποιηταὶ Παιάνων.* Wie in den Scholien zum Pindar, ſo ſchwanken auch bei Plutarch die Handſchriften zwiſchen Xenokritus in dieſem und Xenokrates im folgenden Capitel. Einen Dichter Xenokrates führt aus Ariſtorenus Diog. Laert. IV, 2, 13 an, doch iſt dieſer Umſtand zu wenig entſcheidend. Dasſelbe Schwanken mag ſich auch bei anderen Perſonen dieſes Namens gefunden haben. Demnach iſt der Bildhauer Xenokrates bei Diog. l. l. wohl identiſch mit dem Xenokritus bei Paus. IX, 14, 4.

Cap. 10: *ἐν δὲ τῷ ὀρθίῳ (νόμῳ) τῇ μελοποιίᾳ κέχρηται, καθάπερ οἱ ἁρμονικοί φασιν· οὐκ ἔχομεν δ' ἀκριβῶς εἰπεῖν· οὐ γὰρ εἰρήκασιν οἱ ἀρχαῖοί τι περὶ τούτου.* Dieſe gewöhnliche Lesart iſt offenbar verdorben, denn es verſteht ſich von ſelbſt, daß man bei einem Muſikſtück auch Melodie anwenden muß, und es bedarf dabei weder der Citate, noch der kritiſchen Bedenken. Es iſt vielmehr zu leſen: *εἰ δὲ τῷ κτλ.*, und *δέ* hinter *ἔχομεν* zu tilgen: „wir können nicht genau angeben, ob er ſich bei ſeinen Compoſitionen auch des *νόμος ὄρθιος* bedient habe, wie die Harmoniker angeben, denn die Alten haben hierüber nichts berichtet.“ Die Notiz ſcheint aus Ariſtorenus gefloſſen, der bekanntlich die Harmoniker häufig citirt; *οἱ ἀρχαῖοι* würde mit auf Glaukus zu beziehen ſein, deſſen Angaben Plutarch immer größeren Glauben ſchenkt.

ἡρωικῶν γὰρ ὑποθέσεων πράγματα ἐχουσῶν ποιητὴν γεγονέναι φασὶν αὐτόν. Dieſe Worte ſind ohne Sinn. Statt *πράγματα* wollte daher Burette Mém. de l'Acad. T. X p. 308 *φρυάγματα* leſen, ſo daß der Sinn wäre: „denn man ſagt, daß er zu ſeinen Geſängen einen heroiſchen Stoff gewählt und ihn auf eine hochtrabende, ſchwülſtige Weiſe behandelt habe“. Aber wer die Proprietät von *φρύαγμα* bedenkt, dem muß dieſe Conjectur ſehr unglücklich vorkommen. Vom ſtolzen Schnauben eines Pferdes wird es gebraucht bei Aesch. Sept. 230. 460. Soph. El. 717. Xen. eq. 11, 12. Vom Prahlen der Kinder auf den vornehmen

Stand ihrer Eltern bei Plut. puer. ed. c. 2 cf. Wyttenb. ad h. l. p. 70. Was Geppert, die altgr. Bühne p. 30 n. 5, über dieſe Stelle bemerkt, iſt unverſtändlich und hilft zu nichts. Plutarch will jedenfalls auch beim Xenokritus nachweiſen, daß ſeine Dichtungen eher für Hyporchemen als Päane zu halten ſeien; dazu war nichts geeigneter, als auf das Element einer mimiſchen Darſtellung in ihnen aufmerkſam zu machen. Denn in beiden Gattungen war der poetiſche Gehalt ſo ziemlich derſelbe, aber beim Hyporchem war der Tanz die Hauptſache, während dieſer beim Päan zurücktrat; außerdem hatte das Hyporchem mimiſche Darſtellung, welche beim Päan wegfiel; endlich ſcheint das Hyporchem auch Einzelgeſänge gehabt zu haben. Das Hyporchem wollte ein Mittelglied zwiſchen Orcheſtik und Poeſie ſein, Plut. Quæstt. Symp. IX, 15 p. 748, eine Abſicht, die dem Päan fern lag; bei der muſikaliſchen Ausführung eines Hyporchems kamen außer den Flöten auch Lyra und Kithara zur Anwendung, nach Luc. de salt. 16, wenn dieſe Stelle als hiſtoriſches Beleg dienen kann. Vergl. über den Unterſchied beider Dichtungsarten Bœckh de metr. Pind. p. 202, ausführlicher Bernhardy Gr. Litt. II, 1 S. 356 ff. Nach alledem iſt an vorliegender Stelle ſtatt *πράγματα* vielleicht *δράματα* zu leſen. Daß man aber Dichtungen, welche heroiſch-epiſche Stoffe in dramatiſch-lyriſcher Form behandelten, geneigt ſein mußte, für Dithyramben zu halten, wie es im Folgenden heißt, liegt auf der Hand. Vergl. was bei Ulrici Geſch. d. hell. Poeſ. II S. 472 mit Berufung auf Welcker in Jahn's Jahrb. 1829, I S. 166 über dieſe Stelle geſagt iſt. Schließlich iſt bloß noch zu bemerken, daß die Worte *πράγματα ἐχουσῶν* in Amyot's Ueberſetzung weggelaſſen ſind.

Cap. 15: *Ὄλυμπον γὰρ πρῶτον Ἀριστόξενος ἐν τῷ πρώτῳ περὶ Μουσικῆς ἐπὶ τῷ Πύθωνί φησιν ἐπικήδειον αὐλῆσαι Λυδιστί. εἰσὶ δ' οἳ Μελανιππίδην τούτου τοῦ μέλους ἄρξασθαί φασι.* Falls der Name des Melanippides an dieſer Stelle nicht corrupt wäre, ſo würde ſchon die bloße Möglichkeit einer ſolchen Annahme, dem Melanippides aus ſo junger Zeit eine Erfindung beizulegen, die andere vom Olympus herleiteten, ein poſitives Zeugniß für das unſichere und unzuverläſſige unſerer Nachrichten über die alte griechiſche Muſik abgeben. Wahrſcheinlich aber ſteckt in *Μελανιππίδην* der Name des Anthippus. Denn im Folgenden iſt zu leſen: *Πίνδαρος δ' ἐν Παιᾶσιν ἐπὶ τοῖς Νιόβης γάμοις φησὶ Λύδιον ἁρμονίαν πρῶτον διδαχθῆναι ὑπ' Ἀνθίππου.* Zwar fehlen die beiden letzten Worte in den Handſchriften, ſo weit dieſe vorliegen. Allein Burette führt ſie aus der lateiniſchen Ueberſetzung von Valgulius an und Bergk poett. lyr. p. 224 hat ſie daher mit Recht in den Text aufgenommen. Vergl. Poll. IV, 78: *σύντονος λυδιστί, ἣν*

Ἄνθιππος ἐξεῦρεν. Uebrigens darf man die Stelle nicht ſo verſtehen, als ob Anthippus bei der Hochzeit der Niobe die lydiſche Tonart zuerſt gebraucht habe, ſondern *ἐπὶ τοῖς Νιόβης γάμοις* gehört zu *ἐν Παιᾶσιν*; Pindar gedenkt in einem Päan, in welchem er auf die Geſchichte von Niobes Hochzeit zu ſprechen kommt, des Anthippos als des Erfinders der lydiſchen Tonart. Wenn Ulrici S. 592 die erſten Worte ſo erklärt, Melanippides habe wahrſcheinlich die Beſiegung und Tödtung des pythiſchen Drachen zuerſt auf der Flöte allein, Olympos dagegen in einem Flötenliede dargeſtellt, ſo will mir das wenig zuſagen

Cap. 17: *πάνυ γὰρ προσέσχε τῇ μουσικῇ ἐπιστήμῃ Πλάτων, ἀκουστὴς γενόμενος Δράκοντος τοῦ Ἀθηναίου καὶ Μετέλλου τοῦ Ἀκραγαντίνου.* Weßhalb Wyttenbach zu dieſer Stelle bemerkt: non est dubium, quin auctor scripserit, certe scribere debuerit, *Δάμωνος*, itaque verti — ſieht man nicht ein. Denn Olympiodor v. Plat. c. 2 ſagt ausdrücklich: *μουσικῆς δὲ διδάσκαλον ἔσχε Δράκοντα τὸν Δάμωνος μαθητήν*; das folgende *μέμνηται δὲ τούτου ἐν τῇ Πολιτείᾳ* bezieht ſich auf Damon. Aber von einem Lehrer des Plato in der Muſik, Namens Metellus aus Agrigent, ſchweigen die Nachrichten der Alten, wie ſie überhaupt keinen andern als Drako kennen. Statt *Μετέλλου* iſt wohl *Μετάλλου* zu ſchreiben, wodurch man wenigſtens einen griechiſchen, in Sicilien gebräuchlichen Namen erhält, ſtatt eines römiſchen, der jedenfalls in der Zeit in Sicilien nicht vorkommen konnte. Sonſt könnte man auch *Τελλίου* vermuthen, was ein agrigentiniſcher Name ſein würde. Denn einen reichen Agrigentiner *Γελλίας*, mit der Variante *Τελλίας*, ausgezeichnet durch ſeine Gaſtlichkeit und Freigebigkeit, der bei der Belagerung ſeiner Vaterſtadt durch die Karthaginienſer in den Flammen eines Tempels ſeinen Tod fand, c. 406 a. Chr., kennen Diod. XIII, 83. 90. Athen. I, 4 a und daraus Suidas v. *Ἀθήναιος*.

Cap. 18: *μαρτυρεῖ γοῦν τὰ Ὀλύμπου τε καὶ Τερπάνδρου ποιήματα καὶ τῶν τούτοις ὁμοιοτρόπων πάντων· τρίχορδα γὰρ ὄντα καὶ ἁπλᾶ διαφέρει τῶν ποικίλων καὶ πολυχόρδων.* Statt *τρίχορδα* iſt *ὀλιγόχορδα* zu leſen. Denn es wäre mehr als lächerlich, anzunehmen, Terpander und ſeine Nachfolger hätten Compoſitionen für dreiſaitige Inſtrumente verfaßt; *ὀλιγόχορδα* empfiehlt ſich ſowohl wegen des vorausgehenden *ὀλιγοχορδίας*, als auch wegen des folgenden *πολυχόρδιον*; übrigens geht dieß Wort lediglich auf die Compoſitionen Terpanders, während beiden, ſowohl denen des Terpander als denen des Olympos, die Eigenſchaft der Einfachheit zukommt.

Cap. 20: *τῷ γὰρ χρωματικῷ γένει καὶ τῷ ῥυθμῷ τραγῳδία μὲν οὐδέπω καὶ τήμερον κέχρηται, κιθάρα δὲ πολλαῖς γενεαῖς πρσ-*

βυτέρα τραγωδίας οὖσα ἐξ ἀρχῆς ἐχρήσατο. In dieſer Lesart ſind die Worte τῷ ῥυθμῷ offenbar falſch. Nach des Valgulius Ueberſetzung iſt τῷ ἐναρμονίῳ zu ſchreiben, nämlich γένει. Unter κιθάρα iſt die kitharödiſche Muſik zu verſtehen. Uebrigens beweist dieſe Stelle, daß auch dieſes Capitel, wie das meiſte in vorliegender Schrift, aus dem Ariſtoxenus ausgeſchrieben iſt. Denn nur dieſer, der bekanntlich ein Feind aller muſikaliſchen Neuerungen war und ſie als nicht vorhanden betrachtete, konnte behaupten, das chromatiſche Geſchlecht werde in der Tragödie nicht angewandt, eine Behauptung, die für einen Späteren geradezu lächerlich geweſen wäre. Denn das chromatiſche Geſchlecht wurde in der Tragödie zuerſt eingeführt von Agathon, wie Plut. Quæstt. conv. III, 1 berichtet. Es iſt dieſer Agathon kein anderer, als der bekannte Tragödiendichter, der Sohn des Atheners Tiſamenos, der wegen ſeiner Weichlichkeit oft von den Komikern verſpottet wurde, und mit Euripides an den Hof des Königs Archelaos ging, Schol. Luc. Rhet. Præc. § 11, Cramer Anecd. IV, 269. Er war zugleich Flötenſpieler und zwar huldigte er der modiſchen Richtung, Zenob. I, 2: *Ἀγαθώνιος αὔλησις· ἡ μαλακὴ καὶ μήτε πικρά, μήτε χαλαρά, ἀλλ' εὔκρατος καὶ ἡδίστη. εἴρηται δὲ ἀπὸ Ἀγάθωνος αὐλητοῦ, ὃς ἐπὶ μαλακίᾳ ἐκωμῳδεῖτο*, cf. Leutsch. ad h. l. Das chromatiſche Geſchlecht war nach Einigen vom Olympus erfunden, nach Anderen von Epigonus; daß Lyſander von Sicyon, ein Muſiker der älteſten Zeiten, in ihm Melodieen geſetzt habe, ſagt Athen. XIV, 363 A. Jedenfalls war es keine Erfindung der attiſchen Periode, und etwaige Angaben, die dieß zu beſtätigen ſcheinen (nach Boethius ſollte Timotheus das chromatiſche Geſchlecht erfunden haben), wollen wohl nur beſagen, daß es beſonders von den attiſchen Dithyrambikern, im Gegenſatz zu Simonides, Pindar und den älteren Tragikern, angewandt wurde. Von ihnen mag es Agathon angenommen haben, der bekanntlich auch ſonſt den Neuerungen der jüngeren Dithyrambiker zugethan war. Wenn man auch nicht geradezu die einzelnen Theile ſeines Geſangs in des Ariſtophanes Thesmophoriazuſen für dithyrambiſche *ἀναβολαί* halten will, ſo muß man ſich doch, wegen ihrer großen Verwandtſchaft damit, bei ihnen vor allzukühnen Aenderungen zu Gunſten einer ſtrengeren Metrik hüten, wie richtig Marren, über das Verhältniß des Plat. Sympoſ. zu den Thesm. des Ariſt. (Rendsburger Programm 1853) S. 8 bemerkt hat.

Cap. 21: *αὐτίκα Τηλεφάνης ὁ Μεγαρικὸς οὕτως ἐπολέμησε ταῖς σύριγξιν, ὥστε τοὺς αὐλοποιοὺς οὐδ' ἐπιθεῖναι πώποτε εἴασεν ἐπὶ τοὺς αὐλούς*. Die Stelle ſcheint corrupt, denn was heißt *σύριγγας ἐπιθεῖναι ἐπὶ τοὺς αὐλούς*, da doch beide Inſtrumente nimmermehr mit

einander materiell vereinigt werden konnten? Denkt man aber an eine Begleitung des Flötenſpiels durch Syringen, ſo müßte mindeſtens αὐλητὰς ſtatt αὐλοποιούς ſtehen. Daß die Syringen am pythiſchen Agon neben den Flöten zur Anwendung gekommen ſind, läßt ſich aus den ſonſtigen Angaben der Alten nachweiſen. Ueberhaupt fehlten Syringen bei einem, wie wir ſagen, vollſtändig beſetzten Orcheſter nicht; ſo wurden bei pantomimiſchen Vorſtellungen außer Flöten, Cithern und Cymbeln auch Syringen angewandt, Luc. salt. 68. Uebrigens läßt es ſich nicht ermitteln, ob die verſchiedenen Flötenſpieler mit Namen Telephanes alle ein und dieſelbe Perſon bezeichnen; der hieſige könnte noch am erſten zuſammenfallen mit dem von Demosth. Mid. p. 520 erwähnten. Einen Telephanes aus Samos, dem von Kleopatra, der Tochter Philipps, auf der Straße von Megara nach Korinth ein Grabmal geſetzt war, erwähnt Paus. I, 44, 9; wahrſcheinlich derſelbe, der in ſeiner Jugend mit Stratonikus verkehrte, Athen. VIII, 351 e.

Cap. 21: ἐτίμων γοῦν τὴν ῥυθμικὴν ποικιλίαν, καὶ τὰ περὶ τὰς κρουσματικὰς δὲ διαλέκτους τότε ποικιλώτερα ἦν. Daß die Lesart κρουματικάς der Pariſer Handſchrift der gewöhnlichen vorzuziehen ſei, bemerkte ſchon Wyttenbach. Ihr iſt Pape im Wörterbuch gefolgt, wo er κρουματικὰς διαλέκτους erklärt „der Ausdruck im Spielen der Inſtrumente". Ich glaube aber kaum, daß διαλέκτους in dieſer übertragenen Bedeutung ſich hinlänglich ſicher ſtellen laſſe; jedenfalls kann man ſich dafür nicht auf c. 36 berufen. Wahrſcheinlich iſt daher zu leſen περὶ τὰ κρούματά τε καὶ διαλέκτους, und das letztere Wort wirklich auf die Dialektverſchiedenheit in den meliſchen Texten zu beziehen.

Οἱ μὲν γὰρ νυν φιλομαθεῖς, οἱ δὲ τότε φιλόρρυθμοι. Das Wort φιλομαθεῖς ſteht, wenn es eigentlich verſtanden wird, in der Bedeutung „wißbegierig, doctrinæ studiosi" in keinem Gegenſatz zu φιλόρρυθμοι. Die Erklärung aber doctrinæ ostentatores, die Wyttenbach im Lexikon gibt, iſt gegen alle Analogie, wenn ſie auch in den Sinn gut paßt. Statt φιλομαθεῖς ſcheint geſtanden zu haben φιλόμυθοι, ein Wort, das Plut. de audd. poett. 11 p. 30 D: τὸν μὲν φιλόμυθον μὴ λανθάνειν τὰ καινῶς ἱστορούμενα καὶ περιττῶς, ſelbſt gebraucht, — welches einmal in φιλόμαθοι verderbt die weitere Corruptel in φιλομαθεῖς leicht nach ſich ziehen konnte. Daß aber Ariſtoxenus der Philorrhythmie der Alten die Philomythie ſeiner Zeit entgegengeſetzt habe, in welcher Dithyrambiker ſo gut wie Tragiker viel an den Mythen änderten und oft ganz entlegene Mythen herbeizogen, iſt zum mindeſten nicht unwahrſcheinlich. Sachlich iſt noch anzuführen Arist. Probl. XIX,

31: *διὰ τί οἱ περὶ Φρύνιχον μᾶλλον ἦσαν μελοποιοί; ἢ διὰ τὸ πολλαπλάσια εἶναι τότε τὰ μέλη τῶν μέτρων ἐν ταῖς τραγῳδίαις;*

Cap. 25: *Ἀλλὰ μὴν καὶ αἱ αἰσθήσεις αἱ τοῖς σώμασιν ἐγγινόμεναι διὰ τὴν ἁρμονίαν, αἱ μὲν οὐράνιαι θεῖαι οὖσαι, μετὰ θεοῦ τὴν αἴσθησιν παρεχόμεναι τοῖς ἀνθρώποις, ὄψις τε καὶ ἀκοή, μετὰ φωνῆς καὶ φωτὸς τὴν ἁρμονίαν ἐπιφαίνουσι.* Hier ſcheinen die Worte *διὰ τὴν ἁρμονίαν* am unrechten Orte zu ſtehen und vielmehr hinter *αἴσθησιν* zu ſetzen zu ſein.

Cap. 28: *καὶ τὸν Μιξολύδιον δὲ τόνον ὅλον προσεξευρῆσθαι λέγεται καὶ τὸν τῆς ὀρθίου μελῳδίας τρόπον τὸν κατὰ τοὺς ὀρθίους πρὸς τὸν ὄρθιον σημαντὸν τροχαῖον.* Faſt alle Herausgeber haben dieſe Worte für verdorben gehalten und ſind der Meinung geweſen, durch Schuld der Abſchreiber habe ſich eine grundloſe Wiederholung in den Text eingeſchlichen. Burette verbeſſerte *τὸν κατὰ τὸν ὄρθιον καὶ τὸν σημαντὸν τροχαῖον.* Ihm iſt Dübner gefolgt. Indeß, da ſich aus einem etwaigen Schwanken der Handſchriften nichts, was auf eine Corruptel der angegebenen Art hinwieſe, entnehmen läßt, ſo iſt wohl einfacher zu ändern: *πρός (τε) τῷ ὀρθίῳ (καὶ τὸν) σημαντὸν τροχαῖον.* Man darf gar nicht etwa denken, daß bei dieſer Leſung ein Wort überflüſſig ſtände. Denn höchſt wahrſcheinlich hatten die zu Ehren der Athene componirten *νόμοι ὄρθιοι* ihren Namen urſprünglich nicht vom Rhythmus, ſondern vom Homeriſchen Vers Il. *A*, 10:

ἔνθα στᾶσ' ἤυσε θεὰ μέγα τε δεινόν τε
ὄρθι', Ἀχαιοῖσιν δὲ μέγα σθένος ἔμβαλ' ἑκάστῳ –

vergl. Suid. v. *Ἀλέξανδρος* und *ὀρθιασμάτων.* Es gab auch orthiſche Nomen in daktyliſchem Rhythmus, wie man aus c. 7 erſieht; dieſe waren von Olympus ausgegangen. Andere hatten jedoch trochaiſche Rhythmen und als dieß allgemeiner wurde, ſo bekam der Rhythmus vom Nomos den Namen *ὄρθιος*, nicht aber umgekehrt, wie Heſych. und Suidas angeben. Demnach beſagt die Stelle folgendes: Terpander ſoll diejenige Art des Nomos Orthios erfunden haben, welche aus *τροχαῖοι ὄρθιοι* beſtand, und außer den *τροχαῖοι ὄρθιοι* auch *σημαντοί* gebildet haben. So hat dieſe Stelle auch Roßbach Rhythmik S. 100 verſtanden, Terpander ſolle die Weiſe der *ὄρθιος μελῳδία* nach orthiſchen Rhythmen und nach Analogie des Orthius auch den trochæus semantus erfunden haben. Was überhaupt unter troch. orth. und semantus zu verſtehen ſei, hat derſelbe S. 99 richtig angegeben, wenn er ſagt: Beide Rhythmen ſind nichts als gedehnte Moloſſen in langſamſter *ἀγωγή*. Trägt ein gedehnter Moloſſus auf der erſten Länge den Ictus, ſo iſt er ein trochæus semantus; hat er ihn auf der zweiten, ſo iſt er ein orthius. — In den

unmittelbar darauf folgenden Worten iſt nach Wyttenbachs Conjectur ἔτι ſtatt εἰ zu ſchreiben.

Πρώτῳ δ' αὐτῷ τά τ' ἐπῳδὰ καὶ τὰ τετράμετρα καὶ τὸ προκριτικὸν καὶ τὸ προσοδιακὸν ἀποδέδοται. So die Handſchriften, aus deren Lesart Burette, dem Liebel Archil. p. 36, Hoeck Kreta III p. 358 und Bernhardy gefolgt ſind, *κρητικόν* machte. Allerdings widerſpricht dieß dem gründlichen Bericht des Glaukus in c. 10, demzufolge der kretiſche Rhythmus erſt durch Thaletas um Ol. 40 angewandt wurde. Allein das kömmt öfter bei Plutarch vor, daß er ſich widerſprechende Notizen unbewußt nebeneinander ſtellt, und gerade das vorliegende Capitel, in welchem Plutarch ſchlechteren Gewährsmännern folgt, enthält manches, was den gründlicheren Berichten früherer Capitel widerſpricht. Dagegen lieſt Ritſchl Rhein. Muſ. N. F. I S. 285 *τὸ προκρητικόν*, als Bezeichnung des trochäiſchen Tetrameters, welchen die alten Metriker aus einem iambiſchen Trimeter und einem dieſem vorgeſetzten Kretikus herleiten, Terent. Maur. v. 2280 sqq., M. Victorin. p. 2572, Ruſin. p. 2708. 9. Die ſprachliche Möglichkeit aber, daß *προκρητικὸν* nicht nothwendig das zu ſein brauche, was vor dem Kretikus iſt, ſondern auch das, vor dem der Kretikus iſt, was voran den Kretikus hat, ſcheint Ritſchl durch den Namen *πρόβραχυς* für einen aus ⏑ — — — — beſtehenden Fuß bei Diomed. p. 478 außer Zweifel geſetzt. Dann ſei *τὰ τετράμετρα* vorher entweder erklärendes Gloſſem, oder ein Schreiberverſehen für *τὰ τρίμετρα*, gerade die berühmteſte und unbeſtrittenſte aller Erfindungen. Denn daß dieſe ſchon im Vorhergehenden erwähnt ſei, thue hier nichts zur Sache, wo Plutarch dreierlei aus verſchiedenen Berichten geſchöpfte Angaben (1. *ἀλλὰ μὴν καὶ Ἀρχίλοχον — κροῦσιν*, 2. *πρώτῳ δ' αὐτῷ — αὔξησις*, 3. *ὑπ' ἐνίων δὲ κτλ.*), von denen jede etwas Eigenthümliches, aber auch zum Theil dasſelbe enthielt, einfach nebeneinander zu ſtellen ſcheine, ohne eine in Eins verarbeitete Darſtellung geben zu wollen. So ſcharfſinnig dieß Alles auch entwickelt iſt, ſo iſt die Schlußfolge doch zu gekünſtelt und es mag bei dem *κρητικόν* von Burette ſein Bewenden haben.

Cap. 30: *Ὁμοίως δὲ καὶ Μελανιππίδης ὁ μελοποιὸς ἐπιγενόμενος οὐκ ἐνέμεινε τῇ προϋπαρχούσῃ μουσικῇ, ἀλλ' οὐδὲ Φιλόξενος, οὐδὲ Τιμόθεος· οὗτος γὰρ, ἐπαφθόγγου τῆς λύρας ὑπαρχούσης ἕως εἰς Τέρπανδρον τὸν Ἀντισσαῖον, διέρριψεν εἰς πλείονας φθόγγους.* Die Worte von *οὗτος γὰρ* an ſtehen hier jedenfalls an unrichtiger Stelle. Denn ſprachlich ſind ſie auf Timotheus zu beziehen, auf den ſie hiſtoriſch nicht paſſen. Auch auf Melanippides laſſen ſie ſich nicht beziehen. Denn dieſem wird im Folgenden ein zwölfſaitiges Inſtrument beigelegt.

Aber ein ſolcher Sprung von einem ſiebenſaitigen Inſtrument zu einem zwölfſaitigen iſt nach dem allmäligen Entwicklungsgang der griechiſchen Muſik unmöglich. Außerdem wird uns lange vor Melanippides von einer Vermehrung der Saitenzahl berichtet. Pythagoras bediente ſich einer achtſaitigen Lyra mit zwei vollſtändigen Tetrachorden, vergl. Bœckh Philol. p. 71. Die achte Saite ſoll nach Plin. H. N. VII, 57 Simonides Ceus, der Zeitgenoſſe des Laſus, erfunden haben. Phrynis vermehrte die Saitenzahl auf neun Schon Jon von Chios bei Euclid. S. 19 erwähnt die zehnſaitige Lyra. Wenn dieß letztere auch nicht ſo viel beweist, um dem Melanippides die elfte Saite beizulegen, wie es denn überhaupt eine elfſaitige Cither nicht ſcheint gegeben zu haben, ſo iſt doch aus den angegebenen Gründen klar, daß Melanippides nicht als erſter Saitenvermehrer von Plutarch genannt werden konnte. Die fraglichen Worte gehören vielmehr an's Ende von c. 29: *Λᾶσος δὲ ὁ Ἑρμιονεὺς εἰς τὴν διθυραμβικὴν ἀγωγὴν μεταστήσας τοὺς ῥυθμοὺς καὶ τῇ τῶν αὐλῶν πολυφωνίᾳ κατακολουθήσας, πλείοσί τε φθόγγοις καὶ διερριμμένοις χρησάμενος, εἰς μετάθεσιν τὴν προϋπάρχουσαν ἤγαγε μουσικήν. οὗτος γὰρ — φθόγγους.* Daß die letzteren Worte in dieſen Zuſammenhang viel beſſer paſſen als in den obigen, liegt auf der Hand. Die Alten kennen den Laſus bloß als Citharſpieler, nicht als Flötenbläſer, Scholl. Pind. S. 4. Es wird alſo angegeben, Laſus habe, um der Vieltönigkeit der Flöten nachzukommen, mehrere Töne auf der Lyra angewandt, bei der allein von *φθόγγοις διερριμμένοις* die Rede ſein kann. Bedenklich bleibt dann nur noch das *ἕως εἰς Τέρπανδρον τὸν Ἀντισσαῖον.* Denn wenn erſt Laſus oder ein Spâterer die urſprüngliche Siebenzahl der Saiten vermehrte, ſo iſt es ungereimt zu ſagen, das Inſtrument ſei bis auf Terpander ſiebenſaitig geweſen. Entweder alſo iſt *ἕως εἰς* verderbt, oder die ganze Behauptung iſt ein gloſſematiſcher Zuſatz, was das Wahrſcheinlichere iſt. Uebrigens hatte ſchon Wyttenbach bemerkt, daß die Wortſtellung hier in Verwirrung gerathen ſei; er wollte daher die Worte *ὁμοίως δὲ καὶ Μελανιππίδης — πλείονας φθόγγους* weiter unten zwiſchen *διεφθάρη* und *ὡς καὶ Φερεκράτην* einſchieben.

Cap. 31: *παραλλάξαντα δὲ τὴν τῆς ἁρμῆς ἡλικίαν, οὕτω σφόδρα ἐξαπατηθῆναι ὑπὸ τῆς σκηνικῆς τε καὶ ποικίλης μουσικῆς, ὡς καταφρονῆσαι τῶν καλῶν ἐκείνων, ἐν οἷς ἀνετράφη, τὰ Φιλοξένου δὲ καὶ Τιμοθέου ἐκμανθάνειν.* Der Concinnität halber iſt hier *καταφρονήσαντα* zu leſen.

Cap. 32: *τριῶν γὰς ὄντων μερῶν, εἰς ἃ διῄρηται τὴν καθόλου διαίρεσιν ἡ πᾶσα μουσική, διατόνου, χρώματος, ἁρμονίας.* Entweder

iſt hier nach μερῶν eine Lücke anzunehmen, wozu ſonſt kein Grund vorhanden iſt, oder ſtatt μερῶν muß γενῶν geleſen werden.

Cap. 33: ὅτι ἡ μὲν ἁρμονικὴ γενῶν τε τῶν τοῦ ἡρμοσμένου καὶ διαστημάτων καὶ συστημάτων καὶ φθόγγων καὶ τόνων καὶ μεταβολῶν συστηματικῶν ἐστι γνωστική. „In harmonicæ artis partibus enumerandis melopoeia ab aliis scriptoribus adsumitur, ab aliis omittitur. Nam neque Plutarchus de musica c. 33, neque Nicomachus et Ptolemæus et qui Ptolemæum explicavit Porphyrius de hac parte afferunt quidquam, cuius rei caussa ea esse videtur, quod harmonicam theoreticam, non practicam scientiam esse volunt; id quod de Porphyrio certe (I, 1 ed. Wall.) affirmare licet. Melopœiam autem ex practico genere esse, docet Arist. Quintil. p. 8. Vide dissert. de harm. scient. Græc. p. 17.“ So Bojesen de metab. et melop. Græc. p. 40. Mir ſcheint aber ein Fehler in dem voraufgegangenen Worte συστηματικῶν zu ſtecken, welches ich durch Schreiberverſehen aus dem darüber geſchriebenen συστημάτων καὶ entſtanden glaube, und zwar ſo, daß es, einmal in den Text aufgenommen, die urſprüngliche Schreibung, etwa καὶ μελοποιίας, verdrängte. Denn da es vier Arten der Metabole gab, γενική, συστηματική, κατὰ τρόπον, κατὰ ἦθος, die in der Harmonik alle vier behandelt wurden, ſo ſieht man nicht ein, weßhalb Plutarch bloß die eine Art, und zwar die unbedeutendere, erwähnt haben ſollte.

Πότερον οἰκείως εἴληφεν ὁ ποιητὴς ὅμοιον (var. ὡς οἷον) εἰπεῖν ἐν μούσοις (var. μουσικοῖς) τὸν Ὑποδώριον τόνον ἐπὶ τὴν ἀρχὴν, ἢ τὸν Μιξολύδιόν τε καὶ Δώριον ἐπὶ τὴν ἔκβασιν, ἢ τὸν Ὑποφρύγιόν τε καὶ Φρύγιον ἐπὶ τὴν μέσην. Zu Anfang iſt nach Wyttenbachs Conjectur zu ſchreiben καὶ οἷον εἰπεῖν εὐμούσως, alsdann aber τὸ μέσον ſtatt τὴν μέσην, was nicht den mittleren Theil der Compoſition, ſondern die mittlere Saite der Lyra bezeichnen würde. Uebrigens wollte Bœckh de Metr. Pind. p. 255 dieſe Stelle als Beweis dafür gelten laſſen, daß die hypophrygiſche und phrygiſche Tonart, ebenſo wie die doriſche und mixolydiſche, die um das Intervall einer Quarte einander parallel liefen, von den Griechen in paraphoniſcher, oder wie wir ſagen würden, harmoniſcher Fortſchreitung angewandt ſeien. Hic si Plutarchus — heißt es bei Böckh — voluisset dicere, an recte poeta medio cantico adhibuisset sive Hypophrygium sive Phrygium, atque fini sive Mixolydium, sive Dorium: dixisset certe, ἢ τὸν Ὑποφρύγιον ἢ Φρύγιον, et deinde, ἢ τὸν Μιξολύδιον ἢ Δώριον. Sin ea esset sententia, an recte poeta in medio cantico usus esset primum Hypophrygio, deinde Phrygio post Hypophry-

gium, et in exitu primum Mixolydio, deinde Dorio: dixisset scriptor ἢ τὸν *Μιξολύδιόν τε καὶ τὸν Δώριον* atque ἢ τὸν *Ὑποφρύγιόν τε καὶ τὸν Φρύγιον*, quia uterque est distinctus. Ita ubi legitur ὁ *ἰατρός τε καὶ ὁ παιδοτρίβης*, diversi hi sunt homines: at ubi est ὁ *ἰατρός τε καὶ παιδοτρίβης*, est is unus idemque. Sic igitur ὁ *Ὑποφρύγιός τε καὶ Φρύγιος* atque ὁ *Μιξολύδιός τε καὶ Δώριος* significare videtur, simul cantatos et mistos fuisse Hypophrygium et Phrygium, Mixolydium et Dorium, distantes diatessaron intervallo. Allerdings drücken zwei durch *τε καὶ* ohne dazwiſchengeſetzten Artikel verbundene Subſtantive eine gewiſſe Einheit aus. Aber Trinkler, die Lehren von der Harm. und Melopöie der Gr. Muſ. S. 41, hat mit Recht darauf aufmerkſam gemacht, daß dieſe Einheit nicht im paraphoniſchen Gebrauch beider Tonarten, ſondern ihrem ethiſchen Charakter zu ſuchen ſei. So erzählte Plutarch in c. 16, die tragiſchen Dichter hätten die mixolydiſche Tonart mit der doriſchen verbunden, *ἐπεὶ ἡ μὲν τὸ μεγαλοπρεπὲς καὶ ἀξιωματικὸν ἀποδίδωσιν, ἡ δὲ τὸ παθητικόν, μέμικται δὲ διὰ τούτων ἡ τραγῳδία.* So ſtimmen auch die phrygiſche und hypophrygiſche Tonart im rauſchenden, orgiaſtiſchem Charakter überein, vergl. Aristot. Poll. VIII, 7 p. 1342. 4 b und Probl. XIX, 30.

Ὁ γὰρ εἰδὼς τὸν παίωνα τὴν τῆς χρήσεως αὐτοῦ οἰκειότητα οὐκ εἴσεται, διὰ τὸ αὐτὴν μόνην εἰδέναι τὴν τοῦ παίωνος ξύνοισιν. Das letzte Wort iſt ohne Sinn. Es muß *ξύνεσιν* geleſen werden, wie die Pariſer Handſchriften haben, was auch von Wyttenbach im Lexikon gebilligt iſt. In den Anmerkungen zu dieſer Stelle empfiehlt er das aus Eylanders Ueberſetzung hervorgegangene und neuerdings von Dübner aufgenommene *ξύνθεσιν*. Aber um eine Kunde von den Beſtandtheilen des Päon handelt es ſich nicht. Die *ξύνεσις* einer Sache hat es mit dem *τί*, nicht dem *πρὸς τί* derſelben zu thun. So heißt es unten in c. 36: *λέγω δὲ τῆς συντεινούσης εἰς τὴν τοῦ ἡρμοσμένου ξύνεσιν καὶ ἔτι τὴν τοῦ ῥυθμοῦ.*

Die Anfangsworte von c. 34, von *τριῶν δ'ὄντων γενῶν — συνεφώνουν*, ſtehen offenbar nicht an rechter Stelle, da ſie den Zuſammenhang aufs auffälligſte ſtören. Burette, dem Wyttenbach hierin beiſtimmt, wollte ſie daher in c. 37 zwiſchen *ἐπιχειρήσαντα* und *Πυθαγόρας* eingeſchoben haben. Noch beſſer wäre es, ſie vor den Anfang von c. 38 zu ſtellen. Aber dieſe Worte ſind nichts weiter als eine dürftige Compilation aus Ariſtoxenus, vergl. Arist. Harm. I, 2. II, 35, und einfach als Interpolation in Klammern zu ſetzen.

Cap. 35: *ἐπειδὴ μίξίς τις ἐστὶ τῶν κατὰ τὴν χρῆσιν ἀσυνθέτων μερῶν.* Es iſt in umgekehrter Stellung zu leſen *κατὰ τὴν*

χρῆσιν τῶν. Denn φύσει, d. h. an und für ſich, ſind die Theile unzuſammengeſetzt und werden ſo in der Harmonik behandelt, χρήσει aber, d. h. im Gebrauche, in der praktiſchen Anwendung, ſind ſie immer zuſammengeſetzt und verbunden.

Cap. 36: δεύτερον ἐκ τῆς ποιήσεως· ὡσαύτως γὰρ καὶ αὐτή· ὑποκρίνειε γὰρ ἄν τις ἀκούων αὐλητοῦ, πότερόν ποτε συμφωνοῦσιν οἱ αὐλοί, ἢ οὔ, καὶ πότερον ἡ διάλεκτος σαφής, ἢ τοὐναντίον· τούτων δ' ἕκαστον μέρος ἐστὶ τῆς αὐλητικῆς ἑρμηνείας, οὐ μέντοι τέλος, ἀλλ' ἕνεκα τοῦ τέλους γινόμενον. Zu den Worten δεύτερον—καὶ αὐτή bemerkt Wyttenbach: Haec Burettus hinc inferius collocanda censet (in fine capitis) inter ποιήμασιν et ἅτε οὖν. Non video cui bono. Im Folgenden aber iſt αὐλῳδοῦ ſtatt αὐλητοῦ und τῆς αὐλῳδικῆς ἑρμηνείας zu leſen, denn offenbar handelt es ſich hier nicht um reine Flötenmuſik, ſondern um Flötenmuſik als Begleiterin des Geſanges. Auch mag dieß wohl der eigentliche Grund geweſen ſein, weßhalb Burette hier an eine Umſtellung dachte.

Cap. 37: αὔταρκές τ' ἐνόμιζε μέχρι τοῦ διὰ πασῶν στῆσαι τὴν τῆς μουσικῆς ἐπίγνωσιν. Wyttenbach überſetzt: idem iudicavit (Pythagoras) intra diapason debere contentam esse Musicae scientiam et rationem. Indeß, man ſieht nicht recht ein, wie dieſer Sinn in den griechiſchen Worten liegen ſoll. Am Ende des Capitels ſcheint eine Lücke anzunehmen. In Erwägung des Vorangegangenen war der Schluß etwa folgender: αὔταρκές τ' ἐνόμιζε μέχρι τοῦ διὰ πασῶν στῆσαι τὴν τῆς μουσικῆς ἐπίγνωσιν [τοῦτο τὸ κριτήριον], nämlich τὴν ἀναλογικὴν ἁρμονίαν.

Cap. 38: οἷς ἀκολουθεῖν ἀνάγκη καὶ τὸ μηδεμίαν τῶν τετραχορδικῶν διαιρέσεων χρησίμην εἶναι, πλὴν μόνην ταύτην, δι' ἧς πᾶσιν ἀρτίοις χρῆσθαι διαστήμασι συμβέβηκεν· αὕτη δ' ἂν εἴη ἥ τε τοῦ συντόνου καὶ διατόνου, καὶ ἡ τοῦ τονιαίου χρώματος. Wer mit den Lehren der alten Harmoniker über die Tongeſchlechter und Tetrachordeintheilungen vertraut iſt, ſieht, daß das καὶ hinter συντόνου zu ſtreichen iſt; denn das σύντονον διάτονον iſt nichts anderes, als das einfache διάτονον. Deßhalb brauchte Wyttenbach Burette keinen Vorwurf zu machen, weil er in ſeiner Ueberſetzung die Worte συντόνου καὶ ausgelaſſen habe.

Cap. 42: ἔχεις, ἔφη, τοὺς ἐπικυκλίους περὶ μουσικῆς λόγους, ἀγαθὲ διδάσκαλε. Statt ἐπικυκλίους vermuthete Hemſterhuys zu Luc. Tim., dem hierin Dübner gefolgt iſt, ἐπικυλικείους. Sachgemäßer wird es ſein, nach Wyttenbachs Vorſchlag ἐγκυκλίους zu leſen. Die ἐγκύκλιος παιδεία des Soterichus wird ausdrücklich in c. 13 hervorgehoben.

Bei den im Bisherigen behandelten Stellen waren eben weiter keine Schwierigkeiten von Seiten ihres speciell muſikaliſchen Inhalts zu überwinden. Aber auch an ſolchen fehlt es der Plutarchiſchen Schrift keineswegs. Zu den dunkelſten und ſchwierigſten Capiteln des ganzen Werks gehört unſtreitig das elfte; auch iſt bis jetzt noch keiner der Erklärer mit ihm genügend ins Reine gekommen. S. Burney hist. of Music T. I p. 34, mit deſſen Reſultaten ſo ziemlich Bellermann übereinſtimmt, Gerbert T. XIII p. 177. 178. Forkel T. I p. 335, außerdem Trinkler S. 17 ff, wo die Sache am plauſibelſten iſt. Ganz unzulänglich und willkürlich iſt v. Drieberg Muſik. Wörterb. s. v. Spondeiſches Geſchlecht. Entweder es liegen uns nun die Worte Plutarchs in ſehr verderbter Geſtalt vor, oder er ſelbſt hat obenein die Stelle des Ariſtoxenus, aus welcher er ſchöpfte, nicht richtig verſtanden, denn man mag ſich wenden wohin man will, immer zeigen ſich neue Schwierigkeiten.

So viel iſt klar, daß die Rede iſt von einer eigenthümlichen Art des Tonſatzes, wie er zuerſt vom Olympus, dann auch von Andern im ſogenannten σπονδειακὸς τρόπος angewandt wurde. Das Weſentliche dieſes Tonſatzes beſtand im Auslaſſen gewiſſer Töne und zwar in anderer Weiſe, als dieß z. B. beim chromatiſchen Geſchlecht der Fall war. Denn beim chromatiſchen Geſchlecht waren immer dieſelben zwei φθόγγοι κινούμενοι, nur in andern Spannungsverhältniſſen als beim diatoniſchen Geſchlecht, vorhanden. Dagegen beim τρόπος σπονδειάζων wurde, wie es ſcheint, ein φθόγγος κινούμενος des diatoniſchen Geſchlechts geradezu ausgeworfen, wodurch alſo unzuſammengeſetzte Intervalle von zwei ganzen Tönen entſtanden, wie ſie ſich auch in der enharmoniſchen Eintheilung des Tetrachords vorfanden. Dieß alſo war der Grund, weßhalb man glaubte, im σπονδειακὸς τρόπος den Ausgangspunct für das enharmoniſche Geſchlecht zu finden, weßhalb Olympus für den Erfinder des enharmoniſchen Geſchlechts galt. Dieß wäre der Sinn der Worte von ἀναστρεφόμενον τὸν Ὄλυμπον ἐν τῷ διατόνῳ bis ἀλλ' ἤδη τῶν τῆς ἁρμονίας, und ſoweit ſchiene alles klar. Denn zunächſt wird wohl Niemand daran zweifeln, daß παραβαίνοντα τὴν διάτονον λιχανόν nichts anderes bedeutet, als den Ton lichanos des diatoniſchen Geſchlechts auslaſſen, wie ſich obenein aus Vergleichung von c. 19 ergibt.

Wenn es nun aber vom Olympus hiebei weiter heißt: καταμαθεῖν τὸ κάλλος τοῦ ἤθους, καὶ οὕτω τὸ ἐκ τῆς ἀναλογίας συνεστηκὸς σύστημα θαυμάσαντα καὶ ἀποδεξάμενον, ἐν τούτῳ ποιεῖν ἐπὶ τοῦ ὑπάτου τόνου, er habe nach der Analogie des einen Tetrachords das

ganze Syſtem eingerichtet, ſo ſollte man nach dieſer Stelle meinen, er habe im folgenden Tetrachord einfach die Paranete weggelaſſen, ſo daß alſo ſeine Scala, wenn wir die Hypate mit e bezeichnen, einfach aus den Tönen e f a h c e beſtanden hätte. Allein aus c. 19 erfahren wir, daß beim σπονδειακὸς τρόπος die Trite und Nete weggelaſſen wurde, nicht aber die Paranete, ſo daß ſich demnach als Scala folgende Tonfolge ergibt: e f a h d. Worin liegt nun aber hier die Analogie des Syſtems? Und ſogleich ergibt ſich eine neue Schwierigkeit, wenn es in c. 19 heißt, der τρόπος σπονδειακὸς habe in der Melodie die νήτη συνημμένων nicht gebraucht, wohl aber in der Begleitung. Einmal widerſpricht dieß den ſonſtigen Ueberlieferungen von der allmäligen Ausbildung der Scala, denen zufolge Olympus das Tetrachord συνημμένων noch gar nicht kannte. Zweitens aber iſt die νήτη συνημμένων gar kein anderer Ton als die παρανήτη διεζευγμένων, deren Gebrauch in demſelben c. 19 dem Olympus doch zugeſtanden wird Und wenn man nicht annimmt, daß der Ausdruck διαβιβάζειν τὸ μέλος etwas ganz anderes bedeute, als einfach: die Melodie hinführen, ſo daß man auf den einen Ton der Scala unmittelbar den andern folgen läßt, ſo ſcheint mir aus dieſem dreifachen Widerſpruch kein rechter Ausweg möglich.

Noch ſchwieriger ſind die Worte τιθέασι γὰρ τούτων πρῶτον τὸν σπονδεῖον und das Folgende. Unter σπονδεῖος kann im muſikaliſchen Sinne nichts anderes verſtanden werden, als die bei den Libationen gebräuchliche Tonweiſe. Die dabei vorzutragenden Geſänge waren im Spondeiſchen Metrum abgefaßt, Schol. Hephaest. p. 82, 4, und wurden auf langen Flöten von einem Spondaules begleitet. S. Mar. Victorin. I p. 2487: spondeus — dictus a tractu cantus eius, qui per longas tibias in templis a supplicantibus editur. Unde et spondaulae qui huiusmodi tibias inflare assueverant, quorum uterque *quantum in arsi, tantum retinet in thesi*. Die Spondeiſchen Melodieen müſſen alſo durchaus etwas Choralartiges gehabt haben, wie ja auch bei unſern Chorälen auf die einzelnen Tacttheile meiſt gleiche Zeitdauer verwandt wird. Deßhalb hielt man ſie für langſam, ernſt und feierlich, Santen. Terent. Maur. p. 63. An vorliegender Stelle würde alſo σπονδεῖος höchſtens gleich σπονδειακὸς τρόπος ſein können, was durchaus nicht paßt. Im Folgenden iſt nur vom συντονώτερος σπονδειασμός die Rede; jedenfalls iſt daher auch hier ſtatt σπονδεῖον, σπονδειασμόν zu leſen.

Was aber unter σπονδειασμός zu verſtehen ſei, ergibt ſich aus den Lehren der Alten von den Tongeſchlechtern und den Tetrachordeintheilungen. Je nach der διαίρεσις τετραχόρδου nämlich, die durch die verſchiedene Spannung der φθόγγοι κινούμενοι — der παρυπάτη, die

um Vierteltöne, und der λιχανός, die um einen Ton ſich bewegt — bedingt wird, erhielten die Alten ihre drei Tongeſchlechter. Speciellere (εἰδική) Eintheilung eines Klanggeſchlechts heißt χρόα. Deren gab es ſechs. Aber εἶδος und γένος fällt zuſammen bei der ἁρμονία, dem τονιαῖον oder nach Porphyrius σύντονον χρῶμα, und dem σύντονον διάτονον. Alſo gibt es genau genommen bloß drei χρόαι. Dieſe ſind 1. μαλακὸν χρῶμα, $^1/_3 + ^1/_3 + ^{11}/_6$; 2. ἡμιόλιον χρῶμα, $^3/_8 + ^3/_8 + ^{14}/_8$; 3 διάτονον μαλακόν, $^1/_2 + ^3/_4 + ^5/_4$. So Aristot. Harm. II p. 50. Euclid. p. 3. 9. ff. und die Uebrigen. Außer dieſen gewöhnlichen Tetrachord- und Intervalleneintheilungen gab es aber noch drei beſondere πάθη τῶν διαστημάτων, die ihren Namen διὰ τὸ σπάνιον τῆς χρήσεως hatten und von den Alten πρὸς τὰς διαφορὰς τῶν ἁρμονιῶν angewandt wurden. Dieſe drei waren: 1. ἔκλυσις, eine Erniedrigung um drei unzuſammengeſetzte Dieſen (ἐπὶ τοῦ ὀξυπύκνου fügt Bacch. Sen. p. 11 hinzu; verdächtige Worte, für die Meibom. nott. p. 30 wenigſtens ἐπὶ τὸ ὀξύπυκνον zu leſen vorſchlug); 2. σπονδειασμός, eine eben ſo große Erhöhung; 3. ἐκβολή, eine Erhöhung um fünf Dieſen. So Arist. Quint. p. 28. Ferner ſagt Bacch. Sen. p. 9, der vom σπονδειασμός nichts weiß, von den beiden andern Intervallen aber dieſelben Definitionen gibt, ſie fänden bloß im enharmoniſchen Geſchlecht ſtatt und könnten durch die gewöhnlichen φθόγγοι κινούμενοι eines Tetrachords nicht dargeſtellt werden. Auf ihre endgültigen Abſtandsverhältniſſe wurden ἔκλυσις und ἐκβολή erſt durch Polymneſtus gebracht, Plut. de Music. c 29.

Erſehen wir hieraus auch im Allgemeinen, was σπονδειασμός iſt, ſo wiſſen wir doch noch nicht, wie vielerlei Arten von σπονδειασμός es muß gegeben haben. Denn daß es deren jedenfalls mehrere gegeben hat, beweist der Zuſatz συντονώτερος bei Plutarch. Eben ſo wenig wiſſen wir, was dieſer Zuſatz eigentlich beſagt. So viel aber ſehen wir, daß der zweite Ton im συντ. σπονδ. um eine Dieſe größer war, als der zweite Ton, alſo der Halbton, im diatoniſchen Geſchlecht, daß alſo die Tonfolge in ihm e + f a und nicht e f a war. Wer alſo meinte, beim συντ. σπονδ. käme der diatoniſche Halbton vor, behauptete etwas Falſches; außerdem erhielt er eine durch die Aufeinanderfolge zweier großen Terzen (?) unmelodiſche Tonfolge (etwa f - a und a - c?); ein Uebelſtand, der auch dann blieb, wenn einer dem τρόπος σπονδειακός das Intervall des χρῶμα διάτονον von einer kleinen Terz beilegte (alſo + f = ♯ f ſetzte?). Der ganze zweite Theil dieſer Behauptung iſt unverſtändlich. Der erſtere

hilft uns zu nichts, weil das, was vom *συντ. σπονδ.* gilt, noch
vom *σπονδ.* überhaupt, alſo auch nicht vom *τρόπος σπονδειακός*
Olympus gilt; ein Umſtand, den Trinkler S. 19 bei Erklärung
Stelle überſehen hat. Wir wiſſen alſo nicht, ob beim *τρόπος σ*
δειακός überhaupt, außer der Auslaſſung der Lichanos, auch noch
Veränderung in der Tonhöhe der Parhypate vorgenommen wurde,
dieß beim *συντονώτερος σπονδειασμός* der Fall war.

Das Vocabellernen und das Lexikon.

Von W. Langbein.

Geordnetes Vocabellernen ſcheint man jetzt allgemein für zweckmäßig zu halten, und ſomit wäre es denn überflüſſig, noch einmal für dasſelbe das Wort zu nehmen. Andererſeits aber iſt die Kategorie der Zweckmäßigkeit relativ, und es dürfte der Mühe verlohnen, ſich nicht mit dem, was jetzt Gemeinplatz geworden, zu begnügen, ſondern genauer zu prüfen, was für verſchiedene Schulen und innerhalb deren auf verſchiedenen Stufen zweckmäßig ſei. Es liegt doch zum Beiſpiel auf der Hand, daß auf der höhern Bürgerſchule anders und andere Vocabeln gelernt werden müſſen als auf dem Gymnaſium, da von der h. B. wohl allgemein nicht beabſichtigt wird, daß ihr Schüler den ganzen Sprachſchatz des Lateiniſchen überſchaue oder gar beherrſche. Ebenſo ſcheint es nöthig zu prüfen, ob das Vocabellernen nicht anders und wie es anders in Sexta als in Tertia betrieben werden müſſe, da doch ſchon das Gedächtniß in Sexta ein anderes als in Tertia iſt. Dieſer Prüfung ſcheinen nothwendig Unterſuchungen über die Natur des Gedächtniſſes zu Grunde gelegt werden zu müſſen. Allein ſolche ſind dornig, und für den Empiriker doch nutzlos, falls ſie nicht Reſultate ergeben, auf welche dieſen ein glücklicher Tact ohnehin geführt hat. Uebrigens aber weiß die Empirie, und es iſt unbeſtreitbar, daß die Praxis viele Hülfen und Stützen, wie auch Hemmungen und Störungen findet, welche ſich, wenn nicht der Vorausbeſtimmung, ſo doch auf dem iſolirten Fleck, der Bewältigung entziehen, und daß daher die Reſultate von pſychologiſchen Unterſuchungen aus der allgemeinen Pädagogik doch für die Schulpädagogik noch nicht durchaus beſtimmend und verbindlich ſein müſſen. Statt alſo von dem Gedächtniß als dem Gegebenen auszugehen, möge der Verſuch erlaubt ſein, die übliche Praxis für das Gegebene zu nehmen, aus ihr, falls ſie nicht überall unſerer Meinung nach das Rechte träfe, dieſes zu entwickeln, und zwar hier zunächſt für die lateiniſche Sprache, in der höhern Bürgerſchule wie im Gymnaſium.

Wenn nun das Vocabellernen ſo allgemein für zweckmäßig gilt, welches iſt denn der Zweck, den man dabei hat? Und hat man ſich wirklich über den Zweck ſelbſt geeinigt? Es ſcheint vielmehr, als würden, bewußt oder unbewußt, bei dem Vocabellernen wirklich verſchiedene Zwecke verfolgt und auch erreicht, und zwar erreicht zuweilen ſolche, die nicht verfolgt werden, und verfolgt, die leider nicht erreicht werden. Es mögen

z. B. nicht eben viele Schulen und Schulmänner jetzt mehr ſein, die in dem Vocabellernen nur eine Gedächtnißübung ſehen, und nur eine Lernfeſtigkeit erzielen; und doch mögen manche an demſelben nichts anderes beſitzen und erreichen, abgeſehen etwa davon, daß eine ſo leicht controlirbare Aufgabe ein gutes Zuchtmittel und als ſolches von nicht geringem Werth iſt. Von dieſem möge denn in einem Blatt, das die bekannten Seelenvermögen leider nicht kennt, nicht weiter die Rede ſein. Andere aber, und zwar Lehrer wie Schriftſteller über dieſe Tagesfrage, ſtellen andere und öfters auch ein und derſelbe mehrere Zwecke auf, zuweilen ohne zu unterſcheiden, ob dieſe nach oder neben einander erreicht werden ſollen. Der eine will einfach dem Schüler durch vorgängiges Vocabellernen das Ueberſetzen und den Gebrauch des Lexikons erleichtern, und ſo dem Schüler Zeit erſparen. Ein anderer will in dem gelernten Vocabelſchatze Sprachgeſetze, namentlich über Wortableitung und Wortbildung, zur Anſchauung bringen. Für dieſen empfiehlt ſich daher ein etymologiſch angeordnetes Vocabular. Ein anderer geht überwiegend darauf aus, daß der Schüler Vocabeln leicht und willkürlich reproducire. Er greift nach einem Vocabular, das nach Materien geordnet iſt. Ein anderer geht darauf aus, dem Schüler die Synonyma aufzuſchließen; er läßt alſo die ſinnverwandten Wörter neben einander lernen. Ein anderer hat die Logik der Sprache im Auge; er hält alſo auf das Lernen der Grundbedeutung und auf die Ordnung der wichtigſten abgeleiteten. Ein anderer will dem grammatiſchen Unterricht vorarbeiten; er wählt alſo diejenigen Vocabeln, welche ſpäter in den Genus- und Caſusregeln und etwa in den bei dieſen zu lernenden Beiſpielen vorkommen werden; noch andere, und zwar die Mehrzahl, laſſen nur die Vocabeln der entweder ſchon überſetzten oder noch zu überſetzenden Stücke erlernen, um die Präparation zu controliren, die Repetition zu erleichtern, oder dem Schüler zum vollſtändigen Beſitz und zur Beherrſchung des durchgearbeiteten Sprachſtoffes zu verhelfen. Daß die Reſultate dieſer üblichſten Methode wenigſtens ungeordnet und dem Zufall Preis gegeben ſind, hat wohl die ſyſtematiſchen Köpfe vorzüglich an die erneuerte Unterſuchung darüber getrieben, wie Vocabeln zu lernen ſeien. Die Praktiker aber haben dieſen Unterſuchungen bereitwillig Gehör gegeben, weil ſie von der wahrnehmbaren Unſicherheit und Dürftigkeit des Vocabelſchatzes vielfach gehemmt wurden. So iſt das Vocabellernen jetzt eine meiſten Orts ſtehende Lection, und ſoll den Schülern für Expoſition wie Compoſition nöthiges Material geläufig und präſent halten.

Es ſcheint uns, als ließen ſich die eben dargelegten Zwecke weſentlich nach zwei Hauptgeſichtspuncten ſondern. Man geht darauf aus, 1. die

Wörter mit ihren Bedeutungen lernen zu laſſen, um einem anderen Unterrichtsgebiet — Ueberſetzen, Exercitien, Grammatik — zu Hülfe zu kommen; 2. an dem erarbeiteten Vocabelſchatze Sprachgeſetze zur Anſchauung zu bringen. Bei dem erſten Geſichtspunct kann vieles dem Zufall überlaſſen bleiben, ein Wort wird öfter im Lexikon nachgeſchlagen werden, und nur allmälig, öfter auch gar nicht, wird dem Schüler die ganze Sphäre des Worts klar werden. Der Schüler kann lernen: ratio die Sorge. Dieſem Unbeſtimmten, Schiefen, Zufälligen will die zweite Weiſe vorbeugen, indem ſie die Grundbedeutungen mit den abgeleiteten zugleich gibt. Sie iſt die offenbar jetzt zur Geltung kommende, vorzüglich deßwegen, weil es allzu verdrießlich iſt, wenn etwa der Schüler lernt: opus der Honig. Indeß iſt doch nicht zu läugnen, daß das heutige Vocabellernen nur eine Reſtauration iſt. Die etymologiſchen Wörterbücher ſind doch ſchon einmal bei Seite gelegt worden, die Vocabelordnung nach Materien im orbis pictus gleichfalls, ja für neuere Sprachen iſt namentlich das letztere jetzt wohl ſchon zum zweiten Male geſchehen. Darum ſcheint es uns nöthig, auch das ſyſtematiſche Vocabellernen noch einmal zu prüfen. Es wäre doch ſchade, wenn der Gewinn, der aus ihm zu ziehen iſt, noch einmal aufs Spiel geſetzt werden ſollte. Die Freunde der Revue werden ſogleich finden, daß ich in dem Folgenden nur Scheibert'ſche Gedanken reproducire, ſoweit ich ſie richtig und genau aufgefaßt. Einige führe ich hier und da vielleicht etwas weiter aus. Sie ruhen auf Verſuchen, welche auf einzelnen Stufen des Unterrichts Jahre lang haben erprobt werden können. Bei dem beſondern Werth, welchen wir für die h. B. dem Unterricht in der lateiniſchen Sprache beilegten, ſind durch Scheibert in dem Lehrercollegium der Fr.-W.-Schule für die Methodik desſelben beſonders ſorgfältige Studien und Jahre lange Arbeiten hervorgerufen, die unſerer Meinung nach fruchtbar geworden ſind. Doch hat nicht alles, was im Folgenden als wünſchenswerth bezeichnet iſt, auch praktiſch ausgeführt werden können, und ich habe in dieſen Puncten nur die mir in dem früheren perſönlichen Verkehr mit Herrn Schulrath Scheibert vertraut und lieb gewordenen Anſichten desſelben, nicht aber eigene Erfahrungen darlegen können. Die erbetene Erlaubniß zur Veröffentlichung der folgenden Arbeit, die alſo eine Scheibert'ſche iſt, ſoweit ich Herrn Schulrath Scheibert richtig verſtanden habe, und nicht meine eigene, iſt mir nicht ertheilt, aber auch nicht verweigert worden, darum habe ich ſie mir genommen, und hoffe auf der einen Seite Nachſicht, auf der andern Dank zu finden.

Wir finden alſo die Vocabularien angeordnet entweder etymologiſch, oder nach Materien, oder wir finden in ihnen auch nur Stämme.

Bei der erſten Weiſe ſcheint der ihr zugeſchriebene Vortheil, daß nicht einzelne Vocabeln gelernt werden, ſondern dem Schüler ſogleich eine Wortfamilie vorgeführt und zur Anſchauung gebracht wird, mehr wahr aus dem Geiſte des Lehrers als des Schülers. Der Sertaner lernt die Wörter spectare, exspectare, exspectatio ꝛc. als lauter einzelne Vocabeln, und die verwandten Bedeutungen mögen ihm das Behalten derſelben erſchweren, da weder die lateiniſchen Wörter noch oft auch die dazu gegebenen Bedeutungen für ihn ſoviel Unterſcheidendes haben, daß jedes eine Vorſtellung für ihn würde, die er auch in ihrer Vereinzelung ſicher hätte. Das Lernen ſo nahe verwandter Wörter neben einander führt zu mancherlei Verwechſelungen und Verwirrungen. Dem läßt ſich freilich vorbeugen, wenn man darauf ausgeht, jede einzelne Vorſtellung zu ſichern, indem man Betrachtungen über Ableitung, Wortbildung und Zuſammenſetzung anſtellt, welche den Geiſt bei der einzelnen Vorſtellung feſthalten und dieſer dadurch ein größeres Gewicht und Widerſtandskraft geben. Aber man begeht damit den Fehler, Materien vorweg zu nehmen, welche auf dieſe Stufe nicht gehören, weil ſie erſt ſpäter ihre ganze Frucht tragen können, den Fehler, das Allgemeine und Sprachgeſetzliche eher zu behandeln, als bis ein hinlänglicher Wörtervorrath und in ihm hinlängliche Einzelvorſtellungen im Geiſte vorhanden ſind, welche erſt das Bedürfniß nach dem Allgemeinen allmälig erzeugen ſollen. Es iſt ja ein Hauptverdienſt der neuern methodiſchen Arbeiten, dieſe Forderung pſychologiſch begründet und für die Praxis zur Geltung gebracht zu haben.

Ein anderes Bedenken iſt dieß, daß, wenn bei ſolchem Lernen Wortfamilien ſollen zur Anſchauung gebracht werden, nothwendig die abgeleiteten Abſtracta, in denen die Wurzel eigentlich erſt ihr Leben, ihre Triebkraft, ihre Fülle, kurz ihr Sein und Weſen offenbart, ſogleich müſſen mit dargeboten werden, obgleich dieſe an ſich dem Knaben oft völlig unverſtändlich ſind, ſo daß er ſie, und zwar das deutſche wie das lateiniſche Wort, ſchlechtweg als eine irgend welche Lautverbindung zu lernen hat. Allerdings ſoll die Vorſtellungswelt des Knaben durch den Unterricht allmälig erweitert und vertieft werden. Der Unterricht muß ja, und wie oft kann er allein, wo die Erfahrung, der Umgang, das Haus, die Familie nur wenig dazu thun können, das geiſtige Leben des Schülers bereichern. Aber wenn das Vocabellernen dazu den Anlaß geben muß, ſo tritt es aus ſich heraus, und wohl in einen Widerſpruch mit vielen andern Unterrichtsmitteln, und gerade denen, welche dieſe Aufgabe zu ihrem eigentlichen Zweck haben, darauf zugeſchnitten ſind, und oft ſich das Beſte vorweg genommen ſehen von dem Vocabular und dem die Vocabeln einprägenden Lehrer, welcher bei dem, was ihm nur Mittel zum

Zweck iſt, doch nicht den höchſt möglichen Gewinn erſtreben und erreichen kann.

Wird ferner das Vocabular der Reihe nach auswendig gelernt, ſo erſcheint dem Anfänger das gebräuchlichſte Wort nicht anders, als das ungebräuchlichſte; er mißt den Werth des Worts nur nach der Anſtrengung, welche ihm deſſen Einprägung macht, und oft mag dieſe im umgekehrten Verhältniß zu ſeiner ſprachlichen Bedeutſamkeit ſtehen.

Endlich iſt auch dieſes Vocabellernen durchaus nicht frei von dem Mangel, welcher zumeiſt das Auswendiglernen der ſogenannten Präparation, d. h. der in den Ueberſetzungsſtücken vorkommenden Vocabeln, in Verruf gebracht hat. Es iſt unmöglich, gerade bei den reichſten und wichtigſten Wörtern, den Anfänger gleich ſo viele Bedeutungen mit lernen zu laſſen, daß er auch nur einigermaßen die Begriffsſphäre des Wortes auffaſſen könnte. Man muß ſich bei Wörtern wie ratio mit einigen annähernden Bedeutungen begnügen. Iſt das nun etwas weſentlich anderes, als wenn der Schüler aus dem Lexikon dieſe Bedeutungen auch aufgeſchlagen hat und lernt? Mögen nun auch gute Vocabularien dem Schüler die Bedeutung angeben, welche dem wahren Sinn des Worts am nächſten kommt, und darin einen Vorzug haben vor dem, was der Schüler aus dem Lexikon auswählt oder trifft; mögen ſie namentlich auch erſprießlicher ſein als die Specialwörterbücher, welche darauf ausgehen, die localen Bedeutungen der Wörter anzugeben: nun, ſo iſt das nur ein Grund, die Specialwörterbücher zu verbeſſern, ſie den Händen der Geld verdienenden Buchmacher und Buchhändler zu entwinden. Erſt wenn man neben guten Vocabularien auch gute Specialwörterbücher hat, deren Anfänge jetzt da ſind, kann man die Vortheile des Lernens aus dem einen und aus dem andern gegen einander abwägen.

Gibt man nun auch zu, daß Wörter in einer Wortfamilie leichter als einzeln gelernt werden, ſo hängt dieſer Vortheil doch mit ſeinem Grunde ſo eng zuſammen, daß er den Nachtheil, den letzterer in gewiſſer Beziehung erzeugen muß, nicht überwinden kann. Das Behalten des Worts in einer Wortfamilie wird nämlich erleichtert, weil das Appercipiren erleichtert iſt, durch Anlehnen und Stützen des einen am andern, weil die nun freiſteigende Vorſtellung die an ſie geknüpfte miterhebt. Aber das einzelne Wort iſt dann eben nur geläufig als Glied einer Reihe; ohne daß etwa deren Anfang ins Bewußtſein tritt, erhebt ſich auch ein mittleres Glied nicht; nur in Verbindung mit einem Wort der Familie kann ein anderes leicht oder, wie man fälſchlich ſagt, willkürlich reproducirt werden. Es gehört nun eine neue und weſentliche Arbeit für den Unterricht dazu, jedes Wort erſt aus der Vorſtellungsreihe zu löſen, es als

Einzelvorſtellung zu fixiren, oder auch es in einem Vorſtellungsnetz ſo zu verweben, daß es willkürlich reproducirt werden kann ohne Verbindung mit den Wörtern der Gruppe oder Reihe, mit denen es verknüpft gelernt worden iſt Das Löſen aus der Reihe und die feſte Verknüpfung des fremden Worts mit der zugehörigen Bedeutung geſchieht durch das Kreuz- und Querverhören, welches die Wortfamilie zerſtört. Aber damit verfährt der Lehrer dann genau wie beim Abhören der Vocabeln eines überſetzten Stücks; er kann ferner, wenn er deutſch fragt, nur je eine Bedeutung an das fremde Wort binden, und das iſt es, was das Lernen der aus dem Lexikon ausgezogenen Bedeutungen ſelbſt mißliebig gemacht hat.

Nicht Vocabeln abhören ſichert das ſogenannte Behalten eines Worts, d. h. die Fertigkeit, es beliebig zu reproduciren. Dieſe wird nur dadurch erreicht, daß das Wort in möglichſt mannigfaltigen Verbindungen mit andern nicht verwandten Wörtern gebraucht, geſchaut, gehört wird, ja es gehört dazu, daß es in verſchiedenen grammatiſchen Formen und Satzverbindungen dem Schüler vorkomme. Wenn die Energie des Vorſtellens von einem Andern als der Bedeutung jedes einzelnen Worts in Anſpruch genommen iſt, ſo wird der Schüler aus zwei aufeinanderfolgenden Zeilen dasſelbe Wort zweimal nachſchlagen, und der Lehrer verlangt zu viel, welcher immer und unter allen Umſtänden hierin Gedankenloſigkeit des Schülers ſieht. Es kann Gedankenloſigkeit ſein, aber oft auch wundert ſich der Schüler ſelbſt mit Unrecht, wenn er aus dem Wörterbuch aufblickend in ſein Präparationsbuch das Wort, das er eben nachſuchte, dort unmittelbar vorher niedergeſchrieben findet. Es kann alſo das Auflöſen der Reihe zwar, aber nicht das Verflechten der Reihen zu einem Vorſtellungsnetze in einer Vocabelſtunde vorgenommen werden, ſondern nur wenn man das Vocabelabhören mit einer grammatiſchen Uebung oder der Lectüre verbindet. Damit iſt man dann aber auch aus dem eigentlichen Vocabular heraus, ſeine unbedingte Vorzüglichkeit iſt negirt. Bei dieſem Reſultat mag es räthlich ſein, ſich nach analogen Erſcheinungen in der Schule umzuſehen. Der topographiſche Unterricht, ſo lebendig, energiſch, ſtetig er ertheilt werden möge, gibt kein unverlierbares Gedächtnißeigenthum. Die Schüler wiſſen ſo lange innerhalb eines Penſums vortrefflich Beſcheid, als der betreffende Lehrer es präſent erhält. Aber die vereinzelten topographiſchen Notizen oder Namen oder Vorſtellungen gehen von Semeſter zu Semeſter verloren, wie die botaniſchen Namen von Sommer zu Sommer. Gerade ſo die Vocabeln des Vocabulars, wenn es nach Penſen vertheilt, ſemeſterweiſe auswendig gelernt, ſonſt aber nichts dazu gethan wird, um die erworbenen Fonds zu conſolidiren.

So iſt denn auch ſolches Vocabellernen ſchon früher in den Gymnaſien begonnen, und wieder bei Seite gelegt, und der Lehrer hat immer allerhand didaktiſche Mittelchen und eine große Energie gebraucht, um die Schüler für die Sache zu gewinnen, oder die Stunden ſind für beide unerträglich langweilig geworden. Auch der Knabe will ſchon einen Zweck ſeines Thuns ſehen. Der ſpätere Gewinn dieſes ſyſtematiſchen Lernens kann aber dem Schüler zunächſt nicht einleuchten, und der Lehrer thut Unrecht, das Intereſſe, was er, im Beſitz des Ganzen, an den Elementen hat, beim Schüler vorauszuſetzen. Er muß und kann, in Bezug auf ſein Intereſſe, ſich dabei begnügen, daß dieſes ſittlich auf den Schüler wirke.

Nun widerlegt man alle dieſe Bedenken damit, daß ja wirklich neben dem Vocabellernen der grammatiſche Unterricht und die Lectüre hergehe, daß alſo Gelegenheit zur Verwendung der erlernten Vocabeln ſich biete, daß die Wörter auch in andern Verbindungen und in wechſelnden Formen dem Schüler vor Augen kommen, und daß daher dem Schüler auch alsbald ein Zweck ſeines Vocabellernens ſichtbar werde. Dagegen iſt Folgendes zu ſagen. In welcher Weiſe man auch geordnet Vocabeln lernen laſſe, ſo werden im Leſeſtoff unter faſt lauter fremden unverhältnißmäßig wenige gelernte Vocabeln auftreten, und unter den in der ſogenannten ſchriftlichen Präparation aufgeſchriebenen, alſo im Wörterbuch aufgeſchlagenen Vocabeln wird man viele von den im Vocabular gelernten Wörtern finden. Meiſt die Vocabeln werden nicht wieder aufgeſchlagen werden, welche bei der Lectüre bereits öfter vorgekommen ſind, wohl aber werden viele von den gelernten Vocabeln, wenn auch aufgeſchlagen, ſo doch nicht aufgeſchrieben werden, weil das Lexikon daran erinnert hat, daß das Wort im Vocabular gelernt iſt. Will man nun auch das Vocabular aus Serta nach Quinta oder Quarta verſchieben, ſo wird immer die tadelnswerthe Präparation und das Einlernen von ſchiefen, halbtreffenden Bedeutungen auf einer Stufe, wo das Erlernte als Neues am feſteſten haftet, durchgemacht werden müſſen, um das man, wie wir geſehen, mit Unrecht durch das Vocabular glaubte hinkommen zu können; in Quinta oder Quarta aber wird das Vocabular weſentlich anders gebraucht werden können und müſſen, was weiter zu unterſuchen iſt. Das hier zunächſt feſtgeſtellte Reſultat ſcheint uns das zu ſein, daß das Vocabular, wie es in Serta eben nur gebraucht werden kann, den Nutzen nicht bietet oder nicht allein bewirkt, den es zunächſt verſpricht, daß dieſer vielmehr auf andere Weiſe oder mit auf anderem Wege geſucht werden muß.

Ein nach Materien geordnetes Vocabular ſcheint uns nur einen Sinn zu haben für die Compoſition. Dann gehört es für das Gymna-

ſium erſt auf eine viel ſpätere Stufe, wo es inzwiſchen ſchon wieder entbehrlich geworden ſein kann oder gar ſoll. Es haben auch wohl eigentlich nur die maitres de langue ſolche Bücher zu Markte gebracht, und die h Bürgerſchule mag ſich einmal beſonders mit ihnen auseinanderſetzen. In der Revue iſt das Nöthige darüber hin und wieder namentlich in den Recenſionen von Dr. Robolsky beigebracht.

Es käme alſo nun zur Sprache das Lernen der Stämme. Es hat viel Empfehlendes, daß ſogleich die Zahl der Wörter des Vocabulars ſich ſo vermindert, daß es möglich iſt, ſie vielleicht in einem Jahr alle lernen zu laſſen. Noch mehr ſpricht für dasſelbe dieß, daß beim Ueberſetzen dieſe Stämme in den einzelnen Wörtern und in den mannigfaltigſten Zuſammenſetzungen, Verbindungen und Formen immer wieder vorkommen, ſo daß das im Vocabular Erlernte leicht durch die Lectüre präſent erhalten wird. Endlich ſpringt dem Schüler beim Präpariren und anderweitigen Vocabellernen, welches nämlich neben dem Lernen der Stämme hergehen muß, leicht die große Frucht des letztern in die Augen. Der nachdenkende Schüler wird vielleicht von vorn herein, und auch der ſchwächere wenigſtens ſpäter immer mehr davor bewahrt bleiben, ſolche abgeleitete Bedeutungen, die im Allgemeinen verkehrt genannt werden müſſen, bei einem Worte zu notiren und zu merken. Es ergibt ſich aber, ſelbſt wenn man dieſen Zweck der Behütung nicht, wie leicht geſchehen könnte, zum Hauptzweck macht, wenn man alſo auch nicht lediglich darauf ausgeht, dem Anfänger das Präpariren zu erleichtern, einen verſtändigen Gebrauch des Lexikons zu erzielen: daß doch, um dem Stämmelernen ſeine Frucht abzugewinnen, dasſelbe nur in Verbindung mit der Wortbildungslehre recht betrieben werden kann, daß es alſo auf die unterſte Stufe des Unterrichts nicht gehört, man müßte denn es zuläſſig finden, ſich mit den Schülern in Allgemeinheiten zu bewegen, bevor das Einzelne und Beſondere im Geiſte zur Verallgemeinerung drängt, bevor die Fülle der Einzelvorſtellungen zum Ordnen und zum Aufſuchen des Geſetzes nöthigt. Der Sprachunterricht bedarf auch hier der von Scheibert ſogenannten naturhiſtoriſchen Methode. Vergl. deſſen Weſen der höh. Bürgerſchule S. 223 ff. Die Gefahren der andern Weiſe liegen auf der Hand. Der unreife, zu wenig mit Spracherſcheinungen vertraute Schüler verlegt ſich aufs Rathen, entwickelt Bedeutungen, die das Wort wohl haben könnte, aber nicht hat, überſetzt l'empereur Néron était un monstre der Kaiſer Nero war ein Uhrmacher, bildet Wörter im Exercitium, welche die Sprache nicht kennt, kurz ſein Lernen leiſtet ſeiner natürlichen Bequemlichkeit einen Vorſchub, der für alle Zeit empfindlichen Schaden anrichtet.

Somit wären wir auch hier wieder in dieſelben Nöthe gerathen, die man da gar gut kennt, wo die Schüler darauf angewieſen ſind, ſich aus dem Lexikon wohl oder übel zu präpariren, die Vocabeln mit iſolirten Bedeutungen aufzuſchreiben und zu lernen, und wo man alſo Gefahr läuft zu hören: die ſieben Weiſen Griechenlands — les sept manières de la Grèce. Doch, die Zeitverſchwendung beim Wälzen des Wörterbuchs, das falſche Schreiben, das Lernen von Dummheiten und Albernheiten ꝛc. ꝛc. noch einmal hier aufzuzählen, verlohnt ſich nicht. Das erſte Augenmerk jedes *berufenen* Anfängers im Lehrgeſchäft geht ja dahin aus, hier Hülfe ſchaffen zu wollen. Er verſucht es auf mannigfaltige Weiſe, bis er ſich endlich überzeugt, daß ſein Wunſch nicht ſo leicht zu erfüllen iſt. Warum nicht? Warum immer neue Verſuche, oder endlich erliegen und erlahmen, falls nicht ein „Avancement“ ihm die Laſt abnimmt und einem neuen Anfänger aufladet? Weil der *einzelne Lehrer* nicht helfen kann, wo eine Hülfe nur durch den Organismus der ganzen Schule möglich iſt. Wir wenigſtens halten dafür, und geben nun ſtatt einer kritiſchen Durchmuſterung erfolgloſer Verſuche die poſitiven Vorſchläge, welche wir zum Theil Jahre lang mit durchgeprüft haben. Zunächſt für Serta und Quinta

1. Man laſſe getroſt vereinzelte Vocabeln mit vereinzelten Bedeutungen lernen, und zwar als Beiſpiele zur Einübung der Formenlehre. Das Vocabelnlernen hat ſo auch für den Schüler von vornherein einen Zweck, er lernt nicht bloß *zum* Abhören und *für's* Abhören Muß viel declinirt und conjugirt werden, ſo können auch viele Vocabeln gewonnen werden. Dieſe alle kommen dem Schüler gleich in den mannigfaltigſten Formen vor Auge und Ohr. Auf dieſe Weiſe kann es gelingen, daß jede Vocabel bis zur willkürlichen Reproduction geläufig wird. Dann aber darf der Lehrer nicht die erſten beſten Wörter, heute dieſe, morgen andere zu den Uebungen benutzen. Er würde ſogleich im Eingang ſeines Unterrichts Unſicherheit, Halbheit, Verwirrung erzeugen. Das Kind lernt auch ſeine Mutterſprache ſo, daß es erſt einzelne Wörter nachſpricht, und dieſe oft wohl bis zum Ueberdruß ſeiner Umgebung wiederholt; ferner ſo, daß es mit dem Wort nur erſt ein oder einige Merkmale des Begriffs oder der Vorſtellung verbindet. Vielmehr muß der Lehrer neben der Einübung der Formen immer das Einprägen, Wiederholen, Flüſſighalten der Vocabeln im Auge haben. *Man muß das Gedächtniß des Schülers durchaus ſchonen*, indem man *nie* Beiſpiele zur Einübung der Formen nimmt, auf welche man nachher nicht wieder zurückkommt; umgekehrt auf die einmal gewonnenen muß man zurückkommen, man gewöhnt ſonſt die Schüler an oberflächliches Merken. Den erwachſenden

Gewinn für die Sicherheit in der Formenlehre zu beſprechen, gehört nicht hierher.

2. Alle die gelernten Vocabeln und nur dieſe — wofern nicht ausdrücklich und abſichtlich, wie ja geſchehen muß, der Vocabelſchatz eben erweitert werden ſoll — müſſen in allen ſyntaktiſchen Uebungen wieder zur Anwendung kommen, mögen dieſe Uebungen mündliche oder ſchriftliche ſein. Hierdurch werden dem Schüler die Vocabeln auch in den wechſelnden Verbindungen mit andern Wörtern erkennbar und geläufig.

3. Dieſe Vocabeln müſſen entnommen ſein aus dem Leſeſtoff, welcher in der Claſſe durchgenommen werden ſoll. Sie ſind geordnet nach den Wörterclaſſen, und dieſe nach den reſp. Declinationen und Conjugationen. Die Wörter in jeder Claſſe folgen einander wie in den Leſeſtücken, die für das betreffende Semeſter beſtimmt ſind, ſind aber nicht nach den einzelnen Abſchnitten abgetheilt, viel weniger ſtehen ſie je unter oder über dem betreffenden Leſeſtück, ſondern ſie bilden, in drei oder vier gleichlaufenden Semeſtercolumnen oder in ein oder zwei Jahrescolumnen, ein Vocabelbuch, welches auswendig zu lernen iſt. Es ergibt ſich, daß man in Quinta, wie einen andern Leſeſtoff, ſo auch ein anderes Vocabular als in Serta braucht. Dieß aber muß wieder alle Wörter des Leſeſtoffs enthalten, auch die ſchon in Sexta gelernten, damit dieſe dem Quintaner in einer andern Wörterreihe erſcheinen, was für die willkürliche Reproduction nothwendig iſt. Das Fortſchreiten im Vocabular wird freilich in Quinta raſcher geſchehen können als in Serta.

4. Die Schule muß ſich alſo für Serta und Quinta zwei Bücher bearbeiten, deren jedes den Leſeſtoff der betreffenden Claſſe, die Vocabeln desſelben in der ad 3 angegebenen Anordnung, endlich ein lexikographiſch geordnetes Verzeichniß der Wörter des Leſeſtoffs enthält. Letzteres iſt nöthig, damit der Schüler, dem eine Vocabel entfallen iſt, ſich im Lexikon Raths erhole, wie auch, damit er eine Vorübung für den Gebrauch eines größeren Lexikons habe. Zu dieſem Zweck müſſen in dem Buche für Quinta die Wörter einiger Leſeſtücke *nicht* in das Vocabular, wohl aber alle in das Lexikon aufgenommen ſein.

5. Dieß Vocabel- und Leſebuch muß auch den Stoff zu den Exercitien, mündlichen wie ſchriftlichen, bieten. Wie man auch in grammatiſcher Hinſicht dieſe Exercitien anordnen möge, den Wörtern nach müſſen ſie ſich an die gelernten Vocabeln anſchließen und dürfen nur wenig neue Vocabeln enthalten, denn dieſe werden nur oberflächlich gemerkt, ſchwächen das Gedächtniß ab, und führen durch halbes Wiſſen zu Verwechſelungen, Verwirrungen und wirken unſittlich. Die unvermeidlichen neuen Vocabeln werden dem deutſchen Text in Klammern, nicht unten

in Anmerkungen, beigegeben. Ein deutſch-lateiniſches Wörterbuch iſt überflüſſig, wenn die Vocabeln tüchtig gelernt, fleißig abgehört, der Leſeſtoff ins Deutſche überſetzt und das in ihm enthaltene Sprachmaterial in ſyntaktiſchen Uebungen reichlich zu mündlicher Anwendung gekommen iſt. Deutſche Exercitienterte mit untergelegten Vocabeln ſind freilich bequem, aber für die Gewinnung von Sicherheit in der copia vocabulorum ebenſo unfruchtbar. Die untergeſchriebene Vocabel iſt und bleibt fremde; wohl aber belohnt es ſich, wenn man durch gänzliches Weglaſſen von Vocabeln unter dem deutſchen Text ſich ſelber zwingt, das Material des Exercitiums völlig durchgearbeitet und geläufig gemacht zu haben, bevor es ſchriftlich aufgegeben wird. Welcher Gewinn nebenbei daraus für das Exercitium ſelbſt erwachſe, das gehört zwar nicht hieryer, liegt aber ſo auf flacher Hand, daß man unwillkürlich daran erinnern muß. Nämlich nicht nur die Schwierigkeit und Fehlerhaftigkeit des ſogenannten Präparirens iſt auf dieſe Art gehoben, viel Zeit erſpart, und beim Ueberſetzen alſo das Leſeſtück nun ganz anders für andere ſprachliche, grammatiſche ꝛc. Zwecke auszubeuten; ſondern auch die Exercitien wie mündlichen Ueberſetzungen in die fremde Sprache werden viel ſicherer, fehlerfreier und daher förderſamer, wenn der Geiſt nicht mehr zerſplittert wird durch die Fremdheit des Sprachmaterials, vielmehr die ganze Energie des Denkens und Wollens auf das Grammatiſche allein gewandt werden kann.

v. Das Abhören der gelernten Vocabeln darf nicht darin beſtehen, daß der Schüler etwa eine Wörterreihe herzuſagen bekomme. Solche eingelernten Wörterreihen, Vocabeln, Ausnahmen, Paradigmata nützen dem Schüler zu weiter nichts, als daß ſie raſch gelernt und ſicher aufgeſagt werden können. Das Einzelwort aus der Reihe zu iſoliren und für freie und willkürliche Reproduction geläufig zu machen, koſtet dem Schüler mehr Zeit als das Lernen aller der Wörter als vereinzelter Vocabeln. Lernen und Einüben von Paradigmen iſt gut für Examina, und macht die Köpfe mechaniſch. S. Scheibert in der Päd. Rev. Bd. 36, S. 346. Aber allerdings gibt es Fälle, in denen man dem Schüler durchaus geſtatten oder wenigſtens damit beginnen muß, daß er nur erſt feſte Reihen bildet, und lernt Reihen von Vorſtellungen ablaufen zu laſſen und beliebig abzubrechen, wie das von Scheibert in ſeinem Neunten Artikel Aus der Schulſtube Päd. Rev. Bd. 36, S. 356 dargelegt iſt.

7. In dem Vocabular für Serta müſſen Stamm- und Vorſilben getrennt gedruckt werden. In dem Lexikon und dem Vocabular für Quinta muß die ſogenannte Stammbedeutung des Worts als erſte Bedeutung gegeben und gelernt werden. Wenn behufs der betreffenden Leſeſtücke mehrere abgeleitete Bedeutungen mit gelernt werden ſollen und müſſen, ſo

werden dieſe im Vocabular wie auch im Wörterbuch genau ſo geordnet, wie ſie logiſch auseinander fließen, d. h. wie ſie in dem Lexikon der obern Claſſen geordnet ſind. So wird nämlich in Quinta der Anfang damit gemacht, aus der Begriffsſphäre eines Worts den Grundbegriff zu gewinnen, oder dieſen durch die verſchiedenen zugelernten Bedeutungen zu erweitern. So wird man, wenn nur der Leſeſtoff glücklich und geſchickt gewählt iſt, den Schülern ein reichliches Sprachmaterial zuführen und es ihnen ſicher aneignen. Es müßte alſo hier eine Unterſuchung über die üblichen Leſebücher folgen, doch käme ſie wohl ein gut Theil zu früh.

8. In Quinta wird am Schluſſe des Penſums, zur Befeſtigung der Vocabeln, etwa in der Hauptrepetition, welche ja bekanntlich immer etwas weſentlich Neues bieten muß. wenn ſie irgend etwas fruchten ſoll, noch eine eigene neue Uebung nothwendig und paſſend. Der Schüler ſoll nämlich mit Hülfe des Lehrers aus ſeinem ihm zu Gebote ſtehenden Wörtervorrath die aus demſelben gewinnbaren Regeln der Wortbildungslehre finden, und muß dazu, alſo zu einem ganz neuen Zweck, den Wörtervorrath nach allen Richtungen hin durchfliegen und durchmuſtern. Durch ſolches Verfahren befeſtigen ſich die Vocabeln, die Reihen werden wieder neu verſchlungen, die Reproduction alſo wieder erleichtert; vor allem aber wird die ſelbſterarbeitete Wortbildungslehre, was durch abſtracten Unterricht nie erreicht wird, ſicherer Beſitz und Eigenthum des Schülers.

Für Quarta muß nun ein Vocabularium nach Stämmen gegeben ſein, und neben den Stämmen müſſen die aus ihnen abgeleiteten und mit ihnen zuſammengeſetzten Wörter ohne Bedeutung ſtehen (Döderlein.) Die Stämme werden gelernt, nach den Geſetzen der Wortbildung wird die Hauptbedeutung des abgeleiteten Worts ermittelt. Daß dieß nicht früher geſchehen darf, iſt oben gezeigt; aber auch hier noch wird es nützlich ſein, zwei Fehler als ſolche zu bezeichnen: Erſtens darf man nicht *ein* Beiſpiel ſchon zur Regel werden laſſen, ſondern die Regel ſoll als das Gemeinſame aus vielen Beiſpielen abſtrahirt werden. Zweitens ſoll man das Schließen aus der Analogie nicht verfrühen und ihm nicht zu viel Geltung verſtatten. Vermeidet man dieſe Fehler, ſo kann das Vocabellernen in Quarta eine äußerſt fruchtbare Lection werden, und um ſo fruchtbarer, je mehr Einzelwörter in den beiden vorigen Claſſen gelernt und geläufig geworden ſind. Hat man in Serta und Quinta einen hinlänglichen Leſeſtoff durchgearbeitet, und mehr darnach getrachtet, Sprach*ſtoff* zu gewinnen, als Sprach*regeln*; hat man alſo das treffliche Kochbuchmotto, was Mager mit ſo großem Glück

angewendet, wohl im Sinn: „Um einen Haſenpfeffer zu machen, nimm einen Haſen"; eine Regel, die aus der Küche ohne Kunſt zu übertragen iſt auf die von pſychologiſchen Geſetzen regierte Lehrkunſt der Schule: dann wird man mit Quarta im Großen und Ganzen den lateiniſchen Wortvorrath mit Ausnahme des poetiſchen und philoſophiſchen Sprachſchatzes gewonnen haben, und wird hinterher viel energiſcher, umfangreicher und eingehender Grammatik treiben und leſen, und wird an Beidem mehr Frucht erzielen, als durch das Vorwegnehmen des Allgemeinen bei dem Laboriren am Sprachmaterial.

Neben dieſem Vocabular wird der Schüler in Quarta natürlich ein Lexikon und zwar ein Specialwörterbuch in Händen haben. Dieſes muß das Stammwort eingeklammert enthalten, die Stammbedeutung gleichfalls, und die abgeleiteten Bedeutungen in der Folge, wie ſie ſich natürlich auseinander entwickeln und wie ſie das ſpäter zu brauchende größere Wörterbuch enthält; es darf jedoch mit den Bedeutungen nicht über den Kreis der betreffenden Schriftſteller hinausgehen. Es ſoll alſo der Schüler nicht für Cornel und Phädrus und Curtius, oder für jeden einzelnen Autor, den man ſonſt in Quarta leſen mag, ein eigenes Specialwörterbuch haben, ſondern es ſoll für den geſammten Leſeſtoff von Quarta ein Wörterbuch nach der angedeuteten Weiſe bearbeitet ſein. Es wäre eine hier nicht weiter zu erörternde Frage, ob man nicht die Autoren für Tertia dazunähme, und alſo ein Lexikon für Cornel, Phädrus, Cäſar und Ovid vorzöge. Es verſteht ſich faſt von ſelbſt, daß das Wörterbuch nie eine Angabe der Stelle, in welcher dieſe oder jene Bedeutung gilt, enthalten darf. Die Wahl der paſſenden Bedeutung für jede Stelle bleibe die That des Schülers. Noch weniger darf das Wörterbuch die Ueberſetzung der einzelnen Stelle geben, dem Schüler das Selbſtſuchen verwandter Bedeutungen, entſprechender Metaphern abnehmen, denn es ſoll nicht eine Eſelsbrücke ſein, ſondern angelegt in der Perſpective auf ein vollſtändiges, nach ſprachwiſſenſchaftlichen Principien gearbeitetes Lexikon, doch in der Beſchränkung, daß die Begriffsſphäre des Worts nicht weiter dargelegt iſt, als die in der betreffenden Claſſe zu leſenden Schriftſteller ſie bieten. So iſt es noch ähnlich dem Wörterbuch von Quinta, und propädeutiſch für den thesaurus linguæ.

Soll nun aus dieſem Wörterbuch für Quarta der volle Nutzen gezogen werden, ſo wird man es etwa in folgender Weiſe gebrauchen müſſen. Der Schüler darf nicht für ſeine Präparation die einzelne gerade paſſende Bedeutung des Worts allein merken. Andererſeits iſt es unthunlich, für jedes Wort des ganzen Ueberſetzungspenſums einer Stunde die weitere Aufgabe zu ſtellen, zu controliren, auszubeuten. Es

mag alſo der Lehrer, wenn er den Abſchnitt zum Ueberſetzen für die nächſte Stunde aufgibt, den Text ganz vorleſen und etwa diejenigen Wörter betonen, welche er beim Vocabelabhören abfragen will. Dieſe Wörter müſſen die Schüler im Lexikon nachſchlagen und alle in demſelben ſich findenden Bedeutungen in der gehörigen Ordnung lernen. So gewinnt der Schüler hier die Begriffsſphäre des Worts, macht damit einen weſentlichen Schritt in ſeiner Bildung vorwärts, und erwirbt den für Quarta vorliegenden Sprachſtoff zu freiem Eigenthum. Damit das Letztere völlig gelinge, das Capital des Schülers beweglich, ja flüſſig, die Diſpoſition darüber leicht und ſtetig werde, dazu muß aber freilich noch das ſogenannte Exercitium, überhaupt die grammatiſchen Uebungen das Ihrige thun. Es müſſen alſo die mündlichen wie ſchriftlichen Beiſpiele, mögen ſie nun frei vom Lehrer gebildet zu ſofortiger Ueberſetzung oder zu Hauſe von ihm von Stunde zu Stunde vorbereitet werden oder in einem eigenen Exercitienbuche gedruckt vorliegen, ſich durchaus innerhalb des bis Quarta hin gelernten Sprachſtoffs bewegen, es darf noch kein deutſch-lateiniſches Wörterbuch gebraucht werden. Der Schade, daß ein oder das andere Mal ein einzelnes Wort gar nicht zur Hand ſei, der bei dem im engern Sinne ſogenannten Exercitium gar etwa einmal ſichtbar werden mag, iſt außer Verhältniß zu dem Gewinn, den die übrigens vorausgeſetzte und nothwendige Durcharbeitung des Sprachſtoffs abwirft. Verfährt man anders, wie freilich gewöhnlich geſchieht, ſo ſtockt der Schüler fort und fort aus Mangel an ſicher gewußten Vocabeln oder bei dem Gebrauch der eben vom Lehrer genannten, bisher unbekannten und daher nicht halb eingeprägten Wörter; der Kampf mit dieſem Mangel lenkt ihn ab von dem eigentlichen Problem, von dem Punct, über den er nachdenken ſoll, und um deſſenwillen das Exercitium gemacht wird, und ermüdet endlich über den mancherlei Hemmniſſen, häuft Fehler auf Fehler, weil nicht der Weg gehörig gebahnt und die Aufgabe beſchränkt genug an ihn gebracht iſt.

In Tertia wird man nun, nachdem man den Schüler, wie wir dargeſtellt haben, gewöhnt hat, demſelben ein vollſtändiges Lexikon in die Hand geben können, ja müſſen, wenn nicht ein Rückſchritt geſchehen ſoll. Die Präparation iſt aber noch in derſelben Weiſe aufzugeben und zu controliren, wie wir für Quarta verlangen. Der Schüler muß, damit er nicht bequem werde, ſich aufs Rathen lege, vielmehr in der bezeichneten Richtung fortſchreite, angehalten werden, vorgeſchriebene Vocabeln wirklich aufzuſchlagen und alle im Lexikon verzeichneten Bedeutungen zu lernen. In den folgenden Claſſen wird man zu eigentlichem

Vocabellernen nicht mehr Veranlaſſung oder Nöthigung haben. Unſere Aufgabe wäre alſo hiermit gelöst. Da aber einige von den bei der jetzt üblichen Praxis laut werdenden Klagen auch dann noch nicht unmöglich gemacht werden dürften, ſo mögen über die ſo vielfach bedauerte Zeitvergeudung beim Gebrauch der größern Wörterbücher noch einige Bemerkungen hier folgen und ſich Beachtung verdienen.

Ein gutes Lexikon iſt unbezweifelt auch für den, welcher über ſchülermäßiges Treiben einer Sprache längſt hinweg iſt, ganz unentbehrlich, und der Schüler, welcher ein gutes Lexikon gut zu gebrauchen verſteht, lernt aus ihm mehr als einzelne Bedeutungen einzelner Wörter. Halten wir zunächſt den Gebrauch des Wörterbuchs auf einer niedern Stufe neben die Praxis, welche durch untergeſetzte Vocabeln oder ſonſt wie, dem Schüler über das „zeitraubende" Vocabelnaufſchlagen weghelfen will. Die Ueberlegung, unter welchem Nominativ oder Präſens ein Wort im Lexikon zu ſuchen ſei, läßt den Schüler eine Reihe von Fragen thun, ihn eine Reihe von Combinationen durchmachen, wie wenn ein Lehrer auch bei ſeiner häuslichen Arbeit fragend vor ihm ſtände. Das Umherrathen, das Irren hier und dorthin iſt ſelbſt eine Lehre und Uebung für den Schüler, macht vorſichtig, gewitzt, während eine ſolche Anlage des Unterrichts, welche jeden Schritt des Schülers im Voraus ſichert, ihn ſchließlich bornirt, ſelbſt wenn ſie ihm Wiſſen beibringt. Wer ſich nicht auch ſelber behelfen muß, bleibt natürlich unbeholfen. Darum verlangen wir von vornherein, auch wo die Regel iſt, daß die Vocabeln des Leſeſtücks voraus gelernt ſind, daß Einzelnes und nach und nach immer mehr nur durch das Wörterbuch aufgeſchloſſen werde und durch eigene That des Schülers. Dann *lernt* der Schüler während des Aufſchlagens, denn er muß das Wort nach allen Buchſtaben genau anſehen, er ſpricht es ſich auch wohl vor, wiederholt es ſich während des Suchens, er muß ſich wahren, es nicht mit den nächſt ſtehenden zu verwechſeln, er muß bei demſelben weilen während des Auswählens der jedesmal paſſenden Bedeutung, die Aufmerkſamkeit wird alſo länger an das Wort gebunden, ganz anders, als wenn er nur nach der untergeſetzten Vocabel zu ſuchen hat; das Lexikon übt alſo eine Zucht zum ſtrengen Achten, wie der Lehrer ſie nicht beſſer und gewiß nicht ſo wiederholt üben kann. Vocabeln, die aus dem Lexikon haben geſucht werden müſſen, werden darum leichter gelernt, beſſer behalten, als die aus dem Vocabular oder aus untergeſetzten Noten, denn jede iſt ſtärker appercipirt und hat ein größeres ſtatiſches Moment. Darum iſt für den Schüler das Wälzen des Wörterbuchs weder ſo zeitverſchwendend noch ſo verdrießlich, wie etwa für den Lehrer, der in einem ganz

andern Verhältniß zur Sache ſteht. Ferner ſieht der Schüler beim Suchen des einen Worts die verwandten, und zwar muß er ſie genau anſehen, und ſo prägt er mit erro auch error, mit erratum auch erraticus, erratio, erratus ꝛc. ein, und wenn er ſie nicht genau merkt, ſo ſchärft ſich doch ſein Sprachgefühl für die Bildſamkeit oder Möglichkeit anderer Wörter. Aus dem Raum, den ratio, duco, facinus ꝛc. einnimmt, ſchließt er auf die Begriffsſphäre dieſer Wörter, ja beim Ermitteln der paſſenden Bedeutung muß er dieſe Begriffsſphäre ganz durchwandern, und reiche Wörter, die er alſo öfter aufſchlagen muß, werden ihm dadurch eben in ihrer Fülle vertraut, er in ihrer Sphäre heimiſch. Ein Schüler, der ſich genau und treu aus dem Wörterbuch präparirt, macht, auch wenn er ſchließlich für jede Vocabel nur eine Bedeutung notirt und memorirt, doch weit erheblichere Fortſchritte, als der, welcher von ihm die ausgezogenen Vocabeln abſchreibt und mit ihm dieſelben Vocabeln lernt, auch wenn der letztere die Arbeit ſelber thut, mit dieſen geborgten Vocabeln den Sinn des Stücks ſich aufzuſchließen. Gibt es alſo nicht eine Frucht vom Gebrauch des Wörterbuchs, die ſich freilich nicht controliren und abprüfen läßt, die aber doch und zwar in ganz kurzer Zeit zur Reife kommt?

Es iſt ja ein Vorzug, den das Lernen einer fremden Sprache vor jedem andern Unterricht hat, daß der Schüler im Kleinen von vornherein und gewiß nach Verlauf eines Semeſters ſchon in ziemlichem Maße mittelſt ſeiner Formenlehre und ſeines Wörterbuchs Aufgaben zu ganz ſelbſtſtändiger Löſung erhalten kann, und zwar Aufgaben, welche ſelber ihm Lehrer werden, von deren richtiger Löſung er ſich vergewiſſern kann, für deren richtige Löſung er verantwortlich gemacht werden kann. Namentlich iſt die lateiniſche Sprache bei ihrer methodiſchen Durcharbeitung hierdurch ein unvergleichliches Unterrichtsmittel. Aber darum ſoll man auch nicht das Selbſtthun des Schülers beſeitigen oder auch nur verkümmern durch Hülfsmittel, welche ein nächſtes Ziel vielleicht ſicherer oder raſcher erreichen laſſen, darüber aber die Kraft für höhere und fernere nicht mehren, die Früchte vor der Zeit verheißen und vielleicht auch treiben, aber dieſe auch als Leckerbiſſen ſchon im Frühling verzehren und den Herbſt ohne Ernte und ohne Saat herbeikommen laſſen.

Freilich verſteht es ſich von ſelbſt, daß der Schüler vom Lehrer lernen muß, ſich zu präpariren. Darüber alſo kein Wort.

Es ſoll alſo der Schüler in Serta neben dem Vocabular ein dieſelben Vocabeln enthaltendes alphabetiſches Lexikon haben, in Quinta desgleichen, doch ſoll das Vocabular nicht, wohl aber das Lexikon, alle Stücke des Leſeſtoffs umfaſſen, das Vocabular für Quarta ſoll unabhängig

vom Leſeſtoff gehalten ſein, das Lexikon die in der Claſſe geleſenen Schriftſteller umfaſſen. Der Zweck des Vocabellernens iſt nicht der, das Lexikon zu beſeitigen, ſondern raſch, ſicher und umfangreich den Sprachſtoff herbeizuführen, zur Verwendung nach allen Seiten hin flüſſig zu machen, die Schwierigkeit der ſyntaktiſchen Uebungen auf ſich ſelbſt zu beſchränken, zum verſtändigen, zweckmäßigen und willigen Gebrauch des Lexikons vorzubereiten. Das Vocabular bietet alſo eine Erleichterung für den Gebrauch des Lexikons. Dieſe iſt nothwendig. Denn hat der Schüler jedes Wort in einem Satze aufzuſchlagen, kann er, weil ihm jedes fremd iſt, nicht die mehrerlei Bedeutungen aller zugleich während des Präparirens behalten, ſo wird es ihm unmöglich, den Sinn des Satzes durch Combination zu entziffern, er ermüdet, begnügt ſich muthlos mit dem ſogenannten Ausziehen der Vocabeln und belegt ſeinen Fleiß mit dem Vocabelbuch. Das Vocabular ſoll ein gut Theil der berühmteſten Schulanekdoten unmöglich machen, welche das Präpariren aus dem Lexikon verdächtigt haben.

Was wir hier, wie wir uns einbilden, in tieferer Auffaſſung einer Tagesfrage dargelegt, und zwar nicht als unſer Eigenthum, ſondern als Gedanken, die Scheibert in der Rev. und ſonſt ausgeſprochen, kann nun nicht ausgerichtet werden ohne neue Unterrichtsmittel. Sollen aber die Schüler warten, ob irgend Jemand ein nach einer oder der andern Seite hin brauchbares Buch liefert? ob ein Buchhändler gar den Gedanken aufnimmt und ein Buch danach beſtellt? Ich denke, nein! Und ich gedenke dabei der Arbeit von Scheibert in der Rev. 1855, Bd. 39 „Wie bilden ſich Lehrercollegien?“ und citire: „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 Lehrbücher aus den Lehrercollegien herauswachſen?“ — „Kämen ſo“ (wie nämlich vorher dargeſtellt worden iſt) „die Schulbücher als ein Gewächs der praktiſchen Lehrercollegien zu Stande, es dürfte die ganze Schulbuchlitteratur bald einen erfreulichern Charakter annehmen, manches dicke Buch bliebe ungeſchrieben, manche Buchhändler- und Buchmacherſpeculation wäre damit abgethan und die ganze Methodenerfindung wäre in ihre rechten Schranken gewieſen. Doch das ſind Nebenſachen. Die Hauptſache iſt, daß die Lehrer veranlaßt werden, methodiſche Arbeiten“ — im Collegium, ſetze ich hinzu — „vorzunehmen, über Methode nachzudenken 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." Soll nun jede Schule durchaus für jeden Unterrichtszweig nur eigen gearbeitete Lehrmittel gebrauchen? Die Frage iſt müßig. Wie nicht eine Schule alle Seiten und Zweige des Schullebens ausgeſtalten kann, ſondern beſchränkt wird durch die an ihr arbeitenden Lehrkräfte, localen Verhältniſſe, örtlichen Zuſtände und Bedürfniſſe, ſo kann nicht eine Schule auf jedem Lehrgebiet den Fortſchritt der Methode vorthun und nicht zu allen Zeiten ausgerüſtet ſein, aus ſich allein heraus zu ſchaffen, was ſie gebrauchen kann. Aber die Revue kennt über der Einheit des Lehrercollegiums noch die höhere Einheit des Schulverbandes der Provinz, die in der Directorenconferenz ſich darſtellt. An dieſe, die für mehrere Provinzen Preußens noch ein frommer Wunſch iſt, ſei alſo auch hier wiederum erinnert. Sie hat große Aufgaben.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

1. Stoff zu ſtyliſtiſchen Uebungen in der Mutterſprache. Für obere Claſſen. In ausführlichen Dispoſitionen und kürzern Andeutungen von D. G. Herzog, früher Director des Gymnaſiums in Bernburg, jetzt Conſiſtor. Rath. 5te verbeſſerte Auflage. Braunſchweig, Schwetſchke. 1854. XII u. 412 S.
2. Stylſchule zu Uebungen in der Mutterſprache von Dr. Max. W. Götzinger. Schaffhauſen 1854 u. 1855 bei Hurter. Erſter Theil: X u. 224 S. Zweiter Theil: 420 S.

Das Buch von Herzog hat ſeinen Erfolg nach der Meinung des Ref. der Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit ſeiner Aufgaben zu verdanken; es überhebt den Lehrer des Deutſchen in den obern Claſſen, deſſen Beruf gewiß mit zu den ſchwierigſten gehört, der ſich den auch äußerlich geplagteſten Leuten mit vollem Rechte zurechnen darf, der Mühe der Auswahl, ſowie der eigenen Dispoſition von Arbeiten, an denen der deutſche Styl der höhern Gymnaſialſchüler ſich bilden ſoll. Die Schwierigkeit der Aufgabe des Lehrers wächst noch, wenn ein gedeihliches Fortſchreiten der ganzen Claſſe von der Abtheilung derſelben in mehrere Genoſſenſchaften abhängig gemacht wird, wie es die ausgeſprochene Anſicht des Herzog'ſchen ſowohl als des andern oben genannten Buches iſt; ſie behaupten, für eine genügende Löſung der deutſchen Stylaufgaben in jenen Claſſen ſeien die Fähigkeiten der Schüler der Erfahrung gemäß ſo verſchieden und ungleich, daß man, um ihre Entwickelung wirklich zu fördern, in jedem neuen Curſus nach einer möglichſt gründlichen Prüfung derſelben entſprechende Unterabtheilungen für den praktiſchen Unterricht einrichten und feſthalten müſſe. Für dieſe Forderung alſo, geeignete, ja zur Bearbeitung ſchon zugerichtete Themata in größerer Anzahl zur Hand zu haben, bietet ſich dem Lehrer hier ein Hülfsmittel dar; der rechte, in der Zucht des eigenen Amts herangereifte, ihm mit allen Kräften zugethane Lehrer wird ſich freilich nach des Ref. Dafürhalten ſolcher Hülfsmittel immer mehr zu entſchlagen, wird ſeinen Schülern auch in dieſer Beziehung ein Eigener zu werden ſuchen, der ſie mit dem Beſten, was er

hat, mit den mühſam gezeitigten Früchten ſeines Nachdenkens, ſeiner Lebensbeobachtung, mit den Anſchauungen ſeines innern Menſchen u. ſ. w. zu nähren trachtet, der auch ſie als Eigene, gerade für dieſe Themata eigens beſtimmte faßt und behandelt. (Auf das Letztere macht auch Götzingers Styllehre I, S. 30 aufmerkſam.) — Was wir nun an dem Herzog'ſchen Buche auszuſetzen haben, reducirt ſich kürzlichſt auf Folgendes: 1. Demjenigen, der das Buch zu benutzen anfangen will, wird der gänzliche Mangel an innerer Anordnung der Themata, ſei es rückſichtlich des geiſtigen Gebiets, aus dem ſie genommen, ſei es rückſichtlich der Form, in der ſie zu behandeln ſind, ſei es nach ihrer Beſtimmung für verſchiedene Lehrſtufen, ſehr hinderlich ſein; er iſt in dieſer Beziehung lediglich an das alphabetiſch geordnete Inhaltsverzeichniß verwieſen, aus deſſen bunter Mannigfaltigkeit (es fängt an: „Abſichten, verfehlte — achtzehntes Jahrhundert — Aegypter u. ſ. w. — alte gute Haut, Selbſtbetrachtungen derſelben" —) er entſchloſſenen Muthes herausgreifen mag, ohne gewiß zu ſein, ob die im Buche ausgeführte Behandlung mit ſeinem Bedürfniſſe congruirt. 2. Die geſchichtlichen Themata (ebenfalls weder nach ihrer innern Schwierigkeit noch nach dem Umfange der Vorkenntniſſe, die zu ihrer Bearbeitung gehören, geordnet) ſind ſchon von anderer Seite her (vgl. S. IX) als zum Theil für Schüler zu ſchwierig bezeichnet worden; der Verf. hat aber dabei die Abſicht gehabt, „ſie mit dem Theile der Geſchichte, auf welchen ſie ſich beziehen, näher bekannt zu machen". Sollte man dann aber nicht als eine weſentliche Verbeſſerung des Buchs und mit billiger Rückſicht auf die Lehrer, welche es brauchen wollen, von dem Verf. verlangen, daß er die Stücke aus geſchichtlichen Werken, bei der alten Geſchichte (z. B. S. 221: über Auguſtus' Verdienſte um das Römerreich) auch die Quellenſtücke bezeichnete, aus welchem der Schüler ſeinen Stoff zu ſchöpfen hat? — 3. Am wenigſten empfehlenswerth dünkt uns aber das Buch von Seiten der religiöſen und ſittlichen Grundanſchauungen, welche in demſelben herrſchen und die bei der großen Zahl abſtracter Themata natürlich unmittelbar an die Oberfläche treten, ſowie ſie auch die Geſchichtsbetrachtungen, zu denen Anleitung gegeben wird, durchziehen. Wir finden allenthalben eine ſehr lare, innerlich haltloſe, vom religiöſen Glauben und ſeiner lebendigen Kraft geſchiedene Auffaſſung des Sittlichen; wir wiſſen, wie weit dieſer Vorwurf reicht, faſſen darin aber nur den Widerwillen zuſammen, den wir beim Durchgehen mehrerer Stücke empfunden haben. Man vergleiche den vom Verf. intendirten Aufſatz auf S. 264 u. f.: „Was verleitet den Menſchen, die Wahrheit nicht zu ſagen?" (ſoll heißen: nicht die Wahrheit zu ſagen): „die Urſachen und Triebfedern, welche den Menſchen vom Wege der

Wahrheit abführen können (?), ſind entweder unwillkürliche oder abſichtliche Verdrehung der Wahrheit." Es iſt in der Art, wie der Verf. dieß auseinanderlegt, ſelber ein gut Theil „unwillkürlicher Unwahrheit"; wir bitten die Leſer nachzuſehen, ob ſich das Alles nicht auf der Oberfläche bewegt, ohne den innern Grund der Lüge im Menſchen, den Widerwillen wider Gottes Gebot: „du ſollſt kein falſch Zeugniß reden", auch nur zu berühren. Wenn der Verf. die einſchneidende Schärfe dieſes Gebots erfahren hätte, wie könnte er auch mit den Worten ſchließen: (III) die eine Triebfeder zur Unwahrheit iſt mehr, die andere weniger zu entſchuldigen — die meiſten ſind es gar nicht — am beſten (?!) bleibt man überall der Wahrheit treu." Ref. gibt keine weiteren Belege der Unbrauchbarkeit des Buchs nach dieſer Rückſicht, da ſie ſich auf allen Seiten finden; jedenfalls iſt auch der Widerſpruch, in welchem ſich das Buch mehr oder weniger ausgeſprochen mit dem kirchlichen Glaubensbekenntniß befindet, beklagenswerth; und Ref. möchte nicht als Religionslehrer den Katechismus auslegen und lehren, den Herrn zu bitten, daß er „uns endlich in Gnaden aus dieſem Jammerthale zu ſich nehme in den Himmel", wenn dann der Stylllehrer derſelben Anſtalt kommen dürfte und ließe die Schüler ausarbeiten (S. 112 f.) „warum die Erde kein Jammerthal iſt". Aber man leſe auch, wie gemüthlich nach der Ausführung des Verf. einem Menſchen das Leben erſcheinen muß, der in ſeinem Herzen nicht den Stachel der Sünde fühlt!

In dem Buche von Götzinger, das ſich in vortheilhafter Unterſcheidung von dem eben genannten als eine „Sammlung ſtufenmäßig geordneter Aufgaben und Arbeitsentwürfe" für höhere Anſtalten (I. Theil ſpeciell für die unteren Claſſen höherer Anſtalten) ankündigen darf, begegnen wir zuerſt einer ſehr beachtenswerthen allgemeinen Einleitung, welche dem „Zwieſpalte der Meinungen" über Zulaſſung und Verwerfung von Aufſätzen, im erſtern Falle über das Material derſelben, über den erforderlichen Antheil von Reflexion und Anſchauung, über ihre Einkleidung, über die Thätigkeit des Lehrers rückſichtlich vorangehender Beſprechung und Dispoſition, rückſichtlich nachträglicher Berichtigung, endlich rückſichtlich der neueren Forderung unmittelbarer Sprechübungen eine in ſich zuſammenhängende und eingehende Darlegung der Anſichten des Verf. über die bisher angeregten Hauptfragen gegenüberſtellt. Dabei werden nicht nur des Verf. Grundſätze über die Grenzen und Mittel der Stylbildung weſentlich die Zuſtimmung der Leſer erhalten (wir heben hervor, was er von der Nothwendigkeit der Unterſcheidung der Schüler-Ingenia S. 31 f., von der Möglichkeit der Behandlung ſogenannter moraliſcher Aufgaben S. 33, von der gänzlichen Ausſchließung der The-

mata ſagt, die das Empfindungsleben der Zöglinge bloß zu legen
rechnet ſind, alſo z. B. der religiöſen), ſondern man wird auch den
danken des Verf. über Styl im Allgemeinen, welche er an Buff
berühmten (von dem Verf. einmal in ſeinem hiſtoriſchen Zuſam
hange erklärten) Ausſpruche: le style c'est l'homme und an
merkwürdige Aeußerung Schillers gegen Fichte anknüpft, gern und
anerkennender Aufmerkſamkeit folgen. — Was aber das Buch
angeht, ſo kann man wohl ſagen, daß der Lehrer, der es
chen will, rückſichtlich des Umfangs der darin gebotenen Uebu
ſtoffe kaum etwas Vollſtändigeres, rückſichtlich der methodiſchen Er
rungen ſowie der litterariſchen Nachweiſungen und der Exemplifi
kaum etwas Praktiſcheres ſich wird wünſchen können; (in der letztern
ziehung iſt es freilich auch überall in engen Zuſammenhang mit
Leſebuch des Verfaſſers geſetzt, ſo daß man desſelben für einen voll
digen Gebrauch der hier vorgeſchlagenen Stylübungen nicht entra
kann; aber auch das Buch ſelber enthält allenthalben eine Menge
gedruckter Beiſpiele.) Nur bekennt Refer., daß er, was den Ton der
handlung betrifft, aus welchem nach den aufgeſtellten Beiſpielen hier
da im Buche eine Schülerarbeit gehen ſoll, zuweilen in unerfreu
Weiſe an das oben beſprochene Herzog'ſche Buch erinnert worden
man wird nie zugeben können, daß die faden und rohen Späße
Fr. Kind im „Jahrmarkt zu Knoſelingen" (I., S. 173—176) in
gebracht hat, unſerer Jugend in irgend einer Beziehung (und ſei es
auch nur, um ſie zur Beſchreibung des Jahrmarkts in einer kleinen
anzuregen) als etwas Nachahmungswürdiges vorgehalten werden d
(„Für die Jugend iſt das Beſte eben gut genug!") — Sehr lehr
ſehr anregend zum Nachdenken und zur Vergleichung der Aufgaben
ihrer Ausführbarkeit auf den verſchiedenen Stufen ſind uns überal
einleitenden Erörterungen erſchienen, welche der Verfaſſer der jedesma
Sammlung von Uebungsſtoffen voranſchickt; man vergleiche z. B
theoretiſche Einleitung im Eingange des 2ten Theils: Eintheilu
— Scheidungen und ihre praktiſchen Ergebniſſe für die Behand
der daran geknüpften Aufgaben (S. 1—21), oder die folgende zu
„ſchulgerechten" Chrieen (S. 46—62); der Lehrer wird ſich durch
Schärfe und Deutlichkeit ſolcher Erörterungen im Gebrauche der A
ben überall ſchnell zurechtgewieſen ſehen. — Das Inhaltsverzeichni
beiden Theile gibt eine Vorſtellung von der Reichhaltigkeit des B
in 61 Capiteln iſt eine Stufenfolge von Arbeitsentwürfen niederg
welche durch alle weſentlichen Formen der proſaiſchen Darſtellung,
Begriffsbeſtimmungen, Erklärungen u. ſ. w. an bis zu vermiſchten

tiſchen und litterargeſchichtlichen Ausarbeitungen emporſteigt; die wichtigſten Stufen ſind wieder mannigfach gegliedert und combinirt; z. B. Erzählungen in: Briefe nach Erzählungen — Erzählungen nach Gedichten — Andeutungen zu ausführlichen Erzählungen — Geſpräche nach Erzählungen und erzählenden Gedichten.

Weimar. Dr. A. Schubart.

Schillers Jugendjahre von Eduard Boas. Herausgegeben von Wendelin von Maltzahn. Hannover, Rümpler. 2 Bände, 266 u. 297 S.

Hoffmeiſter und Schwab haben in ihre Biographieen Schillers erhebliche Irrthümer und Täuſchungen aus Gruber, Oemler u. a. ohne Kritik hinübergenommen, die nunmehr von dem Verf des vorliegenden Werks berichtigt ſind. Leider hat der Tod ihn verhindert, eine vollſtändige Biographie Schillers zu geben, und die von Maltzahn herausgegebenen zwei Bände ſchließen mit der Flucht Schillers aus Stuttgart. Namentlich über die Geſchichte der Räuber wird man manches Neue finden.

III.

Dr. W. Aſſmann, Handbuch der allgemeinen Geſchichte. Für höhere Lehranſtalten und zur Selbſtbelehrung für Gebildete. Vierter Theil. Braunſchweig, Vieweg. 1855. 380 S. Preis 25 Sgr.

Der erſte Theil dieſes Handbuches, die alte Geſchichte enthaltend, iſt vor mehreren Jahren erſchienen: der Verfaſſer läßt demſelben zunächſt den vierten Theil folgen, welcher die neueſte Geſchichte von dem Ausbruche der franzöſiſchen Revolution an umfaßt. Nicht bloß diejenigen, welche die Anſichten des Verfaſſers über Geſchichte und Geſchichtsunterricht theilen, ſondern auch diejenigen, welche dieſelben mißbilligen, werden dem Verf. hierfür Dank wiſſen müſſen. Denn er konnte nicht beſſer als durch dieſen Theil ſeines geſchichtlichen Handbuches über den Standpunct, von welchem aus dasſelbe geſchrieben iſt, eine völlig ſichere Ueberzeugung geben.

Die neueſte Geſchichte zerfällt dem Verf. in zwei große Perioden: die erſte, bis 1815 reichend, iſt die der Revolution, die zweite, die allerdings nur bis 1848 fortgeführt iſt, enthält die Ausbreitung der Freiheitsbeſtrebungen in Europa und Amerika. Die revolutionäre Bewegung ſchreitet durch die drei Stadien der Conſtituante, der Legislative und der Convention bis zur demokratiſchen Republik fort, und kehrt in eben ſo vielen Stadien der Reaction, dem Directoire, dem Conſulat und dem Empire wieder zum Abſolutismus zurück. Die zweite Periode zeigt uns

in ihrem erſten Abſchnitte (bis 1830) die Begründung neuer C
tionen, trotz des zehnjährigen Widerſtrebens der heiligen Alliance,
zweiten Abſchnitte die Erhebung des Liberalismus, dem aber b
Reaction entgegentritt, ohne jedoch den allmäligen Fortſchritt je
ſteren hemmen zu können. Die Zeit von 1848 an hat der Ve
Recht noch von ſeiner Darſtellung ausgeſchloſſen.

Es iſt nicht zu verkennen, daß dem Buche eine gründliche u
haltende Beſchäftigung mit dieſen Studien zum Grunde liegt, wenn
nicht gerade die originalen Quellen ſelber ſind, aus denen er g
hat. Das Buch hat eine ſichtliche Tendenz auf poſitive Kenntniß
vermeidet auffallend ein hiſtoriſches Räſonnement: es ſcheint mi
Verf. habe die Thatſachen ſelber ſprechen laſſen und dadurch um ſ
zeugender und tiefer wirken wollen. In dieſer Beziehung kann mc
Buche ſeinen Beifall nicht verſagen. Denn daß hier und da ei
Wichtige übergangen, über andere Dinge irrthümliche Anſichten
tragen werden, darf bei einem Zeitraume nicht Wunder nehmen, b
jedes neue, aus wirklichen Studien hervorgegangene Werk uns d
weis liefert, wie ſehr haltlos noch unſere Kenntniß, ſelbſt in anſd
bekannten Kreiſen, iſt und wie viel Mythen in dieſer Geſchichte
ſpuken und allgemein als hiſtoriſche Thatſachen Glauben finden.
ich dem Verf. zum Vorwurfe mache, ſind nicht die ſo zu ſagen
riellen Mängel, ſondern daß er jenen hiſtoriſchen Mythen gle
Glauben zu ſchenken bereit iſt, ſei es weil ſie durch ſeine hiſtoriſche
anſicht unterſtützt und getragen werden, ſei es weil es ihm an d
higkeit der hiſtoriſchen Kritik fehlt, daß er an ihnen ſelbſt da nc
hält, wo die Kritik z. B. Sybel's dieſelben bereits beſeitigt ha
liegt ſo eben von Sybel das zweite Heft des zweiten Theiles v
weiß nicht, ob der Verf. dasſelbe noch hat benutzen können. Jed
aber würde, nach Sybels Forſchung, die Erhebung der Maſſen
die in der That übrigens nicht erfolgt, ſondern im Convente z
größeren Recrutirung umgeſchlagen iſt, für weniger großartig g
werden müſſen, die nationale Begeiſterung für weniger bedeuten
ſie hier erſcheint. Der Sieg der franzöſiſchen Waffen hat nicht ir
Entgegenwerfung von Maſſen, ſondern in ganz anderen Urſachen
ungeachtet derſelben, ihren Grund. Man würde das Treiben des
nismus in ſeinen verſchiedenen Fractionen, in ſeiner gemeinen Selb
in ſeiner geiſtigen Bornirtheit, ja in ſeinem Blödſinn mit ſtärkeren
geſchildert finden. Wenn derſelbe alle gebildeten und wohlgeſinnte
mente aus den Armeeen entfernt, würde der Ausdruck „alles ar
tiſche Weſen im Kriegsdienſte hörte auf, von Luxus und vornehm

ſonderung der Officiere blieb keine Spur", jedenfalls ſchief und irreleitend erſcheinen. Die wirkliche Schuld Houchard's würde ſich mit zwei Worten richtiger darſtellen laſſen; für das große Verdienſt Hoche's am Rhein würde ſich doch ein anerkennendes Wort ergeben. (S. 67 bis 69.) Dieſe Beiſpiele aber, die ich wenigen Seiten entnommen habe, würden ſich Seite für Seite ins Unendliche vermehren laſſen. Der Verf. iſt mehr Eklektiker als Kritiker, und folgt im Allgemeinen auch eben nur der alten traditionellen Auffaſſung, die weſentlich auf franzöſiſche Gewährsmänner baſirt iſt.

Man wirft uns vor, unſer politiſcher Standpunct trübe unſer Auge und Urtheil: der Liberalismus iſt, wie das uns vorliegende Beiſpiel zeigt, gleicher Gefahr ausgeſetzt. Hier wenigſtens läßt ſich der Beweis liefern, daß er, kurzſichtig und nicht ohne Fanatismus, unfähig iſt, eine ſtrenge Kritik zu üben und die Objectivität in voller und lauterer Wahrheit zu erkennen. Es iſt ihm, auch wo er Thatſachen auf Thatſachen häuft, doch nicht um dieſe, ſondern um die politiſche Tendenz zu thun, der ſie dienen ſollen, und er ſcheut Phraſen, wie S. 3: „in England ſei der Nationalvertretung ein überwiegender Einfluß auf die Verwaltung geſichert, ohne daß die Kraft der Regierung dadurch Eintrag erlitten habe", nicht, wenn auch die erſte beſte Geſchichte Englands, ich nenne z. B. Lord Mahon, uns lehrt, durch welche Mittel die jedesmalige Regierung ſich hat die Majorität erwerben müſſen und in welchem Grade eine kräftige Adminiſtration dadurch erſchwert, verhindert und abſolut unmöglich gemacht iſt.

Der tiefe Grund aber dieſer Verblendung iſt bei dem uns hier vor Augen geſtellten hiſtoriſchen Standpuncte nichts Anderes als dieſes, daß dieſer Standpunct den lezten und entſcheidenden Factor in der Geſchichte Gott ignorirt und das Verhältniß der Welt zu Gott außer Acht läßt. „Die Idee der chriſtlichen Cultur", ſagt er S. 376, „fordert Heranbildung aller Menſchen zu geiſtiger und ſittlicher Vollkommenheit." Es iſt aber nicht die Vollkommenheit, zu welcher die Kinder Gottes kommen ſollen, nachdem ſie den alten Adam gekreuzigt und den neuen Geiſt des Lebens in ſich aufgenommen haben, ſondern die Vollkommenheit, zu der ſich das Menſchengeſchlecht etwa einer Blume gleich im Laufe der Zeiten entwickeln, oder aber die die Welt aus ſich ſelber und ihren angeborenen Kräften heraus gewinnen ſoll. Es iſt bei dieſer Vollkommenheit nicht zu verwundern, wenn ein Mann wie Macaulay nichts als *improvement behind us* und nichts als *deterioration before us* ſieht, während der gläubige Chriſt den Grund zur Revolution und ihren immer neuen Mißgeburten in dem Abfall von Gott, und in dieſem revolutionären

Treiben das ſchwere Gericht Gottes erkennt, aber, wenn all dieſe irdiſche Herrlichkeit und Bildung zu Grunde geht, mit froher Seele doch die Macht und Majeſtät Gottes und ſein Reich gerettet und triumphiren ſieht. Es iſt mit der „reineren Religioſität und Sittlichkeit", zu der nach des Verfaſſers Glauben die freiere Entwickelung der Wiſſenſchaft und insbeſondere die Philoſophie hinüberleitet, ſehr ſchlecht beſtellt, wie mit dem fortſchreitenden Wohlſtande — unſer Proletariat! — und der wachſenden Freiheit der Welt: die ſtrafende Hand Gottes aber, welche eine Revolution durch die andere verſchlingen läßt, und jetzt nahe an die ſiebenzig Jahre Europa mit all ſeiner Cultur heimſucht, iſt wohl zu fühlen und zu erkennen, wenn man ſein Auge nur einmal nach oben erheben will.

Wo dieſe Grundanſicht von geſchichtlichen Dingen obwaltet, darf man ſich nicht wundern, wenn der Fuß im Einzelnen Schritt für Schritt in der Irre wandelt. Der Verf. hat wohl ein Auge dafür, was die Regierenden gefehlt, wie ſie hier ſchwach, dort unſittlich, dort tyranniſch geweſen ſind, beſonders aber wie ſie das nach politiſcher Geltung verlangende Volk niedergehalten haben; dagegen geht er leiſe und ſchonend darüber hin, wie eine Bildung, welche in der Feindſchaft gegen Gott ihre Quelle hatte, von unten herauf zerſtörend gewirkt hat. Der Kampf der Revolutionsmänner iſt ihm, wenn er ſich in der Schranke maßvoller Beſonnenheit hält, aller Achtung werth, und die unerhörteſte Beſtialität und Verrücktheit der Jacobiner wird im Ganzen glimpflich genug abgethan, und eher als eine gewiſſe extreme Maßloſigkeit, nicht aber als eine nothwendige Conſequenz des erſten Schrittes auf dieſem Wege behandelt. Es iſt, dieß iſt der im Hintergrund liegende Gedanke, die boshafte Reaction, welche dieß Alles hervorgerufen hat. Wer in Sybel zu leſen verſteht, wird darin die vorwärts treibende Macht des Böſen und deſſen eigenes Weſen begreifen. Was hilft es da, Thatſachen reden laſſen wollen? Der Leſer wird doch zwiſchen den Zeilen herumſuchen, bis er des Verfaſſers Anſicht und Urtheil herausgefunden hat.

Iſt ſchließlich nun noch die Frage, ob dieß Buch den gebildeten Leſern und der Schule zu empfehlen ſei. Den erſteren ohne Zweifel, denn ſie ſtehen durchſchnittlich auf dem Standpuncte des Verfaſſers: der letzteren würde ich es fern halten, ſo lange noch Gottesfurcht, Gehorſam, Ehrfurcht vor göttlicher Ordnung der Dinge in die Jugend eingepflanzt werden ſollen.

So viel für jetzt: der Verf. weiß ſeit lange, wie ich zu ihm ſtehe, und daß ich es mir zur Ehre anrechnen werde, wenn ich ihn werde auf Schritt und Tritt begleiten und den Kampf, den ich hier abermals gegen

ihn aufnehme, zu Ende führen können. Das Gute wenigſtens wird dabei herauskommen, daß der Liberalismus in der Geſchichte wird zu objectiver Forſchung genöthigt und die vielen Schwankenden und Charakterloſen, die nach rechts und nach links liebäugeln, gedrängt werden, ſich zu entſcheiden, ob zur Rechten oder zur Linken.

Greiffenberg. Campe.

VII.

C. Adami's Schul-Atlas in 22 Karten. Berlin, Verlag von Friedrich Reimer. 1855.

Inhalt: 1. Das Wiſſenswertheſte der mathematiſchen Geographie. 2. Orographiſche Erdkarte (Planigloben). 3. Hydrographiſche Erdkarte. 4. Fluß- und Gebirgskarte von Europa. 5. Europa politiſch. 6. Fluß- und Gebirgskarte von Deutſchland. 7. Deutſchland, Preußen, Niederlande und Belgien. 8. Oeſterreich. 9. Europäiſche Türkei. 10. Italien. 11. Spanien und Portugal. 12. Frankreich. 13. Großbritannien und Irland. 14. Schweden, Norwegen und Dänemark. 15. Rußland. 16. Fluß- und Gebirgskarte von Aſien. 17. Aſien politiſch. 18. Africa. 19. Nordamerica 20. Vereinigte Staaten. 21. Südamerica. 22. Auſtralien.

Der Verfaſſer geht von der Anſicht aus, daß die phyſiſchen Verhältniſſe, als die unwandelbaren, in einem Schulatlas beſonders hervortreten müſſen, und hat demgemäß auch beſondere Sorgfalt auf die Terrain- und Flußzeichnung verwandt. Es muß anerkannt werden, daß einzelne Blätter, z. B. Nr. 6 in dieſer Beziehung Vorzügliches leiſten, aber es darf auch nicht verſchwiegen werden, daß er ſich von ſeiner Idee zu ſehr hat beherrſchen laſſen, ſo daß die politiſchen Verhältniſſe mehr wie billig in den Hintergrund gedrängt ſind. So finden wir bei Aſien (Nr. 16) eine ſpecielle Zeichnung des Himalayagebirges nach Hodgons und Hookers Forſchungen, während eine ſpeciellere Zeichnung von Vorder-Aſien und Oſtindien viel wünſchenswerther geweſen wäre. Die ganze politiſche Geographie Deutſchlands und der Niederlande wird mit Einem Blatt, Nr. 7, abgemacht, während wir am Eingange 2 Erdkarten (Nr. 2 und 3) finden, von denen die eine die orographiſchen Verhältniſſe mit beſonderer Berückſichtigung der Vulcane und die andere die hydrographiſchen Verhältniſſe mit beſonderer Berückſichtigung der Meeresſtrömungen und Fluthwellen darſtellt. — Dieſe Uebelſtände werden dem Atlas, trotz ſeiner vorzüglichen Anlage, bei ſeinem Gebrauch in Schulen manchen Eintrag thun. Auf die Zeichnung iſt zwar Fleiß verwandt, indeſſen iſt ſie nicht immer correct; beim Miſſiſippi (Nr. 19) iſt z. B. nur Ein Mündungsarm gezeichnet, eben ſo iſt die Verflechtung des Po- und Etſch-

Delta's (Nr. 10) nicht dargeſtellt. — Schließlich iſt noch zu erinnern, daß einige der wichtigſten Canäle nicht verzeichnet ſind; es fehlt z. B. der Kaiſercanal in China, es fehlen die ſo außerordentlich wichtigen Canäle der nordamericaniſchen Union, welche den atlantiſchen Ocean mit dem Miſſiſippi- und Lorenz-Syſtem verbinden, es fehlt der Bremer Canal, es ſind endlich die wichtigen ruſſiſchen Canäle, welche die Wolga mit der Oſtſee verbinden, nur unvollſtändig aufgenommen.

Das deutſche Land. Seine Natur in ihren charakteriſtiſchen Zügen und ſein Einfluß auf Geſchichte und Leben der Menſchen. Skizzen und Bilder. Von Profeſſor Dr. J. Kutzen. Zur Bildung vaterländiſchen Wiſſens und vaterländiſcher Geſinnung. Breslau, Ferdinand Hirt's Verlag. 1855.

Der Verf. hat ſein Geſchick für Darſtellungen der vorliegenden Art bereits in einer Monographie bekundet, die er vor einigen Jahren herausgab, nämlich einer Beſchreibung der Schlacht von Leuthen. Die günſtige Aufnahme dieſer Schrift munterte den Verfaſſer auf, von ähnlichen Principien ausgehend das geſammte deutſche Vaterland zu ſchildern. Er will, wie er ſelbſt ſagt, Deutſchlands geographiſche Stellung und Geſtaltung behandeln, in unabläſſiger Rückſichtnahme auf die Beziehungen des Grundes und Bodens, auf dem unſer Volk ſich entwickelt hat, zu eben dieſer Entwickelung und zu ſeinem Leben, ſo wie zu dem Entwickelungsgange der Geſchichte überhaupt.

Um gewiſſenhaft ſeine Aufgabe zu erfüllen, hat der Verf. Deutſchland nach allen Richtungen bereist, und ſich durch Selbſtanſchauung ein klares Bild aller charakteriſtiſchen Theile des Vaterlandes verſchafft; wo er nicht ſelbſt geſehen, hat er nur ſolche Schriftſteller benutzt, welche ihre Reſultate gleichfalls aus eigner Anſchauung gewonnen haben. Der Stoff wird in folgenden Abſchnitten behandelt: 1. Deutſchland im Ganzen und Allgemeinen. 2. Das Gebiet des deutſchen Hochgebirges oder die deutſchen Alpen. 3. Das nördliche Vorland der Alpen oder das Gebiet der ſchweizeriſchen und oberdeutſchen Hochfläche und das öſterreichiſche Donauthal. 4. Die mittlern Stufenlandſchaften Deutſchlands oder die Länder unmittelbar ſüdlich vom mitteldeutſchen Hauptgebirgskamm. 5. Die nieder- oder mittelrheiniſchen und die weſtphäliſchen Plateau- und Berglandſchaften. 6 Die Berg- und Hügellandſchaften nördlich vom mitteldeutſchen Hauptgebirgskamm oder das heſſiſche und Weſer Berg- und Hügelland, Thüringen und der Harz. 7. Das norddeutſche Tiefland. 8. Erläuterungen und Beweisſtellen.

Dieß der Inhalt. Was nun die Behandlung anbetrifft, ſo kann Ref. verſichern, daß er die Schrift mit dem allergrößten Intereſſe geleſen hat. Der Verfaſſer verſteht es, in wenigen treffenden Zügen das Bild

einer Landſchaft anſchaulich zu entwerfen, und aus der natürlichen Beſchaffenheit derſelben diejenigen Einwirkungen abzuleiten, welche auf den Entwickelungsgang der darauf wohnenden Bevölkerung in politiſcher, gewerblicher, commercieller und endlich ſittlicher Beziehung Statt gefunden haben. Er verliert ſich dabei nicht in Phraſen, wie es öfter in der geiſtreichen Schrift von Mendelsſohn „Das germaniſche Europa" geſchieht, und vermeidet ebenſo einen andern Fehler, zu welchem die geſtellte Aufgabe allerdings ſehr leicht verleitet, und dem wir namentlich in Cotta's übrigens ſehr verdienſtvollem Werk „Deutſchlands Leben" mehrfach begegnen — weitere Folgerungen zu ziehen, als durch die Natur der Sache gegeben ſind. Die Darſtellung bewegt ſich in ruhiger klarer Sprache, die zwar ſtellenweiſe den poetiſchen Schmuck nicht verſchmäht, indeß doch überall durchblicken läßt, daß dem Verfaſſer die innere Wahrheit das Hauptziel ſeiner Ausführungen geweſen iſt.

Dr. Gribel.

---

1. Geographiſcher Leitfaden für Bürgerſchulen von A. Möbus, Lehrer an einer höhern Töchterſchule. I. u. II. Stufe für Mittelclaſſen. Zweite verbeſſerte Auflage. Berlin 1855. Verlag von Rudolf Gaertner. Preis 7½ Sgr.

Der Verf. geht von dem Grundſatz aus, daß ein geographiſcher Leitfaden für Kinder nicht in herzählender, ſondern in erzählender Form auftreten muß, und trägt demzufolge den Stoff in gemüthlich erzählender Weiſe vor. Ref. iſt entgegengeſetzter Anſicht, er glaubt nämlich, daß es zweckmäßiger iſt, wenn ein Leitfaden dieſer Art nur Namen enthält, und die Erläuterung des Stoffs dem Lehrer überlaſſen bleibt. Bei jener erzählenden Form tritt der Lernſtoff nicht prägnant genug hervor, und in Folge deſſen erhält das Wiſſen des Schülers nicht die erforderliche Schärfe und Sicherheit.

Uebrigens muß anerkannt werden, daß die Auswahl des Stoffs eine ſehr zweckmäßige iſt, und wird dieſer Leitfaden dem Lehrer gute Dienſte bei ſeinem Unterricht leiſten.

2. Kleine Elementar-Geographie von Ferdinand Wilhelmi, Paſtor Primarius, Superintendenten und Schulinſpector. 8. verbeſſerte Auflage 1855. Paſewalk. Verlag von C. Braune. Preis 2½ Sgr.

Iſt ein Auszug aus dem methodiſchen Leitfaden in der Elementargeographie desſelben Verfaſſers, enthält übrigens nur Europa. Der Stoff iſt weder zweckmäßig ausgewählt noch überſichtlich angeordnet, ſo daß Referent ſich wenig Nutzen vom Gebrauch dieſes Leitfadens verſpricht.

3. Leitfaden der topiſchen Geographie von Friedrich Schönberg, an der Handelsſchule zu Nürnberg. 1855. Nürnberg. Verlag von Auguſt Recknc

Der Verf. beſchränkt ſich — wie es der Titel beſagt — a topiſche Geographie, indem er — offenbar aus methodiſchen Rück — den politiſchen Theil einem ſpätern Curſus vorbehält. Wenn auch Ref. anerkennen muß, daß der Verf. eine ganz verſtändige wahl des Stoffs getroffen hat, ſo kann er ſich doch mit jenem n diſchen (jetzt freilich ziemlich verbreiteten) Princip nicht einverſta erklären. Ref. iſt vielmehr der Anſicht, daß beide Zweige der Geogr von vornherein in einander verarbeitet werden müſſen. Die Erd als ſolche kein erhebliches Intereſſe für uns, ſondern nur, w der Wohnſitz des Menſchen iſt, und weil durch ihre natürlichen C gurationen die Lebensweiſe und Cultur der Menſchheit mehr oder we bedingt iſt. Erkennt man dieß als richtig an, ſo trenne man nicht, nothwendig zuſammengehört, und ſuche den Unterſchied der geogr ſchen Curſen nicht in der Qualität, ſondern in der Quant des Stoffes.

4. Geographie für die Mittelclaſſen höherer Lehranſtalten von L. Meyer, Obe am Gymnaſium zu Celle. Celle, Capaun-Karlowas Buchhandlung. 1855.

Der Verf. geht von zwei ſehr richtigen Geſichtspuncten aus. 1 geographiſches Lehrbuch muß in gedrängter, klarer, überſichtlicher De lung die elementaren Lehren der Geographie dem Lernenden tragen, und ſich nicht zu ſehr den neueren (ſogenannten Ritter Ideen hingeben, welche von dem Schüler doch nur theilweiſe beg werden.

2. Der geographiſche Unterricht ſoll nicht bloß das Gedächt ſondern vornämlich die Phantaſie und Einbildungskraf Schülers durch Aufnahme landſchaftlicher Bilder wecken, er ſoll die Se thätigkeit des Schülers anregen, damit er durch Anſchau Beobachten, Vergleichen ſeine Urtheilskraft ſtärke und Verhältniſſe auffaſſen und erforſchen lerne.

Der Verf. hat in dieſem Sinne gearbeitet und ein ganz vor liches Lehrbuch geſchaffen, er iſt insbeſondere bei der Auswahl des St mit ſtrenger Kritik zu Werke gegangen, indem er nur das erw was in Rückſicht auf das Ganze von Bedeutung iſt. Die beigefü Anmerkungen geben dem Buche noch einen beſondern Werth, inde treffliche Winke enthalten, die geeignet ſind, um den Schüler zu gleichungen und überhaupt zum Nachdenken anzuregen.

5. Leitfaden für den geographiſchen Unterricht. In 3 Curſen bearbeitet von W. Stahlberg, Rector an der höhern Töchterſchule in Luckau. Leipzig. Verlag von Otto Holtze. 1856.

Einer der beſten geographiſchen Leitfaden, die dem Ref. ſeit längerer Zeit zu Geſicht gekommen ſind; er enthält eine in jeder Beziehung vortreffliche Auswahl und Zuſammenſtellung des Lernſtoffs, ganz insbeſondere auch der natürlichen und künſtlichen Producte, bei welchem in den meiſten Lehrbüchern ohne alle Kritik verfahren wird.

6. Schulgeographie für die mittlern Claſſen der Gymnaſien, für Bürger-, Real- und Töchterſchulen von Dr. Wilhelm Friedrich Volger, Director der Realſchule des Johanneums zu Lüneburg. Neunte verbeſſerte Auflage. Hannover, Hahn'ſche Hofbuchhandlung. 1856.

Der Verf. erhebt in der Vorrede ſeine Stimme gegen die Uebertreibungen der jetzt ſogenannten neuen Schule, welche den bisherigen Weg verlaſſend dem Unterricht eine wiſſenſchaftliche Form zu geben verlangt. „Die rein wiſſenſchaftliche Geographie gehört nicht in die Schule, und wenn Carl Ritter durch neue und geiſtreiche Darſtellung der Geographie die Bewunderung ſeiner Zuhörer und Leſer erregt, ſo verlangt er doch ſchwerlich, daß man das neue Syſtem in jede Schulclaſſe trage. Die Schule verlangt mehr das Praktiſche, und das bietet die von Ritter u. A. befolgte Methode nicht dar, ſo hoch auch ihr wiſſenſchaftlicher Werth zu ſchätzen iſt. Ich halte dafür, man vermeide die Extreme, behalte den alten ſichern Grund, und benutze die neueren Anſichten, ſoweit ſie für Schüler paſſen."

Ref. muß ſich mit dieſem Standpunct einverſtanden erklären, jedoch iſt er der Anſicht, daß trotzdem einem ſolchen Leitfaden eine wiſſenſchaftliche Idee zu Grunde liegen muß, aus welcher heraus derſelbe gearbeitet iſt. Dieſe Idee vermißt Ref. in dem vorliegenden Leitfaden, er findet darin nur eine ziemlich vollſtändige Aufzählung des Materials, aus welcher eine tiefere Auffaſſung der geographiſchen Kategorieen nirgend hervorblickt.

7. Geographie und Statiſtik von Deutſchland und dem Preußiſchen Staat, mit hiſtoriſchen Bemerkungen. Nach amtlichen Quellen bearbeitet von Dr. Ludwig Borkenhagen, Prediger und Vorſteher einer höhern Töchterſchule zu Berlin. Berlin. In Commiſſion bei C. S. Mittler u. Sohn. 1854.

Dieſer Arbeit liegen vornämlich die Nachrichten des Königl. Preuß. ſtatiſtiſchen Bureaus, und der Kaiſerlich Oeſterr. Direction der adminiſtrativen Statiſtik zu Grunde. Die Angaben ſind ſorgfältig und fleißig zuſammengeſtellt, und wird das Buch einem jeden, der ſich für Statiſtik intereſſirt oder von den Reſultaten derſelben Gebrauch zu machen hat,

die beſten Dienſte leiſten; ein Schulbuch iſt es jedoch nicht und dürfte in dieſen Kreiſen nicht die gewünſchte Verbreitung finden.

8. Paläſtina, geſchildert für Schule und Haus von J. König, Vorſteher der höhern Töchterſchule zu Ludwigsburg Mit einer Karte des heiligen Landes. Leipzig bei Friedrich Brandſtetter. 1855.

Die Geographie Paläſtinas hat in neuerer Zeit große Bereicherungen erfahren. Die Reiſe Robinſons im Jahre 1833, deren Reſultate in ſeinem Werke „Paläſtina und die ſüdlichen angrenzenden Länder 1841" niedergelegt ſind, gab das Signal zu einer Menge von nachfolgenden Beſchreibungen dieſes Landes. Insbeſondere bemächtigte ſich auch die Wiſſenſchaft des Stoffes: wir erinnern nur an das Meiſterwerk eines Carl Ritter, welches von dem Geiſte und Sammelfleiß des Verf den glänzendſten Beweis liefert, ſo wie an die verdienſtvolle Schrift Carl v. Raumers. Eine erfreuliche Erſcheinung ſind dieſe Werke, da das Verſtändniß der heiligen Geſchichte weſentlich durch die nähere Kenntniß ihres Schauplatzes bedingt iſt.

Der Verf. des vorliegenden Werkes beabſichtigt, die Reſultate der Reiſebeſchreibungen und gelehrter Abhandlungen dem größern Publicum und namentlich auch der Schule zugänglich zu machen. Zum Vorbilde diente die nun ſchon etwas veraltete Schrift von Ferd. Bäsler „das heilige Land und die angrenzenden Landſchaften 1846". Das Buch hat die Form eines Leſebuchs, welches mit dem Lehrbuch den planmäßigen Gang gemein hat, mit der Reiſebeſchreibung aber darin übereinkommt, daß es ſtetig von Punct zu Punct fortrückt, und das Nebeneinander, wenn es auch noch ſo verſchiedenartig, immer in Einem Bilde zur Schilderung bringt. Berge und Thäler, Saatfelder und Wüſten, Städte und Dörfer, Pflanzen und Thiere, der Menſch ꝛc. werden dem Leſer ſo entgegengeführt, wie ſie dem Blicke des Reiſenden auf ſeinen verſchiedenen Wanderungen durch dieß Land im bunten Wechſel entgegentreten. Bisweilen ſind Stellen aus Reiſebeſchreibungen wörtlich excerpirt, Ref. bewundert nur, daß die ſo vortreffliche gehaltene Schrift von Strauß: „Sinai und Golgatha" nicht mehr benutzt iſt. Die beiliegende Karte von Paläſtina iſt ſauber gezeichnet, dieſelbe würde aber noch brauchbarer ſein, wenn die obere Ecke mit einem Plane von Jeruſalem ausgefüllt wäre.

9. Inductionsglobus, dargeſtellt von F. A. Brandegger, Polytechniker. Leitfaden in der mathematiſchen Geographie nach den neueſten Quellen mit erläuterndem Texte zum Gebrauch des Globus von Franz Locher, Reallehrer. Ellwangen. Verlag der Brandegger'ſchen Buchhandlnng. 1856.

Der Inductionsglobus iſt eine zwölf Zoll im Durchmeſſer haltende und mit künſtlichem Schiefergrunde belegte Kugel, welche das Einzeichnen

durch Griffel und Kreide, ſowie das Auslöſchen des Gezeichneten geſtattet. — Es iſt nicht in Abrede zu ſtellen, daß eine ſolche Kugel ein werthvolles Hülfsmittel für den Unterricht werden kann; insbeſondere dürfte ſich der Gebrauch derſelben in der ſphäriſchen Trigonometrie und Aſtronomie nützlich erweiſen. — Der Verf. will den Globus auch zum Einzeichnen von Länderumriſſen und andern geographiſchen Details gebraucht wiſſen, indeſſen wird ſich dieſe Anwendung als weniger praktiſch herausſtellen, da bei dem Zeichnen doch immer nur Ein Schüler beſchäftigt werden kann und die Geſammtmaſſe ſich paſſiv dabei verhalten muß.

10. Kleiner Schul-Atlas der neueſten Erdbeſchreibung in 20 Karten entworfen und gezeichnet von A. Schall. Berlin. Verlag der Nicolai'ſchen Buchhandlung. 1855. Preis 18 Sgr.

Dieſer kleine Atlas zeichnet ſich durch eine ungemeine Sauberkeit und eine zweckmäßige Beſchränkung des Materials auf das Nothwendige aus. Ganz beſonders eignet er ſich für den Anfangsunterricht, da es dem Schüler leicht werden wird, ſich auf dieſen Karten zu orientiren.

11. Handatlas für Schüler beim Unterrichte in der Geographie und Geſchichte. Von den Schuldirectoren A. Berthelt, J. Jäkel, K. Petermann in Dresden. Fünfte ganz umgearbeitete und vermehrte Auflage. Preis ¼ Thaler. Leipzig. Verlag von Julius Klinkhardt. 1855.

Dieſer Atlas enthält folgende Karten: 1. Planigloben und Auſtralland, 2. Europa, 3. Aſien, 4. Africa, 5. Nordamerica, 6. Südamerica, 7. Deutſchland, 8. Nord-Deutſchland, 9. Paläſtina. Mit der Wahl dieſer Karten iſt Ref. vollkommen einverſtanden; dagegen kann er von der Ausführung nicht dasſelbe rühmen, wie von dem vorangehenden Atlas. Die Zeichnung iſt nicht beſtimmt genug, der Druck ſtellenweiſe geradezu unſauber. Die Bezugnahme auf die Geſchichte (durch Schlachtorte ꝛc. und beigefügte Jahreszahlen) dürfte anticipirt ſein, da dieſer Atlas ſich doch nur für den Anfangsunterricht eignet.

12. Geographiſche Bilder von Africa. Mit Illuſtrationen in Farbendruck. Bearbeitet und herausgegeben von C. F. Lauckhard. Darmſtadt. Verlag von Bauerkellers Präganſtalt, Jonghaus u. Venator.

Daß bildliche Darſtellungen zur Belebung des geographiſchen Unterrichts ungemein beitragen, ja unerläßlich ſind, iſt allgemein anerkannt. Die neuere Zeit hat daher in richtiger Würdigung dieſes Bedürfniſſes eine Reihe von Werken hervorgerufen, die alle in dieſem Sinne zu wirken ſuchen. Das vorliegende, bearbeitet von C. F. Lauckhard, früher Lehrer an der Stadtſchule in Darmſtadt — gegenwärtig Schulrath in Weimar — und ausgeführt in der rühmlichſt bekannten Präganſtalt von Bauer-

keller enthält neun Abbildungen aus Africa in Farbendruck, nämlich 1. Tanzende Negerinnen, 2. Abyſſinier und Kaffern, 3. Hottentotten und Buſchmänner, 4. Die Nilinſel Philä, 5. Die Capſtadt, 6. Eine Löwenjagd, 7. Strauße, Gnu's und Zebra's, 8. Flußpferde und Krokodile, 9. Schakal's und Giraffen. Was die äußere Ausſtattung anbetrifft, dürften ſich dieſe Abbildungen einem jeden andern Unternehmen der Art dreiſt zur Seite ſtellen; dagegen iſt Ref. weniger befriedigt durch die Auswahl und Compoſition der Bilder. Der Verf. mußte ſich die Aufgabe ſtellen, dem Schüler die bedeutendſten Momente der africaniſchen Welt vorzuführen. Dieß iſt aber keineswegs geſchehen. Wir vermiſſen beiſpielshalber die Abbildung einer Carawane, der Pyramiden, eines Sclavenmarktes, eines Negerdorfes, einer Oaſe u. ſ. w. — lauter Bilder, die für die Erkenntniß des africaniſchen Lebens von viel größerer Wichtigkeit ſind, als jene oben genannten.

Sollte dieß Unternehmen ſich noch auf andere Welttheile ausdehnen, ſo räth Ref, „Wendt's maleriſche Wanderungen" zu Rathe zu ziehen, welche in den Compoſitionen vortrefflich ſind, aber durch den zu kleinen Maßſtab für eine Schule ſehr an Brauchbarkeit verlieren. — Der Preis von $2^1/_2$ Rthlr. iſt bei der höchſt eleganten Ausſtattung billig zu nennen.

13. Die Geographie in Bildern oder charakteriſtiſche Darſtellungen und Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde, geſammelt, bearbeitet und zu einem vollſtändigen Ganzen verbunden von A. Berthelt. Leipzig. Verlag von J. Klinkhardt. 1855.

Die neuere Zeit erkennt immer mehr, daß es in dem geographiſchen Unterricht (wie am Ende in jedem andern) nicht auf die Menge des Stoffs ankommt, ſondern daß es die Aufgabe iſt, einzelne hervorragende und beſonders charakteriſtiſche Partieen durch lebendige Schilderungen der Seele des Schülers vorzuführen und zu ſeinem Eigenthum zu machen.

Von eben dieſem Grundſatz geht der Verf. in dem genannten Werke aus, er hat zu dem Ende geeignete Stellen aus Reiſebeſchreibungen verarbeitet und ſie ſo zugerichtet, wie ſie für das Bedürfniß der Schüler angemeſſen ſind. Ref. benutzt dieſes Werk ſchon ſeit längerer Zeit bei ſeinem Unterricht und hat es ſehr brauchbar gefunden. Vor den ähnlichen „geographiſchen Charakterbildern von Grube" hat es den Vorzug, daß die Quellen ſorgfältiger umgearbeitet ſind, und daß es nicht ſo vielen Ballaſt enthält, der für die Schule unbrauchbar iſt. Ref. bezweifelt daher nicht, daß „die Geographie in Bildern" eine wohl verdiente Verbreitung erfahren wird.

14. Naturſchilderungen mit gleichmäßiger Berückſichtigung von Geographie und Naturgeſchichte bearbeitet von Heinrich Stahl. Mit 8 Bildern. Darmſtadt 1855. Verlag von Johann Philipp Diehl.

Der Verf. verfolgt eine ähnliche Tendenz wie das vorangehende Werk, doch hat er nicht ſo beſtimmt die Schule dabei im Auge, wie dieſes. Während nämlich in dem letzteren der Stoff nach Welttheilen geordnet und auf dieſelben auch ziemlich gleichmäßig vertheilt iſt, finden wir in den Naturſchilderungen denſelben ziemlich loſe aneinandergereiht, man möchte ſagen wie ihn die Laune oder lieber der Trieb des Verf. eingegeben hat. Wir finden aus Europa: Schilderungen der Alpenwelt, Nordſeeküſte, Skizzen über Italien, die ſüdruſſiſche Steppe, ſpaniſche Landſchaften; aus Aſien Bilder aus Oſtindien und Arabien; aus Africa die Sahara; aus America die Nordpolarländer, die Grasebenen Nordamericas, der Urwald in Braſilien; aus Auſtralien eine Schilderung Neuhollands. Die Bearbeitung dieſer Themata iſt eine vortreffliche zu nennen. Ref. kann ſich in dieſer Beziehung mit vollem Herzen den einleitenden Worten des Profeſſor Dr. Wagner in Darmſtadt anſchließen: „Der Verf. hat die Wirklichkeit der Zuſtände mit poetiſchem Gemüth aufgefaßt, den Geiſt der Naturgebilde glücklich heraus gefunden und zur Anſchaulichkeit und zum Bewußtſein gebracht. Die ſtarre Polarwelt gewinnt durch ſeinen Griffel theilnehmende Herzen; was die Eisfahrer dort wagen und tragen, ſteht uns vor Augen, was ſie für Mit- und Nachwelt zum Vortheil des Handels und Verkehrs, zur Förderung der Naturwiſſenſchaft und Menſchenkenntniß thun, deſſen werden wir uns deutlich bewußt; wir bangen und hoffen, wir dürſten und darben mit dem Zug der Carawane, und unſer Herz jubelt und alles Leid iſt vergeſſen, wenn er ſich lagert in den fetten ſchattigen Gründen einer Oaſe. Dieß ſind nur einzelne Beiſpiele. Im ganzen Buch iſt Leben und Seele, Wahrheit in der Sache, Poeſie in der Sprache. Ich freue mich, von einem ſolchen Schatzkäſtlein den Deckel heben zu können."

Soll ſchließlich Ref. dieß Werk mit dem vorigen vergleichen, ſo würde er ſie ſo unterſcheiden, daß in dem letzteren mehr die Belehrung hervortritt, in dem vorliegenden dagegen mehr die gemüthliche Seite ohne beſtimmt hervortretende Nebenzwecke.

15 Unterhaltungen und Studien aus dem Natur- und Menſchenleben. Ein Almanach für die reifere Jugend bearbeitet und herausgegeben von E. Gude und A. Grube. Neue Folge. Erſter Jahrgang. Magdeburg. Verlag von E. Fabricius 1856. Preis 16 Sgr.

Das vorliegende Heft iſt das fünfte dieſes alljährlich einmal erſcheinenden Almanachs, es enthält folgende Abhandlungen: Weimar. Heinrich

Zſchokke. Lebensbilder aus Tyrol. Lebensbilder aus Hindoſtan. Die Eiche und die Linde. Der Ahorn. Der Wein. Die Erde als Planet Die Taube. — Aus dieſer Inhaltsanzeige wird der Leſer erkennen, daß die Verf. bei ihrem Unternehmen nicht ſpecifiſch geographiſche Zwecke im Auge haben, ſondern „ſie wollen überhaupt den Sinn für die Außenwelt wecken, die reine Freude an der Welt der Erſcheinungen nähren und den Blick für die Wechſelwirkung des Natur- und Menſchenlebens in ihren unendlich reichen und mannigfaltigen Beziehungen ſchärfen". Die Form der Darſtellung iſt durchaus anſprechend und zweifelt Ref. nicht, daß ſich dieſer Almanach ein größeres Publicum ſchaffen wird, da auch die Wahl der Themata ganz geeignet iſt, um weitere Kreiſe zu intereſſiren.

16. Das Vaterlandsbuch. Illuſtrirte geographiſche Bilder aus der Heimat. In Schilderungen aus Natur, Geſchichte, Induſtrie und Volksleben Herausgegeben unter Mitwirkung von Director Dr. C. Vogel in Leipzig, Schulrath Joſ. Wenzig in Prag und Friedrich Körner, Oberlehrer in Halle. In 12 bis 15 Bänden. Mit über 1000 in den Text gedruckten Abbildungen, Karten u. ſ. w. Leipzig. Verlag von Otto Spamer.

Dem Referenten liegen zwei Bände (der erſte über Oeſterreich und der erſte über Preußen) dieſes Werkes vor, welches, geſchmückt mit ſehr ſauberen Zeichnungen, die einzelnen Theile des deutſchen Vaterlandes ſchildern ſoll, und zwar werden auf Oeſterreich 4 Bände, auf Preußen 3, auf Norddeutſchland 2 bis 3, auf Mittel-Deutſchland 1 bis 2, auf Weſt-Deutſchland 1, und auf Süd-Deutſchland 2 Bände gerechnet, von denen jeder $^3/_4$ Rthlr. koſten ſoll.

Die Verfaſſer verfolgen bei dieſem Unternehmen einen doppelten Zweck, einen nationalen und einen pädagogiſchen. Sie wollen das deutſche Volk mit ſeiner Heimat bekannt machen, ihm deren Vorzüge und Reichthümer zeigen, damit es dieſelben lieb gewinne und ſie nicht leichtſinnig verlaſſe. Sie hoffen durch dieſe Darſtellungen dieß Gefühl von Macht und Kraft in dem deutſchen Volke zu beleben, daß ſich jeder einzelne mit Stolz zu den Angehörigen jenes mächtigen Reiches rechne. Dieß die nationale Seite. Die Verf. verfolgen aber auch einen pädagogiſchen Zweck, indem ſie den geographiſchen Stoff zu einzelnen Lebensbildern abrundeten. So finden wir z. B. in dem vorliegenden Heft von Oeſterreich folgende Darſtellungen: Das Kaiſerthum Oeſterreich und ſein Herrſcherhaus. Land und Leute in Unter-Oeſterreich. Die Hauptſtadt Wien. Die Schlachtfelder in Wiens Umgebung. Das Donauthal. Land und Leute aus Ober-Oeſterreich. Die Alpenſeeen. Land und Leute aus Salzburg. Die Stadt Salzburg. Das Salzachthal und Hallein. Wildbad Gaſtein. Land und Leute von Steiermark. Der Hochwald in Steiermark.

Wanderung durch das Murthal nach Graz. Pilgerfahrt nach Mariazell. Die ſteiriſche Eiſeninduſtrie. Die Semmering-Eiſenbahn.

Referent hat einen Theil der ihm vorliegenden Abhandlungen mit großem Intereſſe geleſen: die Verf. verſtehen es, den Stoff in lebendiger Schilderung dem Leſer vorzuführen und ihn für denſelben zu gewinnen. Berückſichtigt man nun noch, daß dieſe Darſtellungen von äußerſt eleganten Abbildungen begleitet ſind, ſo wird man annehmen dürfen, daß das Vaterlandsbuch ſich der Gunſt eines großen Publicums erfreuen wird. Für den Zweck der Schule bietet dasſelbe aber weit weniger, als die in den vorangehenden Recenſionen beſprochenen Werke.

Stettin. Dr. Gribel.

IX.

1. Bibelkunde. Ein Handbuch zum Verſtändniß der Bibel für ungelehrte Leſer, insbeſondere für Volksſchullehrer und die Schüler höherer Bildungsanſtalten. Von Fr. A. W. Steglich. Nebſt 2 Karten. Leipzig. Bänſch. XII u. 296 S.

Das Auszeichnende dieſes empfehlenswerthen Buches beſteht beſonders in der Ausführung des Gedankens, die heilige Schrift einmal genauer als Quelle und lebendigen Grund deſſen anzuſehen, was von den früheſten Zeiten an, beſonders aber auch in der evangeliſchen Kirche als geiſtliche Dichtung in Wort, Rhythmus und Melodie, als Lied und muſikaliſche Compoſition zur Erbauung der Gläubigen tiefer in das Leben gedrungen iſt; wer die geiſtliche Kunſt und ihre vorzüglichſten Erzeugniſſe liebt, wer ſich freut, Poeſie und Muſik in den Dienſt des Herrn geſtellt zu ſehen, der wird ſich eben deßhalb gern einmal ausführlicher den Zuſammenhang aufzeigen laſſen, in welchem die geiſtliche Dichtung mit den Gedanken Gottes in der heiligen Schrift ſteht. Wir ſtimmen dem Verf. vollſtändig bei, wenn er S. VIII ſeinen Wunſch und ſeine Hoffnung begründet, „auch durch Hülfe der Dicht- und Tonkunſt die heilige Schrift dem Herzen näher zu bringen“. Die Ausführung betreffend, ſo kann man über die Ausdehnung jener Nachweiſungen freilich verſchiedener Anſicht ſein; mancher wird manch liebes Lied unberückſichtigt, finden, um unter Vielem herauszugreifen, z. B. zu 2 Tim. 2, 3—5: „Auf, Chriſtenmenſch, auf, auf zum Streit“ von Angelus Sileſius; die Geſchichte des Kirchenlieds von Koch, nun in vier Bänden erſchienen, mußte dem Verf. weſentliche Dienſte leiſten (er führt das Buch unter ſeinen Quellen nicht mit auf S. XI). Weniger befriedigt hat uns der Verſuch des Verfaſſers, die Bekanntſchaft und Liebe der heiligen Schrift zu fördern durch die Aufzählung der „wichtigſten“ Spruchſtellen, welche er der Charakteriſtik

jedes einzelnen bibliſchen Buches hinzufügt; wir glauben, daß dieſer Theil der Arbeit einer Verbeſſerung bedürftig und fähig iſt, einmal weil der Geſichtspunct des Verf., die „wichtigſten" Sprüche anzuzeigen, ein gar zu allgemeiner und ſchwankender, zweitens weil gar nichts dafür gethan iſt, das Eigenthümliche der Sprüche in Ton, Lehrweiſe u. ſ. w. abzuleiten aus dem eben dargeſtellten Charakter des ganzen Buches, aus ſeinem innern Zuſammenhange und Gedankengang, wobei die urſprüngliche Abſicht des Verf. erſt ihren wahrhaft lebendigen Erfolg gehabt haben würde, während wir jetzt eben nur Zahlen, Capitelangaben im Buche haben, die allein durch den mehr oder weniger ernſten und gewiſſenhaften Gebrauch, welchen der Leſer von demſelben macht, ihren Werth bekommen. Wir meinen alſo, der Herr Verf. hätte, um beiſpielsweiſe mit dem Erſten anzufangen, die Sprüche der Bücher Moſe, auf die er das Nachdenken ſeiner Leſer hinführen wollte, nach einer innern Anordnung zuſammenſtellen ſollen, etwa wie ſie Zeugniß geben von dem Umgang der Erzväter mit Gott, von Gottes gnädigem Aufſehen auf ihr und des ganzen Geſchlechtes weſentliches Heil, in den Sprüchen voll meſſianiſcher Verheißung u. ſ. w., nicht als ob nun dieſe Anordnung, etwa nach einem dogmatiſchen Schema getroffen, ohne Unterſcheidung an allen bibliſchen Schriften ſollte beobachtet werden, ſondern das Weſen des einzelnen Buches, ſeine möglichſt deutlich dargelegte Tendenz müßte eben den Geſichtspunct geben, nach welchem man die fruchtbarſten und inhaltvollſten Stellen desſelben ordnete und im Zuſammenhang betrachtete. Auch würde der erbauliche Charakter des ganzen Werkes ſehr gefördert worden ſein, wenn der Verf. nach der geiſtlichen Geſchichte der Sprüche geforſcht hätte, um mitzutheilen, was der eine oder der andere am innern Leben bekannter oder unbekannter Chriſten gewirkt habe — gewiß eine in ſehr unbeſtimmten Grenzen zu vollziehende und doch ſegensreiche Arbeit, wie ſie der oben erwähnte Verf. des Buches über das Kirchenlied eben rückſichtlich des Liedes auf ſich genommen und in einer trefflichen Weiſe ausgeführt hat. Ueberhaupt ſcheint uns in dem vorliegenden Buche nicht immer recht gewürdigt und benutzt, was von Vorgängern iſt geleiſtet worden; warum ergänzt der Verf., was er S. 12 von der lutheriſchen Bibelüberſetzung ſagt, nicht durch die lebendigen Züge, die uns über die Art, wie Luther und ſeine Freunde arbeiteten, mehrfach aus ihrem eigenen Munde aufbewahrt ſind, durch eine Zuſammenſtellung der Urtheile unſerer Sprachkundigen, Dichter u. ſ. w. über den unſchätzbaren Werth dieſer Ueberſetzung? Auch für die Einleitungen in die bibliſchen Schriften, für ihre Inhaltsüberſichten wünſchten wir einen fleißigeren Gebrauch der claſſiſchen Ausſprüche älterer und neuerer Theologen; ſollten

nicht Luthers Worte über den Pſalter, worin er ihn als „aller Heiligen Büchlein“ beſchreibt, der Einführung in denſelben auf S. 44 erſt das rechte Leben verleihen? — Das theologiſch-wiſſenſchaftliche Urtheil des Verf. ſtimmt im Ganzen mit dem, was auf dem behandelten Gebiete als Auctorität der Kirche gilt; hier und da täuſcht ihn eben auch der für maßgebend betrachtete Geſichtspunct, den er S. XI für den ſeinigen erklärt, mitzutheilen, „was als gewiſſes Ergebniß wiſſenſchaftlicher Unterſuchung feſtſteht“. Darf der Verf. darnach die „allegoriſche“ Auslegung des Hohenlieds für unhaltbar erklären, wie er S. 58 f. thut? — Außer der Einleitung in die bibliſchen Schriften enthält unſer Buch noch zwei Abſchnitte über bibliſche Geographie und hebräiſche Alterthümer, eine Zeittafel für die wichtigen Begebenheiten der bibliſchen Geſchichte, ein erklärendes Wörterbuch veralteter u. ſ. w. Ausdrücke in der lutheriſchen Ueberſetzung und zwei Karten, die ſich freilich an Schönheit, Deutlichkeit, Vollſtändigkeit der Ausführung mit der Karte nicht vergleichen laſſen, welche dem „heiligen Lande von L. Völter, Stuttgart 1855“ beigegeben iſt, einem Buche, das einem ähnlichen Leſerkreiſe beſtimmt iſt wie das vorliegende. — Leider iſt das lange Druckfehlerverzeichniß noch nicht vollſtändig, z B. S. II 280 v. Chr. für 28 v. Chr.

2. Bibelkatechismus, das iſt kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalt der heil. Schrift. Zum Beſten der chriſtl. Jugend verfaßt von Dr. Fr. A. Krummacher. 13te verbeſſerte (Stereotyp-) Auflage. Eſſen, Bädeker. 122 S.

Dieß kurze Büchlein hat in ſeinen wiederholten Auflagen eine klare Einſicht in den Schriftinhalt und ſeinen Zuſammenhang, nach ſeiner geſchichtlichen wie nach ſeiner eigentlich lehrhaften Seite, gewiß mit reich geſegnetem Erfolge weit und breit fördern helfen. Es verbindet in ſeiner ſchlichten, einfältigen Weiſe einen wahrhaft erbaulichen Lehrton mit einem ſcharfen und beſtimmten Ausdruck der chriſtlichen Gedanken; die fruchtbare, inhaltsvolle Kürze der Darſtellung deutet ohne Ausnahme auf die Quelle hin, aus welcher der Verf. ſchöpft. Was den Gebrauch des Buches anlangt, ſo denken wir uns, auch die reifere Jugend, wenigſtens die wir in den Mittelclaſſen unſerer Gymnaſien, in den höheren der Seminarien und Bürgerſchulen finden, habe reichlich zu thun, wenn ſie ſich auf den in Frag und Antwort niedergelegten Inhalt der Paragraphen durch ſorgfältige Vergleichung der angezogenen Schriftabſchnitte für eine tiefere Begründung und Auslegung desſelben in der Schule häuslich vorbereiten will; in den Zuſätzen ſind für den Lehrer die treffendſten Winke gegeben, wie der Schüler zu einer tieferen Erkenntniß des im Paragr. Behandelten, zur Einfügung desſelben in den allgemeineren Zu-

ſammenhang der heilſamen Lehre mag angeleitet werden. Einen verhältnißmäßig großen Theil des Büchleins füllt die Behandlung der apoſtoliſchen Briefe aus; in den Zuſätzen findet man eine ſehr genaue Angabe der Gedankenverbindung auf der Grundlage deſſen, was der Verf. in den Paragraphen ſelber über die geſchichtlichen Umſtände, Gemeindeverhältniſſe u, ſ. w., aus denen das Schreiben des Apoſtels entſprungen, in feſten und deutlichen Zügen zuſammengeſtellt hat.

3. Geſchichten und Lehren aus der heil. Schrift. Zum Gebrauch in Schulen bearbeitet von Aug. Schuknecht. 11te mit einer Zeittafel und einer Karte von Paläſtina verſehene Auflage. Darmſtadt 1855, Diehl, 278 S.

Wir können dieß Leſebuch aus der Bibel nicht empfehlen, weil es nicht ernſtlich genug darauf ausgeht, die genauere Bekanntſchaft mit dem Inhalt der heil. Schrift, die es fördern will, in lebendige Beziehung zu ſetzen zur Lehre unſrer Kirche. Beweiſe hierfür finden ſich vielfältig ſchon in der getroffenen Wahl der Leſeſtücke; namentlich aber gilt das Ausgeſprochene von den Anmerkungen, mit welchen der Verf. den bibliſchen Text (nach der luther. Ueberſetzung) hier und da begleitet. Wenn er z. B. Seite 124, wo er von den Propheten des A. B. handelt, ihre Weiſſagungen auf den Meſſias folgendermaßen charakteriſirt: „Unter dem Meſſias dachten ſich die Propheten einen von Gott geſandten König aus dem Stamm Davids, welcher tapfer und weiſe wie David und Salomo, Israel aus der Knechtſchaft ſeiner Feinde erlöſen und unter deſſen Herrſchaft das Volk fromm, gut, Gott getreu und mächtig ſein, ja durch den nach herrlichen Siegen Friede, Verehrung des einigen Gottes, ächte Frömmigkeit, Tugend und Volksglück ſich immer weiter ausbreiten würde in alle Lande —“ ſo fehlt hier ganz und gar in dem Bilde des Heilands die Idee des ſtellvertretenden Leidens, welche Gott ſchon dem A. B. offenbart hat und die für die Lehre von Chriſto (für den 2ten Artikel des luth. Katech.) Kern und Mittelpunct iſt. So ſind in der Auswahl des zu Leſenden aus den Propheten von Seite 158 an geradezu alle meſſianiſchen Weiſſagungen ausgeſchieden. (Auch die Auswahl aus den Pſalmen iſt ohne alle innere Anordnung, ganz äußerlich nach der gewöhnlichen Zählung getroffen; dabei überall von dem lautern Wort und Sinn geradezu abführende Erklärung — „Herr, du thuſt mir kund den Weg zum Leben“ (= Glück) — Zuſätze, welche nehmen ſtatt zu geben — „Und ob ich ſchon wanderte im finſtern Thal“ = in drohender Gefahr mich befände — meint der Verf. wirklich, ein einfältiges Kindesherz habe ſolche Ausdeutung nöthig oder ihm ſei irgendwie damit gedient?) Auch rückſichtlich deſſen, was das Buch aus dem N. T. bietet, gilt jener Vor-

wurf eines äußerlichen, von der Lehre der Kirche gelösten Standpuncts; vgl. beispielsweise Seite 191 Anm.: „Das Himmelreich, Reich Gottes im Sinne Jesu, ist die Vereinigung aller Menschen zu einer Gemeine, worin sie Gott u. s. w.“; daß man nur durch die Wiedergeburt ein Glied dieses Reiches werden kann, was der Herr Joh. 3, 5 u. 6 lehrt, wovon die Kirche im Artikel von der Taufe handelt, das gehört doch wohl auch in die Erklärung des Verf. — Die apostolischen Briefe sind für das Buch gar nicht benutzt, nicht einmal so, wie die Psalmen und Propheten im ersten Theil; (Seite 270 f. enthält bloß äußerliche Angaben) und doch verspricht der Titel des Buchs: Geschichten und Lehren aus der heil. Schrift alten und neuen Testaments.

4. Die christliche Glaubenslehre, schriftmäßig dargestellt und erläutert für Kirche, Schule und Haus v. H. W. Rinck. Basel, Bahnmayer, 1854. 148 S.

Die christliche Glaubenslehre in Frage und Antwort, vielfältig mit den Worten des Heidelberger und kleinen lutherischen Katechismus, welcher letztere vollständig in das Büchlein aufgenommen ist bis auf ein paar Stücke aus den Artikeln von Taufe und Abendmahl; auch diese hat der Verfasser offenbar nicht in der Absicht, um an ihrem wesentlichen Inhalte zu ändern, anders hingestellt. Wo nicht mit den Worten dieser symbolischen Bücher gelehrt wird, geschieht es doch in einem strenggehaltenen, mit biblischer Einfalt gewürzten Tone, in bündiger, kernhafter Kürze, in klarem Bekenntniß des Glaubens an die göttliche Offenbarung. Das Büchlein handelt in dieser Ordnung: Einleitung — von Gott — von der Schöpfung — Sünde — Vorsehung — Gesetz — Gott dem Sohn — von da an stimmt der Gang mit dem des kleinen lutherischen Katechismus. Die reiche Spruchsammlung bietet (durch Zeichen unterschieden) auch für die unterste Stufe einen wohlberechneten und angemessenen Lernstoff. Die ebenso reiche Angabe von Liederversen ist gleichfalls willkommen; freilich bedarf der Lehrer für die Benutzung dieser Seite des Büchleins eines „unverfälschten Liedersegens,“ da der Verfasser nur die Liederanfänge hat abdrucken lassen. In Anmerkungen unter dem Texte, die vorzugsweise für erwachsene Kirchenglieder berechnet sind, findet sich eine treffliche Zusammenstellung eingehender, vielfältig apologetischer Erklärungen, Veranschaulichungen, sinnreicher, erbaulicher Auslegung und Deutung; reichlichen Stoff dazu haben dem Verfasser ältere und neuere Lehrer (H. Müller, Spener, Rieger, Roos, Hofacker, Löhe u. a.) gegeben. Am Schluß der Anzeige dieses empfehlenswerthen Büchleins möchten wir nur noch bemerken, daß wir die Worte des Herrn Verfassers im Vorworte: „vorliegender Katechismus soll ein Unions-Katechismus sein im rechten

Sinne, d. h. ein Bekenntniß und eine Entwickelung des gemeinſamen (?) Inhalts der lutheriſchen und reformirten Bekenntniſſe, ohne Trübung, Verwäſſerung und Fälſchung der Lehre" — nach ſorgfältiger Prüfung in vorliegendem Schriftchen keineswegs beſtätigt und erfüllt gefunden haben; wir finden vielmehr aus der lutheriſchen Glaubenslehre manches aufgenommen, was die reformirte jedenfalls nicht ertragen, was gegen ihren innerſten Kern und Zuſammenhang abſtoßend ſich verhalten würde, ſo daß es uns eben ohne „Trübung, Fälſchung" doch nicht abzugehen ſcheint; wir bitten den Herrn Verfaſſer und die Leſer dieſer Blätter, beſonders etwa Frage und Antwort 107 — 167 — 170 Anm. zu vergleichen und zu prüfen, ob ihr Ausdruck nicht ſpecifiſch lutheriſch iſt.

5. Die chriſtliche Lehre zum Schul- und Hausgebrauche für junge evangeliſche Chriſten dargeſtellt von Dr. Ernſt Gieſe, Lehrer am Gymnaſium in Gotha. Erfurt, Weingart. 1855. IV u. 125 S.

An dieſem Buche, das ebenfalls dem kirchlichen Bekenntniß dienen zu wollen verſpricht — wir ſehen aber weder in ſeiner Beſtimmung noch Ausführung irgend einen Grund, warum ſich der Verfaſſer nicht auch an die Ordnung des lutheriſchen Katechismus gehalten, ſondern ihn nur am Ende abgedruckt hat; bekanntlich iſt der natürliche, in der göttlichen Offenbarung ſelbſt gegebene innere Zuſammenhang unſerer Glaubenslehren von keiner ſpätern „Ordnung" des Gegenſtands ſicherer und treffender wiedergegeben worden, nämlich für den Kreis des kirchlichen Unterrichts, welchem Luther damals ſein „unvergleichliches Talent populärer Belehrung" (wie Ranke ſagt) zuwendete — an dieſem Buche vermiſſen wir, was doch aus ſeinem ausgeſprochenen Zwecke zu fließen ſcheint, ein entſchiedenes Streben, den Reichthum, die Tiefe, die innere Gediegenheit der entwickelten Begriffe in einem ſcharfen und beſtimmten Ausdruck darzulegen. Als Beweis, wie weit der Verfaſſer in dieſer Beziehung ſein Ziel verfehlt, wählen wir etwa nur den Ausdruck, welcher den Sinn des lutheriſchen: Wir ſollen uns fürchten vor ſeinem Zorn — decken ſoll — der Verfaſſer erklärt: wir ſollen bedenken, daß der gerechte Gott nichts Böſes ungeſtraft laſſen kann; dringt er mit dieſem „bedenken" bis in die Tiefe des menſchlichen Herzens? iſt das „Bedenken" der letzte vom Zorne Gottes gewirkte Zuſtand unſeres innern Menſchen? Dieſe kraftloſe, unrichtige, in den Vorſtellungen rationaliſtiſchen Denkens befangene Sprache geht leider durch das ganze Buch nach ſeiner lehrhaften Seite — und auffallender Weiſe hat der Verfaſſer, auch wo er ihm einen erbaulichen Charakter geben will, vollſtändig fehlgegriffen, indem er des Langen und Breiten die — auch vom Standpunct weltlicher Poeſie be-

trachtet — oft ganz werthloſen Reimereien abdrucken läßt, die in der Aufklärungsperiode für geiſtliche Poeſie ausgegeben wurden. Man begreift kaum, wie der Verfaſſer in dieſer Rückſicht ſo weit vom Richtigen ſich verirren konnte; das Lied: „Jeſus, meine Zuverſicht" ſucht man im Abſchnitt von den letzten Dingen vergeblich, aber Verſe wie folgende:

Der Trennung Laſt liegt ſchwer auf mir;
Ich liebe ſie, die Meinen.
Laß einen Lichtſtrahl mir von dir,
Herr, auf die Frag' erſcheinen:
„Werd' ich nach meinem Tode gleich (?)
In deinem ew'gen Königreich
Die Meinen wiederſehen?"

Verſe voll des fadeſten Ausdrucks unnützer Empfindeleien finden ſich in dem genannten Capitel ſehr zahlreich. Wenn der Verfaſſer wirklich „das treffliche Geſangbuch für die evangeliſche Kirche in Württemberg dringend zu empfehlen" hat, warum in aller Welt die Gothaiſche Kirchenpoeſie durch den Abdruck in einem Buche „zum Schul- und Hausgebrauche für junge evangeliſche Chriſten" ehren und weiterverbreiten?

Uebrigens kommt doch auch ſo Manches in dem Schriftchen vor, was uns zweifeln läßt, ob der Verfaſſer für *ſeine* Perſon die Glaubenslehre unſerer Kirche ganz durchdacht und ſich klar gemacht habe; als beſonders auffallend iſt uns in dieſer Beziehung erſchienen, wie er in der Lehre des dritten Artikels vom „Glauben" eher handelt (§ 95 und Anmerkung) als von der „Buße" (§ 96 und Anmerkung), darnach von den „Früchten der *Heiligung*, den guten Werken" eher als von der „Vergebung der Sünden, *Rechtfertigung*" (§ 97 und folg.); da möchten doch wohl die lutheriſchen Theologen dem Verfaſſer nicht unbedingt beipflichten, wenn er im Vorworte ſagt: „Bekenntnißtreue, zu welcher der chriſtliche Religionslehrer die ihm anvertrauten jungen Chriſten gewiſſenhaft zu erziehen verpflichtet iſt, wird in dem Buche wohl nicht vermißt werden."

6. *Der meſſianiſche Stammbaum* in bildlicher Darſtellung und erläuterndem Text. Von J. E *Braſelmann*, Lehrer in Düſſeldorf. 2te Auflage. Düſſeldorf. Schaub, 1855. 14 S. (Mit einer lithographirten bildlichen Darſtellung.)

Wir empfehlen dieß ſinnreich ausgeführte Lehrmittel, welches den wunderbaren Zuſammenhang des Alten und Neuen Teſtaments nach einer ſehr weſentlichen, im Schulunterricht oft nicht genug hervorgehobenen Seite hin zu einer deutlichen ſinnlichen Anſchauung bringt, zunächſt allen Lehrern der bibliſchen Geſchichte, welche auf den erſten Seiten des Textes eine Erläuterung des Emblematiſchen, ſowie eine Anweiſung für den Schulgebrauch empfangen, aber auch ſonſt wird es von Allen, die Gottes Wort lieb haben und darin forſchen, willkommen geheißen und gern ge-

braucht werden. Der Text enthält außerdem noch einen Verſuch, einige ſchwierige Puncte in Betreff des Geſchlechtsregiſters Jeſu Chriſti" aufzuhellen; uns iſt daran nur aufgefallen, daß der Verfaſſer unter dem Namen Zorobabel bei Matthäus und bei Lucas nicht eine und dieſelbe Perſon verſtehen will (Matthäus gibt bekanntlich das Geſchlechtsregiſter Joſeph's, Lucas das der Maria) „weil der bei Matthäus genannte von Salomo, der bei Lucas hingegen von Nathan (einem andern Sohn David's) abſtamme." Die Schwierigkeit löst ſich einfach durch die Annahme einer Leviratsehe, wornach wir bei Lucas die leiblichen, bei Matthäus die Adoptiv-Vorfahren des Herrn angegeben finden.

Weimar. Dr. A. Schubart.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 8. August 1856.

I. Abhandlungen.

Ueber Schulandachten.

Von Fr. Otto, Rector der Bürgerſchule in Mühlhauſen.

I. Von der Ausrichtung der Schulandachten.

Der Gotteshauch, der die Kirche Chriſti in unſerer Zeit mächtiger und darum erfriſchender denn vordem durchweht, läßt auch in der Schule ſeine belebende Kraft ſpüren. Dieſelbe bekennt es laut und gern in unſern Tagen, daß ſie nicht eine bloße Unterrichtsanſtalt ſei, beauftragt, ihre Zöglinge mit einem gewiſſen Maße von Kenntniſſen und Fertigkeiten auszurüſten, welche auf dem Markte des Lebens ihre Verwerthung finden; vielmehr im Bunde mit der chriſtlichen Familie und Kirche den inwendigen Menſchen, wie er nach Gott geſchaffen iſt, in denen anzubauen habe, die ihrer Einwirkung unterſtellt werden, damit dieſelben „in ſeinem Reiche unter ihm leben und ihm dienen in Gerechtigkeit und Reinigkeit". Dieſe Erneuerung im Geiſte, in welche die chriſtliche Schule gerathen, tritt wie natürlich vornehmlich in den Beſtrebungen hervor, welche die religiös-ſittliche Bildung ihrer Schüler zum Gegenſtande haben.

Die religiöſe Bildung oder die Religioſität eines Menſchen iſt ein Erzeugniß der in ihm angeregten und geleiteten religiöſen Entwickelung, die ihrerſeits eine urſprüngliche Beſtimmtheit dazu zur Vorausſetzung hat. Sie iſt ein Leben im Bunde mit Gott; ſie iſt ein Ergriffenſein des ganzen inwendigen Menſchen von Gott; ſie iſt eine dauernde und energiſche Stimmung ſeines Gemüths, von welcher aus alle Kräfte der Seele in den Dienſt Gottes geſtellt ſind, und alle Regungen und Bewegungen von ihm abhängig ſind; ſie iſt das herrſchende Gefühl, in welchem ſich der Menſch von der Nähe des heiligen Gottes beſtändig angeweht fühlt und das in dem lebendigen Bewußtſein ruht und von dieſem ſeine kräftige Anfachung findet, daß er mit ſeinen Gedanken und Worten, mit ſeinem

Wollen und Handeln Gott berühre und deſſen Wohlgefallen oder Mißfallen dadurch errege. Der Glaube aber iſt die Hand, die der Menſch zu dieſem Leben im Bunde mit Gott emporſtreckt; und die Gnade iſt die Hand, die Gott zu demſelben herabreicht. In dieſem Bunde ſpringt der göttliche Lebensquell, aus welchem der Menſch die Kraft ſchöpft, nach dem Vorbilde Jeſu Chriſti ein Kind Gottes zu werden.

Das religiöſe Leben nimmt, wie alles Leben, einen dunkeln, verborgenen, geheimnißvollen Anfang. Es gewinnt ſodann in der lebendigen, immer reicher und tiefer werdenden Gotteserkenntniß, die ſeinen Fortgang unterhält, ſeine Lichtſeite, und bricht hervor in Blüthen und Früchten.

Weß das Herz voll iſt, deß geht der Mund über. Das Herz, der eigentliche Herd des religiöſen Lebens, kann, wenn dasſelbe ein volles iſt, ſeine Bewegungen nicht faſſen; ſie ergießen ſich. Des frommen Herzens Erguß iſt Gebet und Geſang. Auf den Wogen dieſer Herzensbewegung wird der ganze inwendige Menſch über ſich und die Welt hinaus zu Gott emporgetragen: ſein religiöſes Leben in dieſer Aeußerungsweiſe iſt Andacht, iſt Gottesverehrung. Die Andacht als die unmittelbare Gottesverehrung in Gebet und Geſang und ungetheilter Anhörung und Betrachtung des Wortes Gottes iſt die Blüthe des religiöſen Lebens. Seine Frucht aber iſt der „Wandel im Geiſt“. Eine andere kann es nicht bringen, denn wie der Menſch glaubt, ſo lebt er; daß ſie ausbleibe, iſt eben ſo unmöglich. Luther ſagt in ſeiner Vorrede zum Römerbriefe: „Der Glaube iſt ein göttlich Werk in uns, das uns wandelt und neu gebieret aus Gott, Joh. 3., und tödtet den alten Adam, machet uns ganz andere Menſchen von Herzen, Muth, Sinn und allen Kräften, und bringet den heiligen Geiſt mit ſich. O! es iſt ein lebendig, geſchäftig, thätig, mächtig Ding um den Glauben, daß es unmöglich iſt, daß er nicht ohne Unterlaß ſollte Gutes wirken. Er fragt auch nicht, ob gute Werke zu thun ſind; ſondern ehe man fragt, hat er ſie gethan, und iſt immer im Thun. Wer aber nicht ſolche Werke thut, der iſt ein glaubloſer Menſch, tappet und ſiehet um ſich nach dem Glauben und guten Werken, und weiß weder, was der Glaube und gute Werke ſind, wäſchet und ſchwatzet doch viel Worte von dem Glauben und guten Werken.“ — Darum hat die rechte religiöſe Erziehung eine echt ſittliche Bildung zur nothwendigen Folge.

Es iſt Aufgabe der chriſtlichen Schule, ein religiöſes Leben, das näher beſtimmt ein chriſtliches iſt, in ihren Schülern zu wecken, zu geſtalten und zu pflegen, und ſie verfolgt die Löſung dieſer hohen Aufgabe überhaupt durch den chriſtlichen Geiſt, der alle ihre Einrichtungen

und Beſtrebungen durchweht, und insbeſondere durch ihren Unterricht im Chriſtenthume und durch ihre Andachtsübungen.

Leben kann nur vom Leben genommen werden. In dem Kinde, das in einer chriſtlichen Familie aufwächst, wird religiöſes Leben zunächſt dadurch erweckt, daß es Zuſchauer und Zuhörer der Aeußerungen ſein darf, die religiöſes Leben unmittelbar offenbaren. Legt eine fromme Mutter ihm die Händchen zum Gebet zuſammen, erzählt ſie ihm von Gott, dem lieben Vater aller Menſchen, und von Jeſus, dem Heiland, der die Kinder ſegnet: ſo wird die Erregung ſchon eine abſichtliche und durch entſprechende Vorſtellungen geleitet und geſtaltet. Der Religionsunterricht der Schule iſt nicht immer ſo glücklich, ſeinen Anfang mit Schülern machen zu können, in deren Herzen der kindliche Glaube in zarten Keimen ſchon ſproßt. Er pflegt darum ſeine Einwirkungen vorausſetzungslos zu beginnen, und iſt bemüht, den Kindern zu erſetzen, was ihnen möglicher Weiſe mangelt.

Zu dieſem Behufe nimmt die Schule die ihr zugeführten Kinder im Namen Jeſu des göttlichen Kinderfreundes auf, und iſt darauf bedacht, ihnen allewege ein Herz voll Jeſusliebe entgegen zu bringen. Ihr Unterricht ſtellt ſie ſodann vor das religiöſe Leben, wie es in der Geſchichte des Reiches Gottes ſtrömt, und läßt ſie darin dasſelbe nicht bloß in ſeiner peripheriſchen Aeußerung und Geſtaltung, ſondern auch in ſeiner centralen Bewegung ſchauen. Zu dieſen Anſchauungen für das innere Auge tritt alsdann noch die chriſtliche Lehre. Was das Gefühl empfangen hat und dunkel webt, und was der innere Sinn erſchaut hat, das fördert das lehrende Wort zur bewußten Erkenntniß; durch ſie wird der Inhalt des dunkeln Gefühls gegenſtändlich und die Anſchauungen erhalten im Lichte des Begriffs die Form des Allgemeinen und Unendlichen, oder die der ſelbſtgewiſſen Wahrheit.

Leben erzeugt Leben. Daher kann es nicht fehlen, daß das eigene Innere des Schülers, indem er zum Zuſchauer des religiöſen Lebens, wie es an den Trägern desſelben im Reiche Gottes zur Erſcheinung gekommen, gemacht wird, von demſelben die kräftigſte Anregung empfängt; denn obwohl ſein Dichten und Trachten böſe von Jugend auf iſt, ſo beſteht doch neben ſolcher Verderbniß immer noch eine urſprüngliche Empfänglichkeit für das Göttliche. „Ich habe Luſt am Geſetz Gottes nach dem inwendigen Menſchen", ſpricht Paulus; auch iſt das Chriſtenkind bereits ſinnbildlich durch die Taufe als eine Rebe in den eingepflanzt, der der Weinſtock iſt. Aber auch der Gotteserkenntniß, die durch das lehrende Wort ermittelt und gepflanzt wird, iſt es eigen, daß ſie religiöſes Leben nicht bloß geſtaltet, ſondern auch erweckt und nährt. Der Glaube kommt aus der Predigt, die ihrerſeits eine Auslegung des Wortes

Gottes iſt. Nur das iſt weſentlich, daß das Wort der Ausſaat der geiſtigen und religiöſen Entwickelungsſtufe des Schülers angemeſſen ſei; denn davon iſt ſein Aufgehen mit bedingt. Guter Samen und gutes Land verbürgen noch keine gute Ernte, weil nicht jeder gute Same für jedes gute Land ſich eignet. Gotteserkenntniß iſt nicht das religiöſe Leben ſelbſt. Sie iſt ſeine Lichtſeite, das Auge desſelben. Denn das Reich Gottes, das inwendig im Menſchen iſt, beſteht nicht in Worten, ſondern in Kraft. Geht aber das göttliche Wort der Ausſaat auf, dann wird nicht bloß ſein Sinn offenbar, ſondern auch die vorher gebundene Kraft in ihm wird frei und Leben erweckend und geſtaltend.

Aus der *Ausſaat* des Religionsunterrichts entſprießt religiöſes Leben. Es zu wecken, zu geſtalten, zu läutern, es zu erleuchten und zu vertiefen, iſt ſeine Aufgabe. Damit aber die erweckte religiöſe Stimmung in dem Zöglinge eine dauernde und herrſchende werde; damit das Bewußtſein, daß die Augen des Herrn, dem gottloſes Weſen nicht gefällt, ſtets über ihm offen ſtehen und heller denn die Sonne ſind, ihn niemals verlaſſe, ſondern ihn mit kindlicher Ehrfurcht erfülle: ſo muß zur Weckung und Geſtaltung des religiöſen Lebens die *Pflege*, die ſorgſame und liebevolle Pflege desſelben kommen. Die Aufgabe dieſer iſt es, in der Erneuerung und Erhaltung einer der Gotteserkenntniß angemeſſenen Stimmung des Gemüths den Altar zu erbauen, auf welchem Gott allezeit und gern Gebetsopfer dargebracht werden, und den Boden zu befruchten, aus deſſen Schooße gottgefälliges Leben geboren wird. Sie ſoll die heilige Strömung unterhalten, in welcher der alte Adam täglich erſäuft werden und aus welcher täglich ein neuer Menſch auferſtehen muß, der vor Gott lebt. Dieſe Pflege haben die Andachten zu bereiten; darin haben ſie ihre erſte und vornehmſte Bedeutung.

Es liegt ein tiefer Sinn darin, daß man die Andachten der Schule **Andachtsübungen** nennt. Die geſunde Schulpädagogik weiß es, daß ſie das *Wiſſen*, das ſie ermittelt, durch Uebung desſelben zu einem *Können* fortzuführen hat. Solcher Uebung bedarf auch die Erhebung des Geiſtes und Herzens zu Gott, das *Andenken* an ihn. Der Geiſt des Menſchen iſt von Natur dazu träge, weil in der Sinnenwelt befangen. Es gilt darum, ihn in einen Kampf gegen dieſe Trägheit einzuführen und zu einer Herausarbeitung aus dieſer Weltumfangenheit Uebung und Gelegenheit zu geben. Das jüngere Kind iſt zu einem Umgange mit Gott allezeit viel geneigter als dasjenige, in dem die Gotteserkenntniß gewiſſe Stufen erreicht hat. Der Grund davon liegt nicht tief. Die Geſchichte der erſten Menſchen deckt uns ihn auf. Als ihnen die Augen aufgethan worden waren, da wurden ſie gewahr, daß ſie *nackend* waren.

So führt auch der Religionsunterricht den Schüler zur Erkenntniß ſeiner innern Blöße, und je lebendiger dieſe Erkenntniß iſt, deſto mehr wird ſie zur nächſten Wirkung haben, daß er ſein Angeſicht vor Gott zu verbergen ſucht. Es iſt dieß der Standpunct vor dem Geſetze, das Erkenntniß der Sünde wirkt, und in der religiöſen Entwickelung nicht überſprungen werden kann. Das Evangelium von Chriſto lehrt dann den Standpunct der Gnade kennen, in welchem wir durch den Glauben an Jeſum Chriſtum allezeit einen Zugang zum Vater haben.

Indem nun die Andacht den Schüler übt, mit ſeiner Glaubenshand an Gott ſich emporzurichten, und im Umgange mit ihm ſich hochgeehrt und beſeligt zu fühlen; indem ſie ihn ſo übt, ſeinen Sinn vor Gott zu beugen und von ihm Glaubenskraft und Glaubensleben zu empfangen: da lernt er zugleich die Sprache der Andacht gebrauchen und im Gebrauche tiefer und voller verſtehen. Die Religionsſtunden erklären ihm das Wort Gottes und eignen es ihm an in Pſalmen und Liedern, in Sprüchen und Gebeten. Die Andachtsſtunden üben ihn, in dieſem Worte den inwendigen Menſchen aufzubauen, an den Gedanken desſelben, wie an den Sproſſen einer Leiter, mit ſeinem Geiſte zum Himmel empor zu ſteigen. Ja auch darin muß er geübt werden, durch Worte und Töne der Andacht ſein Herz ſich aufſchließen und ein heiliges Feuer in demſelben anzünden zu laſſen.

„So wir nun im Geiſte *leben*, ſo laßt uns auch im Geiſte *wandeln*“ — ſpricht ermahnend und ermunternd der Apoſtel Paulus. Soweit wahre Gotteserkenntniß vermittelt und eine religiöſe Stimmung im Gemüthe des Schülers erzeugt und bekräftigt worden, läßt von einem Leben im Geiſte bei ihm ſich reden. Sein *Leben* im Geiſte ſoll aber auch zu einem *Wandel* im Geiſte werden. In ſolchem Wandel erſcheint dann ſeine Religioſität als *Sittlichkeit*. Die Arbeit an der Heiligung des Herzens und Sinnes des Schülers, ohne welchen es keinen Wandel im Geiſt gibt, *heißt religiöſe Zucht*. Religiöſe Zucht aber kann nur der Geiſt Gottes üben. Er iſt die alleinige Macht, welche den inwendigen Menſchen des Schülers alſo ergreifen und treiben kann, daß derſelbe in einen Kampf gegen ſeinen natürlichen Menſchen eintreten und alle dem nachjagen muß, was wohllautet. Aus dieſer Wahrheit erwächst der Schule ihre ſchwerſte Aufgabe, die Aufgabe: in der Furcht und der Liebe, in der Kraft und der Zucht, unter die ſie ihre Schüler ſtellt, nur den Geiſt Gottes ſie fühlen zu laſſen. Mit andern Mächten im Kampfe gegen den alten Adam, gegen das Geſetz in den Gliedern, iſt nichts für die Freiheit der Kinder Gottes gethan. Das hat jeder treue Lehrer da, wo er über das Unterrichten hinausgegangen und ſeinen Finger auf das

„Thue das! ſo wirſt du leben" gehalten, genugſam erfahren. Durch Beelzebub läßt der Teufel ſich nicht austreiben. Nur was von Gott geboren iſt, überwindet die Welt.

Den Schüler unter die Zucht des Geiſtes Gottes zu ſtellen, dazu haben nun auch die Schulandachten mitzuwirken. Sie thun das neben dem vorbildlichen Wandel des Lehrers und neben dem Religionsunterrichte im directern Sinne. Der Religionsunterricht, ſobald er das Wort Gottes lebendig und kräftig lehrt, erzieht zwar auch nothwendig religiös, drängt den Schüler dahin, ſein Herz zur Heiligung Gott zu öffnen; denn es iſt das Eigenthümliche der Erkenntniß, die wir von Gottes Weſen gewinnen, daß ſie ſofort zu einer ſittlichen Forderung umſchlägt und als die freimachende Wahrheit ihre Arbeit an dem inwendigen Menſchen beginnt.

Aber die erſte und vornehmſte Aufgabe des Religionsunterrichts iſt doch die Hineinbildung des Schülers in das Verſtändniß des Glaubens, in das Verſtändniß des Wortes Gottes. Damit iſt natürlich dem Religionsunterrichte nicht die Befugniß abgeſprochen, mit der Macht der gewonnenen Erkenntniß an das Herz des Schülers zu greifen; er würde ja, wenn er das unterließe, in thörichter Weiſe das glühende Eiſen ungeſchmiedet erkalten laſſen; aber er thut dieß ſtreng genommen doch nicht in ſeiner Eigenſchaft; vielmehr darf man ſagen, er höre da, wo er dem Schüler das Lernen erläßt, auf, Religions**unterricht** zu ſein und wirke im Sinne der Andacht.

Die Andacht ſetzt die Erkenntniß des Wortes Gottes, das ſie als das Schwert des Geiſtes gegen das Herz ihrer Hörer richtet, in einem gewiſſen Grade voraus. Sie unterſtellt es ja auch der Erläuterung; aber ihre Betrachtungsweiſe iſt doch eine andere als in der Lehrſtunde. Sie geht nicht darauf aus, mit der Erkenntniß des Wortes Gottes den Schüler zu ſchmücken, ſondern ſeinen inwendigen Menſchen zu züchtigen und zu ziehen. Sie läßt darum mit demſelben einen ſo hellen Schein in das Herz des Schülers fallen, daß derſelbe vor ſich erſchrickt, wie der Landpfleger Felix, da ihm Paulus predigte von der Gerechtigkeit, von der Keuſchheit und dem zukünftigen Gericht; ſie ſtellt das ganze Leben ihrer Schüler unter das richtende Maß des heiligen Gotteswillens; ſie ſagt zu jedem Einzelnen, wie der Prophet Nathan zu David: „Du biſt der Mann, der Uebels vor Gottes Augen gethan hat, und dich meint ſein rufendes, warnendes, drohendes, ſtrafendes Wort"; ſie benutzt es als Weckſtimme, welche den Schlummernden wach ruft zur Beſinnung über ſich ſelbſt, ſie benutzt es als Hammer, mit dem ſie an die Herzen derer erſchütternd anpocht, die kein Ohr haben für den Geiſt, der in ihm ſäu-

ſelt, und die Kammern ihrer Herzen, darin der alte Menſch wohnt, verſchloſſen halten.

Aber auch außer dieſer directen Hineinleuchtung in die Falten des Herzens üben die Andachten religiöſe Zucht. Sie thun dieß, inſofern ſie eine religiöſe Stimmung wecken und befeſtigen. Denn die Nähe des heiligen Gottes wirkt heiligend. Solch züchtigender Einfluß iſt gar wohl in der Lehrſtunde zu bemerken, welche mit einer Morgenandacht eröffnet worden iſt, in der nicht die Hände bloß gefaltet und die Lippen bloß bewegt worden ſind, ſondern die die Herzen im brünſtigen Gebete zu Gott emporgehoben hat.

Es gehört zum Weſen des Chriſtenthums, Gemeinſchaft zu ſtiften. In wem darum das Reich Gottes zum Aufbau kommt, der fühlt auch einen Drang und ein Bedürfniß, als ein lebendiger Stein in die Kirche Chriſti ſich einzufügen und in Gemeinſchaft mit ſeinen Glaubensgenoſſen Gott zu verehren. Solcher Sinn heißt kirchlicher Sinn. Die chriſtliche Schule, welche in ihren Schülern die nachwachſende Gemeinde erzieht und bildet, wird dieſen Sinn wohl zu wecken haben. Aber wie? Zunächſt erfährt er eine ungeſuchte Anregung durch die Einpflanzung des Glaubens, welche die Religionsſtunden beſorgen. Sodann aber ſind es wiederum die Andachten, welche die Weckung eines kirchlichen Sinnes in directer Weiſe verfolgen. Es geſchieht dieß durch die Erfahrungen, die an ſeinem Herzen zu machen ſie dem Schüler Gelegenheit bereiten. Aus dieſen Erfahrungen, weil ſie dem Herzen wohl thun und den inwendigen Menſchen in ſein eigenſtes Weſen führen, erzeugt ſich das Bedürfniß der anbetenden Glaubensgemeinſchaft, das Verlangen nach gemeinſamer Erbauung.

Die erſte Herzenserfahrung dieſer Art iſt das Gefühl der Ruhe in der Erhebung. — Die Andachtsſtunde iſt unter den Stunden, welche der Schüler in der Schule zubringt, eine Stunde ohne die Sorgen und Mühen der Arbeit, ohne Aufgaben und Fragen, die eine Antwort verlangen, ohne Controle der Gedanken; und unter denen, die er zu Hauſe nicht im Dienſte der Schularbeit verlebt, eine, in welche der Lärm des äußern Treibens und der gemeinen Alltäglichkeit nicht reicht, welche fern abliegt von den nicht ſelten unlautern Strömungen des Familienlebens. Dieſen Zeiten gegenüber iſt die Andachtsſtunde eine Feierſtunde im höhern Sinne; eine Stunde, welche den Geiſt in ſich hineinführt, damit er bei ſich ſelbſt ein Mal ſei; welche die verwirrenden Bewegungen der äußern Umgebung dem Auge entzieht, und deſſen Blick dem Unwandelbaren zulenkt. Dieſe ſtille Einkehr bei ſich ſelbſt, dieſes Verſenktſein in ſein eigenes Innere thut dem inwendigen Menſchen ſehr

wohl. Insofern aber dieſes wohlige Gefühl durch die Nähe Gottes, der in ſeinem heiligen Tempel iſt, geweiht wird, liegt in dieſer Ruhe zugleich eine Erhebung. Wie man in der Welt der Welt entfliehen kann, das wird dem Schüler im Gefühl dieſer durch Gottes Nähe geweihten Ruhe deutlich.

Es iſt zum Andern das Gefühl des Heimiſchen. Wenn in der Stille der Andacht ein Hauch des Ewigen den Schüler anweht, und er in deſſen Lichte das Licht ſieht; wenn ihm ſo das innere Auge zum Hineinſchauen in die unendliche Tiefe der Gottesliebe geöffnet wird und ſein Herz nun den wieder lieben muß, von dem er zuerſt geliebt worden; wenn die Gottesſtimme in ſeinem Innern ihm ſo freundlich zuſpricht, wie ein Vater ſeinem vom Dunkel der Nacht geängſteten Kinde: „Du biſt mein"! — : o dann kommt's ihm vor, als ſei ſeine Seele vorher wie ein Vögelein geweſen, das wüſtes Geſchrei aus ſeinem Neſte verſchüchtert habe, und als habe er jetzt bei Gott den Himmel und ſeine rechte Heimat gefunden und ſeine in Gott ſtille, furchtloſe und reiche Seele ſpricht in ſich das Wort: „Hier iſt gut ſein, laſſet uns Hütten bauen!"

Es iſt weiter das Gefühl der frommen Freude, welche mit dem Gefühl, die rechte Heimat erkannt und gefunden zu haben, in das Herz einzieht, wenn das Auge über ſich einen ſo klaren Himmel, in dieſem einen ſo treuen Vater und neben demſelben einen ſo milden Fürſprecher ſieht; welche mit der Erkenntniß der ewigen Rathſchlüſſe Gottes zum Heil der Menſchen einzieht und es rühmen läßt: „Wie lieblich ſind deine Wohnungen, Herr Zebaoth!" und, mit Gottesfrieden erfüllt, es wie Aſaph ſprechen läßt: „Herr, wenn ich dich nur habe, ſo frage ich nicht nach Himmel und Erde!"

Es iſt ganz beſonders das Gefühl des Wachsthums in der Kraft Gottes zur Ausrichtung ſeiner heiligen Gebote, das ſeine Seele mit friſchem, wagendem Lebensmuthe erfüllt. Denn er ſpürt es wohl, daß nach dem Umgange mit Gott in frommer Andacht es ihm leichter wird, in Frieden mit ſeinen Mitſchülern und Geſchwiſtern zu leben, mit Ausdauer an ſeiner Arbeit zu bleiben, ſeine Zunge zu zügeln, überhaupt zu dem Verſucher zu ſprechen: „Hebe dich weg von mir, Satan!" — und vor Gottes Augen zu wandeln. Er hat in ſolchem Gefühl die Rüſtkammer kennen lernen, daraus er ſich das Rüſtzeug holen kann, ſiegreich zu widerſtehen den liſtigen Anläufen des Teufels.

Es iſt endlich das Gefühl der religiöſen Gemeinſchaft, aus welchem und in welchem ein kirchlicher Sinn erwächst. Das Bedürfniß, als ein Glied in ein größeres Ganzes ſich eingefügt zu ſehen, iſt ein

natürliches. Die Andachten, deren Genoſſe der Schüler iſt, machen ihn nun nicht bloß deſſen gewiß, daß er ein Glied der Gemeinſchaft iſt, die in ihnen auch als eine äußerliche Einheit ſich darſtellt, ſondern ſie heiligen auch ſein Bedürfniß nach gliedlicher Einfügung. Denn indem die Macht des Geiſtes, welche in dieſer Gemeinſchaft ſtrömt, ſein Inneres erfaßt und ihn dieſe Gemeinſchaft als eine innere Thatſache empfinden läßt, wird er aus dieſem Geiſte wiedergeboren und durch ihn erneuert. — „Man wird zu Zion ſagen, daß allerlei Leute darinnen geboren werden und daß er, der Höchſte, ſie baue.“ Pſalm 87, 5.

Nun darf wohl angenommen werden, daß, wenn ein Schüler, durch den Geiſt Gottes erfaßt, thatſächlich die Macht der gemeinſamen Feier, der religiöſen Gemeinſchaft in den erwähnten Erfahrungen an ſeinem Herzen wiederholt und in der Wiederholung immer deutlicher und bewußter ſpürt, das Bedürfniß nach gemeinſchaftlicher Erbauung und die Liebe zu ihr in ihm ſich erzeugen wird. Es kann dieß unter Gottes gnädigem Beiſtande um ſo ſicherer angenommen werden, da ein Kinderherz ſich offener und unmittelbarer den Eindrücken hingibt, die demſelben zu bereiten die Andachten als Zweck verfolgen. Freilich ſind die Jahre, welche unmittelbar nach der Schulzeit kommen, meiſt wenig geeignet, das glimmende Docht heiliger Erwärmung vor dem Ausgehen zu bewahren; aber was kann ein Säemann anderes thun, als den Samen, den er als Segen Gottes empfangen, im Vertrauen auf dieſen Segen aufs Neue dem Acker übergeben? was anderes, als mit dem Dichter Rückert zum zweifelnden Salomon ſagen:

»Was ſoll ich weiter Rechnung pflegen?
Das Korn von Gott wie auch der Segen!«

Die Erfahrung mangelt ja doch auch nicht, daß die Klänge, welche im jugendlichen Herzen voll und rein erklungen, von dem Wanderer auf ſeinen ſpäten Lebenswegen, wenn auch wie ein einſtiges Morgenläuten, noch gehöret werden, und daß mancher dieſer Wanderer in des Vaters Haus zurückkehrt.

Die chriſtliche Schule hat als eine Vorhalle zur Kirche in ihren Schülern die nachwachſende Gemeinde mit zu erziehen. In Löſung dieſer Aufgabe iſt ſie bemüht, dieſelben in das Verſtändniß des chriſtlichen Glaubens hineinzubilden, ſie auszurüſten mit den Mitteln zur Darſtellung des religiöſen Gemeindelebens, und den kirchlichen Sinn in ihnen zu wecken und zu pflegen. Für den Höhepunct des geiſtlichen Cultus, für das Sacrament des Altars vorzubereiten, darauf ſollte der Confirmandenunterricht ſeine Thätigkeit beſchränken. Dann würde es nicht vorkommen, daß Katechumenen, ungeachtet ſie zwei Jahre Confirmandenunterricht empfangen,

ohne Kenntniß des Katechismushauptſtücks, das vom Sacrament des Altars handelt, zum Tiſch des Herrn gegangen ſind. Die Andachten haben, wie nachgewieſen worden, bei Löſung der kirchlichen Aufgabe der Schule eine weſentliche Stelle. Aber der Begriff der Vorbildung erſchöpft nicht ihre Bedeutung. Das religiöſe Leben des Einzelnen findet ſeinen Ausdruck in ſeinem Gebete im ſtillen Kämmerlein, in ſeiner Theilnahme am Haus- und Gemeindegottesdienſte, und in ſeinem Wandel vor Gott. Das Glaubensleben der chriſtlichen Gemeinde als ſolcher wird in ihren kirchlichen Gottesdienſten offenbar. In ihnen ſucht ſie Erbauung und bringt Gott geiſtliche Opfer dar. Das gottesdienſtliche Leben beruht auf einem Wechſelverkehr zwiſchen dem dreieinigen Gott, der da ſpricht: „Ich will in ihnen wohnen und in ihnen wandeln und will ihr Gott ſein und ſie ſollen mein Volk ſein (2. Cor. 6, 16), und der in ſeinem Hauſe verſammelten Gemeinde. Ebenſo ſteht auch wiederum der Einzelne mit der Geſammtheit in einem Wechſelverkehr; er nimmt und gibt. Das gemeinſame Glaubensleben, das das Haus Gottes erfüllt, iſt gleichſam das heilige Feuer, an dem der Einzelne ſein inneres Glaubensflämmchen nährt, um es vor dem Verkommen zu wahren; es iſt der lebendige Strom, aus dem er ſein dürres Glaubensland wieder erfriſchen kann.

Neben den einzelnen Familien, neben der kirchlichen Gemeinde erſcheint auch die Schule in der Form einer Lebensgemeinſchaft, als ein ſelbſtſtändiger Lebensorganismus. Sie trägt in allen ihren Einrichtungen das Weſen der Gemeinſchaft. Sie hat Lern-, Uebungs-, Arbeits-, Erholungs-, Spiel- und andere Gemeinſchaft. Als eine chriſtliche Schule hat ſie aber auch eine Glaubensgemeinſchaft und darum das Bedürfniß,

als eine ſolche Gemeinſchaft ſich ſelbſt darzuſtellen und anzuſchauen,

und ihr Verhältniß als Glied des Leibes, von welchem Chriſtus das Haupt iſt, wiederkehrend zu erneuern und zu beleben; ſie hat gleichſam als eine heilige Familie ebenſo das Bedürfniß, um Gott den Vater als den Hausherrn ſich zu verſammeln und ihm Opfer des Herzens und Früchte der Lippen darzubringen, Opfer der Anbetung, des Danks, des Flehens, der Buße und der Gelübde, der Fürbitte. Und ſolches Bedürfniß findet in den Andachten ſeine Befriedigung. So angeſchaut, gewinnen erſt die Andachten die Bedeutung gottesdienſtlicher Verſammlungen, gottesdienſtlich, weil die Schulgemeinde in Gottes Dienſt ſich ſtellt, und jeder Einzelne ſein Herz Gott darbringt, ſein liebearmes Herz, damit derſelbe es an Liebe reich mache; ſein ſündiges, damit er es reinige; ſein verzagtes, damit er es aufrichte; ſein trotziges, damit er es demüthige.

II. Von der Einrichtung der Schulandachten.

1. In Verwendung der Mittel.

In der göttlichen Verheißung:

„Ich will in ihnen wohnen und in ihnen wandeln und will ihr Gott ſein und ſie ſollen mein Volk ſein" (2 Cor. 6, 16) verſammelt die Andachtsſtunde die Schulgemeinde vor dem Angeſichte Gottes; dieſelbe nahet ſich zu ihm, auf daß er ſich ihr nahe. Alles gottesdienſtliche Leben beruht ja auf einem Wechſelverkehr zwiſchen Gott und den Menſchen, auf einem Nehmen und Geben. Der Andächtige empfängt in dem Worte, das durch den Mund Gottes gegangen, Kräfte der zukünftigen Welt, und bringt Opfer ſeiner Lippen und ſeines Herzens demüthig ſeinem Schöpfer und Erlöſer dar. Petri Ermahnung: „Und auch ihr, als die lebendigen Steine, bauet euch zum geiſtlichen Hauſe und zum heiligen Prieſterthum, zu opfern geiſtliche Opfer, die Gott angenehm ſind durch Jeſum Chriſtum" ſpricht den zweifachen Zweck der Andachten aus. Die von der Schule verwendbaren Mittel zu dieſem Zwecke ſind das „Wort Gottes" und das „Gebet"; der Gottesdienſt der Kirche hat außer ihnen noch das „Sacrament".

Der Wechſelverkehr zwiſchen Gott und den Menſchen vollzieht ſich durch das Wort, in einem Sprechen Gottes mit der verſammelten Gemeine und in einem Sprechen der Gemeine mit Gott. Denn das Sprechen iſt die klarſte, beſtimmteſte und höchſte Erſcheinungsform des Geiſtes.

In dem Worte der heiligen Schrift klopft Gott an unſere Herzensthür und begehrt Einlaß und Gehör. In ſeinem Worte tritt er in unſer Bewußtſein ein und offenbart ſich uns; in ſeinem Worte bietet er uns ſeine Gnadengaben an und wir nehmen ſie in demſelben entgegen. Unſer Gebet iſt unſer Wort, an Gott gerichtet; in ihm ſprechen wir unſere Sehnſucht und unſer Bedürfniß nach ſeiner Hülfe aus; es iſt unſer Ja und Amen zu Gottes Anbietungen und Darreichungen.

Wie die beiden verwendbaren Mittel dem gottesdienſtlichen Wechſelverkehre, ſo entſprechen ſie auch den beiden Zwecken desſelben, der Erbauung und dem Opfern. Das Wort Gottes iſt das den inwendigen Menſchen Bauende; denn es iſt nütze zur Lehre, zur Strafe, zur Beſſerung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit; es macht, ſo es nicht leer zurückkommt, aus dem Hörer einen Menſchen Gottes, der zu allem guten Werke geſchickt iſt. Im Gebet bringt der Andächtige ſich ſelbſt Gott zum Opfer dar.

Das Wort des Menſchen im gottesdienſtlichen Leben tritt auf als

Geſang und als Gebet im engern Sinne; das Wort Gottes in der Vorleſung desſelben aus der heiligen Schrift und in der Auslegung desſelben oder in der Predigt. Die Liturgie iſt eine Zuſammenſetzung von Geſang, Gebet und Vorleſung; in ihr ſtellt ſich der Gottesdienſt im Weſen des Wechſelverkehrs recht anſchaulich dar.

Der Geſang hat ſeinen Springquell in der Empfindung des Herzens. Er iſt, wie das Sprechen, Offenbarung des innern Lebens, aber eines ſo bewegten, daß das bloße Sprechen zu deſſen Darſtellung nicht ausreicht. Deſſenungeachtet iſt das Wort ein weſentliches Moment in ihm, denn Töne ohne Worte ſind kein Geſang. Aber im Geſange überfluthet die Macht der Empfindung die conſonantiſche Grenze des Sprechens, der Laut wird zum Ton, der Ton zu Flügeln des Wortes.

Im Gottesdienſt hat der Geſang eine zweifache Bedeutung. Zum Erſten ſtimmt er das Herz des Einzelnen auf den Ton der Empfindung, in deren Allgemeinheit die Einzelnen eine Gemeinde ſind. In dieſer Wirkung iſt er vorbereitend für das andächtige Hören der Predigt. Zwar iſt es wahr, daß nur ein bewegtes Herz das Bedürfniß zum Singen hat, und daß eine zum Singen treibende Empfindung eher nach einer den Glauben weckenden Predigt, als vor derſelben vorausgeſetzt werden darf; aber was Dr. M. Luther von dem Gebete ſagt: „Es iſt alſo mit den Worten des Gebets: entweder das Herz hebt an und der Mund geht mit; oder der Mund hebt an und ermuntert und bewegt das Herz, daß es mitgehe" — das gilt auch vom gottesdienſtlichen Geſange, der ja ſeinem Inhalte nach Gebet iſt.

Zum Andern verhilft der Geſang den andächtigen Regungen des Herzens, den die Seele mächtig bewegenden, frommen Gedanken, welche eine erbauliche Predigt geweckt hat, zum angemeſſenen, befriedigenden Ausdrucke. Es iſt nicht zu verkennen, daß der Geſang in ſolcher Herzensſtrömung ſeine Wahrheit hat und aus ihr die Lebendigkeit empfängt, die ihn zu einer den Einzelnen überwältigenden Macht erhebt. Um dieſer innern Wahrheit willen weist der jetzige Vicepräſident der Rheinprovinz, E. H. Schade, in ſeinem gedankenreichen Vortrage „Ueber die Geſangesnoth in der evangeliſchen Kirche" dem Geſange nicht den Dienſt der Vorbereitung auf die Predigt zu, ſondern findet die rechte Stelle für denſelben da, „wo das Wort verkündigt iſt und im Herzen das Bedürfniß zum Geſange geweckt hat." Er ſagt: „Das Wort muß den Geſang zeugen, denn der Glaube, der allein in Geiſt und Wahrheit ſingen kann, kommt aus der Predigt."

Auch in der Schulandacht hat der Geſang die erörterte zweifache Stelle. Er hat in ihr einerſeits die Bedeutung, durch ſeine Worte und

Töne für das Anhören der Auslegung eines Schriftwortes das Gemüth vorzubereiten; anderntheils bietet er der durch das Wort erbauten Schulgemeine das Mittel, der gemeinſamen Empfindung einen gemeinſamen Ausdruck zu geben, das empfangene Wort, die im Gebet dargebrachten Gelübde gemeinſam zu verſiegeln, Gott für ſeine heiligende Offenbarung ein gemeinſames Lob- und Dankopfer zu bringen.

Der Geſang iſt ein *lebendiger*, wenn er ſeinen Urſprung in einer das Herz bewegenden Empfindung hat; von der empfängt er ſeinen Rhythmus und ſeine Färbung. Empfindungen werden erregt durch Eindrücke, die ausgehen von Wort und Werk, von Erſcheinung und That. Das echte Kirchenlied, aus einer frommen Stimmung geboren, vermag durch ſein *Wort* und ſeine *gemeſſene Bewegung* die entſprechende Empfindung zu wecken, gemäß des alten Geſetzes: Was aus dem Herzen gekommen, das geht wieder zu Herzen. Damit aber die „von dem Flügelſchlage des Geiſtes geſtaltete Rede“ im Liede alſo erwecklich wirke, iſt's nöthig, daß die Lieder nicht aus dem Buche heraus, ſondern als ein mit Verſtändniß angeeignetes Wort geſungen werden. Je ſicherer ihr Beſitz, je tiefer und inniger ihr Verſtändniß, deſto mehr innere Bewegung, deſto mehr Lebendigkeit im Geſange. Ganz von ſelbſt wird dann auch in die äußere Bewegung eines ſo innerlich belebten Geſanges *Rhythmus* kommen. So wenig ein Menſch ſeine von Empfindung begleiteten Gedanken in tonloſer, unrhythmiſcher Rede ausſpricht, ſo wenig wird er ſie ohne Melodie und Rhythmus ſingen können. Eine andere Bedingung, deren Erfüllung dem Geſange zur Lebendigkeit verhilft, liegt darin, daß die Melodieen ſchwunghaft, bekannt und geläufig ſind. Sofern Vorſänger und Orgel die Gemeinde nachziehen müſſen, kann der Geſang nothwendig nur ſchleppend werden. Aus der erwähnten Bedingung folgt auch, daß ein *mehrſtimmiger* kunſtmäßiger Geſang da keine Stelle haben darf, wo alle zur Andacht Verſammelten mit ihrem Herzen an derſelben Theil nehmen ſollen. Denn dieſe Theilnahme iſt nur da in vollem Maße vorhanden, wo das Gemüth ſo im Geſange ganz aufgeht. Wo aber der *Vortrag* die Aufmerkſamkeit in Anſpruch nimmt, da kommt es nicht zur Andacht.

Die Schule hat es ganz in ihrer Hand, daß in ihren Andachten nur Lieder geſungen werden, deren *Text* und *Melodieen* ein Eigenthum der Schüler iſt.

Im gemeinſamen Geſange ſind alle Andächtigen ein Herz und eine Seele; die Eigenheit des Einzelnen iſt in ihm aufgehoben. Im Geſange wirken Alle mit zur Darſtellung des gemeinſamen Glaubens. Der Geſang iſt ein Sprechen Aller. Das Gebet verrichtet nur Einer, der Die-

ner am Worte. Der Betende betet als Organ der Gemeinde. Er betet für ſie unter der Annahme, daß Alle mit ihm beten. Der Geſang hat eine große Macht über das Gemüth des Menſchen. Umrauſcht von den Tönen eines vollen Gemeindegeſangs, kann der Einzelne ſich ſeiner Einwirkung nicht entziehen. Ganz von ſelbſt, ſogar wider ſeinen Willen, gerathen ſeine Lebensnerven in die Schwingungen, in welchen die Wellen des Geſanges ſein Ohr umfluthen. Nicht weniger mächtig, vielleicht mächtiger noch iſt das Gebet, das aus dem brennenden Herzen eines würdigen Beters ſtrömt. Es liegt in ihm eine Unmittelbarkeit der Offenbarung des göttlichen Geiſtes; denn Niemand kann Jeſum ſeinen Herrn heißen, ohne durch den heiligen Geiſt. Die Nähe Gottes iſt unter ſeinem Eindrucke den Andächtigen am naheſten.

Die Schulandacht hat im Gebete ihren Höhepunct. Daß es die Herzen zu Gott empor trägt, hängt von ſeiner Innigkeit und Wahrheit, nicht von ſeiner Länge ab.

Der Schulgottesdienſt kann auch eine Liturgie haben, nicht um Alles zu verwenden, was dem kirchlichen Gemeindegottesdienſt gehört; auch nicht um der Abwechslung in der Darſtellung des gottesdienſtlichen Lebens willen, obwohl auch die Mannigfaltigkeit darin ihr Recht hat; ſondern damit die mannigfachen Empfindungen, welche die vorausgeſetzte Stimmung der Verſammelten beſchließt, zum unterſchiedenen Ausdrucke kommen. Der Inhalt der Liturgie iſt auf Seite der Gemeinde Bekenntniß und Gelübde, Dank und Bitte; auf Seite des ſich in ſeinem Worte ihr nahenden Gottes Offenbarung von Geſetz und Evangelium. Die dieſer Bedeutung entſprechende Form iſt das Wechſelgeſpräch, bei welchem der Liturg im Namen Gottes redet, aber nicht ſein Wort, ſondern Gottes Wort

Die Liturgie hat in ihrer Zuſammenſetzung etwas Bleibendes und etwas, was je nach der Feſtzeit ein Anderes iſt. Das Bleibende liegt ganz beſonders in den Antworten der Gemeinde. Der Reiz der Neuheit darf nicht geſucht werden; er läßt es nicht zur Einlebung in eine Ordnung kommen.

Die Antworten der Gemeinde können geſprochen oder geſungen werden. Der Geſang iſt natürlich feierlicher. Ihren Geſang kann die ganze Schulgemeinde oder ein aus ihr gebildeter Chor übernehmen; er kann ein- oder mehrſtimmig ſein. Aber Text und Noten bleiben dabei außer Gebrauch. Beides muß in den Singenden leben. An einer Schule mit einem größern Lehrercollegium ſollten die Kunſtbefähigten unter ihnen durch ihre Mitwirkung bei der Liturgie die Wirkung derſelben erhöhen.

Das Anſehen, als würde die Liturgie den Lehrern von den Schülern vorgeſungen, darf ihre Ausführung durchaus nicht bekommen.

Den Mittelpunct des Schulgottesdienſtes bildet die Auslegung des verleſenen göttlichen Wortes. Daß die Anſprache an die Schulgemeinde in Wahrheit eine Auslegung desſelben ſei, davon iſt unter Gottes Segen bei rechter Zurichtung der Herzen der Hörer ihr Erfolg abhängig zu denken. Das Wort Gottes iſt die Burg, von wo aus die Angriffe auf den natürlichen Menſchen in den Verſammelten geſchehen; es iſt der Hammer, mit dem an ihr ungeheiligtes Herz erſchütternd angepocht wird; es iſt das Schwert, welches durchdringt, Seel' und Geiſt ſcheidet und wahrhaftig ein Richter der Gedanken und Geſinnungen des Herzens iſt; in ihm liegt, wie Luther ſagt, eine große, wunderbarliche Macht und Gewalt.

Obwohl auch ohne menſchliche Auslegung die Lieblichkeit wie der heilige Ernſt des göttlichen Wortes erkannt und empfunden werden kann, ſo iſt doch daran zu erinnern, daß ſeine Wirkung in bloßer Vorleſung von dem Grade des Glaubenslebens abhängig iſt, das der Hörer in ſich trägt. Zur Weckung des Glaubens iſt, wie Paulus ſagt, die Predigt erforderlich, und wie der Mohrenkämmerer eine Auslegung deſſen bedarf, was er lieſt, ſo bedürfen auch Kinder und Anfänger im Glauben einer Auslegung des Worts, das ſie hören; und wer wäre mehr denn ein bloßer Anfänger im Glauben? — Das menſchliche Herz, insbeſondere das jugendliche, ſpürt gar wenig und gar ſelten Neigung, in dem, was das göttliche Wort als in einem Spiegel es ſehen läßt, ſich, ſeinen Zuſtand und ſein Gewebe zu finden. Darum iſt's nöthig, daß der deutende Finger auf dasſelbe gehalten werde; und daß in dieſer Deutung, getragen von dem warmen Hauche der Empfindung, das eigne, innere Leben freudiges und zuverſichtliches Zeugniß gibt.

Das aus einem warmen Herzen kommende Wort zündet, das recht gewählte trifft. Die rechte Wahl iſt nur zu denken, wenn es an Kenntniß jugendlicher Herzensbedürfniſſe und thatſächlicher Zuſtände und Vorkommenheiten unter den Schülern als ſolcher und in ihrem Verhältniſſe zu Eltern und Geſchwiſtern nicht fehlt. Mit Allgemeinheiten wird wenig ausgerichtet. Für den Lehrer, der in Schulandachten in wirkſamer Weiſe reden will, wird daraus folgen, daß ihm ein offenes Auge für die Erſcheinungen im Schülerleben Noth thut, und daß er ſich den Schülern nicht fern ſtellen darf, da von weiter Ferne aus ein genaues Beobachten nicht möglich iſt.

Die rechte Wahl des Wortes hat aber nicht bloß das Herz, ſondern auch das Verſtändniß, ja dieß zuerſt zu berückſichtigen. Das Reich

Gottes kommt, wenn man Buße thut und an das Evangelium glaubt. Die Buße aber wie der Glaube fängt mit Erkenntniß an. Des Redners Darſtellungsweiſe hat darum zur kindlichen Auffaſſungs- und Denkweiſe herabzuſteigen, und ſoviel möglich die Wahrheit, die er zur Erkenntniß vorhält, mehr ſchauen als begreifen zu laſſen.

Man hat nach dem Vorbilde in der Kirche auch für die Schule ſogenannte „liturgiſche Andachten" zuſammengeſtellt und eingerichtet. Die Wiedererweckung der kirchlichen iſt von dem 1849 verſtorbenen Hofprediger in Berlin, Otto v. Gerlach, ausgegangen. Ehe aber die Eliſabethkirche und der Dom in Berlin liturgiſche Gottesdienſte hatten, beſaß die Schule des Martinsſtiftes in Erfurt durch den Stiftsrector Karl Reinthaler liturgiſche Andachten. Von den von Karl Reinthaler in Druck ausgegangenen ſind zu erwähnen: Die hohen Feſte unſers Herrn. Drei hiſtoriſche Liturgieen für Weihnachten, Oſtern und Pfingſten. — Die heilige Geburt unſers Herrn. Eine hiſtoriſche Liturgie und 24 Feſtlieder für den Weihnachtsabend und die Chriſtmeſſe. — Die heilige Paſſion unſers Herrn in ſechs Faſtenandachten. Dann hat der Seminardirector J. F. Sluymer im Pr. Eylau als „eine Handreichung der Schule an die Kirche" drei liturgiſche Andachten für die Volksſchule veröffentlicht.

Im gewöhnlichen Gottesdienſte bildet die Predigt den Mittelpunct. Im liturgiſchen fehlt ſie. Derſelbe verläuft in einer Abwechslung von Geſang, Gebet und Vorleſung von Abſchnitten der heiligen Schrift, die bei Feſten die Feſtgeſchichte in drei Hauptzügen vorführen, oder, wenn die Feſtgeſchichte fehlt, ein prophetiſches, epiſtoliſches und evangeliſches Element unterſcheiden laſſen

Der Geſang wechſelt zwiſchen Chorgeſang und Gemeindegeſang. Der Chorgeſang bietet zugleich der Andacht, wie Fr. A. Strauß in ſeinen allgemeinen Bemerkungen über die liturgiſchen Andachten ſagt, die Gelegenheit dar, „in den durch Gottes Wort erweckten Stimmungen zu rufen".

Bringt man den Unterſchied zwiſchen dem gewöhnlichen Gottesdienſt und dem liturgiſchen in einen einfachen Ausdruck, ſo dürfte es der ſein, daß in dem Gottesdienſte mit Predigt die Weckung und Pflanzung des Glaubens, im liturgiſchen die Darſtellung des in der Gemeinde vorhandenen Glaubenslebens das vorherrſchende ſei. Iſt der Unterſchied richtig, dann folgt daraus, daß die Schulandachten den glaubenerweckenden Charakter tragen müſſen.

2. In Benutzung der Zeit.

Die Schule zeigt ihren Zuſammenhang mit der Kirche nicht nur darin, daß ſie ſich in den Stunden ihrer Erbauung wie dieſe auf das Wort Gottes ſtellt, ſondern auch darin, daß ſie die kirchlichen Feſte in der Schule feiert.

Die chriſtliche Hausgemeinde, die noch in alter chriſtlicher Sitte ſteht, hat an dem Morgen, dem Mittage und dem Abende jedes Tages ihre heiligen Zeiten. Die Kirchengemeinde hat an den Sonn- und Feſttagen des Kirchenjahres die Höhepuncte ihres gottesdienſtlichen Lebens. Die gottesdienſtlichen Zeiten der Schulgemeinde ſind die erſten Minuten jedes Schulmorgens; die letzten jeder Schulwoche; der Schluß des Unterrichts vor längern Ferien und beim Ablaufe des Jahres; ſo wie die Wiedereröffnung des Unterrichts nach längern Ferien oder beim Anfange eines neuen Schuljahres. Manche dieſer Schlußandachten geſtalten ſich zur Vorfeier eines kirchlichen Feſtes. Dieſes iſt der Fall mit der Schlußfeier vor den Pfingſtferien, Michaelisferien, den Weihnachts- und Oſterferien. Von andern kirchlichen Feſten und Zeiten wären dann noch mit einer Vorfeier zu bedenken, entweder das Todtenfeſt, zumal wenn die Schulgemeinde Verluſte zu beklagen hat; oder der erſte Advent, weil mit ihm ein neues Kirchenjahr beginnt, und ſodann in der Zeit von Weihnacht bis Oſtern der Eintritt der Faſtenzeit. Nicht confeſſionell geſpaltene Anſtalten werden auch Luthers Geburtstag oder den 31. October zu feiern nicht verſäumen.

Neben der apoſtoliſchen Mahnung: Habet die Brüder lieb! fürchtet Gott! ſteht auch das: Ehret den König! — Der rechte und warme Patriotismus hat eine religiöſe Grundlage; er iſt ſelbſt Religioſität, denn er iſt „heimatliches, geſchichtliches Gewiſſen und geht geraden Weges auf das vierte Gebot zurück". Darum tritt mit Recht in die Reihe der kirchenzeitlichen Andachten die Feier des Geburtstags des Landesfürſten. Der Zeit nach laſſen ſich demnach die Schulandachten in *Tagesandachten*, *Wochenandachten* und *Jahresandachten* unterſcheiden.

Die Tagesandachten oder Morgenandachten ſind in allen chriſtlichen Schulen herkömmlich und üblich. Sie bringen Gott Dank dar für den Schutz der verfloſſenen Nacht; ſie bitten ihn um ſeinen Beiſtand zur Arbeit des neuen Tages, um ſeinen Segen zu derſelben, um Bewahrung vor dem, was wider ſein heiliges Gebot iſt.

Die Wochenandachten laſſen ſich als *Wochenanfänge* und als *Wochenſchlüſſe* bezeichnen. Beide begrenzen die Wochenarbeit; jene in ihrem Beginne, dieſe in ihrem Ende. Dieſe Zeit und Stellung leiht

ihnen das Unterſcheidende ihrer Bedeutung. „Mit Gott ſoll all' mein Anfang ſein" und „An Gottes Segen iſt alles gelegen" — das iſt der Grundton des Wochenanfangs. Er ſtellt an die Arbeit der Woche und weist ſie zu den Bergen, woher die Hülfe dazu kommt. Der Wochenſchluß bringt ein Dankopfer und neben demſelben ein Bußopfer. Er zieht die Erſcheinungen der verlebten Woche in ihrer Geſammtheit vor den Richterſtuhl des göttlichen Geſetzes und redet, wo es nöthig iſt, dem Einzelnen ſcharf ins Gewiſſen. Danach iſt jener vorblickend, dieſer zurückſehend; jener hat zu bitten, dieſer zu danken; jener macht Gelöbniſſe, dieſer Bekenntniſſe u. ſ. w.

Die Morgen- und Wochenandachten ſind die Hausandachten einer Claſſe. Jede Claſſe hat ſie für ſich in ihrem Unterrichtslocale. In größern Anſtalten iſt es üblich, alle Claſſen zum ſogenannten „Frühgebete" zu vereinigen. Ueber dieſe Einrichtung liegen Erfahrungen, die für ſie beſonders ſtimmen könnten, bei dieſer Arbeit nicht vor. Doch kann von ihnen ein allgemeines Urtheil nicht hergenommen werden; denn es gilt auch von jeder andern Einrichtung das Wort unſers Luther: „Ordnung iſt ein äußerlich Ding; ſie ſei ſo gut ſie will, ſie kann in Mißbrauch gerathen. Dann aber iſt's nicht mehr eine Ordnung, ſondern eine Unordnung. Darum ſtehet und gilt keine Ordnung von ihr ſelbſt etwas, — ſondern aller Ordnungen Würde, Leben, Kraft und Tugend iſt der rechte Brauch." Aber das Bedürfniß, mit ſeinen Schülern, wie ein frommer Hausvater mit den Seinigen, am Morgen vor Gott zu treten, mag doch einem Claſſenvorſteher, der ſeine Tagesaufgabe auf ſein Herz nimmt, ein natürliches ſein.

Die Jahresandachten ſind die Feſtandachten der Schule. Jede Jahresfeier iſt eine, wenn es ſein kann, für alle Schüler einer in Claſſen getheilten Anſtalt gemeinſame Andacht. Die Claſſengemeinden vereinigen ſich zu einer Schulgemeinde und an die Stelle der kurzen Hausandacht tritt ein Schulgottesdienſt von längerer Dauer. Sehr wünſchenswerth iſt es, daß für dieſe gemeinſame Andacht ein Raum vorhanden iſt, der zum täglichen Schuldienſte nicht benutzt wird. Die den feſtſtehenden Schulfeſtcyclus bildenden Andachten ſtellen ſich in folgender Ordnung in angemeſſener Vertheilung auf das Jahr dar:

1. Feier zur Eröffnung eines neuen Schuljahres.
2. Vorfeier des heiligen Pfingſtfeſtes.
3. Feier zum Schluß der Schule beim Eintritt der Hundstagsferien.
4. Feier zum Schulanfang nach denſelben.
5. Feier zum Schluß des Sommerſemeſters.
6. Feier des Geburtstags unſers Königs am 15. October.

7. Feier des 10. Novembers als eines Gedenktages der evangeliſchen Kirche.
8. Vorfeier des Todtenfeſtes oder des erſten Advents.
9. Vorfeier des Weihnachtsfeſtes.
10. Feier zum Eintritt der Paſſionszeit.
11. Entlaſſungs- und Jahresſchlußfeier.

3. In Geſtaltung der Ordnung.

Geſang, Gebet, Vorleſung des göttlichen Wortes und Auslegung desſelben ſind die Formen, in welchen die Andacht ſich vollzieht. Aus der Aufeinanderfolge und dem Wechſel derſelben ergibt ſich die Geſammtform oder die Ordnung der Feier. Es iſt von Bedeutung, daß dieſe Ordnung eine feſtſtehende iſt, denn Neuheit verzehrt leicht die Aufmerkſamkeit, welche dem Inhalte der Andacht zuzuwenden iſt; eine gewohnte Form dagegen erleichtert die Hingabe des inwendigen Menſchen an die erbauende Gemeinſchaft.

Je nachdem die Andacht alle oder nur einige der einzelnen Formen in ſich vereinigt, iſt ihre Geſammtform reicher oder ärmer und ihre Dauer länger oder kürzer. Eine vollſtändige wird alle jene Elemente in ſich vereinen. Die herkömmlichen Morgenandachten beſtehen meiſt nur aus Geſang und Gebet. In der letzteren Zeit iſt eine Anregung gegeben worden, ſie durch Vorleſung eines Bibelabſchnittes zu erweitern. Von dieſer Form ſind die Andachten, welche der Herr Generalſuperintendent Dr. Möller ſeinen katechetiſchen Unterweiſungen in den heiligen zehn Geboten Gottes vorgeſetzt hat. Dieſe Andachten heben mit einer bibliſchen Vorleſung an, und ſchreiten dann zu Geſang und Gebet fort. Die Andacht verläuft alſo in einer Steigung. Stellt man das Gebet in die Mitte, ſo hat ſie einen wachſenden und einen ſich ergießenden Verlauf. Beide Ordnungen ſind gut. Man wird der erſten vor der Religionsſtunde, der andern da Raum geben, wo die darauf folgende Lection äußerer Natur iſt. An die Stelle der bibliſchen Vorleſung kann auch ein Zwiegeſpräch zwiſchen Lehrer und Claſſe treten, oder auch der Vorleſung noch vorangehen. Ingleichen empfiehlt es ſich, mit einem Bibelſpruche anzuheben, und nach einer ganz kurzen Erläuterung desſelben, die auf den Standpunct des nachfolgenden Gebets ſtellt, zu dieſem fortzuſchreiten und mit Geſang zu ſchließen. An die Stelle einer bibliſchen Vorleſung kann der andächtige Vortrag eines gelernten Pſalms oder eines Liedes treten, ſo wie es auch ganz geeignet iſt, in die Andacht, welche einer Lehrſtunde im Chriſtenthume vorangeht, den Vortrag eines Hauptſtücks

des Katechismus ganz oder theilweiſe aufzunehmen. In dieſem Vort ſtellt der Lehrer die Fragen.

Die Schlußandacht der Woche wird die eine der beiden Perik zur Vorleſung bringen und dadurch auf den Tag des Herrn hinwe und die Morgenandacht des Montags dagegen, in welcher die a Perikope eine Stelle hat, ſchlägt noch einmal die Sonntagsglocke damit ihre Schwingungen auch in der Schule durch die angetr Woche hindurch zittern mögen.

Eine zu einem vollſtändigen Schulgottesdienſte ſich ausgeſta Andacht beginnt mit einem Eingangsgeſange; dieſem folgt eine Litu in welcher die Vorleſung des Bibeltertes, welcher in der Anſprache Auslegung findet, eine Stelle hat. Auch die Liturgie reiht ſich entw unmittelbar der Anſprache an, oder es tritt der Geſang einer Liederſtr zwiſchen beide. Die Rede endet mit einem Gebete, in welchem die dacht ihren Höhepunct haben muß. Den Schluß bildet der Geſang rerer Liederſtrophen, denn in ihm ſoll die geweckte fromme Stimm eine dem Gemüthe bedürftige Ausſtrömung finden. Ein die Schüler laſſender Segensſpruch, oder auch bloß ein ſtilles Vaterunſer endet Andacht. — Länger als drei Viertelſtunden darf in der Regel eine ſ Andacht nicht in Anſpruch nehmen.

Die Liturgie wird die kirchliche Agende nicht nachahmen; ſie iſt Schulliturgie; aber es kann nicht anders ſein, als daß ſie gewiſſe mente mit derſelben gemein hat. Bekenntniß, Bitte, Fürbitte, Lob Dank auf der einen Seite; Verkündigung von Geſetz und Evange von Gottes Seite gehören ihr nothwendig an. Wie die Liederſtro die geſungen werden, in ihrem Inhalte mit der beſondern feſtlichen bung der Andacht harmoniren, ſo auch die Gebetworte der Liturgie.

4. In Verwaltung des Amtes am Worte.

Ein Lehrer, der eine Schulandacht leitet, verwaltet „das Amt Worte". Dieſes Amt hat zwei Seiten. Es iſt erſtens ein Amt im D Gottes nach der Gemeinde hingekehrt. In dieſem Amte iſt der L „ein Botſchafter an Chriſti Statt". Er verkündigt der Gemeinde Geſetz, das durch Moſes gegeben, und die Gnade und Wahrheit, durch Jeſum Chriſtum geworden iſt. Sodann iſt ſein Amt ein D im Auftrage der Gemeinde. Sein Amt in dieſer Richtung, in der R tung von der Gemeinde nach Gott hin, kann man ſein prieſterlic nennen. Zwar gibt es in der neuteſtamentlichen Gemeine kein amtli Prieſterthum, denn ein jedes Glied derſelben ſoll ein Prieſter ſein, ſich ſelbſt Gott zum Opfer bringt; aber inſofern die Thätigkeit der

ade den Hauptverrichtungen des levitiſchen Prieſterthums entſpricht,
der in der Andacht betende Lehrer als Organ der Gemeinde wirkt,
n man ſeinen Dienſt in der bezeichneten Richtung als einen prieſter-
en anſehen. Die Hauptverrichtungen der Prieſter des alten Bundes
nden im Opfern, Räuchern und Segnen. Der Lehrer im Dienſte
Andachtsſtunde hat Gott in dem Herzen ſeiner Zöglinge geiſtliche
r zu bereiten: Bußopfer, Dankopfer, Lobopfer. Er trägt fürbittend
r Schüler Herzensangelegenheiten Gott vor; die Fürbitte aber hat
Räuchern ihr abſchattendes Vorbild. Endlich iſt auch der Gemeinde
um allerlei geiſtliche Güter ein Gebet, dem die Erfüllung, alſo
s Segen, nicht fehlt.

Aus der Bedeutſamkeit des Amtes folgen die Anforderungen an den,
s übt. „Für einen Proteſtanten — ſagt der frühere Schulrath im
ter Regierungsbezirke, A. Graffunder — haben kirchliche An-
n gerade ſo viel Werth, als heiliger und heiligender Geiſt in ihrer
rkung.“ Wer darum nicht vom Geiſte Gottes dazu getrieben wird,
Amt am Worte zu bekleiden, der werfe ſich nicht als Blinder zum
r der Blinden auf. Was insbeſondere die Predigt als die Auslegung
Wortes Gottes anlangt, ſo muß dieß Reden ein Zeugen ſein.
die rechte Predigt iſt eine Darlegung des Wortes Gottes in der
nlich-lebendigen Erfahrung, welche es dem Herzen des Verkündigers
rt hat.

Der Natur der Sache nach fällt freilich die Abhaltung der Morgen-
Wochenandachten dem Claſſenlehrer, die der Feſtandachten dem Diri-
n an einer größern Anſtalt zu.

Anhangsweiſe noch einige Worte über die bei der Knaben-Bürger-
in Mühlhauſen beſtehenden Andachten.

Die Einrichtung derſelben entſpricht, wie es wohl nicht anders ſein
, im Allgemeinen den Grundlinien, welche die zweite Abtheilung
r Abhandlung aufgeſtellt hat. Es finden Morgen-, Wochen- und
ndachten ſtatt. Die erſten ſind bei der Anſtalt herkömmlich geweſen;
beiden andern Arten ſind im Jahre 1840 eingerichtet worden, um
Schulleben bei den Schülern der höhern Claſſen aus der Strenge
äußern Zucht und Bewahrung auf den innern Grund der Furcht
Gott als einer heiligenden Macht hinüberzuführen.

Die erſte Lehrſtunde eines jeden Schultages beginnt mit einer Morgen-
cht. Jede Claſſe hat dieſelbe für ſich. Sie iſt kurz und ihre beſon-
Form den einzelnen Claſſen und Lehrern überlaſſen.

Damit die Wochenanfänge und Wochenſchlüſſe von den Ordinarien
enommen werden können, ſind die Lectionen derſelben ſo gelegt, daß

ihnen die erſte und letzte Stunde der Woche gehört. In dem Wochenſchluſſe empfängt die Claſſe und nach Umſtänden auch mancher Einzelne ein Urtheil darüber, wie in den verlaufenen ſechs Tagen mit Gottes Gaben haugehalten worden iſt. Die Erfahrung hat gezeigt, daß die Zeiten einer Claſſe, in welchen deren Schüler ein Wanken und Sinken in ihrer guten Haltung bemerken ließen, mit denen zuſammenfielen, in welchen die Wochenanfänge und Wochenſchlüſſe nicht mit heiligem Ernſte abgehalten wurden.

Die Feſtandachten leitet der Vorſteher der Anſtalt. In den erſten Zeiten ihrer Einrichtung hatten dieſelben an der Stelle einer ununterbrochenen Auslegung eines Schriftwortes eine Katecheſe über ein ſolches. Von dieſer Form iſt aber aus leicht zu erkennenden Gründen abgegangen worden. Gleichwohl kann eine Anſprache in dem Theile ihres Verlaufs, in welchem ſie für eine den Willen beſtimmende Einwirkung erſt die erforderliche Erkenntniß zu erzeugen hat, Fragen ſtellen und Fragen beantworten, ein Mittel, die Aufmerkſamkeit der jungen Hörer zu erwecken und zu erhalten.

In der Liturgie ſang die Reſponſorien der Schulgemeinde die eine oder die andere von den verſammelten Claſſen dreiſtimmig. Jetzt iſt Veranſtaltung getroffen, daß dieſe Reſponſorien von der ganzen Schulgemeinde unter Mitwirkung ſämmtlicher Lehrer mehrſtimmig ausgeführt werden.

Die Räumlichkeiten der Knaben-Bürgerſchule geſtatten nicht, alle Claſſen der Anſtalt zu den Feſtandachten zu vereinen. Ihr größtes Lehrzimmer faßt nur mit einiger Unbequemlichkeit die Schüler der drei obern Claſſen. Es iſt zwar ein großer, ſehr ſchöner Saal vorhanden, der alle Schüler aufnehmen könnte; aber es laſſen ſich den wenigſten derſelben darin Sitze anweiſen. Da nun eine Haltung ohne allen Wechſel der Stellung während der Anſprache, zumal von den jüngern Schülern, nicht wohl verlangt werden kann, die größte Stille aber zur Andacht nothwendig erfordert werden muß: ſo iſt bis jetzt über die angedeutete Beſchränkung noch nicht hinausgekommen.

1. Pet. 5, 2—3.

Die Bedeutung der Ruthe und des Stocks in der Geſchichte der Erziehung.

Von Dr. Cramer, Profeſſor am Gymnaſium in Stralſund.

Je tiefer ein Volk ſteht auf der Leiter der Cultur, je roher und ungebildeter es iſt, deſto grauſamer und roher iſt auch die Art, wie es Verbrechen und Vergehungen bei Erwachſenen und bei der Jugend beſtraft. Die Geſchichte der Zucht in den einzelnen Lebensgebieten, wie namentlich der Kriegszucht und der Schulzucht, iſt daher gleichſam ein Thermometer, um daran den Grad der Barbarei oder der Humanität eines Volkes zu erkennen. Nicht minder wie die Art der Beſtrafung ſind auch, um hier die Verbrechen an Leben und Eigenthum ganz bei Seite zu laſſen, die Anſichten nach Zeit und Volksthümlichkeit darüber verſchieden, was erlaubt und nicht erlaubt, was Sitte und was gegen die Sitte iſt, was alſo ein Vergehen iſt und was nicht. Während z. B. im ſiebzehnten und zum Theil noch im achtzehnten Jahrhunderte bei den Ruſſen und Türken das Rauchen als ein Verbrechen betrachtet und hart beſtraft wurde, iſt es gerade bei dieſen beiden Völkern zu der allgemeinſten Sitte geworden. Im Abendlande rief man gegen den Taback geiſtige Mittel in die Schranken und Papſt Urban der Achte belegte 1624 alle mit dem Kirchenbanne, welche in der Kirche ſchnupften. Führen wir nur aus der Geſchichte der Erziehung einige Beiſpiele an und beſchränken wir uns auf das engere Gebiet der Schulzucht. Mit Recht halten wir gewiß den Diebſtahl auch bei der Jugend für etwas, was am ſtrengſten und nachdrücklichſten beſtraft werden muß; die Spartaner aber hielten den Diebſtahl, wenn er mit Liſt und Verſchlagenheit verübt wurde, und wenn der Dieb ſich weder ertappen ließ, noch durch Schmerz und Schläge ſich verrieth, für eine Tugend, weil ſie Alles der Idee ihres kriegeriſchen Staates unterordneten, wo übrigens Gleichheit der Güter herrſchte, und man vor allen Dingen gewandte und abgehärtete Staatsbürger zu bilden ſuchte. — Wir halten die Offenheit und das freie Geſtändniß für eine der ſchönſten Jugendtugenden, wenn nicht für die erſte, und dem ehrlichen Deutſchen ſteht die Wahrheit oben an, denn das Wahre iſt ihm auch das Gute, iſt ihm auch das Schöne; aber nicht allein die Spartaner, ſondern auch die Römer ehrten bei der Jugend beſonders das Schweigen und hoben es bei der alten ehrwürdigen Erziehung beſonders hervor. Horaz in einer ſeiner pädagogiſch wichtigen Oden erwähnt neben

der kriegeriſchen Abhärtung und ſtetigen Charakterbildung vorzugsweiſe die Verſchwiegenheit, als den Grundzug altrömiſcher Trefflichkeit.

Die Verſchiedenheit der Anſicht von dem was der Jugend gezieme oder nicht gezieme, was ihr erlaubt und nicht erlaubt ſei, hängt bei den Römern auch damit zuſammen, daß ſie einen ganz andern Gang der Jugendbildung einſchlugen, als wir. Wir pflegen vom Abſtracten zum Concreten, vom Allgemeinen zum Beſondern überzugehen; unſere jungen Leute verſchaffen ſich erſt eine allgemeine wiſſenſchaftliche Grundlage, ſtudiren, um es mit einem allgemeinen Namen zu nennen, erſt Philoſophie und gehen dann erſt zum praktiſchen Leben über; der römiſche Knabe aber (und mit der römiſchen Unterrichtsweiſe hat die engliſche am meiſten Verwandtes) ging vom Beſondern zum Allgemeinen über, ſchloß ſich nach Erlangung der Elementarkenntniſſe an einen Rechtsgelehrten oder Feldherrn an — Rechtsweſen und Kriegsweſen ſind die Hauptgebiete jenes welthiſtoriſchen Volks — folgte dieſem auf den Markt oder ins Lager, trat dann ins praktiſche Leben, um ſelbſtſtändig zu wirken und zu ſchaffen, und erſt dann, wenn die Jahre der Manneskraft vorüber waren, oder wenn ihm das äußere Leben nicht mehr zuſagte, zog er ſich in die ſtillen Räume der Geiſter und der Philoſophie oder der ſonſtigen wiſſenſchaftlichen Beſchäftigung zurück. Es gehört mit zu den ſchönſten Umgeſtaltungen im Unterrichtsweſen unſerer Tage, daß man die Jugend mehr dem Nahen und Anſchaulichen, dem Wirklichen und Greifbaren zuwendet, und daß ſie ſich weniger im Allgemeinen und Unbeſtimmten beweget, ſondern daß ſie ſchon früh ein feſtes und bleibendes Beſitzthum erlangen lernt. Die Pädagogik bezog ſich früher auf Theorie und allgemeines Ueben, ſtrebt aber jetzt nach feſten und praktiſchen Geſichtspuncten.

Im Chriſtenthume iſt ſeit den erſten Zeiten der chriſtlichen Kirche der Religionsunterricht der erſte, wichtigſte und allgemeinſte Unterricht, während man im Heidenthum ſich den Göttern nur durch Opfer, Feſtzüge und höchſtens Gebete, nur äußerlich und ſinnlich näherte. Man durfte nur laut beten, denn wo man leiſe und ſtill betete, da lagen böſe und unheilige Gedanken zum Grunde. Im Heidenthume wurde man zwar in Künſten und Wiſſenſchaften unterwieſen, es gab aber noch keinen beſondern und eigentlichen Religionsunterricht, daher auch nicht das Streben waltete, den wahren Gott in Wahrheit zu erſchauen, ſondern man ſich begnügte, nur den unbekannten Gott im Spiegel zu ſehen. Im Chriſtenthume ſtützt ſich aller Unterricht für das äußere Leben und alle Geiſtesbildung nur auf Religionsunterricht für alle, welche durch die Taufe für ſie eingeweiht ſind, während im Heidenthume höchſtens die Prieſter heidniſcher Religionen in ihnen unterwieſen wurden, die Laien aber immer und

in Allem draußen ſtanden und nicht in das Innere und in die Geheimniſſe eingeführt wurden.

Aber nicht allein bei verſchiedenen Völkern und Religionen, ſondern auch bei einem und demſelben Volke wechſeln im Laufe der Zeit die Anſichten darüber, was auf dieſem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts zu erſtreben noth und was nicht. Wie viele Gegenſtände werden jetzt nicht gelehrt, die früher gar keine Beachtung fanden! wie viele wurden innerhalb anderer Grenzen und in ganz anderer Weiſe gelehrt als heutzutage! Jetzt werden z. B. von jedem Knaben, der ſich nur einigermaßen über das gewöhnlichſte Niveau erhebt, beſtimmte mathematiſche Kenntniſſe verlangt, während bei einem ſolchen noch im ſechszehnten und ſiebzehnten Jahrhundert entweder gar nicht oder nur in ſehr geringem Maße davon die Rede war. So finden wir, daß bald nach der Reformation in Wittenberg, an welcher Univerſität durch Melanchthon, der in mehrfacher Hinſicht ein præceptor Germaniæ genannt werden kann, die Wichtigkeit dieſer Wiſſenſchaft hervorgehoben und ein Profeſſor der Mathematik zuerſt, wie es ſcheint, angeſtellt wurde, die Studenten in den erſten Elementen des Rechnens unterwieſen wurden, und daß ihnen der Profeſſor die vier Species lehrte, wobei er ausdrücklich hervorhob, daß die Multiplication und Diviſion ſchon größere Schwierigkeiten habe und größern Fleiß verlange als die Addition und Subtraction. — Wir verlangen ferner jetzt von jedem nur einigermaßen Gebildeten einige Gewandtheit im mündlichen und ſchriftlichen Gebrauche der Mutterſprache; es iſt aber noch nicht ſehr lange her, wo ſelbſt der mündliche Gebrauch der Mutterſprache den Gymnaſiaſten als etwas Schändliches und Verbrecheriſches verboten wurde. So heißt es noch in den Geſetzen des Gymnaſiums zu Arnſtadt von 1583: „Die Schüler ſollen in Kirchen, Schul- und andern Zuſammenkünften lateiniſch reden, und weil man ihr viel von der ſchändlichen Gwonheit des deutſchen Redens ſchier nicht abhalten kann, wollen wir gebürliche Strafen gegen die Verbrecher brauchen.“ Kurze Zeit vorher wurde 1548 in der Reichsſtadt Eßlingen verordnet: Kein Schüler darf in der Schule deutſch ſprechen, ſonſt ſoll er's von Stund an mit dem Hintern zahlen. In den Jeſuitenſchulen, in welchen die ſogenannte „ſchöne Aemulation“ eine ſo große Rolle ſpielt, mußten die Schüler, welche deutſch ſprachen, ein Schandzeichen ſo lange tragen, bis ſie einen andern ertappten, der ſich desſelben Vergehens ſchuldig machte.

Aber nicht allein die Strafen über ein und dasſelbe Vergehen ſind in verſchiedenen Zeiten verſchieden, und nicht allein die Anſichten darüber, was ein Vergehen ſei oder nicht auf der großen Schaubühne der Völker,

wie in den einzelnen Lebensgebieten und namentlich auch im Gebiete der Schule und in der Schulzucht, auch der Boden, auf den man, und die Mittel, durch welche man einzuwirken ſucht, ſind außerordentlich verſchieden. Das wichtigſte und hauptſächlichſte Mittel bleibt immer das Wort, denn es iſt zunächſt aus dem Geiſt geboren und wirkt auch zunächſt auf den Geiſt, und hat deshalb eine unendliche Mannigfaltigkeit der Anwendung von der Bitte zum Befehl, von der liebevollen Ermahnung bis zum nachdrücklichen Tadel, von der bittern Ironie bis zum ſchneidenden Ernſte, vom beredten Schweigen und der erwartungsvollen Windſtille bis zum fernen und immer nähernden Rollen des Donners, bald an das Herz, bald an den Verſtand ſich wendend. Aber nicht allein hier, ſondern auch bei den körperlichen Strafen iſt der Boden verſchieden. Die Fußſohlen ſind der Boden der Schläge in deſpotiſchen Staaten und vorzugsweiſe heimiſch in den barbariſchen Völkern Aſiens, und ſonſt nur in außergewöhnlichen Fällen angewandt, wie denn die wallenſteiniſchen Soldaten die Einwohner Pommerns und Rügens unter Anderm auch dadurch folterten, daß ſie die Fußſohlen geißelten und brennende Lunten auf die Hände legten; die beiden Halbkugeln und die weite Fläche ſind der Schauplatz, auf welchem die körperliche Beſtrafung am meiſten angewandt zu werden pflegt; die Ohrfeige endlich iſt der Ausdruck der individuellſten Stimmung und Erregung und erhebt ſich über jedes Geſetz. Jede andere Strafe fordert eine gewiſſe Vorbereitung, ſie aber iſt ein Product des Augenblicks, ein Blitzſtrahl aus heiterm Himmel, halb Geiſt, halb Wirklichkeit. Eben wegen dieſer Doppelnatur, und weil ſie eine ſo geringe reelle Baſis hat, eignet ſich die Ohrfeige ſo gut zu einem Symbole oder zum ſinnlichen Träger eines allgemeinen geiſtigen Inhalts. Der Sclave bekam im Alterthum eine Ohrfeige zum Zeichen der Freiheit, der Edelknabe an den Höfen des Mittelalters eine Ohrfeige, wenn er zum Junker, und dieſer wiederum, wenn er zum Ritter wurde, wodurch man aus der niedern Stufe der Unterwürfigkeit in die höhere der Freiheit gelangte. In manchen Zünften, wie namentlich bei den Kupferſchmieden, bekam der Lehrjunge, wenn er Geſelle wurde, eine Ohrfeige. Selbſt die katholiſche Kirche adoptirte dieſen Gebrauch, indem ſie den jungen Chriſten, denen die Firmelung oder die Einſegnung zu Theil wurde, einen Backenſtreich, als Zeichen der höhern Mündigkeit, gewährte. Die Ohrfeige galt endlich als das beſte Gedächtnißmittel. Daher die, welche man zu Zeugen einer Sache beſtimmte, damit ſie ſich derſelben beſtimmt erinnerten, eine Ohrfeige erhielten oder an den Ohren gezupft wurden, welche ſymboliſche Bedeutung der Ohrfeige in einer frühern Abhandlung dieſer Zeitſchrift ausführlich behandelt iſt. Statt der Ohr-

ſeige bediente man ſich öfters des Stocks für ſolche äußere Abzeichen. So geſchah es wie im Alterthum bei der Freilaſſung der Sclaven vermittelſt der festuca oder vindicta, ſo im Mittelalter bei der Belehnung der Vaſallen von Seiten der Lehnsherrn. So geſchah in Frankreich die Belehnung per baculum, und es hieß in einer Urkunde der Kirche Notre Dame 1249: „Volens ipsum investire *per baculum vel festucam*, prout moris est etc.“ Im Domſtift Würzburg mußte der Candidat zu einer Stelle darin vor ſeiner Aufnahme mit bloßem Rücken durch die doppelte Reihe der mit Ruthen bewaffneten Domherrn ſchreiten und ſich von jedem derſelben einen Streich geben laſſen.

Endlich ſind auch die Strafinſtrumente nach Verſchiedenheit der Verhältniſſe, unter welchen geſtraft wird, ſehr verſchieden. Stab und Ruthe aber, und namentlich die Birkenruthe in der Praxis wie in der Theorie, behaupten hier ein unbeſtreitbares Uebergewicht, und zwar nicht allein in der Geſchichte der Jugend, ſondern ſelbſt auch der Erwachſenen. Die Grenzen der Jugend ſind bald weiter, bald enger. Wo die Sitte roher, die Verbrechen größer, wo die Achtung für Bildung geringer, und wo weniger Standesehre und Bewußtſein der eignen Perſönlichkeit, deſto verbreiteter und allgemeiner ſind die körperlichen Strafen. In der Geſchichte der Univerſitäten im Mittelalter und noch bis zum 17. Jahrhundert finden wir unter den Strafen der Univerſitäten öfter Ruthenſtreiche und Geldſtrafen. Manche Verbrechen, wie namentlich Raubmord und Diebſtahl, wurden ausdrücklich verboten. Eine gewöhnliche Strafe bei den Pariſer Studenten beſtand in Ruthenſtreichen auf entblößten Rücken in Gegenwart des Rectors und der Procuratoren. Dieſe Strafe war 1200 bekannt und war noch gewöhnlich im fünfzehnten Jahrhundert, nicht allein an Studenten, ſondern auch an Baccalauren oder Graduirten vollzogen. Auch der berühmte Stifter des theologiſchen Collegiums der Sorbonne zu Paris, 1250, ſchreibt den Gebrauch des Stocks ausdrücklich vor, ſo wie auch gegen die untern Lehrer an niedern Schulen, wenn jene ſchlecht unterrichtet hatten, wie ſich bei den Prüfungen an jedem Sonnabend herausſtellte. Auch jugendliche Unarten und rohe Studentengebräuche wurden zum Theil durch körperliche Züchtigungen beſtraft. So z. B. die Depoſition, d. h. Ablegung der Bauernſitten (depositio morum rusticorum), von Seiten älterer Studenten an jüngern, Füchſen oder Gelbſchnäbeln (Bec jaune oder Bejaune, daher auch die Depoſition Beania hieß), wobei man die Neulinge oft höchſt grauſam behandelte, wurde auf der Univerſität zu Paris 1342 durch Geſetze mit Körperſtrafen belegt. Beſonders in den geſchloſſenen Collegien oder Burſen bei den Univerſitäten war eine ſtrenge Zucht gehandhabt,

und der berühmte Erasmus von Rotterdam erzählt, daß in dem Collegium zu Paris, wohin er 1496 ſich begab, die Strafen in Peitſchenhieben beſtanden. Um dieſe Zeit ſcheint beſonders in Paris große Grauſamkeit in Beſtrafung der Jugend angewandt zu ſein. Eine Erziehungsſchrift aus jener Zeit auf der dortigen Bibliothek vertheidigt nicht allein aufs eifrigſte den unbeſchränkten Gebrauch der Ruthe und des Stocks, ſondern veranſchaulicht auch durch einen Holzſchnitt dieß Syſtem, indem der Lehrer mit einer Peitſche bewaffnet iſt, und die Rücken der Zöglinge, der Mädchen wie der Knaben, alle bis zur Mitte des Leibes entblößt, durch blutige Zeichen verwundet ſind. — Die verſchiedenen Folterwerkzeuge in den Schulſtuben finden wir beſonders in Holzſchnitten veranſchaulicht in Petrarchas Troſtſpiegel, Frankfurt 1572. Aehnliches finden wir in Benthems engliſchem Kirchen- und Schulſtaate. Uebrigens ſind auch Erwachſene nicht frei von Schlägen, wenn ſie auch mehr vom Leben und deſſen Fügungen geſchlagen werden und nicht von ſichtbaren und faßbaren Inſtrumenten; ja die Wunden, die uns im ſpätern Alter geſchlagen werden, gehen in der Regel tiefer, und die Narben ſind oft bleibender als bei der ſtrengſten Zucht in der Jugend. Je älter wir werden, deſto allmäliger geſtaltet ſich der Uebergang von den Schlägen der Eltern und Lehrer zu den Schlägen des Lebens und des Schickſals, von denen der ſichtbaren Hände zu denen, welche eine unſichtbare Hand über uns verhängt; je jünger wir ſind, deſto mehr hält die wachende und fürſorgende Liebe der Eltern und Angehörigen alle Hände über uns, damit nicht die Unfälle und Leiden dieſer Welt die heitere Unbefangenheit der fröhlichen Jugend ſtören, deſto weniger wiſſen wir von Noth und Tod. Kurz überall, wohin wir blicken, gibt es Schläge, überall tritt uns der Schmerz im innigen Verein mit der Liebe entgegen als nothwendiges Mittel, die Menſchen zu erziehen; überall ſuchen Stecken und Stab uns zum Troſt und zur Beſſerung zu führen, wo wir irgend die Erziehung in ihrem vernünftigen Walten beachten. Göthe, das Glückskind ohne Gleichen, konnte daher mit Recht ſeinem Leben das Motto vorſetzen: „kein Menſch wird ohne Prügel groß gezogen", wie er denn auch in ſeinen Werken die tiefſinnigſten pädagogiſchen Ideen niedergelegt hat, und uns treffend den leitenden Grundſatz auch in den Schmerzen und Strafen der Jugend angibt, wenn er ſagt: „Strafen heißt dem Jüngling wohlthun, daß der Mann uns danke."

Alſo auch die Erwachſenen ſind den Schlägen nicht entwachſen, ja ſie ſtehn ſelbſt noch unter der Ruthe und dem Stocke, wenn dieſe auch nicht in ihrer Blöße gezeigt werden, ſondern verſchiedenartig geſtaltet, ausgeſchmückt und verhüllt ſind. Dieß zeigt die Geſchichte und die An-

ſchauungsweiſe der Völker. Ich wähle die Beiſpiele abſichtlich nicht aus der Geſchichte barbariſcher Völker, unter welchen die Perſer der alten und namentlich auch der neuern Zeit die härteſten und grauſamſten Körperſtrafen haben; ich wähle ſie auch nicht aus dem Sclavenſtande, ſondern aus den Hauptculturvölkern des Alterthums und der neuern Zeit, bei welchen Körperſtrafen in der Regel als etwas des freien Mannes Unwürdiges, als etwas Sclaviſches gelten. Wer erinnert ſich nicht, welch eine große Rolle die Ruthe bei den Juden ſpielt, wo dem hartnäckigen Volke noch mit härtern Strafen als mit Ruthen gedroht wird und wo namentlich Salomo und Sirach in ihrer Weisheitslehre dringend ermahnen, bei der Erziehung die Ruthe nicht zu ſchonen, „denn Ruthe und Strafen geben Weisheit"? Dieſe Strenge iſt nur ein Abbild von der Strenge der Religion, die ja alle Verhältniſſe ſo tief und vielſeitig bedingt. Dieſen ſtrengen Gott finden wir beſonders beim Geſetzgeber der Juden, bei Moſes, ſcharf ausgeprägt, der ja Gott hauptſächlich als einen eifrigen, großen, ſchrecklichen und ſtrengen Gott und als ein verzehrendes Feuer charakteriſirt. Moſes führt einen Stab als Zeichen ſeines göttlichen Berufs und verrichtet ſeine Wunder vermittelſt dieſes Stabes. Weil das jüdiſche Volk nur unter der ſtrengen Ruthe des Geſetzes ſtand, daher auch die Furcht und Strenge, die ſich durch das ganze Leben desſelben hindurchzieht.

Aber nicht allein bei dem an unbedingten Gehorſam gegen das Geſetz gewöhnten Volke der Juden, auch bei dem freieſten Volke des Alterthums, den Griechen, finden wir die Macht der Ruthe und des Stocks. Hermes oder Mercur, dieſer die Erde mit dem Himmel, die Menſchen mit den Göttern vermittelnde und inſofern wahrhaft erziehende Gott, führt immer einen Stab oder eine Ruthe, die ihm namentlich nothwendig iſt, um die flüchtigen Schatten der Unterwelt in Zucht und Ordnung zu halten. Iſt auch die Ruthe von Gold, ſie bleibt immer eine Ruthe. Wie im Reiche der Todten übten auch unter den Lebenden Schläge ihre Herrſchaft und ihren Einfluß. Zwar gab es ein griechiſches und für das geiſtige Gepräge der griechiſchen und echt atheniſchen Humanität ſehr bezeichnendes und charakteriſtiſches Sprüchwort: „Wen das Wort nicht ſchlägt, den ſchlägt auch der Stock nicht"; wo übte aber der Stock und überhaupt die Erziehung durch Schmerz eine größere Macht als in dem ſtrengen Sparta, wo man die ganze Bevölkerung mit vollem Recht in ſolche theilen könnte, die ſchlagen können und dürfen, und in ſolche, die gezüchtigt und ſomit erzogen werden können und müſſen, in Alte und Junge, und wo die Furcht in ähnlicher Weiſe das höchſte Princip aller Jugend- und Menſchenbildung war, wie bei den Juden? Jeder erwachſene Spartaner führte

einen Stock bei ſich, wenn er ausging, und hatte das Recht, jeden ihm begegnenden Knaben oder Jüngling auszufragen, woher er komme und wohin er gehe; wer nun nicht kurz und bündig antwortete, denn die lakoniſche Kürze wurde früh als eine Tugend erſtrebt, der wurde gleich auf offener Straße abgeſtraft.

Man ſagt, den Griechen als dem Kunſtvolke der Erde ſei beſonders die Himmelsgabe verliehen, das Geiſtige ſinnlich ſchön zu geſtalten und die Ideen des Wahren und Guten in ſchöne Formen zu kleiden. Demnach ſcheint den Griechen die Ruthe weſentlich zu dem Begriffe der Erziehung gehört zu haben, denn wir finden öfter die Züchtigung von Knaben durch Ruthen auf antiken Bildwerken dargeſtellt, wie gleich im erſten Hefte von Panofkas Bildern des antiken Lebens, Nr. 2, und in herculaniſchen Wandgemälden außer ſonſtigen pädagogiſchen Scenen eine höchſt anziehende und anſchauliche Züchtigung. Es fehlt übrigens auch nicht im Mittelalter an bildlichen Darſtellungen pädagogiſcher Kunſtideale, wie denn namentlich das berühmteſte Geſetzbuch jener Zeit, der Sachſenſpiegel, nicht arm an ſolchen Verzierungen iſt. So ſitzt vor einem mit der Ruthe bewaffneten Lehrer ein Schüler, und an einer andern Stelle erſcheint Salomo auf dem Throne ſtatt des Scepters mit der Ruthe in den Händen und vor ihm ein nackter Knabe. Der Schwabenſpiegel, das weitberühmteſte Geſetzbuch des deutſchen Mittelalters neben dem Sachſenſpiegel, gibt hier zum Theil ſehr ins Einzelne gehende Beſtimmungen für Lehrlinge und Schüler, und beſchränkt die Zahl der Streiche, die einem ſolchen zuertheilt werden dürfen, auf ein Dutzend.

Doch nicht allein bei den Griechen iſt die Ruthe ein Zeichen der Ordnung und der Macht im Allgemeinen, wie wir dieß namentlich an Hermes geſehen haben. Das ſtolzeſte Volk des Alterthums, die Römer, das ſich ſelbſt die Majeſtät beilegte und dem ſich der Erdkreis beugte, wo es kein ſchlimmeres Verbrechen gab, als ſich an der Majeſtät und Hohheit des Volks zu verſündigen, auch dieß Volk wurde nur durch förmliche Beſen oder Bündel von Ruthen, mochten dieſe nun von Ulmen- oder Birkenholz ſein, gezügelt, indem den höchſten Staatsbeamten die Lictoren mit den Fasces oder Ruthenbündeln, als Zeichen der Gewalt, vorangingen. Hier waren die Ruthen nur ſchreckende Zeichen und drohende Symbole. Anders im Heere, wo die Soldaten, wenn ſie etwas begangen, mit Stöcken und Weinreben gezüchtigt wurden. Die Strenge römiſcher Kriegszucht iſt ſonſt ſprüchwörtlich und ſie findet zum Theil auch ihre Anwendung bei der römiſchen Kinderzucht. Ferula und flagellum, Ruthe und Geißel, waren ſprüchwörtliche Inſtrumente und wurden von manchen Lehrern reichlich angewandt, wie von dem berühmten Orbi-

lius aus Benevent, der vorher Soldat geweſen und im fünfzigſten Lebensjahre Schulmeiſter wurde. Er hieß daher plagosus, und war beſonders ein Freund von körperlichen Züchtigungen bei den Schülern.

Auch im Mittelalter iſt der Stab das Zeichen der höchſten Gewalt, daher ihn Könige und Fürſten, Richter und Vorgeſetzte führen. Dem deutſchen Kaiſer wurde bei ſeiner Krönung Scepter und Stab überreicht, zum Zeichen, daß er väterlich züchtigen ſolle. Den Stab berühren, der in der Regel weiß war, bedeutete um Gnade flehen. Ja der Stab iſt das Leben ſelbſt, und wenn der Stab über einem armen Verbrecher gebrochen wird, ſo bedeutet dieß, daß nun ſein Leben geſchloſſen wird. Aber nicht allein im irdiſchen und weltlichen Leben ſind wir dem Stocke oder Stabe unterworfen, ſondern auch in dem religiöſen und geiſtlichen Leben. Auch da iſt der bedeutſam eigenthümlich geformte, oben gekrümmte Stab der Biſchöfe und geiſtlichen Oberhirten ein Hauptzeichen der verliehenen Macht und Würde. War der Biſchof mit Ring und Stab belohnt, ſo bedeutete jener, daß er die Kirche wie eine Braut lieben, und dieſer, daß er die Schafe ſeiner Heerde gegen die Wölfe ſchützen ſolle. Unter dem Krummſtabe iſt gut wohnen, war die gewöhnliche Bezeichnung für das Wohlergehen der Unterthanen unter dem Scepter eines geiſtlichen Fürſten. Dieſe Macht des Stabes oder Stockes über alle Menſchen, über Jung und Alt, Arm und Reich erkennen auch die an, welche ſich doch am meiſten über die Schwächen und Gebrechen der Endlichkeit erheben, und auf den Flügeln der Phantaſie Alles ſo gern in dem ſchönſten und roſenfarbenſten Lichte ſehen, die Dichter, wenn ſie von den Sonnenhöhen ihrer Ideale einmal in die kalte Wirklichkeit hinabſteigen. Walther von der Vogelweide, der berühmteſte Minneſänger des deutſchen Mittelalters, bezeichnet die Ruthe oder das Reis als das Symbol des Scepters und der Macht, 26, 5:

wie getar ich sô gefreveln under dîme rîse?

Und Schiller, der Dichter der idealen Freiheit, läßt in Wallenſteins Lager den Wachtmeiſter ſagen:

Alles Weltregiment, muß man wiſſen,
Von dem Stock hat ausgehn müſſen,
Und das Scepter in Königs Hand
Iſt ein Stock nur, das iſt bekannt.

Ein Chorſtock und eine Ruthe waren im Mittelalter die gewöhnlichen Inſignien, welche einem Rector bei ſeiner Einführung dargereicht wurden, wie noch 1522 in Hamburg. Zu Einbeck wurde 1611 den Lehrern einer neu aufgebauten Schule als Symbol „ferula et baculus“ vom dortigen Rathe überreicht.

Wenn ſchon im Leben der Erwachſenen Stock und Ruthe große

Gewalt üben, wie viel mehr bei der Jugend und bei Unerwachſenen? Laſſen wir hier das Alterthum, aus dem wir oben ſchon mancherlei Beiſpiele anführten, und wenden wir uns nun auf das Mittelalter und die neuere Zeit, je nachdem eine ſtrengere oder mildere Zucht hier angewandt wurde. Die ſtrenge Zucht des alten Teſtaments, wie namentlich den Ausſpruch Salomo's: „wer die Ruthe ſpart, haſſet ſeinen Sohn; der ihn liebt, der züchtigt ihn", haben die Mönche und ſolche Männer adoptirt, die einer finſtern Erziehung huldigten, wie z. B. Chryſoſtomus, der nicht allein Kleriker, ſondern auch die Kinder der Laien in den Schulen der Mönche erziehen möchte. Uebrigens hebt er die heilige Schrift in ihrer pädagogiſchen Bedeutung beſonders hervor, will übrigens dabei nicht die heidniſche Philoſophie ganz und gar zurückgedrängt wiſſen. Der heilige Benedict, der Gründer des ſo berühmten Mönchsordens der Benedictiner, hielt ſtreng auf Pünctlichkeit und Ordnung der Knaben in ſeinem Orden, und beſtrafte mit Schlägen diejenigen, welche dagegen fehlten. Im 30ſten Capitel ſeiner Ordensregel handelt er von der Nothwendigkeit der Schläge, bezeichnet aber beſonders das fünfzehnte und ſechszehnte Lebensjahr als die Altersgrenze für die Macht der Ruthe und des Beſens. Benedict bediente ſich zunächſt der Worte, Ermahnungen und Warnungen, wo dieſe aber nichts fruchteten, da ſtieg er zu Schlägen auf. Columban aber, ein Irländer von Geburt, der beſonders im fränkiſchen Reiche wirkte und das Kloſter Bobio gründete und ſich an die Regel Benedicts anſchloß — beide lebten im ſechsten Jahrhunderte —, bediente ſich nicht tadelnder Worte, ſondern beſtimmte für jedes Vergehen gleich Hiebe und körperliche Strafen. In dem berühmten Kloſter St. Gallen, der ausgezeichnetſten Bildungsanſtalt des chriſtlichen Mittelalters, war die Ruthe das allgemeinſte Strafinſtrument, ſowohl in den innern Schulen, für künftige Geiſtliche, als auch in den äußern, in welchen die Söhne von Rittern und Laien unterrichtet wurden, und die reichſten wie die ärmſten Knaben mußten ihre Anwendung fühlen. Wurden ja ſelbſt die Kloſtergeiſtlichen, wenn ſie gegen die Ordensregel gefehlt, an eine Säule gebunden und, nachdem ihnen die Obergewänder ausgezogen waren, gegeißelt. Unter allen Klöſtern war Cluny in Burgund durch kirchliche Strenge am allgemeinſten bekannt. Hier waren die eifrigſten und kühnſten Vertheidiger der katholiſchen Kirche gebildet, wie ein Gregor der Siebente. In Cluny wurden die Knaben „consuetudinaliter" nach Sitte und Herkommen gezüchtigt, und beim zum Bettegehen geleitete ſie der Magiſter mit der Ruthe, und wenn ſie aufſtanden, fielen ihre Augen zuerſt auf den mit dem Abzeichen der Ruthe ſtets verſehenen Aufſeher: Si tardius se levant, heißt es, continuo est virga super eos.

Auch Kirchenverſammlungen, wie das 816 zu Aachen gehaltene Concil, ſetzen für die leichtfertige Jugend, die ſich der Kirche widmet, ſtrenge Strafen feſt, zu welchem Zwecke ſie einem beſondern Mönche von erprobtem Lebenswandel untergeordnet wurde. Die Mutter des 1124 geſtorbenen heiligen Guibert fragte täglich den aus der Schule heimkehrenden Sohn, ob er Schläge bekommen. Als er es einmal läugnete, kleidete ſie ihn aus und fand auf ſeinem Rücken die bläulichen Flecke der Striemen. Oft mochte es kommen, daß Knaben einem Lehrer wegen ſeiner blutigen Strenge entliefen und ſich zu einem andern begaben. Die Aufnahme ſolcher Flüchtlinge verbietet die Wormſer Schulordnung von 1260 ausdrücklich und nur in dem Falle, wenn entſtellende Wunden oder Beinbrüche erfolgt ſind, ſoll es dem Schüler erlaubt ſein, ohne das Schulgeld dieſem Lehrer bezahlt zu haben, ſich zu einem andern Lehrer zu begeben.

In den deutſchen Sprüchwörtern wird die Ruthe mehrfach hervorgehoben, wie z. B.: „Friſche Ruthen, fromme Kinder; Ruth macht böſe Kinder gut; kein Streich verloren, als der daneben fällt" u. ſ. w. Die Ruthe iſt ferner ein Gegenſtand der mittelalterlichen Dichtkunſt bei vielen Dichtern. So namentlich bei dem aus Oeſterreich gebürtigen berühmten Walther von der Vogelweide, der der Kindheit die Ruthe, dem Erwachſenen das Schwert beilegt, und den Gegenſatz zwiſchen Ruthe und Schwert hinſtellt. So 101, 25 heißt es von einem ungezogenen Jünglinge:

dû bist dem besmen leider alze grôz,
den swerten alze kleine.

Walther beruft ſich auch auf Salomo's Lehre:

der spricht, wer den besmen spar
daz der den sun versûme gar.

Doch glaubt er nicht, daß man durch Furcht und Schläge die gute Erziehung erzwinge (87, 1—4).

Niemant kan mit Gerten
Kindeszuht beherten:
den man zêren bringen mac,
dem ist ein Wort als ein slac,

was an das oben erwähnte griechiſche Sprüchwort uns erinnert.

In der Kaiſerchronik ſagt Kaiſer Fauſtinianus

swar den besemen entlibet (dem Leibe entziehet)
den sun er hazzit und nidet.

Thomaſſin von Zerclaere in ſeinem 1216 verfaßten didaktiſchen Gedichte „der welſche Gaſt" hielt ganz ſpartaniſch die Furcht für das Hauptmittel der Unterweiſung:

Daz kind mit vorhten lernen sol
swelch kind wehset âne vorht
daz hat verloren der lêre port.

Was an Methode und Einsicht fehlte, das suchte man durch Strafen und Schläge zu ersetzen. Gegen die häufige Anwendung der Ruthe schrieb Ratherius, Bischof von Verona und von Lüttich, nachdem er aus jedem Orte 933 verjagt wurde und in der Provence sich vom Privatunterrichte erhielt und den Sohn eines reichen Mannes unterwies, eine besondere Grammatik, welche er scherzweise servadorsum oder sparadorsum nannte, um den Rücken zu erhalten oder zu sparen, „quia puerorum dorsis consulat". Ratherius führte ein sehr beunruhigtes Leben und war der gelehrteste und vielseitigste Geist jener Zeit. Auch der heilige Anselm empfahl Milde und Schonung in der Jugenderziehung. Als nämlich ein Abt ihm klagte, daß die Kinder in seinem Kloster, trotz daß sie Tag und Nacht geschlagen wurden, immer schlimmer wurden, antwortete ihm Anselm: „die Kinder werden zu dem, wozu ihr sie macht. Wenn man ein Bäumchen eng umgrenzt, so verkrüppelt es. Ein stetes Drohen und Schlagen erbittert die Kinder nur und sie verkrüppeln zu liebloſen und lasterhaften Mönchen. Ihr sollt sie wie der Künstler, der aus Goldblech ein Bild macht, nicht einzig durch Schlagen, sondern auch durch sanftes Dehnen und Glätten zur Vollkommenheit heranbilden." Dagegen sagt Gozechin, ein berühmter Scholastiker, um 1066 in dem durch sein Schulwesen berühmten Lüttich: „Ich bin stolz darauf, daß ich es war, der Deine (er schreibt an einen frühern Schüler) ungeschickten Finger mit meiner Hand zum Schreiben anleitete, und, wenn Du schlecht schriebst, Dir die Buchstaben auf dem Rücken bläuete." Wenn bisweilen Lehrer eine milde und schonende Zucht übten, da klagten andere darüber, daß „die ehrwürdige Ruthe der Väter" nicht mehr gehandhabt würde und nicht im Gebrauche bliebe. Bedeutungsvoll ist besonders der Ausspruch Geilers von Keisersberg: Wenn man ein kint houwt, so muoss es dann *die ruoten küssen* und sprechen:

liebe ruot, trûte ruot,
werestu, ich thet niemer guot,

sie küssent die ruot und springen darüber, so sie hupfen darüber, welcher Ausspruch von Rochholz ausführlich erklärt ist.

In der neuern Zeit, und namentlich im sechszehnten und siebzehnten Jahrhunderte herrschte die häufige Handhabung körperlicher Strafen in den Schulen, bis nach und nach eine mildere Praxis Raum gewann. Luthers Zeitgenosse Agricola, in seinen Auslegungen deutscher Sprüchwörter, hat zwar in der Rechtfertigung körperlicher Züchtigung viele Nach-

folger, ſchwerlich aber in der Empfehlung ſtrenger Züchtigung gegen Erwachſene, wie er. Noch aus dem Jahre 1519 erwähnt er, daß vierundzwanzig Schüler von den Ruthen gezüchtigt wurden. Luther, der von ſeiner Mutter einmal einer armſeligen Nuß wegen blutig geſtäupt wurde, wurde an einem einzigen Morgen in der Schule fünfzehnmal gezüchtigt. Wie in Allem hat Luther aber auch in der Schulzucht durchaus klare und geſunde Anſichten. Er war zwar ein Feind der mönchiſchen Zucht und ein großer Freund der friſchen Jugendlichkeit, er wußte aber zwiſchen alten Extremen auch in der Kinderzucht die rechte Bahn einzuhalten. Kinder muß man, ſagt er, in ſolcher Art züchtigen, daß der Apfel bei der Ruthe liegt. Wie im Reformationszeitalter für die Pädagogik ſich das lebendigſte Intereſſe kundgibt, ſo namentlich auch für die Kinderzucht, für welche ein beſſerer Tag anbricht. Sebaſtian Brant in ſeinem Narrenſchiffe iſt einem mildern Verfahren gegen die Jugend zugewandt, und Fiſchart erklärt ſich gegen die verkehrte ſcholaſtiſche Methode und den rohen Mönchspedantismus, der früher heimiſch war und zum Theil noch in ſeiner Zeit angewandt wurde.

Die Jeſuiten, welche im Andern an der alten kirchlichen Strenge hielten, ſich aber im Erziehungs- und Unterrichtsweſen an die Reformatoren anſchloſſen und mit dieſen wetteiferten, bedienten ſich nicht der ſtrengen Kinderzucht, die im Mittelalter herrſchte, und übten überhaupt die körperliche Beſtrafung möglichſt ſelten. Sie ſuchten beſonders darauf zu ſehen, daß nicht eine feindſelige Stimmung gegen den Orden Raum finde, und namentlich nicht durch Schläge entſtände. Damit die körperlichen Züchtigungen nicht von den Lehrern gehandhabt werden, ſondern damit ohne Leidenſchaftlichkeit und ohne heftige Erregung des Lehrers und gewiſſermaßen mit objectiver Ruhe dieſe körperliche Strafe ſtattfinde, ſetzten die Jeſuiten feſt: der Magiſter ſchlage keinen mit ſeinen eigenen Händen, außer in wie weit die Weiſe unſerer Studien es zuläßt, wo es Geſetz iſt, daß der Corrector, welcher von der Societät nicht iſt, genommen werde, ſo oft er zu jenem Extrem kommt, daß einer mit Ruthen gezüchtigt werde. Die Schüler wurden daher nicht von Jeſuiten oder Lehrern gezüchtigt, ſondern von ſolchen, die entweder zu einem andern Orden gehörten oder Laien waren.

Im Gegenſatze gegen den ſtrengern Trotzendorf bediente ſich Wolfgang Ratich eines mildern Verfahrens in Anwendung körperlicher Strafen. Ratich befolgt denſelben Grundſatz, den wir bei den Jeſuiten finden, daß nämlich ein anderer körperliche Züchtigungen verhängen ſoll, als der, gegen welchen unmittelbar gefehlt und der perſönlich afficirt iſt, und daß derjenige leiblich ſtraft, welcher der Obere und Höhere iſt und

nicht durch die augenblickliche Erregung und durch den einzelnen Fall bestimmt wird. „Der Lehrer", sagt Ratich, „soll nichts thun als lehren. Zuchthalten gehört den Scholarchen zu, damit der Schüler keinen Widerwillen gegen den Lehrer fasse." Dasselbe Verfahren finden wir in England, wo ja in der Regel nur der headmaster, d. h. der Scholarch in vollem Amtskleide die körperliche Bestrafung vollzieht. Uebrigens herrscht in manchen höhern Schulen große Strenge. In Wincheſter, wo sogar Kettenstrafe gegen Schüler vorkommt, wurden die Ruthen in solcher Menge verbraucht, wie fast in keiner andern Schule, und in Eton, dem vornehmsten Gymnasium, wurden sogar die Oberprimaner noch durch Schläge bestraft. Ja sogar auf den Universitäten pflegte bei der Relegation auf Ruthenstreiche erkannt zu werden, was jedoch später abgeschafft wurde. Der vielfach angefeindete Milton soll, nach Johnsons Aeußerung, einer der letzten Studenten von Oxford und Cambridge gewesen sein, der körperlich gezüchtigt wurde. Dagegen wurde noch 1616 in der Berner Schulordnung festgesetzt, daß auch Studenten der Philosophie mit Ruthenstrafen belegt wurden, während Theologen nicht mehr den Ruthenstreichen unterworfen waren. Eine große Rolle spielte die Ruthe im sechszehnten Jahrhundert, welches die Blüthezeit der Schulkomödieen ist. Es waren auch gewöhnlich Festzüge der Schuljugend im Gebrauch, wo an einem Sommertage in tragikomischem Zuge die Ruthe in einem Birkenwalde geholt wurde. Dieß hieß in Basel der Ruthenzug. Die Ruthe führte man auch in ernster Verbindung in poetischer Darstellung vor. So erwähnt man aus diesem sechszehnten Jahrhunderte „einen Psalm auf die Ruthe, mit der man erzieht". Noch im siebzehnten Jahrhunderte soll es in Oberhessen ganz gewöhnlich gewesen sein, die Schüler auf die Ruthe schwören zu lassen, wobei die Verse gesprochen wurden:

O du liebe Ruth, mach du mich gut,
Mach du mich fromm, daß ich nicht zum Henker komm.

Aber nicht allein in der Poesie und bei Aufzügen spielte die Ruthe eine besondere Rolle, sondern sie wurde, bei aller sonstigen seltenen Anwendung, doch immer noch in der Praxis mannigfaltig geübt. Ja die körperliche Züchtigung zeigt sich oft in so verschiedenen Gestalten und in so reichen Gestaltungen, daß förmlich in der neuern Zeit, während im Mittelalter Alles einförmig war, ein großer Reichthum von Bezeichnungen und Provinzialismen für die verschiedenen Arten der Schmerzerregung sich entwickelte. Schwaben war besonders reich an einer großen Fülle von Ausdrücken für körperliche Bestrafung und besonders sorgfältig in genauer Berechnung einzelner Fälle. Die schon oben angeführte Eßlinger Schulordnung von 1548 bestimmt: „der Lehrer soll seine Schüler nicht

an den Kopf ſchlagen, ſie weder mit Tatzen, Schlappen, Maultäſchen und Haarrupfen, noch mit Ohrumdrehen, Naſenſchnellen und Hirnbatzen ſtrafen, keine Stöcke und Kolben zur Züchtigung brauchen". Karl von Raumer in ſeiner Geſchichte der Pädagogik II, 296 führt an die körperlichen Strafen und ſonſtigen Strafmittel, über die ein Schulmann einer ſchwäbiſchen Stadt, während einer über $51\frac{1}{2}$ jährigen Amtsführung, genau Buch geführt hat. Er erwähnt ausgetheilt zu haben 911,527 Stockſchläge, 124,010 Ruthenhiebe, 20,989 Pfötchen und Klapſe mit dem Lineal, 136,715 Handſchmiſſe, 10,235 Maulſchellen, 7905 Ohrfeigen, 1,115,800 Kopfnüſſe und 22,763 Notabenes mit Bibel, Katechismus, Geſangbuch und Grammatik. 777 mal hat er Knaben auf Erbſen knieen laſſen und 613 auf ein dreieckig Holz; 5001 mußten Eſel tragen — ähnlich wie nach der alten Sitte der Franken und Schwaben die Freien einen Hund bis in die nächſte Grafſchaft tragen mußten, wenn ſie des Friedensbruchs ſchuldig waren — und 1707 die Ruthe hoch halten, ohne die beſondern augenblicklich erfundenen Strafen. Unter den Stockſchlägen ſind ungefähr 800,000 für lateiniſche Vocabeln, und unter den Ruthenhieben 76,000 für bibliſche Sprüche und Verſe aus dem Geſangbuche.

Zunächſt werden am meiſten die Vergehungen der Jugend gegen Sittlichkeit und Wahrhaftigkeit durch Schläge gezüchtigt, dann finden wir aber auch gegen Unfleiß und Unaufmerkſamkeit im Lernen körperliche Strafen in Anwendung. Wie im bürgerlichen und ſtaatlichen Leben Vergehungen und Verbrechen gegen die Geſetze durch Recht und Strafe geſühnt werden, ſo wird auch die Uebertretung der Jugend gegen die ſittliche Ordnung durch Züchtigung geſtraft und wo möglich entfernt. In der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts wurden in höhern Schulen körperliche Züchtigungen, außer in andern Unterrichtsgegenſtänden, namentlich in der Grammatik angewandt. Wie die Juden in der hebräiſchen Sprache in dem Worte Lamad die Verbindung von Schlagen und Lernen als engverbunden und ſinnverwandt andeuten, ſo ſcheint auch zwiſchen Grammatik und Schlagen eine Art geiſtige Verwandtſchaft und eine gewiſſe Sympathie zu beſtehen, indem in den meiſten griechiſchen Sprachlehren die Paradigmen *τύπτω* und *παιδεύω* ſehr brüderlich neben einander beſtehen. Ratherius führte, wie wir oben geſehen haben, einen Sparadorsum durch eine verbeſſerte grammatiſche Methode ein. Melanchthon bekam von ſeinem Lehrer Hungarus für jeden grammatiſchen d. h. lateiniſchen Fehler einen Schlag und ſagt davon: „ſo machte er einen grammaticus aus mir". Quoties errabam (in grammatica), dabat plagas mihi, et tamen ea moderatione, quæ erat conveniens.)

Wenn die grammatiſche Folge der Caſus der Ausdruck der Logik iſt, ſo wird in den Caſus die körperliche Züchtigung förmlich in logiſcher Reihenfolge veranſchaulicht. In Norddeutſchland hat ſich ſeit geraumer Zeit die Prügeltheorie in der Folge der Caſus vererbt, nämlich ſo:

Nominativus: lege dich!
Genitivus: ſtrecke dich!
Dativus: über die Bank!
Accuſativus: mach dich lang!
Vocativus: O weh, o weh!
Ablativus: Thu's nicht mehr!

In den verſchiedenen Provinzen finden wir das grammatiſche Züchtigungsverfahren ähnlich und komiſcher Weiſe ausgeprägt, wie z. B. dieſe ſchweizeriſche Declination in der Abhandlung von Rochholz „die Ruthe küſſen" S. 152. Daß außer der Grammatik im Mittelalter beim Geſangunterricht und beim Schreiben, das als ars clericalis und als Hauptkunſt betrachtet wurde, Züchtigungen oft angewandt wurden, davon haben wir ſchon nachgewieſen an den Beiſpielen Gregors des Großen und des Scholaſtikers Gozechin. Kein Lehrer aber iſt durch ſeine Schläge ſo ſprüchwörtlich geworden als der Grammaticus Orbilius, von dem ſein dankbarer Schüler noch aus ſpäterm Alter ſagt:

memini *plagosum* mihi parvo
Orbilium dictare.

Ein milderes Verfahren in der Schule finden wir ſeit der neueren Zeit ſich Bahn brechen. Nächſt Luther und Ratichius die hauptſächlichſten Reihenführer einer beſſern Zucht zu nennen, mag noch genügen. Locke, der Erzieher für vornehme Leute, erlaubt nur Schläge für Lügen. Francke, zunächſt ein Lehrer für Arme und Waiſen, ſucht, getragen von einem religiöſen Gemüthe und liebevollen Geiſte, in Milde und durch die Bibel die Kinder zur Gottſeligkeit und zur chriſtlichen Klugheit zu führen. Wenn Luther von ſeiner Zeit ſagte: „die Schulen waren rechte Kerker und Höllen, die Schulmeiſter aber Tyrannen und Stockmeiſter, die Schüler — Märtyrer", ſo beginnt mit Rouſſeau eine neue Zeit für die Schulzucht und die Behandlung der Kinder. „Machten früher", ſagt er, „tyranniſche Lehrer überall ihre Autorität gewaltſam geltend", ſo ſoll keine Autorität mehr gelten. Dieſelbe Bahn geht Baſedow im Philanthropinum. Er bewirkte durch ſeine Methode, wie er meint, daß man dreimal ſo kurz und dreimal ſo angenehm als gewöhnlich erlerne. Im Philanthropinum zu Deſſau wurde von der „kleineren Kindheit" in „die größere Kindheit" und ſomit förmlich erſt in das goldene Land eingeführt. Beim Eintritt in die größere Kindheit wird feierlich die Ruthe im Kamin verbrannt —

und niemand wird zum Fleiße gezwungen, nicht einmal durch Verweiſe. — Mit dem Naturalismus, den wir in Rouſſeau und Baſedow hervortreten ſehen, wie faſt bei keinem Pädagogen, hängen die Naturſtudien und die Naturwiſſenſchaften, die ſeit der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und in unſerm ſich verbreiten, innig zuſammen. Wenn nun, in dem Briefwechſel zwiſchen Göthe und Knebel, von Knebel an Göthe ſchreibt, daß die Naturſtudien die Humanität verbreiteten und die Jünger der Humanitätsſtudien die inhumanſten ſeien, ſo iſt Göthe vollkommen dieſer Anſicht und behauptet, daß ſeit einem Jahrhunderte das Intereſſe für die Naturſtudien den Weg zur Humanität eröffnet habe.

Nirgends findet ſich Strenge der Zucht und körperliche Beſtrafung ſo wenig als in Nordamerika, im häuslichen Leben wie in den öffentlichen Schulen. Welche Folgen dieſe Fernhaltung der Strenge von der Jugend für das geiſtige und ſittliche Leben haben wird, dieß kann erſt die Zukunft zeigen.

Wenn die Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts ein großes und unermeßliches Gebiet iſt, ſo gewährt jeder beſondere Theil des beſondern Feldes ſein beſonderes Intereſſe. Auf dieſe Weiſe bietet die Geſtaltung der Zucht und noch ſpecieller der körperlichen Beſtrafung der Jugend in verſchiedenen Zeiten und ihrem Cultur- und Bildungsſtande ihre eigenthümlichen Geſichtspuncte dar.

Die franzöſiſche Sprachforſchung im Gegenſatze gegen die deutſche.

Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin.

Fortſetzung. (Vergl. Päd. Rev. 1856. Bd. 42, S. 277 ff.)

Als 1795 die Prolegomena zu Homer von F. A. Wolf erſchienen, ſchrieb Schiller: der Gedanke an eine rhapſodiſche 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.

Göthe ſchwankte mehr, aber in einigen Briefen des Jahres 1798 geſteht er, mehr als jemals von der Einheit und Untheilbarkeit der Ilias überzeugt zu ſein. Doch nicht bloß das äſthetiſche Intereſſe nahm bekanntlich an Wolf's Behauptung Anſtoß. Auch die Gelehrſamkeit der Philologen kämpfte dagegen. Die Rolle, welche Villoiſon, Ruhnken u. ſ. w. früher, Andre ſpäter rückſichtlich der homeriſchen Gedichte übernahmen, ſpielt jetzt mit wenigerem Glück Herr Génin mit Bezug auf das altfranzöſiſche Rolandslied. Den Wolf'ſchen Prolegomenis zu Homer entſprechen die Vorleſungen von Fauriel: de l'origine de l'épopée chevaleresque du moyen âge (Paris 1832), worin dieſer franzöſiſche Gelehrte nachweist, daß das Rolandslied aus einzelnen Liedern zuſammengeſetzt wurde, die man verknüpfte, ordnete und überarbeitete, ſo wie desſelben Histoire de la poésie provençale, in welcher gelegentlich die Wiederholungen im Rolandsliede beſprochen werden, und daraus ein Schluß auf die Compoſition des Ganzen gemacht wird. Zu gleichen Reſultaten iſt Monin in ſeiner dissertation sur le roman de Roncevaux gelangt. Die Meinung dieſer Gelehrten hat ſich dann weiter in Frankreich Bahn gebrochen und iſt z. B. von Demogeot in ſeiner Litteraturgeſchichte adoptirt und entwickelt worden. Herr Génin wendet ſich in ſeiner Einleitung zur Ausgabe ſeines Rolandsliedes (1850), im fünften Capitel, gegen Fauriel und geht ihm in ſeiner gewohnten Weiſe, lebhaft und zuverſichtlich, zu Leibe. Ihm iſt das Gedicht das ſelbſtſtändige Werk eines Einzelnen. Indem er ſo einen Compatrioten angreift, könnte das Beſprechen dieſes litterariſchen Streites als außerhalb unſers Themas liegend erſcheinen, dem gemäß die franzöſiſche Philologie in ihrer bewußten Oppoſition zur deutſchen auf dem Gebiete des Altfranzöſiſchen dargeſtellt

werden ſoll. Indeſſen iſt die Anſicht von Fauriel zugleich die in Deutſchland verbreitete; Ferdinand Wolf (über die altfranzöſiſche Heldengeſchichte 160 — 181) hat ſie weiter begründet, und Wilhelm Grimm in ſeiner Ausgabe des Ruolandes Liet zu der ſeinigen gemacht. Aber abgeſehen davon, wendet ſich Herr Génin bei ſeinem Auftreten gegen Fauriel auch direct und ausdrücklich gegen die deutſchen Forſchungen; gelegentlich verräth er ſeine Abſicht, überall gegen dieſe zu Felde zu ziehen, auch da, wo er es zunächſt mit einem Compatrioten zu thun hat. Derſelbe, der ſein allgemeines Urtheil über die Deutſchen in ſeinen Variations du langage français mit den Worten ausdrückt: Pourquoi, voulant approfondir les origines et les anciennes habitudes du français, s'aller mettre à la suite d'un Allemand? Qui ne sait que les Allemands ont des systèmes sur tout? Il faut marcher tout seul ... se remettre du reste à l'instinct national ..., derſelbe, der von Diez in jenem Werke ſagt: qu'il a travaillé sur le vieux français comme il aurait pu faire sur le persépolitain ou le sanscrit,* derſelbe kann auch bei ſeiner Befehdung eines Landsmannes den Seitenhieb auf Deutſchland nicht unterlaſſen. Mit ſeiner gewöhnlichen Ironie bemerkt er a. a. O. S. CIII: ce système (nämlich die Zurückführung des Epos auf einzelne Volkslieder), inventé naguère en Allemagne, y a été appliqué successivement à l'histoire romaine, à la Bible, aux Nibelungen, à tout! M. Fauriel, à son tour, l'applique à nos poëmes du moyen âge. Nun, dieſe Paralleliſirung von Fauriel mit z. B. Lachmann kann der erſtere ſich ſchon gefallen laſſen; wenn Herr Génin die Anſicht Fauriels für ſo begründet anſieht, als die unſers Lachmann rückſichtlich des Nibelungenliedes, ſo iſt ſeine Sache unrettbar verloren. Seit den ſcharfſinnigen Unterſuchungen unſers Landsmanns über die urſprüngliche Geſtalt des Liedes, wonach daſſelbe aus einzelnen ſelbſtſtändigen Geſängen beſteht, welche ein mehr oder weniger geſchickter Ordner zu Ende des zwölften Jahrhunderts zu einem Ganzen verband, iſt für uns Deutſche die Sache ausgemacht und Herr Génin macht uns durch ſeine ſpöttiſche Bemerkung nicht irre. Wollte man den Gedanken, daß die Nibelungen das Werk eines Dichters ſeien, hartnäckig feſthalten, würde man den Dichter nicht vor dem Vorwurfe der handgreiflichſten Widerſprüche und des Mangels an Uebereinſtimmung ſchützen können. Daß das Rolandslied auf gleiche Weiſe zuſammengeſtellt iſt, iſt unſchwer nachzuweiſen, weniger, wie bei den Nibelungen, auf Grund von Widerſprüchen, wohl aber auf

* Herr Dr. R. Volkmann hat bereits im 14. B. des Archivs für das St. der n. Spr. ſolche Ausfälle gebührend gewürdigt.

Grund der Wiederholungen und der Uebergänge. Herr Génin fügt zu der gelegentlichen Bemerkung über das ſogenannte Syſtem Deutſchlands noch die Worte hinzu: C'est l'axiome de Beaumarchais retourné: Tout commence par des chansons. Parce qu'il y a un *romancero* du Cid, on suppose que tous les héros possibles ont été célébrés d'abord en des romances pareilles, et l'on ne fait pas attention qu'il existe une véritable épopée du Cid fort antérieure au *romancero*. Das iſt vollends unverſtändlich. Das Poema del Cid iſt allerdings das älteſte ſchriftliche Denkmal der ſpaniſchen Poeſie; es iſt ein eigentliches Epos, eine Nachahmung der franzöſiſchen Chansons de geste; aber welches iſt ſein chronologiſches Verhältniß zu den Romanzen? Als dem zwölften Jahrhundert angehörig iſt es bei weitem älter als die romanceros, die Sammlungen von Romanzen, die ſeit der Mitte des ſechszehnten Jahrhunderts verbreitet wurden, zumal älter als alle die romanceros del Cid, wovon der erſte 1612 zu Alcala erſchien. Aber ſicherlich ſind doch die Romanzen ſelbſt einem Theile nach aus der Zeit vor jenem Epos, wenigſtens jene im ſtrengſten Sinne des Wortes volksthümlichen, die dem zwölften Jahrhundert angehören (und die wir natürlich nicht in ganz unveränderter Geſtalt mehr haben), ehe ihre Pflege in die Hände der juglares überging, welche anfänglich ebenfalls ihre Stoffe aus der Nationalſage nahmen. Das Verhältniß dieſer älteſten Romanzen zu dem Heldengedicht vom Cid, in welchem zum erſten Male der nationale Stoff in die lang ausgeſponnene Form eines wirklichen Epos gekleidet erſcheint, iſt ein ganz anderes als das der altfranzöſiſchen Volkslieder aus dem karolingiſchen Sagenkreiſe, die ja in ihrer Vereinzelung nicht mehr exiſtiren, wie jene ſpaniſchen Romanzen, zum Rolandsliede, das eine mehr äußerliche Zuſammenſtellung von kleinern Geſängen iſt, während das Heldengedicht vom Cid als eine ſelbſtſtändige freie Bearbeitung des in den Romanzen aufbewahrten Stoffes, in einer von dieſen ganz abweichenden Form, nämlich in der des Alexandriners, erſcheint. Deßwegen können wir uns auf das älteſte ſchriftliche Denkmal der ſpaniſchen Poeſie in einer gewiſſen Hinſicht für unſre Behauptung, daß das Rolandslied aus einzelnen ſelbſtſtändigen Geſängen beſteht, nicht als auf ein Analogon beziehen, aber ſicherlich kann Herr Génin noch viel weniger aus der Geſchichte der älteſten ſpaniſchen Poeſie eine Stütze ſeiner Behauptung entnehmen, zumal wenn er ſich ſo ausdrückt wie oben angegeben iſt, ſo daß er eine Exiſtenz von Romanzen vor dem Heldengedichte des Cid nicht zu kennen oder aus dem Grunde zu beſtreiten ſcheint, daß die Aufzeichnungen und Sammlungen erſt ſpäter Statt fanden.

Die Sage und die Poeſie bemächtigten ſich frühzeitig, bald nach

dem Tode Karls des Großen, ſeiner Kriegsthaten und ſeiner Perſon. Der Umfang ſeiner Pläne, die Tragweite ſeines Geiſtes mußte der Phantaſie Stoff verleihen in einer Zeit, wo die Schwäche der Nachfolger des großen Kaiſers und die vielfachen daraus entſpringenden Calamitäten die Vergangenheit um ſo glorreicher erſcheinen ließen, wo man im Elende der Gegenwart, in der Erinnerung Troſt und Entſchädigung ſuchte. Die Verfaſſung Karls erwies ſich nach ſeinem Tode als vollkommen unmächtig, ſowohl nach außen vertheidigungslos gegen die Einfälle der Normannen, Ungarn, Araber, als nach innen unwirkſam gegen Rechtloſigkeit, Beraubung und Unterdrückung jeder Art. Die ganze Staatseinrichtung der fränkiſchen Monarchie, wie ſie Karl geſchaffen, war nur durch die Kraft, die Größe und den edeln Sinn dieſes Individuums gehalten, war nicht auf den Geiſt des Volkes gegründet, nicht lebendig in denſelben eingegangen, ſondern nur ein äußerlich Auferlegtes, das ſogleich unterging, als es nicht mehr durch die Gewalt aufrecht erhalten wurde. Um ſo höher mußte für die Phantaſie des überlebenden Volkes die Perſon daſtehen, durch deren Subjectivität etwas des objectiven Gehaltes Entbehrendes beſtanden hatte. Die dichteriſche Vorſtellung, die das Volk von dieſem Individuum ſich ſchuf, trug natürlich immer das Gepräge der Zeit, in der man ſich dasſelbe vergegenwärtigte. Wahrſcheinlich daß anfangs Karls Thaten in objectiver Darſtellung und einfältiger Erzählung beſungen wurden. Allmälig trug das dichtende Volk die Ideen und Empfindungen der Zeit, die Zuſtände der Gegenwart, die herrſchenden Sitten in die epiſchen Geſänge, womit die Umwandlung der plaſtiſchen und der Wahrſcheinlichkeit nahen Poeſie in eine romantiſche und abenteuerliche zuſammenhing. Die durch das Andringen der Saracenen bewirkte Erregung des Gemüths gab den Dichtungen ihren religiöſen Charakter, feierte Karl als idealen Glaubenshelden und legte ein beſonderes Gewicht auf ſeinen ſpaniſchen Feldzug. Andere Dichtungen tragen den feudalen Charakter. In den Schlöſſern der ſtolzen Barone geſungen, deren Vorfahren gegen die letzten Karolinger gekämpft und das Reich der Franken zerſtückelt hatten, mußten dieſe chansons de geste ein kräftiges Echo finden, wenn ſie von den erbitterten Kämpfen und der verwegenen Tapferkeit, die ihnen die Unabhängigkeit verſchafft hatten, meldeten. Die Dichter ſolcher chansons de geste ſind den großen Vaſallen, die den Monarchen umgeben oder bekämpfen, offen gewogen; er ſelbſt ſpielt eine ziemlich traurige Rolle in ihren Compoſitionen; durch ſeine Gewalt furchtbar, zeigt er ſich durch ſein Benehmen verächtlich, aufſahrend, eigenſinnig, leichtgläubig, habſüchtig, furchtſam, unentſchloſſen, bedarf er ſehr der weiſen Rathſchläge der alten Barone, die ihn umgeben, und der Tapfer-

keit ſeiner unerſchrockenen Gefährten; unaufhörlich im Kampfe mit aufrühreriſchen Vaſallen, ermattet er unter ihren heroiſchen Anſtrengungen, denen er oft nur Verrath entgegenſetzen kann. Sicherlich ſchwebt hier den Dichtern mehr das Bild der Nachfolger des großen Kaiſers vor, als das ſeinige. Anders im Rolandsliede. Die Helden dieſer Dichtung ſind Glaubenshelden, Werkzeuge in der Hand Gottes, dem ſie als Märtyrer ſich zu opfern ſchuldig ſind; ſie wollen nichts anderes als mit dem Schwerte ſich das Himmelreich erwerben. Was ſonſt die menſchliche Seele bewegt, Gefühle, Begierden und Leidenſchaften, die anderen Gedichten eine ſo reiche Fülle poetiſchen Lebens verleihen, iſt hier vor der Uebermacht jener Idee verſchwunden, oder erſcheint, wo es ſich regt, nur in blaſſer Farbe. Des Kaiſers Majeſtät iſt ſo groß, daß nichts ſich ihr vergleichen darf. Kein Flecken haftet an ihm, denn was er menſchlich geſündigt hat, iſt ihm vergeben: Engel bewachen ſeinen Schlaf, erſcheinen ihm und reden mit ihm: das Schwert ſelbſt wird ihm von Gott geſendet; die Sonne ſteht ſtill, damit er ſein Werk vollbringen kann.* Daß ein religiöſes Element in das kärlingiſche Epos eindringen konnte, daß Karls Kriege ſich von ſelbſt als Stoff dem Dichter, deſſen Herz von einem ſtarken Glauben erfüllt war, darbieten mußten, lag in der Geſchichte der Unternehmungen des Kaiſers, ſofern dieſer allen von ihm beſiegten oder zu beſiegenden Völkern zugleich den Segen des Chriſtenthums zu bringen ſich mächtig gedrungen fühlte. Verfuhr er auch bei der Bekehrung der Sachſen nach den Grundſätzen eines Gewalt habenden Siegers, die mit dem Weſen ſeines hohen mächtigen Geiſtes innig zuſammenhingen, und folgt er auch dem weiſen Rathe Alcuins bei weitem zu wenig, ſo handelte er doch zu ſehr im Geiſte der Zeit, und war das rein äußere Chriſtenthum, das er bei den Sachſen erreichte, zu wenig von ihm gewollt und beabſichtigt — wie dieß uns in der herrlichen Rede entgegen tritt, die er im März 802 an die Großen des Reiches hielt —, als daß der Dichter den Kaiſer deßwegen weniger als idealen Glaubenshelden hätte darſtellen dürfen. Der Geiſt der Zeit, in dem Karl handelte, iſt vielmehr faſt derſelbe, aus dem das Rolandslied entſprang; trotz der Idealiſirung des Stoffes zeigt die Treue gegen die Wirklichkeit ſich darin, daß den Helden unſers Liedes eine gewiſſe Starrheit eigen iſt, ihr Glaube als eine zwar gewaltige, aber trübe Glut erſcheint — Gervinus geht zu weit, wenn er ſolche Geſinnung als eine bigote bezeichnet —, und daß, wie Karl in der Wirklichkeit mit rückſichtloſer Härte in die Verhältniſſe ſeiner Zeit eingriff, ſo auch dem kärlingiſchen Epos wenig

* W. Grimm, Ruolandes Liet; Einleitung.

Raum für menſchliche Milde geblieben iſt. Daß ferner das Epos die zerſtörenden Kriege gegen die Sachſen und andere rohen Völker, ganz im Gegenſatze zu den geſchichtlichen Quellen, in den Hintergrund rückte, und den einzigen, ſogar halb mißlungenen Zug nach Spanien hervorhob, um ihn als einen entſchiedenen Sieg über das Heidenthum in das glänzendſte Licht zu ſtellen, lag ebenfalls in geſchichtlichen Verhältniſſen. Man gibt die Kreuzzüge als die Quelle der Empfindungen an, die das Rolandslied ſchufen, die den Kaiſer vorzugsweiſe als Beſieger der Saracenen verherrlichen, die chriſtlichen Waskonen in Saracenen umwandeln ließen. Das iſt richtig, wenn man die Kreuzzüge nicht in zu engem Sinne faßt und ſie in Raum und Zeit nicht zu ſehr beſchränkt. Man muß, wie dieß Gervinus in ſeiner Geſchichte der poetiſchen Nationallitteratur der Deutſchen thut, den ganzen Kampf des Chriſten- und Heidenthums in die Kreuzzüge einſchließen, wenn man ihren Urſprung, ihren Charakter, ihre Wirkungen begreifen will. Die Angriffe der Saracenen auf das ſüdweſtliche Europa halfen durch die nähere Gefahr den Kampf der Chriſtenheit mehr hervorrufen, als die Wallfahrten und die Bedrängung der Chriſten in Jeruſalem. Erſt mußte das, was in Spanien gegen die Mauren geſchah und in Sicilien durch die Normannen, die franzöſiſche Ritterſchaft erregt und geſpannt haben, ehe die Predigten eines Mönchs ſo ungeheure Begeiſterung erregen konnten. Von Spanien gehen die Kämpfe zwiſchen Aſien und Europa, zwiſchen dem Heidenthum und Chriſtenthum aus, dort endigen ſie. So aufgefaßt, in ſolchen Proportionen verſtanden, ſind es allerdings die Kreuzzüge, von denen man ſagen kann, daß durch ſie die Ideen der alten Welt abgelegt und chriſtliche und moderne an ihre Stelle geſetzt worden; ſie bilden die große Umwälzung von der alten zur neuen Welt; bis zu ihnen hatte das Griechiſche und Römiſche nie aufgehört, das geiſtige Reich zu beherrſchen; von jetzt beginnt die ſchrankenloſe Herrſchaft des Gemüths und der Empfindung, welche den ſchärfſten Gegenſatz des Mittelalters gegen die römiſche Zeit bildet. Das Rolandslied iſt ein frühes Denkmal — in ſeinen Elementen gehört es ſicherlich dem neunten Jahrhundert an — der Ideen der Kreuzzüge, d. h. des ſeit dem Eindringen der Araber in Spanien ausgebrochenen Kampfes der Heiden und Chriſten; was in Ronceval ſich ereignete, wurde mit dieſem allgemeinen Kampfe in Verbindung gebracht; die Waskonen ſchuf man zu Saracenen um, um den Ueberfall der Nachhut eines durch Engpäſſe heimziehenden Heeres durch räuberiſche Bergvölker der dichteriſchen Behandlung fähiger zu machen. Karl bot durch ſeine Kriege überhaupt einen ergiebigen Stoff der Phantaſie, der es darauf ankam,

Siege der Chriſten über das Heidenthum darzuſtellen: den durch das Andringen der Araber geſpannten Gemüthern war beſonders der Feldzug nach Spanien wichtig, um ihn als Triumph über die Saracenen zu verherrlichen. Es bedurfte nicht erſt der eigentlichen Kreuzzüge, um die Ideen der Rolandslieder zu ſchaffen, wenn gleich dasjenige, das dem Turold zugeſchrieben wird, und das die älteſte von den uns erhaltenen Redactionen iſt, erſt ins elfte Jahrhundert gehört. In ſeiner primitiven Geſtalt, d. h. den Beſtandtheilen nach, woraus ſpäter der Bearbeiter ein zuſammenhängendes Ganze bildete, gehört es dem neunten Jahrhundert an. Karls ſpaniſcher Feldzug mag wohl in früheſter Zeit auch in fränkiſcher Sprache beſungen ſein, und iſt erſt nach ihrem Verſchwinden der romaniſchen Poeſie ausſchließlich zugefallen. Uhland ſagt (über das altfranzöſiſche Epos S. 100), daß in dem ſtrengen Ernſt und in der Derbheit der fränkiſchen Heldenſage der deutſche Geiſt, aus dem ſie hervorgegangen ſei, noch durchleuchtete; auch Fauriel, dem zugleich der Widerſpruch zwiſchen den in Gedichten dargeſtellten und den wirklichen, in Frankreich während des zwölften und dreizehnten Jahrhunderts gültigen Sitten auffiel, iſt zu einem gleichen Schluß gelangt. Der Andeutungen der frühzeitigen Aufnahme des Rückzuges und Ueberfalls der Franken in die Sage und in die Poeſie haben wir mehrere. Der anonyme Biograph Ludwigs des Frommen, den man unter dem Namen Aſtronomus citirt, bezeugt ſchon, daß die Helden, die bei jenem Rückzuge umkamen, zu ſeiner Zeit der Gegenſtand der Geſänge des Volkes waren. Zeugniſſe, daß die Sage mit Oertlichkeiten verknüpft wurde, gehen bis in den Anfang des zehnten Jahrhunderts zurück. Ein Rolandsfelſen wird ſchon in einer Schenkungsurkunde vom Jahre 918 erwähnt. Es iſt erwieſen, daß zwei Steinbilder an einer Kirche zu Verona, wovon eins ohne Zweifel den Roland darſtellt, da ſein Schwert die Inſchrift Durindarda trägt, das andre wahrſcheinlich Olivier iſt, in das neunte Jahrhundert gehören.

Wir haben mehrere Redactionen des Rolandsliedes, erſtlich die oben erwähnte, welche mit den Worten ſchließt ci fact la geste que Turoldus declinet, erhalten in einem Codex der Bodleianiſchen Bibliothek zu Oxford, edirt von Fr. Michel 1837, von Génin 1850. Letzterer ſieht dieſe Redaction als Grundlage der andern an, die er bloße remaniements oder rajeunissements nennt. Dieſe ſind folgende: erſtlich ein Verſailler Manuſcript, das aus der Bibliothek Ludwigs XVI. in die des Grafen Garnier übergegangen iſt und jetzt Herrn Bourdillon in Genf gehört, der davon eine corrumpirte Ausgabe beſorgt hat. Eine gute Abſchrift, die 1818 von einem frühern Beſitzer, Guyot des Her-

biers, beſorgt iſt, befindet ſich in der Pariſer Bibliothek. Drittens enthält eben dieſe Bibliothek einen Codex, der aus dem dreizehnten Jahrhundert herrührt. Dieſem Manuſcript fehlen die erſten acht Blätter, etwa ein Drittel des Ganzen. Es beginnt da, wo Olivier dem Roland ſeine Weigerung, das Olifant ertönen zu laſſen, um den Kaiſer zurückzurufen, vorwirft. Eine Pergamenthandſchrift zu Lyon, aus dem Anfange des vierzehnten Jahrhunderts, enthält ein Fragment von dreitauſend Verſen. Hierzu kommt fünftens die Papierhandſchrift aus dem ſechszehnten Jahrhundert zu Cambridge im Trinity College. Endlich ſpricht noch Antoine Galland (ſtarb 1715), der bekannte Orientaliſt und Numismatiker, von einem in Alexandrinern verfaßten Roman de Roncevaux; vgl. Fr. Michel, la Ch. de Roland, S. LXIX.

Vergleicht man, ſo weit die von Michel mitgetheilten Stücke dieß möglich machen, die fünf Redactionen, ſo drängt ſich zuerſt die Ueberzeugung von der Unabhängigkeit der verſchiedenen Gedichte von einander auf. Die mehr oder minder bedeutenden Abweichungen, die verſchiedenartigen Auffaſſungen, die Eigenthümlichkeiten der einzelnen Gedichte im Ausdruck und im Stofflichen, indem größere oder kleinere Stücke dem einen oder andern ausſchließlich angehören, nöthigen zu der Annahme, daß die Bearbeiter ſich nicht einander benutzt haben, und daß am wenigſten Turolds Werk, als das ältere, dem Umfange nach kleinere, dem Style nach einfachere und ſtrengere, die Grundlage der andern geweſen iſt. Zwar bieten die Gedichte Gemeinſchaftliches; einzelne Stellen ſtimmen völlig mit einander überein; aber des Gemeinſamen iſt doch, im Vergleich mit dem Abweichenden, ſo wenig, daß ſie als ſelbſtſtändige Werke angeſehen werden müſſen. Dieſes Uebereinſtimmende und jenes Abweichende hat ſeinen Grund in dem Schöpfen aus mündlicher Ueberlieferung, oder aus ältern, verlornen ſchriftlichen Darſtellungen, in welche bereits die mündliche Ueberlieferung gefaßt war. Alle Redactionen enthalten deutliche Berufungen auf die mündliche Sage ſowohl als auf die niedergeſchriebene. S. W. Grimm a. a. O. S. XXXIX. Auch Turpins Erzählung erweist ſich als eine Ueberſetzung umlaufender Volkslieder. Eine Analogie des Ueberganges von mündlicher Fortpflanzung einzelner Lieder zu ſchriftlicher Abfaſſung und zu Zuſammenſetzungen und Ueberarbeitungen zu einem größern Ganzen bietet die Geſchichte der epiſchen Poeſie anderer Nationen. Die ſpaniſche zeigt, wie vor ihrem älteſten ſchriftlichen Denkmal, dem Poema del Cid, das freilich keine bloße Ueberarbeitung genannt werden kann, ſondern als eine Nachahmung der franzöſiſchen Chansons de geste in einer antinationalen Versart und in der lang ausgeſponnenen Form eines wirklichen Epos

die alte Nationalſage mit dichteriſcher Freiheit behandelt, das dichtende Volk die Romanzen ſchuf, die, kurz, fragmentariſch, lebendig, kräftig und treffend im Ausdruck, eine einzelne intereſſante Situation ſchildernd, nicht aufgezeichnet wurden, ſondern durch mündliche Ueberlieferung ſich fortpflanzten. Vgl. Ticknor, History of Spanish Literature, Vol. I. S. 97 ff.; L. Lemcke, Handbuch der ſpaniſchen Litteratur, Bd. II, S. 10 ff. * Erſt als die Pflege der Romanzen in die Hände der juglares kam, begann muthmaßlich das Aufzeichnen. Ihre Schöpfungen ſind uns wohl meiſtens in ihrer urſprünglichen Geſtalt zugekommen. Sie entnahmen, wenigſtens ſo lange die Erinnerung an die alte Heldenzeit im Volke noch lebendig blieb, ihre Stoffe zunächſt noch vorzugsweiſe der Nationalſage, und bemühten ſich beſonders, die in den alten Cyklen derſelben entſtandenen Lücken durch von ihnen hinzugedichtete Romanzen auszufüllen. Ohne Zweifel hielten ſie ſich dabei ſtreng an die mündliche Tradition, wenn auch in der ſchon einigermaßen veränderten Auffaſſung ihrer Zeit. Der Charakter ihrer Romanzen iſt daher von dem der ältern nicht weſentlich verſchieden, ihre Erzählungsweiſe aber iſt breiter und ausführlicher. Außerdem überarbeiteten die juglares ältere Romanzen, indem ſie veraltete Ausdrücke ausmerzten, ſo wie Versbau und Reim verbeſſerten. Aus der Geſchichte der deutſchen Poeſie iſt bekannt, daß die alten Götter- und Heldenlieder nicht aufgezeichnet wurden. Die Deutſchen bedienten ſich ihrer Runen nur zur Weiſſagung und zum Zauber. Auch in der chriſtlichen Zeit blieb, was von Götterliedern vorhanden ſein mochte, unaufgeſchrieben. Unter den Heldenliedern iſt das Bruchſtück des Hildebrandliedes im achten oder neunten Jahrhundert von Fuldaer Mönchen aus dem Gedächtniß aufgezeichnet. Karl der Große ließ die Heldenlieder ſammeln und niederſchreiben. Die Sammlung iſt verloren gegangen; die Lieder wurden im Volke fortgeſungen; in einer frühern Geſtalt iſt uns ein Theil derſelben in der Edda, die auch die Götterlieder enthält, aufbewahrt; in einer ſpätern Geſtalt liegen ſie dem Nibelungenliede und andern zur Heldenſage gehörigen Gedichten zu Grunde. Was Wunder, wenn die älteſte epiſche Poeſie der Franzoſen uns einen ähnlichen Fortſchritt von einzelnen Liedern zu einem größeren Ganzen, von mündlicher Ueberlieferung zu ſchriftlicher Abfaſſung aufweist? Die Chansons de geste ſchließen zwanzig-, dreißig-, fünfzigtauſend Verſe ein. A coup sûr, ſagt Demogeot de pareilles compositions ne sont pas l'œuvre de ces jongleurs errants, qui ne chan-

* Die Revue wird über dieſes verdienſtvolle Handbuch nächſtens einen längern compte-rendu bringen. L.

taient que des fragments épars. Cette longueur suppose la chance d'être lu indépendamment de celle d'être chanté. Les jongleurs n'eussent pas pris la peine de construire un long ouvrage dont personne n'eût pu contempler l'ensemble. Il est donc probable qu'il y eut d'abord sur les divers sujets qu'embrassent ces longues épopées des poëmes plus courts, plus simples, plus populaires, plus primitifs que ceux qui nous restent ..... Il arrive souvent qu'un manuscrit renferme sous un seul titre plusieurs morceaux divers relatifs au même événement: ce sont deux ou plusieurs poëmes sur le même sujet, que le rédacteur aura recueillis de la bouche des jongleurs et fondus ou plutôt juxta-posés dans sa recension ....

Nun hören wir Herrn Génin. Im fünften Capitel ſeiner Einleitung zum Rolandsliede ſagt er Seite CIII ff., daß er es nicht für nöthig hielt, ſich lange bei der Widerlegung der Anſicht des Herrn Fauriel aufzuhalten, qui juge le Roland et la Chronique de Turpin formés des débris rassemblés de vieux chants populaires. Ce système, fährt er fort, inventé naguère en Allemagne, y a été appliqué successivement à l'histoire romaine, à la Bible, aux Nibelungen, à tout! M. Fauriel, à son tour, l'applique à nos poëmes du moyen âge. C'est l'axiome de Beaumarchais retourné: Tout commence par des chansons. Parce qu'il y a un romancero du Cid, on suppose que tous les héros possibles ont été célébrés d'abord en des romances pareilles, et l'on ne fait pas attention qu'il existe une véritable épopée du Cid fort antérieure au romancero. On pose en principe l'accroissement par une série de métamorphoses progressives; mais c'est là, j'ose le dire, une idée fausse: en quoi, je le demande, est-il plus naturel à l'esprit humain de produire un couplet qu'un poëme? L'ordre opposé me semblerait plus soutenable, car il faut un art très-mûri par l'expérience pour enfermer en cinq ou six couplets l'histoire de Napoléon; il serait bien plus simple et facile de rimer cette matière en quinze ou vingt chants. Si Béranger fût venu au XIIe siècle, il est très-probable qu'au lieu des Souvenirs du Peuple, il nous eût légué une épopée carlovingienne ... On va toujours répétant que la marche de l'esprit humain est du simple au composé; je crois que dans la plupart des cas c'est le contraire qui est vrai. L'esprit humain va plus volontiers du composé au simple, la simplicité étant le dernier terme et le dernier effort de l'art. Le caractère de notre époque est précisément cet abus de l'analyse. C'est par l'analyse qu'on en-

seigne aux enfants les langues mortes; aussi, après des peines inouïes, ne les savent-ils jamais. Au contraire, par la seule pratique, un enfant apprend les langues vivantes très-vite, très-bien et sans qu'il lui en coûte d'application *; et il en apprend plusieurs simultanément sans les confondre. En présence de ce double fait dont nous sommes témoins chaque jour, que devient le célèbre aphorisme sur la marche naturelle de l'esprit humain?

Les chansons ont précédé les poëmes: il serait aussi raisonnable de soutenir que, dans l'ordre physique, les chevaux ont dû commencer par être des lapins et les lapins des rats.

So Herr Génin. Ob man nicht mehr Recht hat, ſich bei ſolchem Raiſonnement, bei dem man ſich immer fragen möchte, ob es ernſtlich gemeint iſt, nicht aufzuhalten, als Herr Génin zu haben glaubt, indem er es für unnütz erklärt de réfuter longuement l'opinion de M. Fauriel? Was in Bezug auf die Nibelungen und auf das poema del Cid hier geſagt wird, iſt oben ſchon gewürdigt. Hätte Herr Génin ſich in den Litteraturen anderer Nationen mehr umgeſehen, würde er ſich überzeugt haben, daß in der epiſchen Poeſie der Fortſchritt du simple au composé hiſtoriſch nachweisbar iſt. Merkwürdiger Weiſe ſagt er ſelbſt S. XCIV von den Alexandrinern, daß ſie faisaient de cette multitude de petits poëmes cycliques composés pour la récitation, une vaste épopée (die Iliade), une œuvre continue, destinée désormais à être lue d'ensemble, aber S. CIV ſcheint er das vergeſſen zu haben. Die Geſchichte Napoleons, ſtatt in fünfzehn oder zwanzig Geſänge, in fünf bis ſechs Couplets zu bringen, wäre ein Einfall, auf den weder die gereifte Kunſt, noch die Volksdichtung gerathen könnte. Aber einen einzelnen Zug aus dem Leben Napoleons volksthümlich zu beſingen, liegt näher und iſt natürlicher als eine Kunſtepopöe über einen weiten Raum ſeines Lebens zu ſchaffen. Sammelte man ſolche einzelnen Dichtungen, ſo wäre das ein Fortgang du simple au composé. Damit hat die allgemeine philoſophiſche Frage über das Verhältniß des Einfachen und des Zuſammengeſetzten nichts zu ſchaffen. Wir gehen über dieſen ganz heterogenen Gegenſtand fort, um nicht aus der Philoſophie Allerlei über Analyſis und Syntheſis zu entlehnen. ** Wenn ferner, wo vom Ver-

---

* Beiläufig geſagt, wir bedauern das Kind, dem das Lernen keinen Fleiß koſtet.

** In eine Anmerkung ſei eine darauf bezügliche Stelle aus einem Buche des Begründers dieſer Zeitſchrift verwieſen: »Ob wir es mit Gegenſtänden der natürlichen oder der geiſtigen Welt zu thun haben, wir fangen immer damit an, einzelner Thatſachen bewußt zu werden (ſei es durch bloße Erfahrung, oder durch Beobachtung, oder durch Verſuch; oder — bei Vergangenem — durch Ueberlieferung); dieſe einzelnen

hältniß des Einfachen zum Zuſammengeſetzten die Rede iſt, d. h. vom Theile zum Ganzen, hinterher von der simplicité de l'art (die überdieß ebenſo gut le premier effort de l'art, als le dernier genannt werden kann, oder vielmehr ſo genannt werden muß, da, je mehr wir in der Geſchichte der Poeſie zurückgehen, deſto mehr simplicité anzutreffen iſt – man vergleiche, um etwas Extremes anzuführen, das durch Herodot uns erhaltene Diſtichon, das den Tod der zu Thermopylä gefallenen Griechen berichtet, mit der heutigen romantiſchen Poeſie der Landsleute des Herrn Génin) geſprochen wird, ſo kömmt in die Beweisführung durch den dem Worte simple gegebenen Doppelſinn eine quaternio terminorum. Das Urtheil über das Zutreffende des Vergleiches mit dem Pferde, Kaninchen u. ſ. w ſei dem Leſer überlaſſen

Fauriel ſtützt ſich für ſeine Behauptung beſonders auf die hinter einander ſtehenden verſchiedenartigen Auffaſſungen einzelner Stellen. Ebenſo Ferdinand Wolf und W. Grimm. Hiergegen bemerkt Herr Génin: A la simple lecture d'une telle assertion (nämlich daß die Wiederholungen derſelben Sache mit andern Worten, die Herr Génin als abſichtliche Variationen eines Themas auffaßt, vom Ueberarbeiter aus verſchiedenen Quellen neben einander geſtellt ſind), on se demande s'il est possible de supposer un copiste aussi profondément inepte: ce copiste aurait donc doublé, triplé sa besogne de gaieté de cœur? et s'il avait sous les yeux trois rédactions du même ouvrage, pourquoi a-t-il choisi de répéter tel détail préférablement à tel autre? qu'est-ce qui le guidait? qu'est-ce qui le déterminait? Enfin, comment se fait-il que dans ces leçons doubles et triples, provenant d'autant de rédactions différentes, il soit impossible de saisir la moindre différence de style, la plus légère nuance? Fragen, worauf wir Folgendes antworten: Der Bearbeiter konnte bei den Wiederholungen denſelben Grund haben, den Herr Génin dem ſie abſichtlich darſtellenden Dichter des Ganzen unterlegt: elles servaient à insister sur une circonstance notable. Doch abgeſehen davon, muß man ſich die Arbeit des Redacteurs gar nicht ſo künſtlich, ſo reflectirt, ſo kritiſch vorſtellen. Sie beſtand vielmehr in einem äußerlichen, unbe-

Kenntniſſe ſind Begriffe und Sätze, die auch vereinzelt ſtehen, und von denen uns jeder für wahr gilt, weil wir die Thatſache ſo geſehen, ſo empfunden, ſo beobachtet, ſo gehört haben ... Der philoſophiſche Menſch, der kräftige Geiſt iſt aber von dieſen iſolirten Kenntniſſen nicht befriedigt, er gruppirt die Einzelnheiten, bringt Begriffe und Urtheile nach der Aehnlichkeit der Subjecte und Prädicate zuſammen, und ſucht auf, wie wohl eine Thatſache (Erkenntniß) von der andern abhängig ſein mag. Gelingt das, ſo rücken die Inſeln aneinander und bilden ein Continent, aus den Stücken wird ein Ganzes, ꝛc. ꝛc.«

fangenen, ſorgloſen Thun, in einer der volksthümlichen Dichtung, zumal der der damaligen Zeit entſprechenden lockern, freien Zuſammenſtellung. Und was den Bearbeiter bei der Auswahl der aufzunehmenden Stücke leitete? Der Zufall, die Willkür, die Laune, der Inſtinct. Herr Génin muß ſich die Aufgabe ſolches Ordners ſehr plan- und principmäßig, ſehr ſyſtematiſch, ſehr verſtandesmäßig überlegt vorſtellen, um ſolche Fragen aufzuwerfen. Wenn er ſolches Verfahren des Diaſkeuaſten, verſchiedene Darſtellungen desſelben Gegenſtandes hinter einander aufzunehmen, dumm und albern nennt, ſo trifft ihn der Vorwurf viel mehr, den er ſpöttiſch Herrn Fauriel macht, nämlich von Vorſtellungen unſers Jahrhunderts aus zu urtheilen, indem er gegen dieſen bemerkt: comme, selon les usages de la littérature du XIXe siècle, il suffit de dire les choses une fois, M. Fauriel conclut que le texte que nous possédons du Roland est l'œuvre d'un copiste sans intelligence qui avait sous les yeux trois leçons diverses du même passage, et, au lieu de choisir entre elles la meilleure, les a transcrites à la suite l'une de l'autre. Auch muß man an einen Sammler der mittelalterlichen franzöſiſchen Volkslieder nicht einen Maßſtab legen, wie an die Diaſkeuaſten, die den Piſiſtratus bei dem Ordnen der Homeriſchen Gedichte unterſtützten, oder an die um Textrecenſion verdienten Alexandriner. Ihre Aufgabe war eine andere, und ſo verſchieden von der jenes mittelalterlichen Ordners, wie die Iliade vom Rolandsliede; und wie griechiſche Bildung unter Piſiſtratus oder die an Unterſuchungen formaler und antiquariſcher Art, an Commentaren und Gloſſaren, an Kritiken u. ſ. w. fruchtbare Gelehrſamkeit in Alexandria unter den Ptolemäern — von dem Bildungsgrade eines franzöſiſchen trouvère des elften Jahrhunderts. Will Herr Génin ein Beiſpiel, wie im Gegenſatz gegen die alten Diaſkeuaſten, die mit Vorſicht, Gewiſſenhaftigkeit, Kritik bei ihrem Geſchäft verfuhren, ein mittelalterlicher ganz unbefangen und ſorglos Dinge, die in grellem Widerſpruche mit einander ſtehen, zuſammenbringt (ohne daß man deßwegen ein Recht hat, von „Dummheit", „Albernheit" zu reden), ſo erinnern wir an den Ueberarbeiter der Nibelungen. Hier wird, um unter Vielem nur Eins anzuführen, ein Held, der im Sachſenkriege die Nachhut führt, und an der Fahrt zu Brunhild Theil nimmt, zehn Jahre ſpäter, bei Siegfrieds Ermordung, als kleines Kind bezeichnet. Wenn Herr Génin übrigens den Ueberarbeiter, der die verſchiedenen Darſtellungen derſelben Sache, ſtatt unter ihnen eine zu wählen, ſämmtlich aufnimmt, deßwegen inepte, inintelligent u. dgl. nennt, ſo könnte man das ſich ruhig gefallen laſſen, ſofern dadurch der Annahme, daß das Epos aus Volksliedern zuſammengetragen iſt, kein

Abbruch geſchieht. Zugegeben, die Wiederholungen laſſen beim Ordner auf Mangel an intelligence ſchließen, kann man daraus ſchließen, daß deßwegen die Zuſammenſtellung unmöglich iſt? Zugegeben, daß nur ein copiste inepte Wiederholungen ſo zuſammenſtellen kann, folgt daraus die Unmöglichkeit? Kann man ſich denn gar keine copistes ineptes, inintelligents u. ſ. w. denken? Immer erklären ſich die Wiederholungen aus ſolcher Annahme leichter, als wenn man ſie als beabſichtigte Variationen eines und desſelben Dichters über dasſelbe Thema auffaßt, durch welche derſelbe ſeine habileté de versificateur zeigen will! Was nun die letzte der oben von Herrn Génin aufgegebenen Fragen betrifft: comment se fait-il que dans ces leçons doubles et triples, provenant d'autant de rédactions différentes, il soit impossible de saisir la moindre différence du style, la plus légère nuance? ſo beſtreiten wir erſtlich, daß ſich keine Verſchiedenheit des Styls zeigt. Wo dieſelbe Sache mehrfach dargeſtellt, finden wir in dem einen Bilde einen einfachern, ſchlichtern Styl, in dem andern einen breitern, langſamer hinziehenden Strom der Erzählung. Rückſichtlich der Sprache können wir keine Verſchiedenheiten erwarten. Bei der nur mündlichen Ueberlieferung der Elemente, woraus das Rolandslied beſteht, waren diejenigen Veränderungen, welche die Fortbildung des Volksidioms mit ſich brachte, unvermeidlich und daher den verſchiedenen Darſtellungen, die über denſelben Gegenſtand im Umlauf waren, gemeinſam.

Mehr noch, als die Wiederholungen, zeugt der Umſtand für unſere Annahme, daß das Rolandslied in verſchiedene Stücke leicht auflösbar iſt, die Verbindungen zwiſchen ihnen der Art ſind, daß ſie als Anfänge eines für ſich beſtehenden Liedes erſcheinen, die auf etwas Vorhergehendes nicht deuten, und daß zuweilen von Perſonen und Dingen ſo geredet wird, als ob wir von ihnen noch gar nichts wüßten, als ob ſie zum erſten Male erwähnt würden, während ſchon des Breiteren davon geſprochen iſt. Das Epos beginnt mit den Worten:

Carles li reis nostre emperere magne
Set ans tuz pleins ad ested en Espaigne,
Presqu'en la mer conquist la tere altaigne;
Ni ad castel ni devant lui remaigne; etc.

Ein ſich als ſelbſtſtändig, mit dem Vorhergehenden nicht zuſammenhängend erweiſendes Stück hat faſt denſelben Anfang (Strophe 185 bei Fr. Michel):

Li emperere par sa grant poestet
Vii. anz tuz pleins ad enEspaigne estet;
Prent-i chastels e alquantes citez.

Nachdem Karl Saragoſſa beſetzt hat, zieht er nach Frankreich zurück, kömmt nach Aachen, wo Alde erſcheint, nach Roland, ihrem Geliebten frägt, und todt niederfällt. Dieſe rührende Erzählung beſteht auch ganz für ſich; ſie beginnt mit den Worten:

Li empereres est repairet d'Espaigne
E vient ad Ais al meillor sied de France,
Munte el palais, est venut en la sale.
As li Alde venue, une bele damisele . . .

Nachher wird der Proceß Ganelons erzählt; der Dichter beginnt wieder mit:

Li emperere est repairet ad Ais.

Auch offenbare Widerſprüche zwiſchen den Theilen des Gedichtes widerſtreiten der Annahme eines Dichters. Wenn das Werk einem einzigen Dichter angehörte, der doch dasſelbe in allen Theilen überſchauen mußte, ſo wäre z. B. der Haß, den Ganelon gegen Roland hegt, nicht ſo unmotivirt hingeſtellt. Freilich wird als Motiv angegeben, daß Roland die Urſache war, daß Ganelon die Botſchaft an den König Marſilio übernehmen mußte. Es iſt aber dabei auffallend, daß Roland erſt ſelbſt ſich als Geſandten anbietet; daß Karl dieſes Anerbieten verwirft, während er ſpäter durch Ueberlaſſung der Nachhut denſelben ſo wenig ſchont; daß ferner Ganelon, der ſonſt nirgend als Feigling ſich zeigt, ob der Botſchaft ſolche Furcht empfindet, während die übrigen Barone die größte Bereitwilligkeit an den Tag legen.

Herr Génin ſagt: ces quatre mille vers (die nämlich das Epos einſchließt) peuvent se démonter en dix ou quinze morceaux; le poëte a pris soin lui-même de préparer les extraits, et de là vient que l'on trouve çà et là résumé en quelques vers ce qu'on a lu plus haut développé longuement, et indiqué aussi par anticipation et d'une façon sommaire, un dénouement qui est encore très-éloigné. Alſo das Zerfallen des ganzen Epos in einzelne Lieder wird zugeſtanden. Nur ſoll der Dichter abſichtlich es ſo eingerichtet haben, um zum Behufe des Recitirens dem Gedächtniß des jongleur zu Hülfe zu kommen, um es möglich zu machen, daß kleinere Abſchnitte als für ſich beſtehende Gedichte den Zuhörern vorgetragen wurden, um überhaupt ſein Werk, das der Ausdehnung wegen nicht ganz zu recitiren und anzuhören war, mündlich mittheilbar zu machen. Nicht zum Leſen, ſondern zum Herſagen oder Singen hatte es der Dichter producirt. Willkürliche Annahme. Wozu denn ein Ganzes, wenn es nicht geleſen werden ſollte, wenn es in ſeinen Theilen mündlich verbreitet werden ſollte?

Es wäre nun noch, unſerm im erſten Theile dieſer Abhandlung angegebenen Plane gemäß, über die Theorie zu ſprechen, die Herr Génin rückſichtlich der Dialekte und der Ausſprache des Altfranzöſiſchen aufgeſtellt hat. Beide Puncte gehören gewiſſermaßen zuſammen. Der Stoff iſt uns, was wir im Anfange nicht ahnten, unter den Händen ſo angeſchwollen, daß wir es vorziehen, dieſen Gegenſtand zum Thema eines beſondern Aufſatzes zu machen. Ein beſonderer Beweggrund iſt dabei noch, daß der Revue das Verſprechen von einem mit der Geſchichte der franzöſiſchen Sprache ſehr vertrauten Mitarbeiter gegeben iſt, hiſtoriſche Beiträge zur Darſtellung der Entwickelung der franzöſiſchen Ausſprache zu liefern. Daran wird ſich die Polemik gegen Herrn Génin anknüpfen laſſen. Wir werden dann die Anſicht deutſcher Gelehrten über die Ausſprache des Altfranzöſiſchen (ſo weit dieß möglich iſt, denn es finden ſich darüber nur zerſtreute Bemerkungen bei Diez, Wackernagel u. ſ. w) und die des Herrn Génin gegenüberſtellen, und ſo dem Zwecke dieſer Abhandlung, die franzöſiſche Sprachforſchung im Gegenſatze gegen die deutſche auf einem gewiſſen Gebiete darzuſtellen, auch in dieſem Puncte Genüge thun. Die Anſicht des Herrn Génin lernen wir aus ſeinen Variations du langage français depuis le XIIe siècle kennen, ſodann aus deſſen Lettre à Monsieur A. Firmin Didot, sur quelques points de philologie française (geſchrieben, als die Variations in der Bibliothèque de l'Ecole des chartes heftig angegriffen waren), und aus der Einleitung zum Rolandsliede, deren achtes Capitel manches hieher Gehörige bringt. Der daraus zuſammenzutragenden Ueberſicht ſeiner Theorie der Ausſprache des Altfranzöſiſchen mag noch, was damit zuſammenhängt, eine Stelle aus den Variations vorausgeſchickt werden, die den Gegenſatz des Herrn Génin gegen die nicht bloß in Frankreich, ſondern auch in Deutſchland herrſchende Annahme von verſchiedenen Dialekten der langue d'oïl am entſchiedenſten ausdrückt. Il faut observer, heißt es daſelbſt S. 271, que les patois n'ont jamais existé que comme langage, et nulle part à l'état de langue littéraire écrite. Cela est si vrai qu'il serait impossible de montrer un seul texte, dix lignes rédigées véritablement en picard. Cependant la Picardie peut disputer la gloire d'avoir fourni le plus grand nombre d'écrivains au moyen âge. C'est que, même avant la centralisation moderne, il y eut toujours un centre; dès avant Philippe-Auguste, ce centre était Paris. Il y avait un peuple français et une langue française, à laquelle le trouvère picard ou bourguignon se faisait une loi de se conformer, au mépris du ramage de son pays. De toutes parts on tendait à l'unité. Venez me dire ensuite qu'il

était impossible au provincial d'éviter dans son style tout pr
vincialisme, j'en demeure d'accord; mais, de bonne foi, est-ce
ce qu'on peut appeler un dialecte? C'est se moquer que de
prétendre, et parodier les Grecs à trop bon marché. Je le répè
qu'on me montre une composition, n'eût-elle qu'une page,
franc picard, ou de pur bas-normand, ou de bourguign
pareil aux noëls de la Monnoye, et je crois à vos dialec
littéraires; sinon je ne croirai qu' à la langue française, pr
tiquée avec plus ou moins de pureté, comme il se voit
nos jours.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Zur Gymnaſialreform, beſonders mit Bezug auf die Vereinfachung des Gymnaſialunterrichts, von E. E. Hudemann. Berlin, Enslin 1855.

Die vorliegende Schrift, welche einen Gegenſtand behandelt, der im gegenwärtigen Augenblicke auf's lebhafteſte discutirt wird, zerfällt ihrem weſentlichen Inhalte nach in zwei Theile, indem ſie ſich zunächſt über die Mangelhaftigkeit der jetzigen häuslichen Zucht und über die daraus für die Schule, reſp. für das Gymnaſium, hervorgehenden Nothſtände, ſodann über die Nothwendigkeit einer Reform, und zwar einer Vereinfachung des Gymnaſialunterrichtes verbreitet.

Die Grundſätze, Erfahrungen, Wahrnehmungen, welche Herr H. hinſichtlich des erſten Punctes ausſpricht und mittheilt, verdienen die größte Anerkennung und Beachtung. Da wir eines ſpeciellen Referats darüber uns enthalten zu können glauben, weil die betreffende Darſtellung bereits früher von dem Verf. in der Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen zur Mittheilung gebracht worden iſt, ſo wollen wir hier nur einige Puncte berühren. Mit vollſtem Rechte geht derſelbe von dem Grundſatze aus: Die Grundlage einer guten Schulzucht iſt die gute Erziehung im Vaterhauſe; wir ſetzen ergänzend und im theilweiſen Widerſpruche mit einer S. 8 enthaltenen Behauptung: „Bekanntlich ſoll die eigentliche Erziehung in den früheſten Jahren des Kindesalters nicht nur beginnen, ſondern auch beendigt ſein", hinzu: Die Grundlage und das weſentliche Beförderungsmittel einer guten Schulzucht iſt eine von früheſter Jugend an gut angebahnte und während der ganzen Schulzeit treu gepflegte Erziehung im Vaterhauſe. In welcher Weiſe aber die Erziehung des Hauſes der Schule vorarbeiten und ihr fördernd an die Hand gehen ſoll, das iſt in der Schrift ſelbſt nicht direct auseinandergeſetzt, ſondern nur angedeutet; ausführlicher verbreitet ſich der Verf. über die Uebelſtände des heutigen Familienlebens, über die Unluſt der Eltern, den eigenen Kindern Aufmerkſamkeit und ſorgſame Leitung zu widmen, über die übermäßige Liebe zu den Kindern, über allzufrühen Schulbeſuch, über das Unweſen der Penſionsanſtalten, über das Beſtreben der Eltern, den Kin-

dern unzeitige Vergnügungen und Zerſtreuungen zu bereiten, der Auctorität der Lehrer entgegenzutreten u. ſ. w. Vielleicht hat hie und da der Herr Verf. etwas ſchwarz geſehen, vielleicht hin und wieder zu ſehr von einzelnen Fällen ſeine Wahrnehmungen abſtrahirt, wie ja in der That die Mehrzahl der angeführten Mängel und Gebrechen nur in wohlhabenden Familien zum Vorſchein kommen kann; vielleicht wäre es noch nützlicher geweſen, wenn die eigentlichen Wurzeln jener Schäden aufgedeckt worden wären; vielleicht wäre hier auch mit in Frage zu ziehen, ob die Schule ihre Pflichten vollſtändig gegen die Familie thue und gethan habe, oder wie ſich die Schule ihren Einfluß auf die Familie zu ſichern habe. Die Schule hat manchmal falſch, manchmal zu viel gelehrt; ſie iſt ſich auch Rechenſchaft darüber ſchuldig, ob ſie recht erzieht, oder ob ſie zu viel vorſchreibt und maßregelt, ob ſie zu ſcrupulös, kleinlich, rigoros, oder ob ſie zu nachſichtig verfährt u. ſ. w. Wenn Herr H. S. 13 bei Gelegenheit der Strafgewalt der Schule ſagt: „der Stock iſt ihnen (den Eltern) ein odiosum“, ſo kann ich nicht anders, als annehmen, daß auch jedem Lehrer der Stock ein odiosum ſein muß, ein verzweifeltes Strafmittel, das er zwar anwenden darf, aber nur in den alleräußerſten Fällen anwenden wird. Wenn einmal über das Rauchen der Schüler etwas geſagt werden ſoll, ſo finden wir freilich die Bemerkung: „daß unconfirmirte Jungen nicht vor der Naſe ihrer Lehrer rauchen dürfen, verſteht ſich von ſelbſt“, nicht ausreichend. Die erziehende Aufgabe der Schule bringt es mit ſich, daß ſie ihre Pfleglinge vor allen unnöthigen Genüſſen und üblen Gewohnheiten zu bewahren ſucht, daß ſie alſo das Rauchen überhaupt verhindert und verbietet, und wenigſtens das öffentliche Rauchen der Schüler in jedem Falle beſtraft.

Wir wenden uns zum zweiten und hauptſächlichſten Theile unſerer Schrift, in welchem der Verf., ausgehend von dem Gedanken, daß unſer jetziger Gymnaſialunterricht an einer Ueberladung mit Lehrgegenſtänden leide, auf eine Vereinfachung des Unterrichts dringt. Ueber das Vorhandenſein jener Ueberladung mit Lehrgegenſtänden, ſo wie über die Nothwendigkeit dieſer Vereinfachung ſcheint im Augenblicke wenig Zweifel vorhanden zu ſein; wir ſehen uns demnach ſofort nach den Mitteln um, welche Herr H. zur Erreichung des Ziels für angemeſſen erachtet. Er verlangt, daß in der Zahl der Lehrfächer eine Beſchränkung eintrete und zwar ſo, daß die Fächer, die dem jedesmaligen Alter und den Fähigkeiten der unteren Schüler am angemeſſenſten ſind, in größerer Stundenzahl gegeben werden ſollen, daß an der Mutterſprache die erſte ſprachliche Bildung gewonnen werde, daß möglichſt wenig Lehrer in den unteren Claſſen, am liebſten in jeder nur einer, beſchäftigt ſein ſollen.

Er legt ein aus ſechs Claſſen beſtehendes Gymnaſium zu Grunde, in welchem die drei unteren einjährige, die drei oberen zweijährige Curſen haben, und ſetzt dieſes Gymnaſium noch mit einer beſonderen einclaſſigen Vorſchule in Verbindung. Die in dieſen ſieben Claſſen zu behandelnden Lehrgegenſtände gruppirt er nun, um im Unterrichte Einfachheit und innere Einheit herzuſtellen, in folgender Weiſe:

	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religion	6	6	6	4	2	2	2
Deutſch	6—8	10	8	6	2	2	2
Rechnen	4—6	4	4	4	—	—	—
Schreiben . . .	6	6	4	2	—	—	—
Naturgeſchichte . .	—	—	4	2	—	—	—
Geographie . . .	—	—	2	4	2	1	—
Geſchichte . . .	—	—	—	2	5	3	3
Franzöſiſch . . .	—	—	—	6—8	5	2	2
Lateiniſch	—	—	—	—	12	9	9
Mathematik . . .	—	—	—	—	4	4	4
Griechiſch . . .	—	—	—	—	—	8	8
Phyſik	—	—	—	—	—	—	2
	22—26	26	28	30—32	32	32	32

Aus dieſer Ueberſicht, welche die von Hr. H. vorgeſchlagene Anordnung und Vertheilung der Unterrichtsfächer deutlich veranſchaulichen wird, erkennt man alſo, daß die beiden unterſten Claſſen (Vorſchule und Sexta) nur vier Fächer zugewieſen erhalten, wenn auch S. 25 verlangt wird, daß Geſchichte, Geographie und Naturgeſchichte auf den unterſten Stufen als Theile des deutſchen Unterrichts mit in Betracht kommen ſollen; daß dann in Quinta Naturgeſchichte und Geographie, in Quarta Geſchichte und Franzöſiſch, ſodann unter Wegfall des Rechnens und Schreibens in Tertia Latein und Mathematik, in Secunda Griechiſch (Hebräiſch), in Prima Phyſik hinzukommen und fortgeführt werden. So viel iſt, das iſt ſofort erſichtlich, durch die Anordnung des Herrn Verf. erreicht, daß in den unteren und unterſten Claſſen — und bei dieſen wird allerdings die Aufgabe der Concentration am dringendſten erſcheinen müſſen — möglichſt wenig Lehrgegenſtände, dieſe aber in einer überwiegenden Stundenzahl zur Behandlung kommen, daß die neu hinzukommenden Gegenſtände meiſtens und namentlich bei den Sprachen mit größerer Ausdehnung eintreten (denn die zwei Stunden Geographie in V und die zwei Stunden Geſchichte in IV ſind wohl nur als Vorbereitungscurſen zu betrachten), daß erſt in den Oberclaſſen eine größere Anzahl von Lehrfächern

auftritt, daß den unteren Classen die realen, den oberen mehr die altsprachlichen Disciplinen zugewiesen sind.

Für die weitere Prüfung des vorliegenden Planes hat sich Ref. folgende Gedanken und Fragen als Anhaltspuncte vorlegen zu müssen geglaubt: 1. Ist die Einfachheit und innere Einheit des Gymnasialunterrichtes bloß darin zu finden und dadurch verbürgt, daß möglichst wenig Lehrgegenstände und diese in möglichst großer Ausdehnung auf einer und derselben Stufe zur Behandlung kommen; ist eine solche Beschränkung in der Zahl der Lehrgegenstände und die dadurch bedingte Ausdehnung in der stofflichen Behandlung derselben der betreffenden Altersstufe jedesmal angemessen; ist gerade dadurch ein glücklicher Erfolg für Aneignung von Kenntnissen und für Belebung der geistigen Thätigkeit zu erwarten? 2. Ist ein so spät eintretender Unterricht in den Hauptdisciplinen des Gymnasiums anzurathen, und kann unter den vorgeschlagenen Verhältnissen die Aufgabe des Gymnasiums, wie sie historisch und nach dem Urtheile der Sachverständigen feststeht, überhaupt noch erreicht werden? 3. Ist die Realisirung der vorgeschlagenen Anordnung des Gymnasialunterrichtes im Anschlusse an die einmal bestehende Organisation leicht möglich, sind die Vorschläge praktisch?

Einfachheit ist gegeben, wenn Herr H. die ersten beiden Classen nur in vier Fächern: Religion, Deutsch, Rechnen, Schreiben, unterrichten lassen will; innere Einheit noch nicht: diese wird erst durch das gegenseitige Verhältniß der zu behandelnden Gegenstände und durch den Leben und Einheit vermittelnden Lehrer, durch die geist- und lebensvolle Methode gegeben; in den vier ersten Lehrfächern haben wir zunächst nur vier einfache Fächer, vier Einzelnheiten. Was wir hier sagen, kann natürlich keinen Tadel gegen die vorgeschlagene Anordnung enthalten: es soll nur ein Requisit für das rechte innere Leben und Wirken sein, ohne welches die Einfachheit der Lehrgegenstände sich in Zerfahrenheit und Zersplitterung auflösen, durch welches die Vielheit derselben möglicher Weise zur Einheit sich erheben kann. Bedenken aber erregt es schon, daß auf der untersten Stufe Rechenstunden in größerer Anzahl angesetzt sind, und daß damit eine stärkere Veranlassung zu abstracterer Beschäftigung gegeben ist, als es bei der betreffenden Altersstufe angemessen sein dürfte. Doch wollen wir hierüber nicht rechten. Größeres Bedenken aber erregt es uns, wenn Kinder von neun bis zwölf Jahren täglich eine Stunde in Religion, wenn Tertianer wöchentlich fünf Stunden in allgemeiner Geschichte unterrichtet werden sollen. Bleiben wir einen Augenblick bei diesen beiden Gegenständen stehen.

Der Umfang des Religionsunterrichtes in quantitativer Hinsicht

iſt namentlich in den Unterclaſſen nicht ſehr groß; wir erinnern uns auch nicht, daß bei irgend einer Beſprechung dieſes jetzt gerade mit ſo vieler Gründlichkeit und Liebe behandelten Lehrgegenſtandes geſteigerte Anforderungen hinſichtlich des Umfanges aufgeſtellt worden wären So angemeſſen wir nun auch manche methodiſchen Winke, welche S. 23 und 35 über den Religionsunterricht dargeboten ſind, finden, ſo geſtehen wir doch aufrichtig und unverholen, daß wir weder aus dieſen Mittheilungen erkennen, noch überhaupt uns vorſtellen können, wie auf den drei unterſten Stufen eine tägliche Religionsſtunde unter ſachgemäßen, lebendigen und nachhaltigen Eindrücken auf die kindliche Natur ausgefüllt werden kann. Wohl ſoll auch in der Schule, und hier ganz beſonders, das Kind täglich zum Gebet und religiöſem Geſange angehalten, zu religiöſen Gedanken und Anſchauungen hingeleitet werden; aber der ſchulmäßige Unterricht in einer vollen Stunde an jedem Tage dürfte bei der Natur und dem mäßigen Umfange des Gegenſtandes, ſo wie bei der ganzen Dispoſition der neun- bis zwölfjährigen Knaben leicht Ermattung und Gleichgültigkeit, Einförmigkeit oder Ueberladung durch den einen Gegenſtand hervorbringen. Wir ſind uns vollkommen bewußt ebenſoſehr der höchſten Wichtigkeit des Religionsunterrichtes als der großen Bedeutung einer tüchtigen Grundlegung in demſelben; aber ebendeßwegen ſcheuen wir uns nicht auszuſprechen, daß nicht die große Menge der Unterrichtsſtunden den Segen ſchafft, daß vielmehr durch ein Uebermaß im Lehren und Einüben das Gegentheil von dem, was man erſtrebt, eintreten wird. Wir glauben, daß hiebei dem Hrn. Verfaſſer das incidit in Scyllam begegnet iſt, daß er, wie geſagt, ſtatt innerer Einheit Einförmigkeit, daß er bei ſeiner Abſicht, eine Ueberbürdung durch viele Gegenſtände zu vermeiden, Ueberladung durch einen Gegenſtand hervorbringen wird. Wenn derſelbe ſodann Seite 36 ſagt, daß der Claſſenlehrer die ſchönſte Gelegenheit habe, Gottes Allmacht, Weisheit und Güte den Schüler in den Bewegungen der Geſchichte, in dem Leben der Völker erkennen zu laſſen; wenn es weiterhin heißt: „an jedem Thiere, jeder Pflanze, jedem Steine laſſen ſich dem Kinde die Wunderwerke Gottes darlegen, auch das kleinſte Weſen, welches Leben und Odem hat, iſt ein Beweis von der Allmacht des Herrn u. ſ. w.“, ſo iſt das Alles zwar ſehr wahr und gut; aber wir glauben darauf hinweiſen zu dürfen, daß der Lehrer die größte Vorſicht anwenden müſſe, wenn er durch den Unterricht in anderen Lehrfächern und während desſelben Beweiſe für religiöſe Wahrheiten ſich verſchaffen oder religiöſe Stimmungen erwecken will. Der rechte Unterricht wird überhaupt und unmittelbar ſolche Wirkungen hervorbringen, aber ein directes und abſichtliches Darauf-

hinarbeiten, die fühl- und merkbare Tendenz ſchadet ſicherlich und verdirbt viel, bewirkt Lippendienſt und verkümmert den Dienſt des Herzens.

Zu einem ähnlichen Bedenken geben uns die Vorſchläge Hr. H. über den Geſchichtsunterricht Anlaß. Dieſem Unterrichte wird an mehreren Stellen der Schrift eine bedeutende Stellung vindicirt und demgemäß eine ziemliche Anzahl Stunden zugewieſen: gewiß mit gutem Grunde. In den Unterclaſſen läßt Hr. H. den Geſchichtsunterricht „ganz in den deutſchen Unterricht aufgehen", was allerdings bei zweckmäßiger Methode des Lehrers und bei entſprechender Einrichtung des Leſebuchs möglich iſt; in Quarta ſind zwei Stunden angeſetzt für Geſchichte des engeren Vaterlands; in Tertia fünf Stunden „für einen ausführlicheren Unterricht in der allgemeinen Geſchichte", ſo daß in einem zweijährigen Curſus die ganze alte, mittlere und neuere Geſchichte abſolvirt werden ſoll; in Secunda drei Stunden, ſo daß auf die Geſchichte des Alterthums bereits mehr Gewicht gelegt wird; in Prima drei Stunden, „vorzugsweiſe die Geſchichte des Alterthums, ſo daß ein tieferes Eingehen in das Mittelalter mit ſeiner verworrenen (!) Darſtellung der Geſchichten deutſcher Stämme, mit den elenden Streitigkeiten der Byzantiner, mit den Kämpfen fanatiſirter Islamiten, mit ſeiner Erhebung der Hierarchie u. ſ. w., ſo wie die Geſchichte der neuern Zeit dem größten Theile nach ernſteren akademiſchen Studien vorbehalten bleibt." Wir müſſen geſtehen, in dieſen Vorſchlägen keine recht angemeſſene Vertheilung finden zu können. Unſerer Anſicht nach hat der Geſchichtsunterricht im Gymnaſium auf den unterſten Stufen ſich auf Biographie zu beſchränken, auf den mittleren zur ethnographiſchen Behandlung (Griechen, Römer, Deutſche) ſich zu erweitern, auf den oberſten ſich zur weltgeſchichtlichen Darſtellung zu erheben unter beſonderer Berückſichtigung der wichtigſten Culturvölker. Wenn man nun auch annehmen kann, daß nach den Vorſchlägen des Hrn. Verfaſſers auf den unterſten Stufen, wo er den Geſchichtsunterricht in den deutſchen Unterricht aufgehen läßt, der biographiſchen Behandlungsweiſe ihr Recht zu Theil geworden iſt, ſo geräth man doch ſofort in Verlegenheit mit dem für Quarta beſtimmten Curſus, mit der Geſchichte des engeren Vaterlandes. Ein ſolcher Begriff iſt in unſerm lieben Deutſchland meiſt etwas ſehr Relatives und Unbeſtimmtes: manches „engere Vaterland" hat wohl eine Chronik, aber keine Geſchichte, und wenn es, wie Preußen, Sachſen, Baiern und Oeſterreich, eine Geſchichte hat, ſo iſt dieſe ohne Kenntniß der allgemeinen geſchichtlichen Verhältniſſe des Mittelalters und der Neuzeit nicht verſtändlich. Es würde demnach für dieſe Stufe eher die Geſchichte des deutſchen Vaterlandes angeſetzt werden müſſen, der ſonſt der Verfaſſer eine beſondere Behandlung nicht zugedacht

hat. Ferner aber finden wir es gewagt, in Tertia allgemeine Weltgeſchichte zu lehren; dieſes Gebiet iſt für einen Schüler, der noch wenig Vorkenntniſſe, noch nicht genug Ueberblick und geiſtige Elaſticität beſitzt, zu umfaſſend, als daß ein ausreichendes Verſtändniß erwartet werden könnte; mag auch in den fünf wöchentlichen Stunden eines zweijährigen Curſus dieſes Gebiet zur Darſtellung gebracht werden können: die Kraft des Schülers iſt noch nicht gereift genug, die Maſſe des Stoffes zu bewältigen und zu tragen, der Schüler wird durch ſie überbürdet. Es kömmt ja nicht allein darauf an, daß der zuſammengehörige Stoff auf einmal dargeboten wird, ſondern namentlich auch darauf, ob dafür jedesmal die geiſtige Kraft in entſprechender Weiſe gereift iſt: ſonſt bleibt der Stoff vollends ſpröde und todt. Die über die geſchichtlichen Curſen für Secunda und Prima gegebenen Andeutungen erſcheinen uns nicht ſcharf genug präciſirt, und wir ſehen deßhalb von einer weiteren Prüfung derſelben ab.

Wir wenden uns nunmehr zu unſrer zweiten, noch weit wichtigern Frage.

Allen Unterricht in fremden Sprachen hat Hr. H. aus den beiden untern Claſſen ausgewieſen; in Quarta läßt er das Franzöſiſche eintreten, die beiden alten Sprachen aber erſt in Tertia, reſp. Secunda, ſo daß Lateiniſch ſechs Jahre, Griechiſch vier Jahre hindurch getrieben werden ſoll. Der Verfaſſer hält den Unterricht in den alten Sprachen für „die Grundlagen wahrer humaner Bildung" und verwahrt ſich gegen die Annahme, als beabſichtige er eine Beſchränkung der claſſiſchen Studien, behauptet aber, daß, ehe man zum Unterricht im Lateiniſchen ſchreite, das Sprachgefühl erſt geweckt ſein ſolle, daß bei den neun- und zehnjährigen Knaben zu geringe Reſultate durch den lateiniſchen Unterricht erzielt, ja nicht ſelten Abneigung hervorgebracht würde; er erwartet von der größeren Concentration in den alten Sprachen und der größeren geiſtigen Entwicklung der Schüler in den Oberclaſſen weit größere Erfolge; er überweiſt demnach der Tertia zwölf Stunden Latein, ſo daß ein doppelter Cötus eintrete, den beiden oberſten Claſſen je neun Stunden ohne getrennte Curſen, ebenſo dieſen beiden Claſſen je acht Stunden Griechiſch in doppelten Curſen.

Was nun zunächſt die Anſicht des Hrn. Verfaſſers anlangt, es ſolle das Sprachgefühl ſchon entwickelt ſein, ehe man an die alten Sprachen herangehe, ſo wiſſen wir uns dieſen Begriff an dieſer Stelle nicht recht zu deuten. Sprachgefühl iſt bei dem Knaben nur vorhanden in Beziehung auf die Sprache, von der er bereits einige Kenntniß beſitzt, zunächſt alſo in Beziehung auf die Mutterſprache; ein

ſolches z. B. an der Mutterſprache und für dieſelbe geweckte Sprachgefühl kann für die Erlernung einer fremden Sprache wenig nützen; nützen kann nur ein ſprachliches Bewußtſein, d. i. die bewußtvolle Erkenntniß gewiſſer allgemeiner ſprachlicher Geſetze. Oder verſteht Hr. H. unter Sprachgefühl: Luſt und Neigung zur Spracherlernung, oder die Befähigung, ſich leichter zu orientiren? — Wenn dann die Reſultate des Unterrichts in den alten Sprachen, zunächſt in der lateiniſchen, bei neun- und zehnjährigen Knaben als ſehr geringfügig bezeichnet werden, namentlich auch im Verhältniß zu der darauf verwendeten Mühe, ſo iſt allerdings der Begriff „gering" wieder ſehr unbeſtimmt; wenn aber vom neunten bis zehnten, oder doch wohl vom zehnten bis elften Jahre, dem Durchſchnittsalter eines Sextaners, die einfache regelmäßige Formenlehre eingelernt und damit entſprechende Uebungen verbunden worden ſind, ſo iſt das Quantum der gewonnenen Kenntniſſe und die damit verbundene geiſtige Uebung nichts Geringes; und wenn man in den beiden nächſten Jahren die ganze elementare Grammatik in ihren hauptſächlichſten Beſtandtheilen mit zahlreichen Uebungen aller Art bewältigt, ſo iſt das ſchon etwas Bedeutendes. Eine Abneigung aber gegen fremde Sprachen iſt bei Kindern dieſes Alters nicht vorhanden, die ja noch unbefangen ſind und ſo recht eigentlich noch für die Schule arbeiten; unſrer Erfahrung nach hat z. B. die griechiſche Formenlehre den allergrößten Reiz für Quartaner. Man dürfte wohl mit Recht die Gründe, welche Hr. H. für eine Verſchiebung des Latein bis zur Tertia und des Griechiſchen bis zur Secunda aus der Geringfügigkeit der Erfolge und aus einer gewiſſen Abneigung bei einzelnen Kindern herleitet, auch auf das Franzöſiſche ausdehnen; und doch läßt Hr. H. dieſe Sprache früher als das Lateiniſche anfangen, und doch wird keine Realſchule geneigt ſein, das Franzöſiſche aus ihrer fünften oder vierten Claſſe in die zweite zu verlegen. Allerdings gewinnt der Verfaſſer in den Unterclaſſen größeren Spielraum für die Realien oder vielmehr für alle nicht ſprachlichen Disciplinen; während wir aber im Obigen ſchon angedeutet haben, daß dieſe ſogenannten Realien außer einem gewiſſen Maße von Zeit auch ein gewiſſes Maß von geiſtiger Kraft und Entwicklung, alſo nicht bloß Zeit, ſondern die rechte Zeit beanſpruchen, ſo müſſen wir jetzt hinzufügen, daß die Ausdehnung der Realien in keinem Falle die Hauptaufgabe des Gymnaſiums gefährden darf. Dieß dürfte vielleicht doch der Fall ſein, wenn man den Vorſchlägen des Hr. H. folgen wollte. Die oben angegebene, vom Verfaſſer den alten Sprachen zugebilligte Stundenzahl müſſen wir unbedingt als ein Maximum anſehen; denn S. 31 ſpricht er bereits davon, daß jeder Cötus der Tertia im Lateiniſchen zehn bis zwölf Stunden

haben ſolle, ja daß gelegentlich dem Lateiniſchen noch eine Stunde abgenommen und dem Franzöſiſchen zugelegt werden könne, daß die beiden oberen Claſſen je neun Stunden haben ſollen, während die desfallſige Beſtimmung S. 30 etwas anders lautete. Nach den Vorſchlägen des Verfaſſers hat ein Gymnaſiaſt in ſechs Jahren, jedes zu vierzig Schulwochen gerechnet, 2800 Stunden lateiniſchen, 1280 Stunden griechiſchen Unterricht, während nach der gewöhnlichen Einrichtung bei einem neun- reſp. ſiebenjährigen Curſus, wenn man nur neun lateiniſche und ſechs griechiſche Lehrſtunden wöchentlich annimmt, 3240 lateiniſche und 1680 griechiſche Stunden herauskommen. Dieſe Differenz von 540 und 400 Stunden hofft Hr. H. dadurch zur Ausgleichung zu bringen, daß ein Tertianer oder Secundaner ganz andere Fortſchritte machen werde, als ein Sextaner oder Quartaner. Wir wiſſen nicht, ob Hr. H. ausreichende Erfahrungen in dieſer Beziehung gemacht hat, welche jene Präſumption wahrſcheinlich machen; aber zu bedenken geben wir im Allgemeinen, daß die einfache Formenlehre für einen Tertianer den Reiz nicht mehr haben wird, den ſie für einen Sextaner hat, daß ſie der Entwicklungsſtufe eines Tertianers gar nicht mehr angemeſſen iſt; daß der ältere Schüler ſolche Dinge zwar leichter begreift, aber nicht ſo ſicher merkt und behält, daß das rein Elementare, welches das Kind unbefangen treibt und ohne Reflexion und Berechnung ſich einprägt, von dem erwachſenen Schüler geringſchätzig behandelt werden wird. Auch das glauben wir behaupten zu dürfen, daß man zu Gunſten der Hudemann'ſchen Annahme nicht Erfahrungen in Anſchlag bringen darf, welche an einzelnen Schülern gemacht werden, die etwa erſt im vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahre die lateiniſche oder griechiſche Sprache angefangen haben; der Einzelne kann nichts beweiſen da, wo es ſich um eine ganze Claſſe handelt; und auch an ſolchen Einzelnen iſt die Erfahrung gemacht worden, daß ſie, bei allen rapiden Fortſchritten, im Elementaren nie recht tactfeſt geworden ſind. Man muß alſo gewiß mit aller Vorſicht darauf achten, daß der dargebotene Lehrſtoff auch der jedesmaligen Altersſtufe und Entwicklung des Knaben angemeſſen ſei. Auch andere Uebelſtände werden eintreten, wenn z. B. ein Schüler drei oder vier Wochen krank wird; dieſer wird bei den nunmehr vielleicht möglichen, jedenfalls nothwendigen raſcheren Fortſchritten ſchwerlich wieder nachkommen. Eine Vertheilung des Lehrſtoffs auf die einzelnen Jahre und Claſſen, was zur beſſeren Empfehlung der Vorſchläge nöthig geweſen wäre, hat Hr. H. nicht aufgeſtellt; wenn er aber, um die Zahl der von ihm bewilligten Lehrſtunden als ausreichend zu bezeichnen, anführt, daß die vier bis ſechs für Latein in den Mittelclaſſen angeſetzten Lehrſtunden nicht hin-

reichend ſeien, und S. 32, daß an vielen deutſchen Lehranſtalten der Unterricht im Griechiſchen erſt in Tertia, ja in einzelnen ſogar erſt in Secunda beginne und ihm in drei Claſſen nur je vier, fünf, ſechs Stunden zufallen, oft noch weniger: ſo kann dieſem Beweiſe keine Bedeutung beigelegt werden, weil er ſich nur auf ſehr mangelhafte und anomale Zuſtände ſtützt.

Die zwei Stunden, welche in der Prima dem Deutſchen zugewieſen ſind, wünſchten wir um eine vermehrt zu ſehen; neben den Aufſätzen und Vorträgen, die der Verf. verlangt, muß doch auch der Lectüre und der Litteraturgeſchichte einige Berückſichtigung zu Theil werden.

Die Reformvorſchläge des Herrn H. haben allerdings eine empfehlungswerthe Seite, inſofern ſie da, wo Gymnaſium und Realſchule neben einander nicht beſtehen oder nicht beſtehen können, den doppelten Anſprüchen Rechnung zu tragen ſcheinen: ein Geſichtspunct, welchen Oberſchulrath Kohlrauſch mit bewunderungswürdiger Klarheit und Umſicht im Märzhefte der Zeitſchrift für Gymnaſialweſen berückſichtigt hat.

Wir haben noch einen Punct kürzlich zu berühren. Jeder Reformvorſchlag muß ſich an die gegebenen Zuſtände anlehnen, und von dieſen ausgehend, wenn ſie mangelhaft ſind, die Beſſerung verſuchen; eine ſolche genetiſche und naturgemäße Entwicklung, die den urſprünglichen Boden feſthält, trägt die Bürgſchaft ihrer Zweckmäßigkeit und ihres Beſtandes in ſich. Die Vorſchläge des Herrn H. aber ſind zu umfaſſend, die damit verbundenen Veränderungen, namentlich auch in Betreff der weſentlichen Disciplinen des Gymnaſiums, ſo ausgedehnt, gewagt und gewaltig, daß ein Anſchluß an die beſtehende Organiſation nicht gut möglich iſt: auch das ſtille Leben der Schule hat alle Urſache, große Umwälzungen zu ſcheuen.

Während wir in vielen einzelnen Puncten den praktiſchen Blick und das ſchulmänniſche Talent des Herrn Verf. bereitwilligſt anerkennen, demſelben für vielfache Anregung und belehrende Winke ſehr dankbar ſind, ebenſo manchen anderen Auseinanderſetzungen über wichtige Fragen des Gymnaſialweſens, die gegen Ende der Schrift noch behandelt ſind, vollkommen beiſtimmen, haben wir gegen die meiſten und weſentlichen Vorſchläge desſelben hinſichtlich der Reform des Gymnaſialunterrichts gewiſſe Bedenken nicht unterdrücken können. Wir ſind aber überzeugt, daß Herr H., ein Mann, der ſeiner Ueberzeugung die größten Opfer gebracht hat, auch einer fremden Ueberzeugung ſeine Beachtung nicht ganz verſagen wird.

Sondershauſen, Mai 1856. G. Queck.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Deutſches Sprach- und Uebungsbuch für die unteren Claſſen höherer Lehranſtalten von Dr. N. Sparſchuh. 1. Theil: die Wortlehre. 130 S. 2. Theil: die Satzlehre, deutſche und vergleichende Onomatik, Synonymik. 168 S. Mainz, Le Roux. 1854 u. 1855.

Was dieſes Buch vor andern grammatiſchen Darſtellungen, die ſich in ähnlichen Grenzen bewegen, voraus hat, mag kürzlichſt ſo angegeben werden: Es enthält ſehr eingehende Erörterungen und Erklärungen der grammatiſchen Elementarbegriffe; man vergleiche z. B. was der Verf. in der Wortlehre über den Unterſchied der concreten und abſtracten Subſtantiva von S. 41 bis 50 zuſammengeſtellt hat; in der Satzlehre betont und verfolgt der Verf. mit großer Conſequenz das Logiſche, als welches die hergebrachte grammatiſche Abſtraction, Terminologie u. ſ. w. weſentlich zu ergänzen und auf ihren lebendigen Sinn zurückzuführen habe; in der Onomatik finden wir einen großen Reichthum von Nachweiſungen von vocaliſcher und conſonantiſcher Wandelung, an einer Reihe von Wurzelwörtern (Verben der Bewegung) gegeben; bei dieſer Gelegenheit werden die deutſchen Elemente ins Franzöſiſche, Engliſche, Celtiſche verfolgt; was endlich der Verf. als Probe und Beiſpiel für die Behandlung der Synonymik gibt, zeichnet ſich durch Kürze, Prägnanz, Klarheit und gleichmäßige Berückſichtigung des logiſchen wie des onomatiſchen Elements aus. Außerdem bringt uns das Buch zu den verſchiedenen Capiteln eine reiche Sammlung ſinnvoller Beiſpiele und Aufgaben (zuweilen ſtößt man auf zu Leichtes, z. B. I S. 49; oft genügte gewiß eine viel geringere Zahl, z. B. I S. 97 Aufg. 5); für den Schulgebrauch wünſchten wir auch den Druck der Beiſpiele, nicht bloß der Aufgaben von dem erklärenden Texte unterſchieden.

Unſere Ausſtellungen faſſen wir ebenſo kurz zuſammen: Manches ſchon in der Wortlehre dünkt uns für den Standpunct der Schüler unangemeſſen oder in ſeiner Bedeutung zweifelhaft; wenn er z. B. die Vorſylbe er unterſcheiden ſoll als aus der Umlautung des Anfangsconſonanten entſtanden (? wir finden übrigens in der Onomatik, worauf der Verf. verweist, keinen nähern Aufſchluß) und als untrennbare Präpoſition; wenn er alſo ihre Bedeutung in erſtehen und erſteigen etwa unterſcheiden ſoll (I S. 22 Anm. und S. 27). Im Ausdruck vermiſſen wir hie und da die rechte Beſtimmtheit und Schärfe; vgl. etwa I S. 88: „Tödten ſetzt eine Perſon voraus, die den Tod empfängt — ſchwim-

men nur ein Weſen, das ſich fortbewegt." Aber nach des Verf. eigener und im Buche ſehr betonter Ueberzeugung, daß man das Logiſche doch nicht ſo häufig über dem abſtract Grammatiſchen ganz verläugnen und vergeſſen möge — ſetzt das Schwimmen nicht ebenſo nothwendig das Waſſer voraus, wie das Tödten die den Tod empfangende Perſon? — So ſtoßen wir auch, wenn wir nicht irren, eben gemäß dem dem Verf. weſentlichen Geſichtspuncte für ſeine Erörterungen, an einer Stelle an, wo er, um den Unterſchied zwiſchen abſtracten und concreten Subſtantiven deutlich zu machen, nach eingehender Erklärung abſchließend den verwirrenden Ausdruck wählt (S. 48): „es gibt keine Gelehrſamkeit, Hoheit u. ſ. w., ſondern nur einzelne Menſchen, welche u. ſ. w." — In der Satzlehre regt der Verf. durch Verwerfung des herkömmlichen Schematismus: nackter, erweiterter Satz u. ſ. w. und durch Hervorhebung des logiſch Richtigen, des lebendig Denkbaren ſeine Schüler zu geſteigerter Aufmerkſamkeit an; ob er aber in ſeiner Weiſe nicht zuweilen das Kind mit dem Bade ausſchüttet? Er unterſcheidet nicht mehr die nothwendige Ergänzung des Prädicats durch ein Object von der Beſchränkung des geſammten Satzinhalts durch ein Adverbiale (bezieht beide, Obj. und Adverb. auf das Prädicat) vergl. z. B. II, S. 11; er hebt alſo die logiſche Uebung auf, die für den Schüler in der Aufgabe liegt, nach der hergebrachten grammatiſchen Auffaſſung in Beiſpielen wie: Rüſtet euch mit Geduld und Wartet in Geduld einmal die Prädicatsergänzung, das andere Mal die adverbiale Satzbeſchränkung zu erkennen und zu unterſcheiden. — Die meiſten Einwendungen wird, von eingehenderen Beſprechungen als die unſrige in dieſen Blättern ſein darf, der onomatiſche Theil erfahren, inſofern hier vieles wiſſenſchaftlich nicht Feſtſtehende zum Schulgebrauch verwendet wird; uns dünkt dieſer Abſchnitt auch abgeſehen hiervon im Verhältniß zur Beſtimmung des Buchs eine zu große Ausdehnung erhalten zu haben.

2. Deutſche Sprachlehre mit zahlreichen Uebungsaufgaben für höhere und niedere Volksſchulen von F. L. Ritſert, Schulinſpector u. ſ. w. zu Darmſtadt. 6te Aufl. Darmſtadt 1855. Diehl. 162 S.

Dieſes Buch behandelt ſeinen Stoff ſehr vollſtändig in einer Weiſe, die zugleich in höheren und niederen Volksſchulen Anwendung zuläßt; indeſſen iſt dem Lehrer durch den Verf. rückſichtlich der Unterſcheidung des für dieſe oder jene Weſentlichen keine Andeutung, auch nicht durch den Druck gegeben. Rückſichtlich der Satzlehre würde es ganz unter das Verwerfungsurtheil des eben angezeigten Buches von Sparſchuh

ſallen; das abſtract-grammatiſche Verfahren fragt z. B. S. 88: Wie heißt der nackte Satz in folgendem erweiterten: „Sehr oft ſehen die Menſchen ein wahres Glück irriger Weiſe für ein Uebel an"? — und erhält alſo das gedankenloſe: „Die Menſchen ſehen an" zur Antwort. Auch mancherlei halbwahre Benennungen der ſchematiſirenden Grammatik finden ſich, wie ziellose Zeitwörter S. 29 f, neben denen dann der Verf. S. 85 Anm. doch wieder ein entfernteres Ziel ſtatuiren muß. Auch die Anordnung iſt äußerlich und wider die Natur der Sache, ſo daß z B. S. 82 die nähere Beſtimmung des Prädicats (?) durch Umſtandswörter der objectiven S. 83 ff. voranſteht. Ueberhaupt fehlt die ausdrückliche Unterſcheidung des Formal-Grammatiſchen von dem ausgedrückten concreten Inhalt, wodurch immer wieder unzureichende Definitionen zum Vorſchein kommen, z. B. S. 91 die hergebrachte Erklärung über den Hauptſatz: „er iſt der nicht von einem andern Satz abhängige, ſondern für ſich ſelbſtſtändige und verſtändliche", wornach in Beiſpielen wie „bittet für die, ſo euch beleidigen und verfolgen" der Schüler den Hauptſatz nicht entdecken kann.

3. Katechismus der Satzlehre und Satzzeichenlehre nebſt einem Anhange über die Rechtſchreibung. Nach Becker's Grammatik und Wurſt's Sprachdenklehre bearbeitet und mit Beiſpielen aus den Claſſikern verſehen von Mor. Schuſter, Lehrer. Leipzig. Baenſch. 1854. VI. u. 102 S.

Nicht für die Schule, ſondern für das größere Publicum geſchrieben zu dem Zwecke allgemeinerer Mittheilung der ſprachlichen Anſichten Becker's. Der Verf. hat „das Einzelne durch die katechetiſche Form beſonders ſcharf hervortreten laſſen" wollen; dieſelbe iſt dem Buche alſo ganz äußerlich und dient nicht einer lebendigern Auffaſſung des Vorgetragenen nach ſeinem inneren Zuſammenhange. Einladender zum Gebrauch des Schriftchens ſind die aus unſeren Claſſikern gewählten Beiſpiele.

Weimar. Dr. Schubart.

II.

Bucolicorum Græcorum *Theocriti Bionis Moschi* Reliquiæ accedentibus Incertorum idylliis. Recensuit *Henricus Ludolfus Ahrens*. Editio secunda. Lipsiæ. Sumptibus et typis B. G. Teubneri. MDCCCLVI.

Auf jedem Gymnaſium werden wohl einige Idylle der griechiſchen Bukoliker geleſen, ſei es in Secunda, ſei es in Prima. Da aber dieſe Lectüre im Vergleich zu vielen andern Autoren nur eine untergeordnete Stellung beanſpruchen kann, ſo iſt beſonders nöthig, daß ein correcter

Text in den Händen der Schüler ſei, damit der Lehrer nicht genöthigt werde, an verdorbenen Stellen ſich längere Zeit aufzuhalten, und ſo der Hauptzweck, das Weſen der griechiſchen Idylle an einer kleinen Auswahl den Schülern zu zeigen, durch Ablenkung der Aufmerkſamkeit auf Nebendinge verloren gehe. Für eine ſolche Schullectüre iſt vorſtehende Ausgabe in ganz vorzüglichem Grade empfehlungswerth. Denn ſie gibt einen Text, deſſen Verbeſſerung auf den gründlichſten Studien beruht. Dazu kommen die äußerlichen Vorzüge an Druck und Papier und billigem Preiſe, wie man dieß alles bei jener namhaften Firma ſeit Jahrzehnten gewohnt iſt.

Was den eigentlich philologiſchen Werth dieſer Bearbeitung betrifft, ſo iſt darüber in bezüglichen Kreiſen durch die That geurtheilt worden, indem nach Verlauf von wenigen Jahren eine zweite Ausgabe nöthig wurde. Dieſe heißt auf dem Titel zwar einfach Editio secunda, hat aber den ſonſt gewöhnlichen Zuſatz plurimis locis emendata mehr als manche andere Ausgabe, die ihn auf dem Titel trägt, praktiſch durchgeführt. Es iſt nämlich mittlerweile von dem trefflichen Verfaſſer der erſte Band einer größeren Ausgabe erſchienen, der eine neue auf allſeitige Durchforſchung unſerer kritiſchen Grundlagen baſirte Recenſion des Textes enthält, worüber Ref. in einem Fachjournale eine eingehende Beurtheilung zu liefern gedenkt. Auf dieſe größere Ausgabe nun iſt die kleinere begründet. Aber ſie iſt ſelbſt für die Beſitzer der größern nicht ganz entbehrlich. Denn ſie enthält in der Vorrede eine werthvolle Zugabe, indem Herrn Ahrens, um ſeine eigenen Worte zu gebrauchen „utile visum est lectionum novatarum, quarum sensus minus in aperto positus est, brevem interpretationem præmittere.“ Wie überall, ſo zeigt ſich auch auf dieſen ſechs Seiten Bemerkungen die gründliche Gelehrſamkeit, der vielgeübte Spürſinn und die dialektologiſche Virtuoſität des Verfaſſers in glänzendem Lichte. Denn wenn man mit der prüfenden Lectüre zu Ende iſt, entſteht nur die Sehnſucht nach Mehr und geſpannte Erwartung auf den Commentar zur größeren Ausgabe. Beides tritt um ſo ſtärker hervor, je tiefer die Aenderungen des bewährten Herausgebers in nicht wenigen Stellen einſchneiden.

Daß man übrigens nicht in allem Einzelnen beiſtimmen kann, wohl auch manchmal über die gegebene Entſcheidung in einer Principienfrage Bedenken hegt, das hat keinen Einfluß auf die Werthbeſtimmung dieſer ausgezeichneten Leiſtung. Denn es ſind Anſichten und Urtheile, wie ſie bei verſchiedenen Individuen aus der kritiſchen und exegetiſchen Behandlung der alten Schriftwerke nothwendig hervorgehen. Auf mehrere Stellen dieſer Art einzugehen oder eine genauere Prüfung zu richten, dazu kann

eine pädagogiſche Revue keinen Raum verſtatten, weil dieß zu tief in die eigentliche Technik des einzelnen Faches eingreifen müßte Indeß drängt das philologiſche Gewiſſen, das beim Anblick von Producten der gewöhnlichen Buchmacherei ganz ſchläft, bei hervorragenden Leiſtungen vom Charakter der Ahrens'ſchen Bukolik zu mächtig, als daß man ihm nicht eine ſubjective Befriedigung durch ein paar Zeilen verzeihen ſollte. Mit dieſer Hoffnung mögen zwei maßvolle Einzelnheiten, einmal ein einziger Buchſtabe und das andere Mal zwei Buchſtaben, in der Kürze berührt werden. Das ſind ſicherlich ächt philologiſche Repräſentanten der Sylbenſtecherei, die nichts zu wünſchen übrig laſſen. In dem prächtigen Ueberbleibſel Herakles der Löwentödter, das bei der veränderten Anordnung der Gedichte in vorliegender Ausgabe den Schluß von neun Incertorum idyllia bildet (nämlich der Reihe nach Mosch. 3., Theocr. 20, 21, 19, 23, Bion 15, Theocr. 27, Mosch. 4, Theocr. 25) ſteht v. 8 von den Herden des Augeias: *οὐ πᾶσαι βόσκονται ἴαν βόσιν οὐδ' ἕνα χῶρον.* So haben alle neueren Ausgaben, auch die des Ref., das *οὐδ'* geſchrieben, weil G. Hermann dieß nach „usus et consuetudo" verlangte. Aber es ſteht doch auf ſchwachen Füßen nach der urkundlichen Auctorität, da dieß *οὐδέ* nur Junta und Calliergus bieten, die es ſicherlich nach ihrer Kenntniß der Gräcität erſt hineingebracht haben. Das handſchriftliche *οὔτε*, das Meineke unangetaſtet ließ, dürfte richtig ſein, weil die Partition hier beſſer zu paſſen ſcheint. Man hat nämlich in derartigen Stellen mit entgegengeſetzten Correlativbegriffen, wo auf die einfache Negation nur ein einmaliges *οὔτε* vor dem zweiten Begriffe geſetzt iſt, ein ſolches *οὔτε* vor dem erſten der Correlativbegriffe im Gedanken hinzuzunehmen. So liegt hier bei *οὔθ' ἕνα* ein gleiches *οὔτε* vor *ἴαν βόσιν* im Gedanken. Dieſer Sprachgebrauch hat namentlich bei Präpoſitionen eine bekannte Analogie und wird für *οὔτε* beſtätigt durch die handſchriftliche Lesart in hymn. in Ap. Del. 55 (mit Franke's Note, auch zu in Cer. 22), in Ven. 149. Pind. Pyth. III, 30. V, 50. Isthm. V (VI), 24. Theogn. 125 (bei Pindar und Theognis hat Bergk *οὔτε* nicht geändert) und in anderen Stellen. Vergl. Krüger's Spr. § 69, 64, 2. Das älteſte von Krüger nicht erwähnte Beiſpiel iſt Il. XXII, 265. Auch deutſche Dichter haben dieſe Sprechweiſe kühn nachgeahmt, wie Schlegel in Shakespeare's Heinrich Act. 4. Sc. 1.

»Sie gürteten die übelſteh'nden Waffen,
Zum Bruch **noch** zur Verletzung nur des Friedens,
Nein! einen Frieden wirklich hier zu ſtiften.«

So viel über einen Buchſtaben; zwei Buchſtaben für die armen Fiſcher in Theocr. XXI, 13 zur dürftigen Lagerſtätte: *νέρθεν τᾶς*

κεφαλᾶς φορμὸς βραχύς, εἷμα τάπης τε. Das letzte Wörtchen beruht bloß auf Conjectur, die aber von den Zügen der Handſchriften οι ziemlich weit abliegt und für den Gedanken wohl nicht ohne Anſtoß iſt. Näher möchte das Particip ὄν dem Urſprünglichen kommen: die Kleidung als Decke.

Doch genug des ſubjectiven Fachgelüſtes, das bei Zergliederung geiſtiger Gedanken bis in ihre letzten Atome einem modernen Geſchlechte als Minutienkram verſchrieen iſt, während die Zerlegung eines geiſtloſen Naturproductes als Weisheit des Jahrhunderts geprieſen wird. Doch Alles hat ſeine Zeit und jedes Ding ſeinen Ort. Das lernt man vielleicht noch einſehen. In Theokrit IV, 41 ſagt Korydon zu ſeinem Genoſſen:

»Tapferen Muth, mein Battos! Vielleicht wird morgen es beſſer!
Lebende haben noch Hoffnung; der Hoffnung ermangeln nur Todte.«

Mühlhauſen. Ameis.

Herodotos. Erklärt von Heinrich Stein. Erſter Band. Buch I und II. Mit zwei Karten von Kiepert und mehreren Holzſchnitten. Berlin, Weidmann'ſche Buchhandlung. 1856. XLIV u. 344 S. in 8.

Dieſe dem Director Dr. Ranke gewidmete Ausgabe iſt aus gründlichen Studien hervorgegangen. Das zeigt ſich auf allen Seiten. Denn es ſind nicht allein die Reſultate von Andern in ſelbſtſtändige Prüfung gezogen, um aus ihnen das Praktiſche in kürzeſter Faſſung herauszunehmen, ſondern es hat auch der Verf. aus eigener Forſchung ſo viel Neues gegeben, daß ſich das Werk in vielerlei Hinſicht ſelbſt empfiehlt. Ein vorzügliches Augenmerk iſt auf die ſachliche Erklärung gerichtet; denn nicht mit Unrecht bemerkt der Verf., daß bei Herodot die Erklärung der Sachen „faſt wichtiger als die der Sprache" ſei. Und ſo erſcheint namentlich als ein Glanzpunct dieſer Ausgabe der Commentar zum zweiten Buche, der in die neueſten Forſchungen über die ägyptiſchen Alterthümer einführt, indem Herr St. die Werke von Bunſen, Lepſius, Wilkinſon u. A. ſorgſam zu Rathe zog, auch das Inſchriftenmaterial ſeines Freundes Brugſch benutzen konnte. Mit dieſen Mitteln iſt das eindringliche Verſtändniß des Buches weſentlich gefördert worden, und Ref. muß dankbar bekennen, daß er Vieles daraus gelernt habe. Ob aber durch dieſe Vorliebe für die reale Seite überall das rechte Maß gehalten ſei, oder ob nicht manches über den Geſichtskreis jüngerer Leſer hinausliege und nur entferntere Beziehung zum Autor habe, das möchte doch der Erwägung bedürfen. Sicherer wäre der Verf. wohl zu Werke gegangen, wenn er ſo ausführliche und gelehrte Noten wie S. 59, 109,

110, 113, 219, 304 u. ſ. w. durch Klammern oder auf andere Weiſe als ſolche bezeichnet hätte, die nur für Vorgerücktere oder für Lehrer beſtimmt ſein können. Das ſoll kein Tadel ſein, ſondern nur ein Bedenken, welches die Anerkennung dieſer werthvollen Gaben nicht ausſchließt.

Eine zweckmäßige Zugabe bilden die zwei Karten „das perſiſche Reich unter Dareios und Xerres" zur Erläuterung des I—IV Buches, und „Unter-Aegypten" zum zweiten Buche. Beide ſind mit einer Sauberkeit ausgeführt, wie man ſie von Kiepert gewohnt iſt. Hierzu kommen als eigenthümlicher Vorzug dieſer Ausgabe vor andern die Holzſchnitte unter dem Texte, welche Folgendes darſtellen: zu I 50 den auf Halbziegeln ſtehenden Löwen, welchen Kröſos nach Delphi als Weihgeſchenk ſandte, zu II 41 das Bild der Iſis, zu II 42 den Zeus mit dem Widdergeſicht, zu II 73 den Vogel Phönix, zu II 78 den Oſiris als umhergetragenes Todtenbild, zu II 92 die zweite Species des ägyptiſchen Lotos, zu II 106 ein an der Straße von Sardes nach Smyrna befindliches und der herodoteiſchen Beſchreibung entſprechendes Felſenrelief, zu II 132 die Kuh mit der Sonnenſcheibe zwiſchen den Hörnern, zu II 162 die ägyptiſche Königskrone, zu II 169 eine Säule mit Capital von bündelartig umbundenen Palmblättern, zu II 175 eine männliche Sphinx. Alle dieſe Holzſchnitte ſind Ausführung eines guten Gedankens, weil in derartigen Dingen die Anſchauung beſſer verdeutlicht, als die genaueſte Erklärung der Sache mit Worten. Man könnte nur wünſchen, daß ſolche Bilder noch zu mehreren Stellen hinzugefügt wären, wie z. B. zur Beſchreibung von Babylon, wo dem Schüler nicht Alles zum klaren Verſtändniſſe kommt, wenn der Lehrer ſich bloß auf Erklärung mit Worten beſchränkt, ohne irgend eine Zeichnung vorzulegen oder das Bezügliche gleich an der Tafel im Umriſſe anzugeben. Es gehört dieß überhaupt zu den weſentlichen Förderungsmitteln beim Leſen der alten Hiſtoriker mit Schülern.

Ferner muß die Einleitung des Herrn St zum Autor mit gebührendem Lobe angeführt werden. Denn dieſelbe iſt (ein paar ſtyliſtiſche Ungefügigkeiten durch gehäufte Zwiſchenſätze auf S. X, XI, XIX, XXXII, XXXIII ausgenommen) zweckmäßig und ſchön geſchrieben, daher ganz geeignet, auf jüngere Leſer den nöthigen Eindruck zu machen. Sie behandelt zuerſt des Herodotos' Lebensſchickſale, ſodann ſeine Reiſen, endlich den Charakter ſeines Werkes, Alles mit Hervorhebung der weſentlichſten Momente. Ein paar Proben dieſer Darſtellung aus dem letzten Theile. Auf S. XXXIV wird über die ſittlich-religiöſe Seite alſo geſprochen: „Durch die epiſche Heiterkeit des Vortrags zieht ſich ein frommer mahnender Grundton, der ſich zuweilen zu ſo ergreifendem Ernſte ſteigert,

daß er den Leſer in die Stimmung der beſten tragiſchen Dichtungen jener Zeit verſetzt. Denn Herodot ſieht in den Schickſalen der Völker ſowohl, wie der einzelnen Menſchen die Offenbarung einer überall wirkenden göttlichen Leitung und Fügung, und iſt von dem frommen Streben erfüllt, die Wahrheit dieſer Einſicht aus der geſchichtlichen Erfahrung zu erhärten" u. ſ. w. Die duldſame Milde, womit Herodot die menſchlichen Dinge beurtheilt, wird S. XXXVI alſo eingeleitet: „Für alles Menſchliche hat er ein theilnehmendes Gemüth, und mit Wehmuth betrachtet er die Schwäche und Vergänglichkeit des Lebens, deſſen Spanne ſo kurz gemeſſen und mit Krankheit und Unglück jeder Art ſo überbürdet iſt, daß der Tod als eine erwünſchte Zuflucht erſcheint. Jedem Wechſel des Zufalls ausgeſetzt, iſt kein Sterblicher ohne Leiden, den größten aber treffen die größten, und vor ſeinem Ende iſt keiner glücklich zu preiſen. Denn in ewigem Kreislaufe ſchwingen ſich die Schickſale der Völker und Menſchen um: Größe und Glück kommen und gehen, bald zu dieſem, bald zu jenem; beharrlich iſt nichts. Darum läßt ſich der Geſchichtſchreiber nicht leiten von der Rückſicht auf gegenwärtige Zuſtände: vergangene Größe darf für ſeine Darſtellung nicht hinter gegenwärtiger zurückſtehen, und das Kleine iſt ihm ſo wichtig wie das Große."

Nachdem dann einerſeits die lautere Treue und Glaubwürdigkeit der herodoteiſchen Erzählung erwieſen, andererſeits der Verdächtigungsname vom „Märchenerzähler" (μυθολόγος und, was aus Gellius hinzukommen konnte, homo fabulator) genügend zurückgewieſen iſt, wird über die Schreibart unter Anderm S. XLII hinzugefügt: „Wie die Erzählung mit gelaſſener Ruhe Geſchichte an Geſchichte, Schilderung an Schilderung knüpft und die einzelnen Züge ihrer Gemälde in klarer Reihenfolge aneinanderfügt, ſo ordnen ſich die Wörter meiſt in natürlicher unverſchränkter Folge zu überſichtlichen Gruppen, und ſchließt ſich in lockerer, oft mehr bequemer als logiſcher Verbindung Satz an Satz." Nur würde das letztere richtiger „in mehr epiſcher als attiſcher Verbindung" geheißen haben. Auch das folgende, was bei Herrn St. erwähnt iſt, wird ſich genauer beſtimmen laſſen. Die homeriſche Fügung und Wortſtellung nämlich hat mit der herodoteiſchen λέξις εἰρομένη in mancherlei Dingen, die der Verf. als ein „Verſchieben der Wörter aus ihrer naturgemäßen Ordnung" bezeichnet, eine überraſchende Aehnlichkeit. Die Sache iſt noch nicht genügend durchforſcht worden. So vieles daher auch Herr St. theoretiſch und praktiſch aus Homer zur Vergleichung herbeizieht, ſo bleibt doch im Ganzen und Einzelnen nicht weniges übrig, was auf dieſelbe Quelle zurückführt. Gleich zu Anfang des Textes wird bemerkt: „Die beiden Glieder μήτε und μήτε . . ſind tautologiſch."

Gewiß nicht, ſondern es iſt Nachbildung des homeriſchen Parallelismus, indem das erſte Glied das bloße Bekanntmachen der Thatſachen, das zweite aber den preisvollen Ruhm derſelben bezeichnen ſoll, wie ἐξίτηλα und ἀκλεέα deutlich beweiſen, alſo keine „Tautologie". Weiter wird geſagt: „τά τε ἄλλα καί adverbial = ἄλλως τε καί insbeſondere." Aber das Adverb hat bei Herodot eine andere Bedeutung, hier dagegen heißt es nach dem Vorgange des homeriſchen Epos „ſowohl in anderer Beziehung als auch" ꝛc. Auch bei dem Zuſatze, es werde „ſyntaktiſch loſe angeknüpft", war an die epiſche Paratare zu erinnern.

Hierher gehören auch Erklärungen, wo man von Abundanz (S. 3. 56) oder Pleonasmus (60. 164) redet, ſtatt die epiſche Wortfülle geltend zu machen, oder wo man beginnt: „Logiſcher wäre" (S. 49. 127) „genauer wäre" (76) „correcter wäre" (42. 114. 112). Denn das heißt den Schriftſteller mit attiſcher Logik meiſtern, nicht nach ſeinem epiſchen Charakter auslegen. Ueberall können zu den Stellen homeriſche Analogieen angeführt werden. Ebenſo beim „auffallenden Subjectswechſel" S. 24. 28. Dasſelbe gilt von kurzen Notizen wie „μίν = ἑωυτόν" (S. 18. 260). Denn an den bezüglichen Stellen wird objectiv in der Perſon des Redenden erzählt, wie ſchon Odyss. δ 244. Ueberhaupt hat das Streben nach Kürze bisweilen zu Noten geführt, die mehr mißverſtändlich als aufklärend ſind. So wird zum Infinitiv der Folge (oder conſecutiven Infinitiv) in der Regel ein „erg. ὥστε" beigeſchrieben. Wozu etwas ergänzen, was nicht nothwendig iſt und leicht Irrthum erzeugt? Warum wird ferner zum partitiven Genitiv noch ein „sc. τινάς" (S. 74. 75) hinzugefügt? Auf ähnliche Weiſe wird mit „διὰ πάντων, vor allen Andern" (S. 20) oder mit „ἐκ πασέων, vor allen" (S. 160) die ſinnliche Plaſtik getrübt, die man im erſten Falle mit einem „wenn man durch alle hindurchgeht", im zweiten mit „aus allen ausgewählt" feſthalten kann. Noch bedenklicher ſind Ausdrücke wie S. 55: „τόν, ungenau ſt. ἐν τῷ, attrahirt an ἐνιαυτόν." Hier würde die vermeintliche Genauigkeit ἐν τῷ eine andere Nüancirung bewirken, mit τόν dagegen welches hindurch hat Herodot die ſinnliche Ausdehnung hervorheben wollen. Einen zweifelhaften Vortheil gewährt die Kürze, womit der Aoriſt mancher Stellen erklärt wird, wie „ἐβασίλευσε = βασιλεὺς ἐγένετο" (S. 12. 81), da die einmalige Angabe, daß dieſer Aoriſt das Eintreten der Sache in der Wirklichkeit bezeichne, mit Verweiſung darauf an den ähnlichen Stellen, eine deutlichere Einſicht gewähren möchte.

Bei Dingen, wie ſie eben erwähnt wurden, handelt es ſich um

größere oder geringere Zweckmäßigkeit: dagegen wird die Grenze des Erlaubten pädagogiſch und philologiſch überſchritten, wenn man Erklärungen gibt wie S. 151: „ὦρυσσε, Imperfect ſtatt Aoriſt oder Plusquamperfect; ebenſo ungenau“ u. ſ. w. mit beigefügten Beiſpielen. Das alles iſt Schein, keine Wirklichkeit. Denn eine ſo lebendige Nation, wie die helleniſche in ihrem ſüdlichen Klima, hat ſelbſt bei Dingen, wo wir kälteren Nordländer ſtets das bloße Factum erwarten, nicht ſelten an plaſtiſche Entwicklung gedacht. Wir müſſen daher in jedem derartigen Falle die ſachlichen Momente, die das helleniſche Leben durchzogen, in's Auge faſſen, ſind aber nimmermehr berechtigt, unſere Gedanken durch die Deutung eines quid pro quo den alten Hellenen aufzubürden. Sonſt hätte alle grammatiſche Unterſcheidung ihre Endſchaft erreicht. In derſelben Gefahr befinden ſich Lehren wie S. 9: „ἀνοιγομένης: man erwartet ἀνεῳγμένης; ähnlich λεγόμενα ſt. λεχθέντα“ u. ſ. w., anſtatt darauf hinzuweiſen, daß dieß alles Participia, theils des Präſens mit dem Begriff der Dauer, theils des Imperfects zur malenden Schilderung ſeien. Zu einer dieſer beiden Kategorieen gehören die betreffenden Stellen. Anders das Perfect, bei welchem eine Kürze wie S. 244: „ἐνδεδύκασι = ἐνδύνουσι“ nur Mißverſtändniſſe erzeugen wird, weil das Perfect überall ſeine eigentliche Bedeutung behalten muß. Oder S. 134: „ὀπεστράφατο = ἀπεστραμμένους εἶχον“, was Handlung und Zuſtand beliebig zuſammenwirft, daher nicht gebilligt werden kann. Aehnlich verhält ſich's mit Ausdrücken wie S. 145: „τὸ μέσον αὐτῆς διέργει, uneigentlich ſt. μέσην αὐτήν“, wofür genauer prägnante Prolepſis hervorzuheben war. Oder S. 37 „ἐπίθημα ἐπιθείς: gleichartige Verbindungen dieſer Art hat H. ſehr häufig“ mit beigefügten Beiſpielen; aber nirgends erſcheint die Verbindung in ſolcher Nacktheit, ſondern hat ſtets eine bezügliche Fixirung, weßhalb die Erklärung auf Lobeck's bekanntes Geſetz zu achten hatte.

Von ähnlichen Kleinigkeiten, die Bedenken erregen, mögen noch einige nach zufälliger Erinnerung hinzukommen. Bei καί und zwar wird S. 29 das homeriſche πρὸς δῶμα Διὸς καὶ μακρὸν Ὄλυμπον verglichen. Mit Unrecht; denn die explicative Bedeutung des καί iſt dem Homer ganz unbekannt: Stellen, wie die verglichene, ſind aus einer anderen Anſchauung zu erläutern, die ich zu Od. δ 476 befolgt habe. Die Stelle S. 71, wo das beliebte Capitel von der „Vermiſchung zweier Conſtructionen“ erſcheint, geſtattet eine einfachere Erklärung. Auf S. 145 lieſt man beim Fluſſe Is: „ἀναδιδοῖ, nämlich ἐκ τῶν πηγέων.“ Daß aber die Asphaltſtücke wirklich aus den unterſten Waſſeradern (πηγαί) kommen, das werden theils Geologen nicht zugeben, theils iſt es von

Herodot nicht geſagt, der bloß das Heraufkommen auf die Oberfläche erwähnt, nichts weiter. Bei Erklärung des Webſtuhls der Alten wird S. 205 κερκίς und σπάθη durch Weberlade gedeutet, die noch nicht in jene Zeiten gehört: beide Wörter bedeuten den Schlagſtab, womit man den Einſchlag feſtſchlug. Was II 133 vom Mykerinos ausgeſagt wird: ἵνα οἱ δυώδεκα ἔτεα ἀντ' ἐξ ἐτέων γένηται, αἱ νύκτες ἡμέραι ποιεύμεναι, das wird S. 294 dadurch erklärt, daß die letzten Worte eine „Appoſition in gleichem Caſus mit ἔτεα" bilden ſollen. Die verglichenen Beiſpiele ſcheinen mir anders geſtaltet zu ſein; hier dagegen dürfte nach Tilgung des Komma αἱ νύκτες ἡμ. π. das Subject bilden und ἔτεα das Prädicat, ſo daß ſich das Verbum wie anderwärts nach dem Prädicate gerichtet hat. Homeriſche Parallelſtellen werden verglichen zu S. 25: „ἔσχοντο, hier in paſſivem Sinne." Aber Schiff und Lanze, die man aus μ 204 und *H* 248 herbeizieht, erſcheinen bei Homer ſo vorherrſchend in ſinnlicher Belebung, daß ein großes Stück Plaſtik aus den Alten verloren geht, wenn man derartige Media nicht ganz eigentlich hielten ſich ſelbſt erklären will. Auch Biton und Kleobis werden ſo dargeſtellt in Erinnerung daran, daß ſie ſich ſelbſt vorgeſpannt und ſelbſt den Wagen gezogen haben, daher auch nach göttlicher Beſtimmung ſich ſelbſt anhielten, ſich ſelbſt ihr Ziel ſetzten. Ein imperativiſcher Infinitiv wird S. 27 durch „erg. δεῖ oder χρή" erklärt, mit dem Zuſatze: „der bloße Infin. iſt milder und rückſichtsvoller", was im Zuſammenhang dieſer und ähnlicher Stellen keinen Anhalt findet, ſondern gerade auf's Gegentheil führt, das ich zu α 292 zu erläutern verſucht habe. S. 35 „ἐνέβησε, tranſitiv" iſt aus Homer gefloſſen. S. 44: „Plakia und Skylake lagen nicht, wie es im Texte irrig heißt, am Hellespontos." Aber letzterer iſt nach homeriſcher Weiſe in weiterer Bedeutung geſetzt. S. 138: „Bei Homer kommen die ὄχανα an den Schilden noch nicht vor." Allerdings nicht dieſer Name, wohl aber die Sache.

Von derartigen Kleinigkeiten wären noch manche zu erwähnen, wenn hier die Abſicht ſein könnte, eine eingehende Beurtheilung zu liefern. Eine ſolche iſt dem Werke zu wünſchen, da man es mit keinem harten und ſpröden, ſondern mit einem in ſchöne Kunſtformen ſich fügenden Stein zu thun hat, der gleich im Eingange des ſprachlichen und ſachlichen Baues die Aufſchrift führt: „Belehrende Winke, ſeien ſie rügend oder beſſernd oder ergänzend, werde ich mit Dank benutzen." Die obigen Andeutungen wollten weder rügen noch ergänzen, ſondern nur zweierlei Bedenken erregen, erſtens ob nicht der Lakonismus ſeine Grenze habe, wo er mit der Deutlichkeit in Conflict geräth, zweitens ob nicht das ſprach-

liche Element im Vergleich zur realen Seite eine kleine Erweiterung nöthig mache, indem man die Ausführung des Sachlichen etwas beſchränke. Dasſelbe dürfte bei den Angaben des Inhalts zu erwägen ſein. Daß dieſelben unter dem Texte ſtehen, nicht in die Einleitung verwebt ſind, das wird man nur billigen können: denn der Schüler erhält ſie, wo er ſie unmittelbar brauchen kann. Nur erſcheinen dieſelben zu ſpärlich, weil ſie auf einmal zu viel zuſammenfaſſen. Zertheilung und Ausdehnung möchte rathſam ſein. Wie ferner die Frageform im Commentare nur drei vereinzelte Fälle bringt (S. 69. 70. 167), wo alſo Vermehrung oder Tilgung die Aufgabe bildet, ſo wird wohl die Tilgung gewählt werden bei einer Iſolirtheit, die man S. 115 lieſt: „Die folgende ſprachliche Beobachtung, ſagt der Verf. mit einigem Selbſtgefühl, ſei den Perſern ſelbſt entgangen, nicht aber ihm.“ Denn das iſt eine kleine Grandezza, deren Ankunft aus der Hauptſtadt ein Provincialiſt wenigſtens nicht in den Schulausgaben zu erwarten pflegt. Doch χαιρέτω gebietet Herodot, und was derſelbe den Darius zum Otanes ſagen läßt: „es gibt vieles, was im Wort zu beweiſen unmöglich iſt, aber in der That; anderes läßt ſich wohl mit Worten erklären, aber es entſteht von ihm keine leuchtende That“, das enthält eine weitreichende Lehre für allerlei Lebensbeziehung.

Mühlhauſen. Ameis.

Homers Ilias, im Versmaß der Urſchrift überſetzt von E. Biedaſch, Profeſſor, Director des Pädagogiums zu Ilfeld. Stuttgart. Verlag der J. B. Metzler'ſchen Buchhandlung. 1853—1855.

Die Beſprechung von Ueberſetzungen alter Claſſiker gehört ſtreng genommen nicht in eine Pädagogiſche Revue. Wenn aber eine ſolche Ueberſetzung als Glied einer ganzen Kette erſcheint und zugleich einen Autor betrifft, der in die Cultur aller Zeiten tief eingegriffen hat, ſo dürfte eine Ausnahme ſtatthaft ſein. Beides gilt von dem Sänger, den das Alterthum vorzugsweiſe „den Dichter“ nennt. Und die Arbeit des Herrn Biedaſch iſt ein Theil einer Sammlung, welche vortreffliche Leiſtungen in ſich ſchließt: Leiſtungen, die ſogar eine wiſſenſchaftliche Bedeutung beanſpruchen können, wie namentlich der Properz und Ovid von Hertzberg. Was nun die Ueberſetzung des Herrn Biedaſch betrifft, ſo iſt dieſelbe ſchon aus früherer Zeit bekannt. Sie enthält Vorzüge in ſich, welche geeignet ſind, in bezüglichen Kreiſen alte Freunde zu erhalten und neue zu erwerben. Denn bei dieſer neuen Bearbeitung hat nach denſelben Grundſätzen, welche von dem einſichtigen Verfaſſer ſchon vor einem

Menſchenalter erörtert wurden, eine durchgängige Verbeſſerung des Einzelnen ſtattgefunden, ſo daß das Ganze an Lesbarkeit bedeutend gewonnen hat. Auf Vervollkommnung der rhythmiſchen Form und auf die Leichtigkeit der Diction, wie ſie ſich mit möglichſter Treue vereinigen läßt, iſt vorzügliche Sorgfalt verwendet worden, ſo daß die Erneuerung der Arbeit im Vergleich mit der erſten Ueberſetzung einen wirklichen Fortſchritt begründet. Dieß könnte nur egoiſtiſche Eitelkeit voll roheſter Anmaßung, die öfters auf dieſem Gebiete ihr Weſen treibt und bei aller Selbſtbeſpiegelung der eigenen Größe das alte Sprüchwort vom Selbſtlobe noch nicht gelernt hat, in Abrede ſtellen. Jeder ſittliche Menſch dagegen wird von ſolchem Gebahren ſich fern halten, weil er nur in liebevoller Anerkennung von dem, was den Stempel des Fleißes und der Liebe zur Sache an ſich trägt, ein Zeichen der gediegenen Bildung und eines wahrhaft humanen Charakters findet. Erſt für ſolche Ueberzeugung kann das Recht entſtehen, auch das minder Gelungene oder im Einzelnen Verfehlte einer litterariſchen Leiſtung hervorzuheben.

Und ſo möge zur Ueberſetzung des Herrn V. die offene Erinnerung kommen, daß einzelne Verſe derſelben in ihrem Fluſſe gelähmt und mitunter verkrüppelt ſind. Der ſchlimmſte Vers dieſer Art ſteht XVII, 675:

„Dem Aar gleich, der, wie ſie ſagen,
Unter den Vögeln, den luftdurchſchweifenden,
ſchärfeſten Blick hat."

Auch wollen manche Verſe mit den rhythmiſchen Grundſätzen, welche der Verf. ſelbſt vor Jahrzehnten aufgeſtellt hat, nicht recht harmoniren, wie Trochäen an auffallenden Stellen (II, 5. VI, 72. VII, 47. VIII, 562. IX, 534. X, 412. 426 u. ſ. w.), oder das Rollen in lauter Daktylen, ohne daß der Gedanke ſie fordert (XVIII, 325. XXIV, 135 und anderwärts), oder anſtößige Versausgänge in einſylbige Wörter (IV, 133. IX, 452. X, 268: „Gab nach Skandeia ihn dem Kytherer Amphidamas mit dann." XIII, 515: „Aber zur Flucht nicht trugen die Schenkel ihn raſch aus der Schlacht mehr." XXIII, 217), oder Fehlen der Cäſuren, proſaiſche Wendungen, ſprachliche Härten in Ausdruck und Wortſtellung (IX, 418. XV, 98. 99. 450. XV, 698. XVIII, 453. XXII, 236. XXIII, 21. XXIV, 359. 396), und andere Kleinigkeiten.

Indeß ſind dieß alles nur vereinzelte Dinge, die ſich leicht ändern laſſen. Auch iſt man bisweilen verſucht, einen Schreib- oder Druckfehler an bezüglichen Stellen anzunehmen, wiewohl das Verzeichniß derſelben nichts aufführt. Wer nun dieſe einzelnen Flecken, die einmal von menſch-

lichen Werken unzertrennbar ſind, in Abzug bringt, der findet in dem Ganzen eine ſolche Ueberſetzung, welche den Charakter der Lesbarkeit in vorzüglichem Grade beanſpruchen kann, weil einfache Sprache ohne ſtelzenfüßige Verzierung, und rhythmiſche Sorgfalt ohne ſclaviſche Einſeitigkeit einander durchdringen. Daher wird dieſe Arbeit von Gebildeten, welche an's heroiſche Metrum gewöhnt ſind, mit hohem Genuſſe geleſen werden, wenn auch vielleicht auf Toilettentiſchen der Damen für Rinne's liebliche und anſprechende Ueberſetzung, welche den romantiſchen Odyſſeus in Stanzen vorführt, eine größere Vorliebe herrſchen dürfte.

Noch hat Herr Biedaſch eine kurze, aber zweckmäßige und ſchön geſchriebene Einleitung über Homeros und die Homeriſchen Geſänge gegeben, ſo wie einzelne Anmerkungen an verſchiedenen Stellen, im Ganzen 46, Erklärungen homeriſcher Namen. Waren ſolche Anmerkungen zur erſten Ueberſetzung in zu reichlichen Gaben geſpendet worden, ſo könnte die gegenwärtige Sparſamkeit zu kärglich erſcheinen: eine kleine Erweiterung wäre wünſchenswerth, wie denn überhaupt in Litteratur und Leben ein homeriſches ἐς μέσον ἀμφοτέρων mit friedlicher Moderniſirung die ſicherſte Parole bleiben dürfte.

Mühlhauſen. Ameis.

Druckfehler.

Bd. 42, S. 335 14 v. o. lies von
S. 336 18 v. o. — und ſein Verſtändniß das *A* u. *Ω*
S. 362 9 v. o. — Zur

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 9. September 1856.

I. Abhandlungen.

Ueber die verſchiedenen Arten der Vorſtellungen.

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

Die pſychologiſche Terminologie iſt ſo ſchwankend, daß ein jeder, der nicht mißverſtanden werden will, ſich erſt darüber ausſprechen muß, in welchem Sinne er die Kunſtwörter dieſer Wiſſenſchaft zu gebrauchen denkt. Das Wort „Vorſtellung“ ſoll hier in der möglichſt weiteſten Bedeutung genommen werden: alle Gebilde der Seele, inſofern ſie ein Wiſſen, Erkennen, Vorſtellen, oder wie man es ſonſt bezeichnen will, enthalten, ſollen unter dieſem Begriff zuſammengefaßt werden. Die einfachſten Elemente der Vorſtellungen, welche in den Affectionen beſtehen, die die Seele in Folge ihres Zuſammen mit andern Weſen erleidet oder auch hervorbringt — denn Thun und Leiden fallen hier zuſammen —, ſollen Perceptionen oder Wahrnehmungen genannt werden; zu ihnen gehören die unmittelbar ſinnlichen Wahrnehmungen der Farben, Töne, von Warm und Kalt u. ſ. w. Die Wahrnehmungen ſind natürlich in der Seele; in Folge eines eigenthümlichen Vorgangs, deſſen Anfänge ich zum Theil in einem frühern Aufſatze ausführlicher zu ſchildern verſucht habe, finden wir uns genöthigt, das Wahrgenommene als etwas außer uns Seiendes zu ſetzen, es nach Außen zu projiciren. Dieſes nach Außen Projiciren trifft indeſſen die verſchiedenen Arten der ſinnlichen Wahrnehmungen in verſchiedenem Grade. Das Geſehene ſetzen wir unbedingt außer uns und ſind uns nicht im Geringſten bewußt, daß das Sehen auf einer Affection unſeres Leibes, viel weniger noch, daß es auf einer Affection unſerer Seele beruht. Beinahe eben ſo vollſtändig wird das Gehörte nach Außen verſetzt, nur tritt bei ſogenannten ſubjectiven Gehörswahrnehmungen häufig ſchon deutlich das Bewußtſein hervor, daß wir es mit einer Affection des Ohres zu thun haben. Bei den Wahrnehmungen des Taſtſinns unterſcheiden wir — wenigſtens wir Sehen-

den — zwiſchen den Wahrnehmungen von den Zuſtänden des Leibes und demjenigen, was wir als ihre Urſache außerhalb desſelben vorausſetzen. Aber die Vorausſetzung des außer uns Seienden geſchieht hierbei noch ziemlich unwillkürlich und unbewußt: Wahrnehmen und Vorausſetzung eines Wahrgenommenen geſchieht noch mit einem Schlage, ſo daß wir auch das letztere füglich noch als etwas *ſinnlich* Wahrgenommenes bezeichnen können. Beim Riechen und Schmecken, beim Fühlen von Wärme und Kälte tritt dagegen immer mehr die Auffaſſung hervor, daß wir es zunächſt mit der Wahrnehmung von Zuſtänden unſeres Selbſts zu thun haben; es iſt gewiſſermaßen ſchon ein Act des Verſtandes, d. h. einer von der ſinnlichen Wahrnehmung unterſchiedenen Thätigkeit, welche wir auch recht gut unterlaſſen können, wenn wir auch hier von einem Wahrgenommenen außer uns reden.

Indem wir das Wahrgenommene nach Außen hin verſetzen, finden wir uns zugleich genöthigt, es auf eine beſtimmte Weiſe anzuordnen und mit einander zu verbinden: wir müſſen es als nach einander ſeiend in der Zeit, als neben einander ſeiend im Raume, wir müſſen Dinge ſetzen, welche Eigenſchaften beſitzen und ſich verändern. Diejenigen Vorſtellungen von den Dingen, ihren Zuſtänden, Veränderungen u. ſ. w., welche unmittelbar aus den ſinnlichen Wahrnehmungen entſtehen und durch fortdauernde ſinnliche Wahrnehmung im Bewußtſein feſtgehalten werden, wollen wir *Anſchauungen* nennen. Wir ſprechen auch von der Anſchauung unſeres Leibes und unſeres Ichs, ſowie von denen gewiſſer geiſtigen oder leiblichen Zuſtände, Thätigkeiten u. dergl., inſoweit die Vorſtellungen von ihnen auf während des Acts des Vorſtellens fortdauernden Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühlen beruhen. Die Sonderung des leiblichen Ichs von dem geiſtigen iſt, beiläufig geſagt, eine Aufgabe, welche wir uns zwar auf einer gewiſſen Bildungsſtufe nothwendig ſtellen müſſen, mit deren Löſung wir aber nie vollſtändig zu Stande kommen. Das, was wir für gewöhnlich die wirklichen, von uns wahrgenommenen Dinge, Bewegungen oder Veränderungen nennen, ſind alſo unſere Anſchauungen, welche wir auf Veranlaſſung jetzt eintretender Wahrnehmungen zu bilden und nach Außen zu projiciren gezwungen ſind; wobei natürlich nicht geläugnet werden ſoll, daß die Entſtehung jener elementaren Wahrnehmungen nur auf Veranlaſſung wirklicher, außer unſerer Seele ſeiender Weſen, ſogenannter Dinge an ſich zu Stande kommen kann.

Hört die wirkliche Wahrnehmung auf, ſo hat es auch mit der Anſchauung ein Ende; es bleibt aber noch eine Vorſtellung von dem früher Angeſchauten, welche auch nach längerer Zeit wieder ins Bewußtſein treten kann. So lange wir hierbei das Vorgeſtellte noch nach Außen

hin verſetzen, es gleichſam vor den Augen des Geiſtes ſchweben ſehen, obgleich wir es von dem wirklich Angeſchauten beſtimmt zu unterſcheiden wiſſen, ſoll die Vorſtellung ein Reproductionsbild heißen, welches dann wieder ein Erinnerungs- oder ein Phantaſiebild ſein kann: in dem letztern werden die aus der Anſchauung gewonnenen Elemente auf eine andere Weiſe angeordnet, als bei der urſprünglichen, wirklichen Auffaſſung. Es braucht wohl kaum davor gewarnt zu werden, daß man das Erinnerungsbild von der Sache nicht mit dem des Namens verwechſeln darf: ich muß das Dreieck wirklich in den Raum außer mir hinein conſtruiren, es als außer mir ſeiend vorſtellen, wenn ich mir das Bild des Dreiecks ins Bewußtſein zurückrufe; ich muß im Gedanken drei Puncte ſetzen, wenn ich das Erinnerungsbild der Zahl Drei auffaſſe. Ich kann mir aber auch das Dreieck, die Zahl Drei oder irgend etwas vorſtellen, ohne es im Bilde vor mir zu ſehen; ich kann an irgend etwas denken, ohne es anzuſchauen oder im Bilde mir vorzuſtellen: das, was dann zum Bewußtſein kommt, ſoll ein Begriff genannt werden. Auf die Frage, was man ſich vorſtellt, wenn der Begriff von irgend einer Sache zum Bewußtſein kommt, mag vorläufig die Antwort genügen, daß es zunächſt ein Name oder ſonſt ein Zeichen für die Sache iſt, welches zum Bewußtſein kommt; wobei es ſich indeſſen von ſelbſt verſteht, daß das Denken des Begriffs nicht in dem Vorſtellen des Zeichens ganz und gar aufgehen kann.

Bei der eben dargeſtellten Terminologie wurde auf den verſchiedenen Grad der Allgemeinheit, welchen die Vorſtellungen beſitzen können, keine Rückſicht genommen. Die Anſchauungen ſind natürlich immer Anſchauungen einzelner Objecte; in dem Reproductionsbilde können dagegen ſchon einzelne Merkmale der urſprünglichen Anſchauung ausgefallen ſein, ſo daß es als Auffaſſung einer Mehrzahl von Objecten gelten kann. Wir nennen mit Waitz ein Reproductionsbild, welches als Darſtellung einer ganzen Gattung von Objecten dienen kann, ein Schema derſelben. Die Begriffe ſind ſelten oder vielleicht nie ſo genau beſtimmt, daß nur ein einziges Weſen ihr Object ſein könnte, ſo daß man bekanntlich das Weſen des Begriffs ſehr häufig in ſeine Allgemeinheit geſetzt hat, was hier indeſſen nicht geſchehen ſoll. Es mag vorläufig dahingeſtellt bleiben, ob man zwiſchen allgemeinen und abſtracten Begriffen nicht füglich noch einen Unterſchied machen ſollte.

Man kann ſich keinen deutlichen Begriff von dem Unterſchiede der genannten Vorſtellungsarten und von ihrer verſchiedenen Bedeutung für das Seelenleben machen, ohne auf den Einfluß Rückſicht zu nehmen, welchen die Vorgänge in dem leiblichen Organismus auf die in unſerer

Seele äußern. Die Wechſelwirkung zwiſchen Seele und Leib liegt wenigſtens im Allgemeinen ſo klar in der Erfahrung vor, daß es kaum nöthig iſt, ſie noch näher nachzuweiſen. Durch den Leib wird die Bildung der einfachen ſinnlichen Wahrnehmungen vermittelt, welche am Ende doch den Ausgangspunct aller Seelenthätigkeiten bilden; und wiederum nur durch Vermittelung des Leibes iſt uns eine Rückwirkung auf die Außenwelt möglich, durch welche unſere ganze intellectuelle und Gemüthsbildung aufs Weſentlichſte mit bedingt wird. Wem ein leiblicher Sinn fehlt, dem iſt damit eine ganze Seite unſeres Daſeins verſchloſſen; und würde uns plötzlich ein von den vorhandenen ſpecifiſch verſchiedener Sinn gegeben, ſo würde uns damit eine neue Welt eröffnet werden. Könnten wir, ſtatt willkürlich Muskelbewegungen hervorzurufen, willkürlich Farben ausſtrahlen oder elektriſche Ströme ausſenden, ſo würde unſer ganzes Leben ſich anders geſtalten. Aber auch über jene keinem Zweifel unterworfenen Verhältniſſe hinaus erſtreckt ſich die Abhängigkeit der Seele von dem Leibe: es ſcheint mir thatſächlich feſtzuſtehen, daß die angebornen Verſchiedenheiten der leiblichen Organiſationsverhältniſſe, die durch die verſchiedene Nahrung, durch Luft und Licht u. ſ. w. bewirkte Verſchiedenheit in den leiblichen Vorgängen ſehr weſentliche Factoren für die Ausbildung unſerer geiſtigen Eigenthümlichkeit ausmachen; daß durch dieſe materiellen Bedingungen gewiſſe Grenzen feſtgeſtellt ſind, über welche hinaus durch rein geiſtige Mittel die Entwickelung der Seele nicht getrieben werden kann. Die in dieſer Beziehung von neuern Phyſiologen aufgeſtellten Sätze mögen im Einzelnen noch fehlerhaft ſein; gegen ihre Richtigkeit im Ganzen und Allgemeinen wird man kaum gegründete Einwendungen machen können. Nur müſſen wir uns gegen die Schlüſſe verwahren, welche man aus jenen Thatſachen auf die Einheit von Seele und Leib gemacht hat. Zwei Syſteme können recht gut in inniger Wechſelwirkung mit einander ſtehen, ohne daß ſie deßhalb Eins, ja ohne daß ſie deßhalb einander auch nur ähnlich zu ſein brauchen. Der Gang einer Uhr wird aufs Genaueſte beſtimmt durch den des mit ihr verbundenen Pendels: ſie kann nicht ſchneller und nicht langſamer gehen, als es dieſes erlaubt. Trotzdem iſt die bewegende Kraft in der Uhr und die Einrichtung derſelben eine andere als im Pendel, und niemanden wird es einfallen, zu behaupten, daß die Uhr vom Pendel bewegt werde oder umgekehrt. Suchen wir uns den Zuſammenhang zwiſchen Seele und Leib den in einem frühern Aufſatze * dargeſtellten Principien gemäß erſt etwas klarer zu machen.

* Siehe den Aufſatz über die Entſtehung der Anſchauung vom Räumlichen. Päd. Rev. 1856, Jan. S. 1 ff.

Wir betrachten die Seele als ein einfaches Weſen, eine Monade, von urſprünglich einfacher Qualität, deren erſte Thätigkeit in der Production gewiſſer Affectionen der urſprünglichen Qualität beſteht, welche, wenigſtens theilweiſe, bewußt werden und die einfachen ſinnlichen Wahrnehmungen oder Perceptionen bilden. Die Seele erzeugt jene Affectionen allerdings aus und in ſich ſelber, ohne daß von Außen etwas in ſie hinein, zu ihrer urſprünglichen Qualität etwas hinzu käme; ſie entſtehen durch eine Umformung der urſprünglichen Qualität, welche man mit der Zerlegung einer Kraft in ihre Seitenkräfte, einer Größe in ihre Theile vergleichen kann, aber nicht ohne äußere Veranlaſſung. Damit Wahrnehmungen gebildet werden, iſt es nothwendig, daß die Seele mit andern einfachen Weſen in gewiſſe Beziehungen tritt, wobei wir nicht weiter entſcheiden wollen, ob die Beziehung ein Beiſammenſein an derſelben Stelle im Raume, eine mehr oder weniger vollſtändige Durchdringung der beiden Monaden ſein müſſe, oder ob es auch eine Wirkung in die Ferne gebe. Die Beſchaffenheit der Affection wird natürlich bedingt durch die Qualität des Weſens, welches ſie erleidet, aber auch durch das zweite, mit welchem jenes erſte in Beziehung tritt. Und zwar ſind es namentlich drei Umſtände, welche, außer der Beſchaffenheit von A ſelbſt, die Affection von A beſtimmen, nämlich: die Beziehung, welche zwiſchen A und B ſtattfindet; die urſprüngliche Qualität von B; die Affectionen, welche dieſe ſchon erlitten hat, und die daraus hervorgegangene innere Bildung von B. Die Folge, welche aus der Affection von A und der gleichzeitigen von B hervorgeht, iſt eine doppelte: zuerſt eine äußere, indem die beiden Weſen eine ihren innern Zuſtänden entſprechende äußere Lage gegen einander herzuſtellen oder zu erhalten ſuchen; zweitens eine innere, indem, wenn das einfache Weſen eine Seele iſt, mit der Affection zugleich ein Wiſſen von ihr verbunden iſt. Die bewegenden Kräfte in der Phyſik und die einfachen Wahrnehmungen in der Pſychologie ſind alſo nur zwei verſchiedene Seiten eines und desſelben Geſchehens.

Es dürfte gut ſein, das eben Geſagte durch ähnliche phyſikaliſche Vorgänge zu erläutern. Sind A und B zwei Körper, welche ſich in einer beſtimmten Entfernung von einander befinden, ſo wird eine gegenſeitige Anziehung zwiſchen ihnen ſtattfinden, welche allein von der Entfernung der beiden Körper und ihren Maſſen, nicht von ihrer ſonſtigen Beſchaffenheit abhängt und die allgemeine Gravitation genannt wird. Man kann ſich unmöglich denken, daß in A die Gravitation nach B und eben ſo nach C, D, E ſchon fertig vorgebildet ſei und zwar in allen den Graden, welche den möglichen Entfernungen jener Körper von A entſprechen; es würde dieſe Annahme auch nichts helfen, indem immer noch eine Ver-

anlaſſung hinzutreten müßte, warum nun gerade dieſe Gravitation zur Wirkſamkeit kommt und keine andere; man wird im Gegentheil annehmen müſſen, daß die der Entfernung von A und B entſprechende Gravitation von A nach B gerade in dem Augenblick *entſtehe*, in welchem A und B in jene beſtimmte Entfernung von einander gebracht werden. Wir haben hier alſo eine Affection von A, welche auf Veranlaſſung einer gewiſſen Beziehung zwiſchen A und B entſteht, von der wir freilich allein die äußeren Folgen wahrzunehmen vermögen; es wäre indeſſen doch auch nicht undenkbar, daß dem A, indem es nach B gezogen wird, anders zu Muthe würde als ſonſt. Berühren A und B einander, ſo entſtehen andere Affectionen, welche vielleicht als Adhäſion oder chemiſche Verwandtſchaft ſich äußern; dieſe ſind aber nicht mehr unabhängig von der urſprünglichen Beſchaffenheit von A und B. Wird endlich B elektriſch, ſo wird dadurch ein gewiſſer elektriſcher Zuſtand in A hervorgerufen; wir haben hier das Bild eines innern Geſchehens in A, welches durch eine vorübergehende Affection in B bedingt wird. Es mag hier nur nebenbei angedeutet werden, daß wir in den letzten Vorgängen Beiſpiele von Affectionen haben, welche, wenigſtens ſoviel wir wiſſen, nach dem Vorübergehen ihrer Veranlaſſung auch ſofort wieder aufhören, während die Wahrnehmungen der Seele auch nach erfolgter Hemmung wieder reproducirt werden können; ſo wie darauf, daß eine Abſtoßung zwiſchen A und B auch dann entſtehen muß, wenn dem A durch die ſtatthabende Beziehung zu B ein innerer Zuſtand zugemuthet wird, welchen es aus irgend einer Urſache nicht annehmen kann.

Der Seele müſſen wir nun irgend eine, wenn auch nicht gerade immer dieſelbe Stelle im Gehirn anweiſen; die Monaden gewiſſer Theile des Nervenſyſtems ſind es alſo, welche zunächſt und unmittelbar mit der Seele in Beziehung treten Jede Affection an einer Stelle einer Nervenfaſer wird eine entſprechende in den angrenzenden Monaden zur Folge haben; dieſe wird von Monade zu Monade ſich fortpflanzen — ähnlich wie eine elektriſche Zerlegung in einer Reihe iſolirter Leiter ſich fortpflanzt — und ſich endlich in dem Theil des Gehirns ausbreiten, in welchem ſich der Sitz der Seele befindet; eine ſinnliche Wahrnehmung wird die letzte Folge dieſes Vorganges ſein. Umgekehrt werden aber auch gewiſſe Zuſtände in der Seele entſprechende Zuſtände im Gehirn hervorrufen, und dieſe werden ſich in centrifugaler Richtung durch das Nervenſyſtem ausbreiten und ſo in den entlegenſten Theilen des Leibes eine Veränderung bewirken können. Hieraus erklärt ſich — freilich nur den gröbſten Umriſſen nach — die Entſtehung leiblicher Bewegungen auf Veranlaſſung von Seelenthätigkeiten; indem ja aus den in den Theilen des Leibes

bewirkten innern Zuſtänden Anziehungen und Abſtoßungen, folglich Bewegungen entſtehen müſſen. Nur darf man aus der Größe des endlichen Effectes nicht auf die Größe des veranlaſſenden geiſtigen Vorganges zurückſchließen wollen: beide können in einem ſolchen Verhältniß zu einander ſtehen, wie die Größe des zum Abfeuern eines Gewehrs nöthigen Rucks am Drücker zur Kraft der abgeſchoſſenen Kugel. Zweitens erklärt ſich aber auch hieraus die Abhängigkeit der Seele von dem Leibe, wobei wir noch einen Augenblick verweilen müſſen.

Geſetzt es komme aus rein pſychiſchen Gründen zu irgend einem Vorgange in der Seele: mehrere Reihen von Vorſtellungen mögen z. B. neben einander ablaufen, die zum Bewußtſein gehobenen Vorſtellungen ſich gegenſeitig hemmen, mit einander verſchmelzen, ſich compliciren oder was ſich ſonſt hierbei ereignen kann. Jeder hierbei entſtehende Zuſtand der Seele wird in denjenigen Theilen des Leibes, mit denen ſie in nähern Zuſammenhange ſteht, entſprechende innere Zuſtände hervorrufen; die ſo bewirkten innern Veränderungen werden von Theil zu Theil ſich weiter ausbreiten und auf einen größern oder kleinern Umkreis ſich erſtrecken. Den veränderten innern Zuſtänden gemäß werden auch die äußern Verhältniſſe der Elemente des Leibes ſich ändern: Bewegungen, chemiſche Veränderungen u. ſ. w. werden in Folge jenes Vorganges in der Seele im Leibe eintreten. Jedes geiſtige Geſchehen wird alſo ſeinen nothwendig mit ihm verbundenen Reflex in den leiblichen Syſtemen finden, der freilich in vielen Fällen unbedeutend und auf einen wenig ausgedehnten Wirkungskreis beſchränkt bleiben mag, in vielen Fällen unſerer Wahrnehmung entgeht, in andern aber auch deutlich und auffallend genug hervortritt.

Hierbei können nun zweierlei Verhältniſſe eintreten. Erſtens nämlich kann jener leibliche Reflex vielleicht gar nicht zu Stande kommen oder doch nur langſamer als der ihn verurſachende geiſtige Vorgang. Es muß dieß eine Rückwirkung auf den geiſtigen Vorgang ſelbſt äußern: eine jede auftauchende Vorſtellung wird, wenn der mit ihr verbundene leibliche Reflex nicht in gleichem Maße eintreten kann, eine Hemmung erleiden, der pſychiſche Proceß wird dadurch verlangſamt, vielleicht auch ganz unmöglich gemacht werden. Durch die Unfähigkeit der leiblichen Syſteme, den ihnen von der Seele aus ertheilten Anregungen raſch genug oder überhaupt zu folgen, wird daher eine Verlangſamung, ja gänzliche Störung der Geiſtesthätigkeiten bewirkt, welche Herbart mit dem Namen des *phyſiologiſchen Drucks* bezeichnet hat. Die von der Seele in dem Leibe einmal angeregten Veränderungen werden aber zweitens in dieſem ſelbſt Erfolge hervorrufen, deren Verlauf allein von leiblichen Bedingungen

abhängt, welche aber auch wieder möglicher Weiſe einen Reflex in der Seele bewirken. Stimmt dieſer mit dem, was die Seele aus ſich ſelbſt und unabhängig vom Leibe produciren würde, überein, ſo wird der urſprüngliche Vorgang in der Seele beſchleunigt oder auch verſtärkt: eine phyſiologiſche Reſonanz tritt ein. So geſchieht es z. B., wenn durch einen Affect der Seele zuerſt leibliche Bewegungen hervorgerufen werden, und die hierdurch entſtehende leibliche Erregtheit einen Einfluß auf die Seele erlangt, durch welchen der urſprüngliche Affect zu einem weit höhern Grade anſchwillt, als er ſonſt erreicht haben würde. Es kann aber auch ſein, daß durch den allein von den leiblichen Bedingungen abhängigen Verlauf rückwärts Vorgänge in der Seele hervorgerufen werden, welche dem urſprünglichen, veranlaſſenden gänzlich fremd ſind, ihn daher hemmen oder auch verfälſchen. Dieſes ſcheint namentlich beim Wahnſinn der Fall zu ſein: durch gewiſſe leibliche Dispoſitionen werden bei jeder Gelegenheit Vorſtellungsmaſſen ins Bewußtſein gerufen, welche aller objectiven Begründung entbehren, aber, eben in Folge jener leiblichen Dispoſitionen, ein Gewicht erlangen, als ob ſie ſolche hätten, und ſich daher als fixe Ideen in alles einmiſchen und ſo jedes Vorſtellen des Menſchen verfälſchen und verwirren.

Bei Berückſichtigung des eben Geſagten wird man Herbart Recht geben müſſen, wenn er ſagt, daß man eher eine noch größere als eine geringere Abhängigkeit des Geiſtes vom Leibe erwarten ſollte als die, welche die Erfahrung zeigt. Man muß ſich wundern, daß es noch zu einem geordneten Denken kommen kann, das heißt zu einem ſolchen, welches wenigſtens überwiegend von denjenigen Beziehungen abhängt, in welchen die Vorſtellungen in der Seele ſtehen; daß der davon abhängige Gedankenlauf nicht jeden Augenblick durch dasjenige zerriſſen wird, was der von Seiten des Leibes in der Seele hervorgerufene Reflex dazwiſchen ſchiebt, ſo daß unſere Vorſtellungen bunt durch einander laufen wie die eines Narren. Wir müſſen ſchon vorausſetzen, daß durch beſondere künſtliche, uns freilich verborgene Einrichtungen, namentlich im Gehirn, dem Geiſte ſeine Unabhängigkeit, ja ſeine Herrſchaft über den Leib geſichert ſei.

In der Einwirkung des Leibes auf die Seele liegt ein hinreichender Erklärungsgrund für die individuellen Verſchiedenheiten, welche ſich erfahrungsmäßig unter den Menſchen zeigen, ſo wie für die der wechſelnden Stimmungen, ſoweit ſich keine pſychiſchen Urſachen für letztere nachweiſen laſſen. Es kann hier nicht der hie und da auch noch ziemlich unerklärliche Einfluß berückſichtigt werden, welcher von Seiten des Leibes auf unſere Gefühle und Beſtrebungen ausgeübt wird, ſondern wir müſſen uns begnügen, auf einige der auffallendſten Umſtände hinzuweiſen, welche

für die intellectuelle Ausbildung von Bedeutung ſind. Wenn die leibliche Conſtitution bei dem einen Menſchen von der Art iſt, daß dadurch der die Denkproceſſe begleitende leibliche Reflex auch nur etwas langſamer eintritt als bei einem andern, wenn demgemäß die geiſtigen Vorgänge ſelbſt bei jenem auch nur um ein Geringes verzögert werden: ſo muß jener, da dieſe Verzögerung ſich eben bei jedem Vorgange wiederholt, im Laufe der Zeit hinſichtlich des Reichthums der geiſtigen Ausbildung bedeutend gegen dieſen zurückſtehen. Werden durch irgend welche leibliche Urſachen — vielleicht könnte ein zu raſcher Zudrang des Blutes zum Gehirn dieſe Wirkung haben — die von Seiten der Seele in den Nerven hervorgerufenen innern Zuſtände raſch wieder unterdrückt, ſo wird es unmöglich ſein, einen Gedanken längere Zeit im Bewußtſein feſtzuhalten oder eine ausgedehntere Gedankenreihe zu verfolgen; und jede höhere intellectuelle Bildung wird dadurch unmöglich gemacht. Wahrſcheinlich wird durch jeden Nervenproceß ein Theil der von ihm ergriffenen Nervenſubſtanz in ſeiner Beſchaffenheit — z. B. in ſeiner chemiſchen Zuſammenſetzung — verändert und dadurch unfähig gemacht, die innern Zuſtände, deren er früher fähig war, auch jetzt noch in ſich zu erzeugen. Nach jedem Denkact, der ja einen leiblichen Reflex namentlich im Nervenſyſteme hervorrufen ſoll, wird alſo ein Theil der Nervenſubſtanz als unbrauchbar ausgeſchieden und neu wieder erſetzt werden müſſen. Reicht nach längerer geiſtiger Arbeit der Wiedererſatz nicht aus, ſo muß eine Ermüdung eintreten, welche vielleicht nur durch eine größere Anſtrengung überwunden werden kann; iſt der Wiedererſatz überhaupt nicht genügend, ſo muß wegen mangelhafter leiblicher Ernährung auch das Wachsthum des Geiſtes leiden. Sind die aus leiblichen Proceſſen entſtehenden Gefühle der angebornen Conſtitution oder auch der Lebensweiſe wegen zu ſtark, ſo werden die das Spiel unſerer Vorſtellungen begleitenden feinern Empfindungen, welche unſere äſthetiſche, namentlich auch unſere ſittliche Weltauffaſſung bedingen, überwogen werden, und eine roh materialiſtiſche Weltauffaſſung wird die Folge ſein. Wenn alſo auch die Seele ein ſelbſtſtändiges Daſein beſitzt, ſo muß doch ihr Leben in ſehr weitgreifendem Maße von dem des Leibes ſich abhängig zeigen.

Wir kehren jetzt zu dem Hauptgegenſtande unſeres Aufſatzes zurück. Die ſinnlichen Wahrnehmungen entſtehen, indem auf Veranlaſſung unſerer Beziehungen zur Außenwelt in den Theilen unſeres Leibes, namentlich des Nervenſyſtems, gewiſſe innere Zuſtände hervorgerufen werden, welche, von Theil zu Theil ſich fortpflanzend, endlich eine gewiſſe zum Bewußtſein gelangende Affection der Seele bewirken. Während jene Erregungen von Außen noch fortdauern, verbinden ſich die einfachen ſinn-

lichen Wahrnehmungen zu Anſchauungen von Dingen, Vorgängen u. ſ. w.; und wir verſtehen hier unter ſinnlichen Anſchauungen eben nur diejenigen Vorſtellungen, welche durch eine von Außen erregte Nervenaffection im Bewußtſein feſtgehalten werden: würden die ſinnlichen Wahrnehmungen und Anſchauungen auch durch irgend welche Hemmungen aus dem Bewußtſein verdrängt, ſo würden ſie doch in demſelben Maße, wie dieſes geſchieht, durch die Beziehungen zur Außenwelt, ſo lange dieſe ſich nur nicht verändern, ſofort wieder von Neuem gebildet werden. Das hierdurch entſtehende Standhalten der ſinnlichen Anſchauungen gegen die aus ihnen ſelbſt und aus dem übrigen Gedankenlauf entſpringenden Hemmungen iſt ein charakteriſtiſches Merkmal derſelben; in einem frühern Aufſatze iſt ſchon angegeben, wie aus ihm, wenn noch andere Umſtände hinzutreten, die Vorſtellung eines räumlich Ausgedehnten, ſo wie der erſte Anfang einer Sonderung zwiſchen der Innen- und Außenwelt bedingt wird. Aber auch noch in anderer Beziehung liegt gerade in dem unveränderten Beharren der ſinnlichen Anſchauungen und Wahrnehmungen eine Urſache jener Sonderung, welche auch in den Fällen wirkſam iſt, in denen es nicht zu einem räumlichen Anſchauen kommt.

Wir können freilich auch nicht in einem einzigen Falle genau die Umſtände angeben, welche das Hervortreten dieſes oder jenes Gedankens und die Veränderungen, welche er etwa erleidet, bedingen; wir ſind uns aber doch des Cauſalzuſammenhangs in unſerm Gedankenlaufe im Allgemeinen bewußt: wir haben wenigſtens ein unbeſtimmtes Gefühl davon, daß er oft weite Strecken fortſchreitet, ohne daß andere als die in ihm ſelbſt liegenden Umſtände den Fortſchritt bedingen. Der durch rein innere Umſtände bedingte Gedankenlauf wird aber durch das Eintreten der ſinnlichen Anſchauungen unterbrochen, ja geſtört und in andere Richtungen gelenkt; und wir bemerken gar wohl, daß unſer Gedankenlauf über ſie keine unmittelbare Gewalt beſitzt: daß ſie weder durch ihn ohne weiteres hervorgerufen, noch zur Seite gedrängt werden können. Die Sache verhält ſich hier anders, als wenn eine Gedankenreihe die andere ſtört; denn während in dieſem Falle jede Reihe von Veränderungen den uns im Allgemeinen bekannten geiſtigen Geſetzen folgt, z. B. bis zu einem gewiſſen Grade unſerm Willen unterworfen iſt, haben wir in jenem Falle von dem Cauſalzuſammenhang in der Reihe der ſinnlichen Anſchauungen ſo gut wie gar keine unmittelbare Kenntniß; während in dieſem Falle die Einwirkung der einander unterbrechenden Reihen gegenſeitig iſt oder, wie wie wir wohl wiſſen, wenigſtens ſein kann, hat in dieſem Falle der Gedankenlauf — der Wille oder was ſonſt mit ihm zuſammenhängt — nicht den mindeſten unvermittelten Einfluß auf das,

was wir durch unſere Sinne wahrnehmen, und kann nur auf einem Umwege einen ſolchen gewinnen. Wir fühlen den Zwang, mit welchem das ſinnlich Wahrgenommene in unſer Inneres ſich eindrängt, die Unabhängigkeit, welche ſein Beſtehen wenigſtens im Allgemeinen von dem beſitzt, was wir mit unſerm Ich in nähere Beziehung bringen. So muß eine Sonderung unſerer Vorſtellungen in eine Innen- und Außenwelt eintreten, deren Vorgänge im Allgemeinen unabhängig von einander verlaufen, wenn es auch an vielfachen Verbindungen zwiſchen beiden nicht fehlt: auf der einen Seite ſind wir eines durchgängigen Zuſammenhanges uns bewußt, der nur hier und da durch Einwirkung fremdartiger Einflüſſe unterbrochen wird; auf der andern Seite erblicken wir zunächſt nur abgeriſſene Bruchſtücke, und nur eine weiter fortgeſetzte Reflexion führt uns auf den Gedanken eines durchgängigen Cauſalzuſammenhanges auch in der Welt der äußern Erſcheinungen. Zu einer Sonderung des Aeußern und Innern würden wir uns auch genöthigt finden, wenn es gar nicht zu einem räumlichen Auseinanderſetzen des Aeußern käme, wenn wir z. B. nur Geruchs- und Geſchmackswahrnehmungen bilden könnten: auch dann würden wir dieſe immer noch als etwas unſerm Gedankenlaufe Aufgedrungenes, ein von unſerm Ich unabhängiges Beſtehen Beſitzendes anerkennen müſſen. Wir würden auch dann eine Außenwelt vorausſetzen müſſen, freilich von ganz anderer Beſchaffenheit als die, von welcher wir uns jetzt umgeben finden.

Um das Weſen der ſinnlichen Anſchauungen deutlicher hervortreten zu laſſen, wird es gut ſein, die angrenzenden Claſſen der Vorſtellungen, die Erinnerungs- und Phantaſiebilder gleich mit in Betracht zu ziehen. Sie entſtehen dadurch, daß die früher gebildeten und darauf gehemmten ſinnlichen Anſchauungen wieder ins Bewußtſein treten. Indem aber auf dieſe Weiſe ein früherer Zuſtand der Seele von Neuem wieder hervorgerufen wird, müſſen in den mit der Seele enger verbundenen Theilen des Leibes diejenigen Zuſtände wiederkehren, welche früher jenen Seelenzuſtand begleitet, d. h. hier, es müſſen diejenigen Affectionen des Nervenſyſtems wiederkehren, welche früher die Bildung der in Rede ſtehenden ſinnlichen Anſchauung bewirkt haben Das iſt wenigſtens dann ſicher der Fall, wenn es zu einem Nach-Außen-Setzen des Vorgeſtellten kommt: wenn wir das früher Geſehene gleichſam mit den Augen des Geiſtes wieder ſehen, das Gehörte mit ſeinen Ohren hören; und nur in dieſem Falle wollen wir ja die Vorſtellung ein Erinnerungs- oder Phantaſiebild nennen. Denn ſoll es zu einem Nach-Außen-Projiciren des wieder Vorgeſtellten kommen, ſo müſſen auch die Umſtände wiederkehren, welche früher die Veranlaſſung dieſes pſychiſchen Actes geweſen ſind. Wenn

irgend etwas das Zuſtandekommen jener begleitenden leiblichen Zuſtände verhindert, ſo wird dadurch das Erinnerungs- oder Phantaſiebild ſelbſt eine Hemmung erleiden.

Bei der Anſchauung iſt es ein feſtſtehendes Verhältniß zur Außenwelt, welches den ganzen Vorgang bedingt; bei dem Reproductionsbilde dagegen ein reproducirter Seelenzuſtand. Jenes verharrt unabhängig von unſerm Vorſtellungsverlauf; dieſer iſt dagegen mancherlei Störungen von Seiten anderer pſychiſcher Vorgänge ausgeſetzt; ja, während das Reproductionsbild ſich entfaltet, werden die in ihm ſelbſt enthaltenen einzelnen Theile ſich gegenſeitig hemmen. Die von Seiten der Seele hervorgerufenen Nervenaffectionen werden den durch die Beziehungen zur Außenwelt in ihnen bedingten — den ſinnlichen Erregungen — begegnen, und beide werden ſich gegenſeitig hemmen; da aber die Beziehungen zur Außenwelt durch jene Hemmungen nicht verändert werden, wohl aber die reproducirten Seelengebilde ihnen weichen können, ſo wird der Hauptdruck auf dieſe fallen. Beide eben berührten Umſtände werden bewirken, daß das reproducirte Bild nicht feſthält, daß es keine große Ausdehnung erlangen, daß es nicht in ſeinen einzelnen Partieen genauer ausgeführt werden kann; in welchen drei Beziehungen das Reproductionsbild ſich ſehr weſentlich von der Anſchauung unterſcheiden wird. Es wird ſchon eine gewiſſe Anſtrengung erfordern, ſich eine auch nur einfache geometriſche Conſtruction ſo vorzuſtellen, daß ſie in allen Theilen *gleichmäßig* vor den Augen des Geiſtes ſchwebt: gewöhnlich wird, wenn man auf den einen Theil ſeine Aufmerkſamkeit richtet, der andere aus dem Bewußtſein verſchwinden, und man wird es daher in der Regel vorziehen, ſich die einzelnen Theile nach einander vorzuſtellen: ſtatt der Linie z. B. den dieſe Linie beſchreibenden, ſich bewegenden Punct, wodurch das Simultane in ein Succedanes umgewandelt wird. Entwerfen wir uns in der Vorſtellung das Geſichtsbild einer Pflanze, ſo werden wir vielleicht *ein* Blatt ſeiner Geſtalt noch genauer auffaſſen; wir werden das Bild dieſes einen Blattes mit dem Gedanken begleiten, daß wir es eigentlich mehrere Male wiederholen ſollten, ohne daß es indeſſen wirklich zu dieſer Wiederholung kommt; unſer Bild von der Pflanze wird alſo unbeſtimmt ſein hinſichtlich der Zahl der Blätter, welche ſie beſitzt. Das Bild jenes einen Blattes werden wir aber wieder vielleicht nur in ſeinem Totalumriß zeichnen; wir werden wiſſen, daß es gezähnt iſt, aber die Zähne nur an dieſer oder jener Stelle des Bildes hinzufügen; daſſelbe gilt von dem Geäder deſſelben, den Nuancirungen ſeiner Farbe u. ſ. w. Das Reproductionsbild der Pflanze wird ſich alſo von der Anſchauung derſelben durch ſeine Unbeſtimmtheit unterſcheiden; wir werden uns bemühen, es bis ins

Detail auszuführen, aber nie weit damit kommen; ein detaillirtes Geſammtbild werden wir nie erhalten; je weiter wir ins Einzelne eingehen, deſto mehr wird ſich unſer Vorſtellen auf kleinere Partieen einſchränken; und ſelbſt bei dieſen werden wir mit der größten Anſtrengung nie zu der Ausführung gelangen, welche wir bei der wirklichen Anſchauung mit einem Blick gewinnen.

Die Reproductionsbilder unterſcheiden ſich von den Anſchauungen außer durch ihr geringes Beharrungsvermögen, ihre Unbeſtimmtheit, ihre geringe Ausdehnung und durch die fehlende Detaillirung auch noch durch ihre Farbloſigkeit, durch den Mangel an ſinnlicher Friſche, wie wir dieſe den Reproductionsbildern fehlende Eigenthümlichkeit am beſten bezeichnen können. An der ſinnlichen Friſche erkennen wir im normalen Zuſtande auf den erſten Blick, daß wir es mit den Auffaſſungen wirklicher Dinge zu thun haben. Zum Theil iſt die ſinnliche Friſche offenbar nur eine Folge der zuerſt genannten Umſtände, entſpringt nur aus dem Zuſammentreffen derſelben; zum Theil ſcheint ſie aber doch etwas Eigenthümliches, von jenen Unabhängiges zu ſein. Irre ich mich nicht, ſo liegt ihre Eigenthümlichkeit in Folgendem: die ſenſibeln Theile unſeres Nervenſyſtems ſind durch ihre Beziehungen zur Außenwelt fortwährend auf eine beſtimmte Weiſe in Anſpruch genommen: es mag dieſes ſelbſt dann der Fall ſein, wenn wir, wie wir gewöhnlich ſagen, nichts durch ſie wahrnehmen. Wenigſtens iſt das Sehen des abſolut Dunkeln gewiß nicht ein bloßes Nichts-Sehen, ſondern eine poſitive Wahrnehmung; bei den Gehörnerven mag es ſich anders verhalten. Die von der Seele ausgehende Affection jener Nervenfaſern ſtößt alſo in ihnen immer auf einen gewiſſen Widerſtand; ſie würde ſelbſt dann auf einen Widerſtand ſtoßen, wenn ſich die Nervenfaſer in abſoluter Ruhe befände; in dem Sinnesorgane ſelbſt müßten dann gewiſſe Veränderungen hervorgerufen werden, welche es nur in Folge äußerer Erregung, nie auf innere Veranlaſſung allein erleiden kann. Die von der Seele ausgehende Affection der ſenſibeln-Nervenfaſer wird daher nie den Grad der Energie erreichen wie die von Außen angeregte: die letztere ruft einen Proceß hervor, der ſich vollenden kann, während der der erſtern entſprechende irgendwo auf Widerſtände ſtößt. Die mangelnde Friſche der Reproductionsbilder ſcheint mir nun eben eine Folge der mangelnden Energie der begleitenden Nervenaffection zu ſein.

Die Richtigkeit dieſer Anſicht wird, wie mich dünkt, durch die Erſcheinungen im Traume beſtätigt. Die Traumbilder ſind faſt eben ſo ſchwankend wie die Reproductionsbilder in wachem Zuſtande, ſie kommen an Beſtimmtheit, Ausdehnung und Ausführung den ſinnlichen An-

ſchauungen lange nicht gleich, haben aber die ſinnliche Friſche mit ihnen gemein, weßhalb ſie denn auch für Auffaſſungen wirklicher Dinge gehalten werden. Und zwar kann dieſer Irrthum nicht allein durch die Unmöglichkeit, ſie mit den gleichzeitigen Auffaſſungen wirklicher Dinge zu vergleichen, veranlaßt werden, denn dann müßten wir uns jenes Unterſchiedes in der Erinnerung bewußt werden: wir erinnern uns aber der Traumbilder gerade ſo, als wenn ſie Auffaſſungen wirklicher Dinge geweſen wären. Während des Schlafes iſt aber die Einwirkung der Außenwelt, ja auch wohl des Zuſtandes der Sinnesorgane auf die Nerven abgeſchloſſen; dieſe können alſo frei den von Seiten der Seele an ſie ergehenden Anforderungen genügen. Jede Affection der Seele wird alſo von der ihr entſprechenden Nervenaffection begleitet werden; beide werden einander der Art und dem Grade nach viel genauer entſprechen können, als es im wachen Zuſtande der Fall iſt. Ja die einmal hervorgerufene Nervenaffection wird, da der Einfluß von Außen ſie nicht hemmt, aus eigener Kraft fortdauern und umgekehrt wieder eine Affection der Seele bewirken. Das Verhältniß zwiſchen dem Traumbild in der Seele und der entſprechenden Affection der ſenſibeln Nervenfaſern iſt alſo im Weſentlichen das gleiche, wie das bei der Bildung einer ſinnlichen Anſchauung im wachen Zuſtande, und muß daher eine gleiche Folge, die ſinnliche Friſche der Vorſtellung haben. Daß aber das Traumbild in den übrigen Beziehungen der ſinnlichen Anſchauung nachſtehen muß, erklärt ſich hinreichend aus der Fortdauer der Hemmungen innerhalb der Seele, gegen welche die Vorſtellung durch die Erregung von Außen her keine feſte Stütze empfängt. *

Die durch die verſchiedenen Sinne gebildeten Anſchauungen können mit verſchiedener Leichtigkeit als Bilder reproducirt werden. In dieſer Beziehung hängt natürlich viel von angebornen Anlagen und Gewöhnungen ab: die Phantaſiewelt eines Malers wird einen andern Charakter an ſich tragen als die des Muſikers. Das Folgende kann daher zunächſt nur auf individuelle Geltung Anſpruch machen, und mancher wird durch Selbſtbeobachtung finden, daß ſich die Sache bei ihm anders verhält; indeſſen mag es vielleicht gerade einen gewiſſen mittlern Zuſtand darſtellen, der durch keine hervorragende Virtuoſität in einer beſtimmten Richtung ausgezeichnet iſt.

---

* Obgleich die ſenſibeln Theile des Nervenſyſtems der Seele im Traume williger folgen als im wachen Zuſtande, ſo muß doch in anderer Beziehung der phyſiologiſche Druck im Schlafe größer ſein als im Wachen. Namentlich verſagen auch die motoriſchen Faſern ihre Dienſte auf Anregung der Seele.

Die Wahrnehmungen des Geruchs und Geſchmacks können kaum als deutliche Bilder wieder ins Bewußtſein zurückgerufen werden: wer nicht gerade ein Kochkünſtler oder Gourmand iſt, wird es ſchwer finden, den Geſchmack eines beſtimmten Gerichts, ja nur überhaupt den des Sauern, Süßen willkürlich in ſich hervorzurufen; er wird es unmöglich finden, vorher zu beſtimmen, welchen Eindruck eine Combination verſchiedener Geſchmäcke auf ihn machen wird. Dadurch wird nicht ausgeſchloſſen, daß ein beſtimmter Geſchmack im Falle der wirklichen Wahrnehmung wieder erkannt wird: indem eine beſtimmte Geſchmackswahrnehmung von Neuem gebildet, die früher gebildete gleichartige dadurch wieder ins Bewußtſein gerufen wird, werden auch zugleich die damit complicirten Vorſtellungen von dem Namen, dem Ausſehen und der übrigen Beſchaffenheit des Geſchmeckten reproducirt, und hierin beſteht eben das Wiedererkennen. Die durch den Taſtſinn gebildeten Anſchauungen werden von dem Sehenden verhältnißmäßig ſelten als Bilder reproducirt und wenn es geſchieht, ſo werden ſie mit den ſtärkern Geſichtsbildern ſich verbinden und daher nur wenig bemerkt werden; in dem Geiſtesleben des Blinden müſſen ſie dagegen eine nicht unbedeutende Rolle ſpielen. Etwas anders verhält es ſich mit den Wahrnehmungen des Muskelgefühls: auch ſie werden zwar ſelten rein und immer nur von geringer Intenſität bleiben; es wird ſich aber ſpäter herausſtellen, daß ſie für die mathematiſche Phantaſie eine wenn auch leicht zu überſehende, doch keineswegs geringe Bedeutung haben. Die am häufigſten vorkommenden und zugleich am klarſten und vollſtändigſten ausgebildeten Reproductionsbilder ſind die des Geſichts und Gehörs; aber auch von dieſen überwiegen die letztern wieder bedeutend. Es wird immer einige Anſtrengung koſten, ſich ein einigermaßen ausgeführtes Bild eines geſehenen Gegenſtandes, ja nur das einer beſtimmten Farbe vorzuſtellen, während Tonbilder uns fortwährend umſchweben und dabei oft in den feinſten Nuancirungen das früher Wahrgenommene wiedergeben. Ein innerliches Sprechen und innerliches Hören des Geſprochenen begleitet ja faſt immer unſer Denken, und auch der nicht muſikaliſch Gebildete kann in der Regel eine öfter gehörte Melodie im Gedanken — wie man ſagt — wiederholen.

Der zuletzt angegebene Unterſchied entſpringt nun allerdings zum Theil aus Gewöhnung. Das pſychologiſche Problem, wie durch Gewöhnung und Uebung eine Fertigkeit gewonnen und verſtärkt werden kann, muß hier übergangen werden; es iſt aber klar, daß jene Gewöhnung ſich nicht ſo gleichmäßig bei faſt allen Menſchen ausbilden würde, wenn ſie nicht durch gewiſſe urſprüngliche Verhältniſſe prädisponirt wäre.

Die Tonbilder ſind nun ſchon deßwegen leichter zu produciren als die des Geſichts, weil jene auf einem ſucceſſiven Vorſtellen beruhen, dieſe dagegen ein gleichzeitiges Vorſtellen vieler Elemente fordern. Die Hemmung zwiſchen den einzelnen reproducirten Vorſtellungen wird daher bei jenen nicht allein geringer ſein, ſondern auch nichts ſchaden, indem eben durch ſie ein ſucceſſives Vorſtellen bewirkt wird; bei dieſen wird dagegen ſchon deßhalb die Entfaltung eines einigermaßen zuſammengeſetzten Bildes unmöglich ſein, weil ſeine Elemente ſich aus dem Bewußtſein — auch ohne daß eine Hemmung von Außen hinzukommt — verdrängen. Dazu dürfte dann noch eine eigenthümliche Verſchiedenheit zwiſchen den Geſichts- und Gehörnerven oder vielleicht auch zwiſchen den Nervenerregungen durch Töne und denen durch Licht kommen. Es iſt ſchon oben bemerkt, daß das Sehen des abſolut Dunkeln kein eigentliches Nichts-Sehen, ſondern ein poſitives Wahrnehmen zu ſein, daß ihm alſo eine eigenthümliche Erregung der Geſichtsnerven zu entſprechen ſcheint, während dagegen das Nichts-Hören wirklich in der vollkommenen Ruhe des Gehörnervens beſtehen mag. Es iſt außerdem bekannt, daß dieſelbe Faſer des Sehnervens nicht gleichzeitig zwei verſchiedene Geſichtseindrücke fortzupflanzen vermag, ohne daß ſie zu *einen* zuſammengeben; während wir dagegen recht gut zwei verſchiedene Töne zugleich hören und unterſcheiden, und man doch nicht annehmen kann, daß ſie dann jedesmal durch zwei verſchiedene Nervenfaſern fortgepflanzt werden. Die Faſern des Sehnervens ſcheinen daher zu gleicher Zeit immer nur *einer* Erregung fähig zu ſein, während in einer Faſer des Hörnervens ſich eine beliebige Zahl verſchiedener Erregungen combiniren kann, ohne, ſo weit es hier in Betracht kommt, ſich gegenſeitig zu ſtören. Die von einem reproducirten Geſichtsbilde ausgehende Affection des Sehnervens wird alſo mit der von Außen erregten zu einer verſchmelzen oder durch ſie gehemmt werden, und daher, weil dieſe ſie an Stärke übertrifft, das Geſichtsbild nur wenig verſtärken können; und dieſes wird ſelbſt dann geſchehen, wenn wir die Augen ſchließen, da ja auch das Nichts-Sehen in einer poſitiven Erregung ſeine Urſache hat. In dem Gehörnerven können dagegen die durch das Tonbild und die durch äußere Eindrücke hervorgerufene Affection ſich durchkreuzen, ohne daß dadurch jene eine irgend bedeutende Hemmung erleidet. Nur im Schlafe fiele dieſer Unterſchied weg, da in dieſem der Sehnerv ſich wirklich im Zuſtande der Unerregtheit befindet; und daher möchte es ſich erklären laſſen, daß im Traume die Geſichtsbilder den Tonbildern an Lebhaftigkeit und Friſche nicht allein nicht nachſtehen, ſondern ſie ſogar übertreffen.

Einflußreicher als die beiden eben berührten Momente dürfte in-

deſſen noch das folgende ſein. Keine Art des Wahrnehmbaren können wir mit derſelben Leichtigkeit und in gleicher Mannigfaltigkeit allein durch unſere leiblichen Organe ohne äußere Hülfsmittel produciren wie das Hörbare; um etwas Sichtbares hervorzubringen, gebrauchen wir, wenn wir von dem abſehen, was wir durch die verſchiedenen Stellungen unſeres Leibes leiſten können, doch wenigſtens den Griffel. Dabei können wir das von uns ſelbſt producirte Hörbare fortwährend ohne beſondere Hülfsmittel auch ſelbſt wieder wahrnehmen, während wir die meiſten Bewegungen unſeres Leibes für gewöhnlich nicht ſehen, ja gerade die ausdrucksvollſten, am leichteſten und mannigfaltigſten zu producirenden, das Mienenſpiel unſeres Geſichts nur durch künſtliche Hülfsmittel ſelbſt ſehen können Daher werden die Muskelgefühle, welche gewiſſe Bewegungen unſerer Stimmorgane begleiten, und die Wahrnehmungen der durch ſie hervorgerufenen Töne ſich aufs genaueſte compliciren, und die einen ohne die andern nicht zum Bewußtſein kommen können. Ja es iſt ſogar ſehr wahrſcheinlich, daß bei dem der Sprache fähigen Menſchen und bei den Thieren, welche gehörte Töne nachzuahmen vermögen, eine unmittelbare Verbindung zwiſchen den nach den Stimmorganen gehenden motoriſchen und den ſenſibeln Faſern des Gehörnervens ſtattfindet, welche eine unmittelbare Uebertragung der entſprechenden Affectionen von dieſen auf jene möglich macht; wenigſtens läßt ſich ohne eine ſolche Verbindung kaum der Nachahmungstrieb begreifen, welcher Kinder und jene Thiere zur Nachahmung des Gehörten veranlaßt. Freilich wird dieſe Verbindung bei dem lallenden Kinde nicht in der Vollſtändigkeit vorhanden ſein, wie in dem der Sprache mächtigen Erwachſenen oder gar in dem geübten Sänger; der Mechanismus, durch welchen die Tonvorſtellung auf die Nerven der Stimmorgane übertragen wird, mag er in der Einrichtung des Leibes beruhen oder der Mitwirkung der Seele bedürfen, iſt eben ein Product der Entwickelung, wird durch vielfache Uebung erſt ausgebildet; aber wäre nicht ſchon eine angeborne Anlage für ihn vorhanden, ſo wäre nicht einzuſehen, warum nicht manche Thiere, welche hinſichtlich der ſichtbaren Stimmorgane dem Menſchen doch ſo nahe ſtehen ſollen, der Sprache nicht eben ſo gut fähig ſein ſollten als dieſer. Das Reproductionsbild eines Tones wird daher nicht allein in den ſenſibeln Faſern des Gehörnervens diejenige Affection hervorrufen, welche dem Hören des Tones entſpricht, ſondern auch in den motoriſchen der Stimmorgane die, welche bei weiterer Fortwirkung die Hervorbringung des Tones bewirken würde; ja es ſcheint mir hierbei in vielen Fällen ſogar zu anfangenden Muskelcontractionen zu kommen. Dadurch wird die Hülfe, welche das

Tonbild von Seiten der phyſiologiſchen Reſonanz empfängt, nicht allein verdoppelt, ſondern die eine der hervorgerufenen Wirkungen iſt auch von der Art, daß ſie nur von Seiten der Seele bewirkt und nicht durch eine von Außen erregte Affection der Nervenfaſern geſtört werden kann. Die große Bedeutung des zuletzt hervorgehobenen Umſtandes ſcheint mir namentlich daraus hervorzugehen, daß wenigſtens der nicht muſikaliſch Gebildete ſich vorzugsweiſe nur diejenigen Töne im Bilde vorzuſtellen vermag, welche er ſelbſt hervorbringen kann, und andere nur in ſo weit und auf die Art, wie er ſie mit Hülfe ſeiner Stimmorgane nachzuahmen vermag. Im Schlafe folgen die motoriſchen Nervenfaſern den von der Seele ausgehenden Erregungen nur unvollſtändig oder gar nicht; im Traume fällt alſo die Hauptſtütze der Tonbilder hinweg. Im Traume hören wir aber auch lange nicht ſo deutlich und lebendig als wir ſehen, wenigſtens ſcheint meine Selbſtbeobachtung mir dieſes zu lehren. Auch für die Geſichtsbilder ſuchen wir gern eine Stütze in den motoriſchen Faſern, indem wir das Vorgeſtellte in die Luft zeichnen oder doch die Bewegungen uns vorſtellen, welche wir dazu nöthig hätten.

Die eben angeführten drei Momente ſind wohl mehr als hinreichend, um den Vorzug der Tonbilder vor denen des Geſichts zu erklären; es geht auch aus ihnen die Wichtigkeit des Hörens und Sprechens für unſere ganze geiſtige Entwickelung hervor, was hier nicht weiter ausgeführt werden kann.

Nicht unintereſſant iſt die alte Streitfrage, ob es wirklich allgemeine Vorſtellungen gebe, oder ob die ſogenannten allgemeinen Vorſtellungen nicht im Grunde nur die Vorſtellungen von einzelnen Objecten ſeien, welche man willkürlich als Beiſpiele der ganzen Art oder Gattung anſieht. Für die Begriffe in unſerm Sinne des Worts muß die erſte Frage, wie ſich ſpäter leicht ergeben wird, unbedingt bejaht werden; mit den allgemeinen Reproductionsbildern oder Schematen verhält es ſich dagegen allerdings etwas anders. Zuerſt iſt es klar, daß die einfachen Wahrnehmungen keiner Verallgemeinerung fähig ſind: wir können uns keine Farbe vorſtellen, welche zugleich roth und gelb, keinen Ton, welcher zugleich c und g iſt. Der Umfang der Reproductionsbilder früherer einfacher Wahrnehmungen kann nicht weiter gehen, als es die etwaige Unbeſtimmtheit in ihnen zuläßt: die Wahrnehmungen von nahe an einander liegenden Nuancen des Blauen z. B. werden des in ihnen liegenden Gleichen wegen mit einander verſchmelzen, während das Entgegengeſetzte in ihnen ſich gegenſeitig hemmt; es wird ſo ein Reproductionsbild des Blauen möglich ſein, in welchem der Unterſchied jener Nuancirungen verſchwunden iſt, welches alſo gleich gut als eine Vorſtellung von ver-

ſchiedenen Arten des Blauen gelten kann. Offenbar erſtreckt ſich aber dieſe Art der Verallgemeinerung nicht weit; ſie würde z. B. unmöglich ſo weit gehen können, daß es zu einem Schema der Farbe überhaupt käme. Im ſtrengen Sinne des Worts vermögen wir auch nicht ein ſolches uns vorzuſtellen; es gibt aber pſychiſche Gebilde, welche es einigermaßen erſetzen. Die Wahrnehmungen der einzelnen Farben gehen nämlich bekanntlich continuirlich in einander über; nach Maßgabe des in ihnen enthaltenen Gleichen werden ſie daher zu einer Reihe mit einander verſchmelzen. Indem nun eine dieſer Farben zum Bewußtſein gelangt, wird die ganze Reihe nach den hier als bekannt vorausgeſetzten Geſetzen der Vorſtellungsreihen zum Ablaufen kommen. Dieſe Reihe erſetzt uns nun, ſo weit als nöthig, das Schema der Farbe überhaupt: indem wir die Farbe überhaupt uns vorſtellen, wird nicht etwa ein Gebilde zum Bewußtſein kommen, in welchem das Verſchiedene in den einzelnen Farben ſich ausgelöſcht und nur das Gleiche in ihnen übrig geblieben iſt — denn ein ſolches Gleiches in allen Farben iſt in ihnen, rein als Wahrnehmungen und abgeſehen von jeder begrifflichen Auffaſſung betrachtet, gar nicht vorhanden —, ſondern wir ſtellen uns die verſchiedenen Farben oder wenigſtens einige von ihnen zu gleicher Zeit oder nach einander vor, und zwar ſo, daß das Bewußtſein raſch von der einen zur andern übergleitet. So wird auch das Schema des Flötentons oder der menſchlichen Stimme nicht etwa eine Vorſtellung ſein, aus welcher die verſchiedene Höhe, Stärke u. ſ. w. der einzelnen Töne rein ausgeſondert iſt, ſondern ein Complex von verſchiedenen Flötentönen oder menſchlichen Lauten, ſo genau beſtimmt, wie es die Verſchmelzung der einander nahe liegenden zuläßt; ja in der Regel werden wir es bei der Vorſtellung eines einzelnen Tones bewenden laſſen, wenn nur die Möglichkeit gegeben iſt, von ihr leicht zu der eines andern in jener Reihe liegenden überzugehen.

Bei zuſammengeſetzten Vorſtellungen kann es dagegen wirklich zur Bildung eines allgemeinen Schemas kommen, obgleich dieſes doch immer aus ſo genau als möglich beſtimmten, reproducirten Wahrnehmungen zuſammengeſetzt ſein wird. Wer ſich ein Dreieck vorſtellt, der muß den Seiten und Winkeln desſelben eine beſtimmte Größe zutheilen: er wird nicht ein Dreieck gleichſam vor den Augen des Geiſtes ſchweben ſehen können, welches zugleich ſpitz- und ſtumpfwinklig iſt. Das vorgeſtellte Dreieck wird alſo eben ſo wenig ein Bild des Dreiecks überhaupt ſein als das an die Tafel gezeichnete, und nur in ſofern als ſolches gelten können, weil man ſeine einzelnen Stücke raſch verändern, das ſpitzwinklige z. B. in ein ſtumpfwinkliges übergehen laſſen kann. Dagegen wird man ſich allerdings ein Dreieck vorſtellen können, ohne etwas darüber feſtzuſetzen,

ob es mit der Kreide an der Tafel oder mit Bleiſtift auf dem Papiere gezeichnet iſt, ohne ſich alſo die Farbe ſeiner Seiten und ſeiner Fläche, die Dicke der Striche, mit denen es gezeichnet iſt, u. ſ. w. mitvorzuſtellen. Es könnte räthſelhaft erſcheinen, welche reproducirte Wahrnehmungen in ſolchen Fällen zur Bildung des Schemas verwendet worden ſind; es iſt indeſſen ſo ſchwer nicht, hierüber Aufklärung zu erlangen.

Verſuchen wir nämlich, das Dreieck uns als fertig vorzuſtellen, ſo wird es uns ſo leicht nicht gelingen, von jenen Nebenbeſtimmungen zu abſtrahiren: wir werden z. B. das Dreieck mit der Kreide auf die Tafel gezeichnet erblicken und uns das Bild ſo genau ausgeführt vorſtellen, als man derlei Dinge überhaupt aufzufaſſen pflegt. Wenn wir uns dagegen das Dreieck in der Luft ſchwebend, mit Linien von unbeſtimmter Farbe und Dicke gezeichnet vorſtellen, werden wir es entſtehen ſehen z. B. ſo, als wenn ein ebenfalls nicht deutlich beſtimmter Punct den Umfang des Dreiecks durchläuft; es wird einem ſo ſein, als wenn man mit dem Auge oder vielleicht auch mit dem Finger den Umfang des Dreiecks verfolgte. Es ſind folglich die Reproductionsbilder gewiſſer Muskelbewegungen, welche das Schema des Dreiecks bilden; und zwar derjenigen, welche man nöthig hat, um das Dreieck zu zeichnen oder das fertige Dreieck mit Auge oder Taſtſinn aufzufaſſen. Die Bewegungen des Auges ſind aber die gleichen, das Dreieck mag mit dem Bleiſtift oder mit der Kreide gezeichnet ſein; jene aus Muskelgefühlen zuſammengeſetzte Vorſtellung kann alſo als Bild einer ganzen Reihe von Dreiecken dienen, welche in den erwähnten und andern Nebenbeſtimmungen von einander abweichen. Ja es wäre vielleicht möglich — obgleich es mir nicht recht gelingen will — auch das fertige Dreieck ſich ſo vorzuſtellen, daß man von allen Nebenbeſtimmungen abſtrahirt und bloß die geometriſche Geſtalt ins Auge faßt: die Bilder von den einzelnen Puncten des Dreiecks fallen auf verſchiedene Stellen der Netzhaut; die Wahrnehmungen von den einzelnen farbigen Puncten, welche es bilden, werden daher von verſchiedenen Localzeichen begleitet, und aus den Wahrnehmungen von dieſen Localzeichen könnte vielleicht ein Bild eines Dreiecks zuſammengeſetzt werden, welches gleich gut auf Dreiecke von verſchiedener Färbung u. ſ. w. paßte.

Es wären alſo zunächſt die geometriſchen Schemata, welche in Wahrheit Vorſtellungen von größerm Umfange genannt werden dürfen: ſie enthalten nur die Reproductionsbilder der Bewegungen — genauer der ſie begleitenden Muskelgefühle —, durch welche die geometriſchen Gebilde dargeſtellt oder aufgefaßt werden, oder ſind auch vielleicht nur aus denen von Localzeichen zuſammengeſetzt; die durch ſie gegebenen Umriſſe

können daher auf dieſe oder jene Weiſe weiter ausgeführt und beſtimmt werden. Da die jene Bewegungen bewirkenden Nervenaffectionen rein von Seiten der Seele hervorgerufen werden können; da das, was wir Muskelgefühle genannt haben, theils die jene Nervenaffectionen hervorrufenden Zuſtände der Seele, theils unmittelbare Rückwirkungen derſelben ſind; da ferner wegen des ſucceſſiven Vorſtellens die Hemmung zwiſchen den einzelnen Elementen jener Schemata nicht ſo nachtheilig einwirkt: ſo werden ſich jene geometriſchen Schemata ähnlicher Vorzüge erfreuen, als die ſind, welche wir früher den Tonbildern vindicirt haben. Es iſt übrigens leicht zu ſehen, daß eine der beſchriebenen Vorſtellungsweiſe ähnliche auch bei andern als den geometriſchen Schematen eintreten könne. Wenn wir z. B. vier Dinge mit den Augen überſchauen, ſo wird das gleichmäßige Fortſchreiten des Auges viermal unterbrochen, viermal wird das Auge an einer beſtimmten Stelle einen Augenblick feſtgehalten; und dieſes tritt auf gleiche Weiſe ein, die gezählten Dinge mögen ſein was ſie wollen; es kann ſich auf gleiche Weiſe beim Taſten, ja auf ähnliche Weiſe beim Hören wiederholen. Wir gewinnen ſo das Schema der Anzahl Vier, deſſen Wahrnehmungsinhalt darin beſteht, daß das gleichmäßige Fortſchreiten des Auges oder auch des Fingers viermal unterbrochen wird, daß ſie viermal hinter einander einen Augenblick ruhen. Man kann ganz von dem abſtrahiren, wodurch dieſer Stillſtand bewirkt iſt, und in dem Schema der Anzahl kommt daher nichts von der Beſchaffenheit der gezählten Einheiten vor. So kann man ſich auch ein Schema von einem beſtimmten Rhythmus vorſtellen, in welchem nichts mehr enthalten iſt von den einzelnen Wahrnehmungen, welche in tactmäßiger Folge aufgetreten ſind, und gewiß werden ſich noch manche ähnliche Beiſpiele auffinden laſſen, in denen allgemeine Vorſtellungen auf ähnliche Weiſe zu Stande kommen.

Noch auf eine andere Weiſe können Reproductionsbilder einen größern Umfang gewinnen. Es iſt ſchon oben darauf hingewieſen, wie unbeſtimmt und ſchwankend ſie meiſtens ſind und wie wenig bis ins Einzelne ausgeführt Ihre einzelnen Elemente ſind aber nicht hinreichend innig mit einander verſchmolzen oder complicirt, und es werden daher nie alle in der urſprünglichen Anſchauung enthaltenen Elemente wieder zum Bewußtſein kommen, einzelne von ihnen werden immer eine theilweiſe oder totale Hemmung erleiden. Wer ſich ein beſtimmtes Haus vorſtellt, wird vielleicht ſich der Zahl der Fenſter, gewiß nicht der Zahl der Dachziegel erinnern; er wird in der Vorſtellung an die Wand des Hauſes ein Fenſter ſetzen, aber es unbeſtimmt laſſen, wie oft dieß Setzen wiederholt werden müſſe; er wird ferner ſchwanken, an welcher Stelle

der vorgeſtellten Wand es ſeinen Platz haben müſſe, es bald weiter hier, bald weiter dahin rücken. Was ſo wider unſern Willen geſchieht, kann auch abſichtlich geſchehen: wer ſich das Schema eines Hauſes vorſtellen will, ſetzt in ſeinem Bilde an irgend eine Stelle der Wand *ein* Fenſter, denkt dabei allerdings daran, daß dieſe Setzung öfter wiederholt werden müſſe, vollzieht aber dieſe Wiederholung in Wirklichkeit nicht und läßt es daher auch unbeſtimmt, wie oft ſie geſchehen ſoll; er gewinnt alſo ein Schema, welches auf viele einzelne Häuſer paßt. Dabei ſetzt man häufig ſtatt der Elemente, welche eigentlich in das Bild aufgenommen werden ſollten, andere bedeutungsloſe Zeichen, für welche man dann leicht dieſes oder jenes der wirklichen Elemente ſubſtituiren kann. So ſtellt man ſich z. B. in dem angeführten Beiſpiele ſtatt der Fenſter ſchwarze Flecke vor, von denen man dann leicht zu der Vorſtellung eines ſo oder anders geſtalteten Fenſters übergehen kann. Durch dieſe Unbeſtimmtheit und Veränderlichkeit gewinnen die Bilder an Umfang, wenn ſie auch ſelten den Grad von Allgemeinheit erlangen, welchen ſie haben ſollten. Uebrigens mag hier noch bemerkt werden, daß wir im Ganzen ſelten zu den eigentlichen Reproductionsbildern übergehen und bei ihnen verweilen; daß wir in der Regel ſtatt ihrer gleich die Begriffsanfänge und ihre Zeichen ſetzen.

Das Vorhergehende bezieht ſich zunächſt nur auf die Vorſtellungen von dem, was außer uns iſt Es muß nun auch noch der Vorſtellungen von demjenigen erwähnt werden, was **in** uns iſt und geſchieht, mehr um eine auszufüllende Lücke hier anzudeuten, als weil wir eben viel darüber zu ſagen hätten. Die Wahrnehmungen und Anſchauungen von unſern innern Zuſtänden und den Ereigniſſen in uns ſind im Grunde nichts von jenen Zuſtänden und Ereigniſſen Verſchiedenes: ſie ſind im Grunde nur das ſie begleitende oder richtiger in ihnen liegende Bewußtſein von ihnen. Damit dieſes Bewußtſein zu einer Anſchauung werde, muß nur noch hinzukommen, daß der Zuſtand oder das Ereigniß auf unſer Ich bezogen und doch zugleich von ihm unterſchieden wird: wir müſſen ſie als etwas auffaſſen, was *wir ſind* oder *haben*, *thun* oder *leiden* u. ſ. w. Eine ausführlichere Erörterung über ſie wird daher nicht möglich ſein, ohne eine Auseinanderſetzung über das Ich, und — da ſowohl die innern Ereigniſſe immer von Gefühlen und Beſtrebungen begleitet ſind, als auch die Vorſtellung des Ichs nicht ſo hervortreten würde, wenn wir nicht fühlende und wollende Weſen wären — ohne eine Theorie des Fühlens und Wollens. Reproductionsbilder von dem, was in uns iſt und geſchieht, werden nur zu Stande kommen können, wenn wir die abzubildenden Zuſtände und Ereigniſſe ſelbſt wieder in uns, wenn auch

gleichſam nur in verjüngtem Maßſtabe, reproduciren. Da dieſes aber in der Regel ſeine Schwierigkeiten hat, ſo werden wir noch häufiger als bei den Reproductionsbildern vom Aeußern uns mit der Erinnerung an begleitende Umſtände, z. B. an die äußern Urſachen oder Folgen der innern Ereigniſſe, an Zeichen und Namen begnügen, überhaupt an die Stelle der anſchaulichen eine mehr begriffliche Auffaſſung treten laſſen. So werden wir uns wohl erinnern, daß dieſes oder jenes uns Vergnügen oder Schmerz gemacht hat, ohne doch dieſe Gefühle uns eigentlich vorſtellen zu können, wenn wir nicht unſere ganze frühere Gemüthslage in uns zurückzurufen vermögen.

Wir wenden uns jetzt zur nähern Betrachtung der Begriffe. Es iſt ſchon oben geſagt, daß, wenn wir einen Begriff denken wollen, wir zunächſt das Wort oder dergl. uns vorſtellen, was ihn bezeichnet; es iſt aber auch ſchon bemerkt, daß es hierbei ſein Bewenden nicht haben könne; es muß alſo nachgewieſen werden, was noch hinzukommen müſſe, wenn von einem Denken des Begriffs die Rede ſein ſoll. Wer an ein Dreieck denkt, wird nicht allein jenes Wort ſich vorſtellen; er wird wenigſtens auch daran denken, daß das Dreieck drei Winkel, drei Seiten, drei Ecken hat; vielleicht auch, wenn er mit der Geometrie nicht ganz unbekannt iſt, daß die Winkelſumme zwei Rechte beträgt, daß dieſe oder jene Stücke zur Beſtimmung des Dreiecks hinreichen, daß die Hälftungslinien der Winkel ſich in einem Puncte ſchneiden, u. ſ. w. Es iſt leicht zu erkennen, was hier geſchieht: wer den Begriff des Dreiecks denkt, der bleibt nicht bei dem Dreiecke ſelbſt ſtehen, ſondern er geht von ihm zu andern Vorſtellungen: Drei, Ecke, Seite, Winkel u. ſ. w. über; er faßt auf, was das Dreieck iſt und hat, in welchen Verhältniſſen es ſteht; in andern Fällen, was die Dinge thun oder leiden. Wer einen Begriff denkt, der faßt alſo die Beziehungen auf, in welchen ſein Object zu andern Objecten, oder die Vorſtellung ſelbſt zu andern Vorſtellungen ſteht.

Das eigentliche Weſen der Begriffe wird deutlicher hervortreten, wenn wir die allmälige Ausbildung derſelben ins Auge faſſen. Obgleich nun das Weſen des Begriffs keineswegs in ſeiner Allgemeinheit beſteht, indem es ja auf der einen Seite allgemeine Schemata gibt, auf der andern Seite Begriffe von Objecten, welche nur in einem einzigen Exemplare exiſtiren: ſo werden wir uns doch hier auf allgemeine Begriffe beſchränken dürfen, da wir ſelten alle Beziehungen ſo vollſtändig bei einander haben werden, daß ſein Object eben nur ein einziges ſein könnte. Wenn mehrere Vorſtellungen ein gemeinſames Element enthalten, ſo werden die in allen gleichen Beſtandtheile mit einander verſchmelzen können, und ſo eine Verbindung zwiſchen den Vorſtellungen ſelbſt bewerkſtelligen; die

eine wird von der andern beim Bewußtwerden Hülfe empfangen, und ſo wird überhaupt leicht das Bewußtſein von einer jener Vorſtellungen auf die andere, oder von dem gemeinſchaftlichen Element auf jede von ihnen und umgekehrt hinübergleiten. Bei der wirklichen Bildung der Begriffe wird jenes bindende Element in der Regel der den verſchiedenen Objecten zukommende gemeinſame Name ſein: dem Kinde wird geſagt, dieſes, das und das iſt ein Dreieck — oder auch ein Baum, ein Haus. Bei dem Worte Dreieck wird jetzt das Kind noch nicht **das** Dreieck denken, wohl aber ſich **ein** Dreieck vorſtellen, nämlich eins von den vielen, welche es früher geſehen hat; und ſein Vorſtellen wird leicht von dem einen Dreiecke zum andern, z. B. von einem ſpitzwinkligen zu einem ſtumpfwinkligen übergehen. Das Kind hat bis jetzt noch nicht den Begriff des Dreiecks, auch nicht einmal den Anfang dazu; wohl aber hat es einen Punct gewonnen, von welchem die Bildung des Begriffs ſeinen Ausgang nehmen kann.

Nun werde dem Kinde geſagt oder es ſage ſich ſelbſt: das Dreieck hat drei Ecken, drei Seiten, drei Winkel u. ſ. w.; die Begriffe Drei, Ecke, Seite u. ſ. w. ſind vielleicht ſchon weiter ausgebildet oder werden auch noch durch ähnliche Aggregate von Vorſtellungen wie das Dreieck repräſentirt. Bei der Reproduction des Wortes Dreieck kann jetzt zweierlei geſchehen: das Bewußtſein kann hinübergleiten zu den Bildern von den einzelnen Dreiecken; es kann aber auch hinübergleiten zu den Vorſtellungen Drei, Ecke u. ſ. w. oder den ſie bezeichnenden Namen; es können dadurch die Beziehungen vorgeſtellt werden, in denen das Dreieck zu jenen andern Objecten und Begriffen ſteht. Das Kind wird jetzt einen Begriff vom Dreiecke haben: es wird bei dieſem Worte noch an etwas Anderes denken können als an die einzelnen Objecte des Begriffs, nämlich eben an die ſchon aufgefaßten Beziehungen desſelben zu andern Vorſtellungen. Je mannigfaltiger und inniger die Verbindungen zwiſchen dem durch das Wort Dreieck zuſammengehaltenen Vorſtellungsaggregat und andern wird, je mehr Beziehungen in dem durch die Vorſtellung des Worts „Dreieck" repräſentirten Punct zuſammenlaufen: deſto leichter wird es möglich ſein, daß das Bewußtſein vom Worte Dreieck zu jenen andern Vorſtellungen hinübergleitet, ohne die der einzelnen Dreiecke zu berühren, deſto abſtracter wird der Begriff des Dreiecks werden. Inſofern die Vorſtellung des Worts Dreieck in allen den Verbindungen ſteht, durch welche jene Beziehungen gedacht werden können, inſofern hat der Begriff des Dreiecks einen logiſchen Inhalt; inſofern die Vorſtellung des Worts oder deſſen, was ſeine Stelle erſetzt, mit den Bildern der einzelnen Dreiecke complicirt iſt, beſitzt er einen anſchaulichen Gehalt.

Vollendet wäre der Begriff, wenn ſein Inhalt vollſtändig beiſammen wäre; d. h. wenn alle diejenigen Verſchmelzungen und Complicationen, welche ſämmtlichen möglichen Beziehungen des Begriffs entſprechen, wirklich zu Stande gekommen wären. Der vollendete Begriff iſt alſo ein Ideal, welchem man ſich wohl annähern, den man aber nie erreichen kann. Eine Vorſtellung für ſich allein iſt nie ein Begriff, ſondern ſie wird erſt zu einem ſolchen, wenn ſie in ihren Beziehungen zu andern Vorſtellungen aufgefaßt wird; ſie iſt in ſofern ein Begriff, als ſie den Mittelpunct bildet, in welchem eine große Zahl von Beziehungen zuſammenläuft.

Die große Wichtigkeit der Begriffe für unſere geiſtige Ausbildung ergibt ſich hieraus mit leichter Mühe. Alles, was wir Lebensklugheit, wiſſenſchaftliche oder praktiſche Gewandtheit, kurz Verſtandesbildung nennen, beſteht eben zum großen Theil in den Beziehungen, in welche wir unſere Vorſtellungen zu einander geſetzt haben, in der größern oder geringern Leichtigkeit, mit welcher wir ihnen gemäß von einer zur andern übergehen können. Wer aus den Ereigniſſen a, b, c auf das Eintreffen des Ereigniſſes d einen Schluß macht, aus dem Daſein von a, b, c des von d vermuthet, der muß eben die Vorſtellung von d mit denen von a, b, c in ſeinem Geiſte in eine ſolche Verbindung gebracht haben, daß er d als eine nothwendige Folge oder Bedingung von a, b, c betrachtet. Ohne hinreichende Verſtandesbildung iſt aber eine vernünftige Ueberlegung unmöglich, und außerdem iſt auch unſere gemüthliche, unſere äſthetiſche und ſittliche Bildung nichts weniger als von ihr unabhängig. Muß aber die ganze Reihe der Bilder, welche einem Begriffe zur Grundlage dient, oder auch nur eins von ihnen in ſeiner ganzen anſchaulichen Ausführlichkeit zum Bewußtſein gebracht werden, ehe man von ihm zu einer andern mit ihr in Beziehung ſtehenden ähnlichen Gruppe übergeht, ſo wird die aus dem gleichzeitigem Bewußtwerden ſo vieler Elemente entſtehende Hemmung ſo bedeutend ſein, daß man unmöglich beide zugleich vorſtellen, und daher auch nicht von der einen zur andern der zwiſchen ihnen ſtattfindenden Beziehung gemäß übergehen kann. Ein jedes Denken würde bald ins Stocken gerathen, es würde unmöglich ſein, eine auch nur einigermaßen ausgedehnte Gedankenreihe zu verfolgen. Ganz anders aber verhält es ſich, wenn es nur die Wort- oder andern Zeichen ſind, welche zum Bewußtſein gebracht zu werden brauchen: ſie nehmen — um es ſo auszudrücken — wenig Raum im Bewußtſein ein; zwiſchen den Vorſtellungen von den Zeichen finden aber die den Beziehungen zwiſchen den Begriffen entſprechenden Verbindungen ſtatt; man wird ihnen gemäß von einem Zeichen zum andern übergehen und nur da, wo es durchaus nöthig iſt, von den Zeichen zu den mit ihnen complicirten Reproduc-

tionsbildern, dieſen Uebergang aber, bei wirklich gehaltvollen Begriffen, jeden Augenblick mit Leichtigkeit machen können. Es verhält ſich hier ähnlich wie beim Buchſtabenrechnen: wer bei jedem Buchſtaben ſich erſt noch dieſe oder jene Zahl vorſtellen muß, der wird beim Anblick von (a + b) . c kaum daran denken, daß er dafür auch a . c + b . c ſetzen könne; der geübte Rechner geht dagegen nach den ihm geläufigen Beziehungen von einer Formel zur andern über, ohne in der Regel daran zu denken, daß er es mit Zahlen zu thun hat, und wird endlich zu Ergebniſſen gelangen, zu denen er, wenn er immer die Bilder beſtimmter Zahlen mitgeſchleppt hätte, nie gekommen ſein würde. Die Begriffe und ihre Zeichen haben gewiſſermaßen den Nutzen des Papiergeldes, welches von einer Hand in die andere übergehen kann, ohne daß es nöthig wäre, die Metallmaſſen, welche ſie repräſentiren, ſelbſt in Bewegung zu ſetzen. Die Zeichen ſind aber den Begriffen durchaus weſentlich, denn ohne ſie würden die wirklichen pſychiſchen Gebilde mangeln, welche den Beziehungen gemäß mit einander verbunden ſind; es würden die Centra fehlen, an welche einerſeits die anſchaulichen Bilder, anderſeits die Beziehungen ſich anſetzen können. Wer ſich deſſen erinnert, was oben über die Vorzüge der Tonbilder vor allen übrigen Reproductionsbildern geſagt iſt, der wird leicht einſehen, daß — wenige Ausnahmefälle abgerechnet — unſer Denken ein innerliches Sprechen iſt, und daß wir mit jenem nicht weit kommen würden, wenn es nicht an dieſem eine fortwährende Stütze fände; er wird begreifen, welchen gewaltigen Einfluß es auf unſere ganze geiſtige Ausbildung haben muß, ob wir in dieſer oder jener Sprache denken, wie weit derjenige, welcher zur Sprache unfähig iſt, hinter dem ihrer Mächtigen zurückbleiben muß. Daß in der Allgemeinheit der Begriffe ebenfalls ein mächtiges Förderungsmittel der Bildung liegt, indem durch ſie die einmal gewonnenen Erkenntniſſe einen weitern Umkreis der Anwendung finden, braucht wohl eben nur angedeutet zu werden.

Häufig werden aber auch die Begriffe auf eine andere Weiſe gewonnen, als es oben vorausgeſetzt iſt: man empfängt nämlich zunächſt nur das Wort für den Begriff, ohne daß auf die anſchaulichen Bilder hingewieſen wird, welche in ſeinem Umfange liegen. Das Wort wird dann aber in der Sprache des Umgangs oder der Wiſſenſchaft gebraucht, und dadurch geräth die Vorſtellung von ihm allmälig in diejenigen Verbindungen, welche den Beziehungen des Begriffs entſprechen. Der Begriff erhält ſo allmälig einen Inhalt, ohne gleichzeitig einen anſchaulichen Gehalt zu gewinnen; er bleibt leer, bis vielleicht ſpäter durch Anwendung auf beſondere Fälle die Lücke ausgefüllt wird. Es wird dieſes namentlich der Fall ſein bei ſolchen Begriffen, deren Objecte nicht ſo leicht zur An-

ſchauung zu bringen ſind; z. B. bei dem des Rechts, der Tugend, bei denen von unſern innern Zuſtänden, zum Theil alſo gerade bei denjenigen Begriffen, welche für uns die höchſte Bedeutung haben.

In manchen Fällen iſt nun freilich die Bildung leerer Begriffe gar nicht zu umgehen: es gibt ſolche, bei denen die Anſchauungen, welche ihnen einen Gehalt geben könnten, geradezu unmöglich ſind. Hierher gehört z. B. der Begriff der Kraft: er wird beſtimmt durch die Angabe, daß ſie die Urſache einer Veränderung in der Geſchwindigkeit oder Richtung der Bewegung eines Körpers ſein ſoll, daß ſie eine ſolche bewirkt, wenn ſie nicht etwa durch eine entgegenſtehende daran gehindert wird; er wird dann noch näher beſtimmt durch die Verhältniſſe, welche zwiſchen ihr und der Richtung und Größe der dem Körper gegebenen Geſchwindigkeit ſtattfinden ſollen. Ferner gehört hierher der Begriff des Unendlichkleinen, des Atoms, der Monade u. ſ. w. Die Leerheit des Begriffs macht ſich aber auch in ſolchen Fällen auf eine unangenehme Weiſe fühlbar, und man ſucht, da man die eigentlich unter jenen Begriff fallenden Anſchauungen nicht herbeiſchaffen kann, ihnen wenigſtens durch ſymboliſche Darſtellungen eine Art von anſchaulichem Gehalt zu verſchaffen: man ſtellt ſich die bewegenden Kräfte den menſchlichen Strebungen analog vor oder bezeichnet ſie durch gerade Linien; ſtatt des Unendlichkleinen nimmt man ein ſehr Kleines u. ſ. w. Wir haben aber auch den Gang der Ausbildung nie ſo in unſerer Gewalt, als daß wir — oder unſere Zöglinge — nicht in unzählig vielen andern Fällen das Zeichen ohne die Sache empfangen und gebrauchen, in leeren Begriffen denken und ſo Anweiſungen auf nirgends vorhandene Güter einnehmen und ausgeben ſollten. Vor allen Dingen muß man ſich aber vor dem Glauben hüten, daß man dem angegebenen Fehler durch Definitionen abhelfen könne: dieſe vermögen zwar den Begriffen einen Inhalt zu verſchaffen, aber nicht das, was ihnen eben fehlt: einen anſchaulichen Gehalt.

Unbrauchbar ſind zwar leere Begriffe nicht — das zeigen ſchon die oben angegebenen Beiſpiele, und man hat die $\sqrt{-1}$ lange Zeit mit Vortheil beim Rechnen benutzt, ehe man ſie zu conſtruiren verſtand; gar mancher weiß ſich auch mit Wechſelreiterei in Wiſſenſchaft und Leben trefflich durchzuhelfen —; aber unfruchtbar ſind ſie in doppelter Beziehung. Zuerſt laſſen ſie uns bei der Anwendung auf die Wirklichkeit im Stich; denn die beruht eben darauf, daß uns bei dem allgemeinen Zeichen die Bilder des Wirklichen und bei dieſen jene einfallen, und daß es uns dadurch möglich wird, die zunächſt an die Zeichen angeknüpften Beziehungen auf das Wirkliche zu übertragen. Jener leichte Uebergang von den Zeichen oder — wie wir auch ſagen können — aus dem Reich

der Begriffe in das des Wirklichen wird nur dann möglich ſein, wenn die Zeichen mit den Erinnerungsbildern von den Anſchauungen des Wirklichen aufs Engſte complicirt ſind. Zweitens werden aber auch die leeren Begriffe in ſofern unfruchtbar ſein, als es nicht möglich iſt, aus ihnen neue Beziehungen zwiſchen den Begriffen herzuleiten, wenigſtens dann nicht, wenn dieſe mehr ſind als Folgerungen aus den ſchon bekannten; denn wo ſollten ſolche wahrhaft neue Beziehungen ihre Begründung finden, als eben in dem anſchaulichen Gehalt der Begriffe? Eine weitere Ausarbeitung der mitgetheilten Erkenntniſſe wird bei leeren Begriffen wohl möglich ſein, aber keine Gewinnung wahrhaft neuer: wer nur den Wortlaut der geometriſchen Sätze im Kopfe hat, wird zwar hier und da den ſchon bekannten einen Zuſatz hinzufügen können; aus dem Satze über die Winkel des gleichſchenkligen Dreiecks wird er z. B. den über die des gleichſeitigen herleiten können; aber er würde nicht weit kommen, wenn er ſich nicht von Zeit zu Zeit die betreffenden Figuren zeichnete oder wenigſtens gezeichnet vorſtellte. Als ein dritter Punct ließe ſich vielleicht noch namhaft machen, daß die Begriffe ohne Verbindung mit anſchaulichen Bildern und ohne die Beziehungen, in welche ſie gerade dadurch mit dem Nervenſyſtem treten, gleichſam zu wenig pſychiſche Maſſe beſitzen: ſie können ohne die ihnen von dorther kommende Hülfe den hemmenden Kräften nicht genugſam widerſtehen, werden daher zu raſch aus dem Bewußtſein verdrängt und nicht zu herrſchenden Vorſtellungen ſich ausbilden; das Intereſſe an der Beſchäftigung mit ihnen wird bald erlahmen. Selbſt bei denjenigen Begriffen, welche der Natur der Sache nach leer bleiben müſſen, iſt es daher nothwendig, ſie wenigſtens mittelbar mit anſchaulichen Bildern in Verbindung zu bringen. Wer den Begriff der Kraft nur durch obige oder meinetwegen auch durch irgend eine beſſere Definition kennt, für den wird er ſo gut als gar nicht vorhanden ſein; erſt wenn er ihn vielfach auf beſondere Bewegungen angewendet hat, wird er für ihn Kraft und Leben gewinnen.

In dem Vorigen war eigentlich nur von der Aufnahme ſolcher Begriffe die Rede, welche Andere ſchon vor uns gebildet hatten; irgend wann und in irgend einem Kopfe muß aber jeder Begriff auch zum erſten Male gewonnen ſein. Die Bildung eines wahrhaft neuen Begriffs kann auf doppelte Weiſe geſchehen: auf ſpeculativem Wege, indem man die Beziehungen verfolgt, welche von ſchon vorhandenen Begriffen ausgehen, und dabei auf Centralpuncte ſtößt, in welche ſie zuſammenlaufen und welche bedeutſam genug erſcheinen, um ſie als beſondere Begriffe feſtzuſtellen; auf empiriſchem Wege, indem Reproductionsbilder, welche ein gemeinſames Element enthalten, durch dieſes mit einander ſich

verbinden, und indem dann weiter die den mit einander verbundenen Vorſtellungen gemeinſamen Beziehungen feſtgeſtellt werden. Für die Bildung neuer Begriffe auf ſpeculativem Wege bieten die einzelnen Wiſſenſchaften genug Beiſpiele dar, in denen die Weiſe der Entſtehung klar vor Augen liegt — ich erinnere nur an den Begriff des Negativen und Imaginären, der Gravitation u. dgl. m. —; dagegen iſt die Neubildung auf empiriſchem Wege meiſtens in Dunkel gehüllt: die Erfinder oder Entdecker neuer Begriffe werden, wenn ſie dieſen Weg eingeſchlagen haben, ſich häufig ſelbſt kaum Rechenſchaft zu geben wiſſen, wie ſie zu ihnen gelangt ſind, ja die Entſtehung vieler von ihnen und nicht gerade der unwichtigſten datirt ſich aus der Urgeſchichte der Menſchheit her. Die Zuſammenſtellung empiriſcher Anſchauungen zu einem neuen Begriff geht natürlich bei weitem nicht ſo leicht von Statten als die Aufnahme ſolcher, welche von Andern ſchon fertig gebildet ſind: bei dieſen liegt in dem gemeinſchaftlichen Zeichen das Element klar vor Augen, was die verſchiedenen Anſchauungen zu einem Complex vereinigt. In den meiſten Fällen geht die Aufſtellung gewiſſer — freilich nicht immer klar erkannter und noch viel weniger in Worten ausgeſprochener — Urtheile der Bildung jener Vorſtellungscomplexe voraus. So wird gewiß auch nicht der erſte Anfang zur Bildung des Begriffs vom Dreiecke vorhanden geweſen ſein, ehe man die Bemerkung gemacht hatte, daß ſowohl dieſes wie jenes Dreieck drei Ecken beſitzt: das gemeinſame Merkmal der drei Ecken war eben das verknüpfende Element, welches die Veranlaſſung zur Zuſammenſtellung der einzelnen Dreiecke gab. Der Begriff des Kreiſes würde nicht entſtanden ſein, wenn nicht bei Kreiſen und kreisähnlichen Figuren das Auge ſich unwillkürlich auf den Mittelpunct richtete, und man dann leicht die Bemerkung machen konnte, daß die Puncte des Umfangs gleich weit vom Mittelpunct entfernt ſind. Die Grundlage des Begriffs der Farbe könnte allerdings dadurch ſich gebildet haben, daß die Bilder der einzelnen Farben ihrer größern oder geringern Aehnlichkeit nach mit einander verſchmolzen wären und ſo die Farbenreihe gebildet hätten; viel wahrſcheinlicher iſt es mir aber, daß die gemeinſame Beziehung, in welcher die Farben zu den Körpern ſtehen, daß ſie nämlich die Oberfläche derſelben gleichſam bedecken, die erſte Veranlaſſung zu ihrer Zuſammenſtellung gegeben hat. Aber gerade die Bildung der einfachſten Begriffe kann nicht dadurch eingeleitet ſein, daß man in den unter ſie fallenden Objecten gewiſſe gemeinſame Merkmale (im logiſchen Sinne des Worts) erkannt hat; denn es fehlen eben die noch einfachern Begriffe, welche als ſolche dienen könnten. In ſolchen Fällen mögen oft ganz außerweſentliche Dinge die Bildung des Begriffs eingeleitet haben; ſo mag zur Zuſam-

menſtellung der verſchiedenen geraden Linien unter einen Begriff der
ſtand bewogen haben, daß ſie alle mit einer geſpannten Schnur b
werden können. Gewiß iſt wenigſtens der Bildung dieſes Begriffs
das Urtheil vorausgegangen, daß die Gerade in allen ihren Pu
gleiche Richtung beſitzt; denn ſicher iſt der Begriff der geraden Lini
erſte geweſen, und der der Richtung erſt aus dieſem abgeleitet.

Es würde die Grenzen dieſes Aufſatzes weit überſchreiten,
wir die Entſtehungsgeſchichte auch nur der wichtigſten unſerer Be
hier darſtellen wollten; Schreiber dieſes würde dem von Herbart
ſeinen Nachfolgern hierin Geleiſteten auch nicht einmal etwas Bedeute
hinzufügen können. Wir ſchließen daher dieſen Aufſatz, nachdem wir
eine andere Frage mehr angeregt als beantwortet haben.

In dem Vorigen wurden zwar die Geiſtesthätigkeiten keines
nach materialiſtiſcher Anſchauung als Functionen leiblicher Organe
gefaßt, es wurde indeſſen die innige Verbindung zwiſchen den Th
keiten der Seele und denen des Leibes in vollem Maße anerkannt.
das abſtracteſte Denken kann nicht von Statten gehen ohne an ſinnl
Zeichen zu haften, und das Vorſtellen dieſer iſt nicht möglich ohn
ſprechende Nervenaffectionen. Es frägt ſich nun, was geſchieht, wen
Seele aus ihrer Verbindung mit dem Leibe geriſſen iſt, wenn alſo die
gänge in der Seele in den entſprechenden des Leibes keine Stütze mehr fi

Denkbar wäre es allerdings, daß, nachdem die regelrechte V
dung mit dem Leibe aufgehoben und die Seele der regelloſen Einwi
der Elemente anheimgegeben iſt, durch die von dieſen ausgehende
wirkungen alles in der Seele ſchon Vorhandene niedergedrückt
Aber dieſes Niederdrücken würde wie im irdiſchen Leben ſicher nu
Hemmung, nicht eine gänzliche Vernichtung ſein; das Gehemmte
wenn jene äußern, ſtörenden Verhältniſſe aufhörten, wieder zum Be
ſein kommen. Es iſt ſogar wahrſcheinlich, daß das, was von jenen
loſen Einwirkungen zurückbleibt, in Vergleich mit dem ſchon von
her in der Seele Vorhandenen von geringer Mächtigkeit iſt, und
wenn es nicht durch die Fortdauer der Beziehungen zwiſchen der
und andern Weſen in gleichſam ſinnlicher Friſche aufrecht gehalten
den Gewinn aus unſerm jetzigen Leben nur wenig vermehrt oder
trächtigt. Jedenfalls würde es aber nicht zur Bildung eigentlicher
licher Anſchauungen, zu Erfahrungen und Erlebniſſen kommen, denn
iſt es erforderlich, daß durch den Leib gleichſam die Berührungs
zwiſchen der Seele und der Außenwelt vergrößert wird, daß du
kunſtreiche Einrichtung desſelben die Eindrücke von einander geſ
zugleich aber mit einander verbunden und geordnet werden.

Bliebe die Seele ſich ſelbſt überlaſſen, ohne daß durch ihr Zuſammentreffen mit andern Weſen bedeutende Veränderungen in ihr hervorgerufen würden, ſo würde allerdings fürs erſte keine abſolute Ruhe eintreten: die einmal in der Seele vorhandenen Vorſtellungen werden zum Bewußtſein ſtreben; manche von ihnen, welche längſt aus der Erinnerung verſchwunden waren, weil ſie die ihnen entſprechenden leiblichen Zuſtände nicht hervorzurufen vermochten, würden wieder zur Wirkſamkeit gelangen. Aber das Leben der Seele würde nur ein nebel- und ſchattenhaftes ſein; denn wegen der mangelnden leiblichen Reſonanz würde den Vorſtellungen auch diejenige Friſche fehlen, welche unſere Erinnerungsbilder beſitzen; ſie würden ferner in den von ihnen bewirkten leiblichen Affectionen keine Stütze finden und daher andern andrängenden Vorſtellungen bald weichen müſſen; es würde daher kaum ein klares und deutliches Vorſtellen möglich ſein. Manche Vorſtellungen, welche als pſychiſche Zuſtände nur von geringer Stärke ſind und ihre Wirkſamkeit vorzugsweiſe den begleitenden leiblichen verdanken, würden ſo gut wie ganz verſchwunden ſein. Dabei würde ſich der Gedankenkreis auf die in dieſer Welt gewonnenen Erlebniſſe beſchränken und eine weſentliche Erweiterung desſelben kaum möglich ſein. Weil aber die äußern Einwirkungen fehlen, welche den von Innen erregten Gedankenlauf unterbrechen, ihm neue Richtungen anweiſen und neuen Schwung verleihen, ſo würden die Vorſtellungen ſich allmälig einem Gleichgewichtszuſtande nähern, in welchem keine bedeutende Veränderung mehr eintritt, in welchem entweder ſehr viele Vorſtellungen, die eine ſtark, die andere ſchwach, neben einander im Bewußtſein ſchweben, oder eine Vorſtellungsmaſſe alle andern niedergedrückt hat und nun ohne ſich zu ändern den Platz behauptet. Alle Veränderungen im Bewußtſein, und damit auch wohl Gefühle und Beſtrebungen würden verſchwinden; die Starrheit des Todes, wenn auch nicht der Zuſtand der Bewußtloſigkeit würde ſich der Seele bemächtigen.

Soll es alſo zu einer Fortdauer der Seele nach dem Tode kommen, wie wir ſie uns gewöhnlich denken und wie ſie uns allein intereſſirt, ſo muß unſere Seele auch einen neuen Leib empfangen, der, ſo verſchieden er auch von unſerm jetzigen ſein mag, doch im Weſentlichen der Seele dieſelben Dienſte wie dieſer leiſtet. Allmälig wird ſich die Seele dieſen neuen Leib auch in ſofern dienſtbar machen, daß die Erinnerungen aus dieſem Leben, wenigſtens die, welche vorzugsweiſe in pſychiſchen Zuſtänden ihre Stütze haben, mit Leichtigkeit auch in jenem neuen Leibe die ihnen entſprechenden Zuſtände hervorrufen und ſo durch eine neue leibliche Reſonanz ihre frühere Friſche und Stärke wieder gewinnen. Erſt dann wird die Erinnerung an unſer früheres Leben wiederkehren, dann wenig-

ſtens erſt wieder friſch und lebendig werden; erſt durch den neuen Leib wird aber auch unſer Geiſt durch neue Erlebniſſe zu höhern Stufen des Daſeins übergehen können. Sind die hier gemachten Vorausſetzungen richtig, ſo findet in ihnen die kirchliche Lehre von der Auferſtehung des Leibes eine wiſſenſchaftliche Begründung; ohne ſie würde es wohl eine Fortdauer, aber kein Fortleben nach dem Tode geben; und alle Gründe, welche uns zur Annahme des letztern nöthigen, nöthigen uns auch zur Annahme einer der kirchlichen Lehre wenigſtens ähnlichen. Ob jene Anerſchaffung eines neuen Leibes gleich nach dem Tode vor ſich geht, ob erſt nach einem langen Fortſchlafen oder Fortträumen unſerer Seele durch einen neuen Leib ein neues kräftiges Leben möglich gemacht wird: darüber zu entſcheiden, fehlt es wohl an allen wiſſenſchaftlichen Motiven; die Beantwortung dieſer Frage liegt nicht im Bereich des Wiſſens, ſondern in dem des Glaubens; auf ſie kann daher auch hier nicht weiter eingegangen werden.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die erſte Gelehrtenſchule reformirten Glaubensbekenntniſſes in Deutſchland oder Geſchichte des Pädagogiums zu Heidelberg unter dem Kurfürſten Friedrich III. von der Pfalz in den Jahren 1565—1577 von Joh. Fr. Hautz. Heidelberg 1855.

Die Zeit der Reformation hat wie für die Kirche ſo auch für die Schule eine Neugeſtaltung mit vielen und wichtigen Veränderungen mit ſich geführt. Die reformirte Kirche, auf die wir hier beſonders Rückſicht nehmen, hat nicht allein im weſtlichen, beſonders im ſüdweſtlichen Deutſchland und in Brandenburg, ſondern auch in der Schweiz, Frankreich, Holland, Schottland und zum Theil in Polen und Ungarn das geiſtige und wiſſenſchaftliche Leben und das Schulweſen ſo angeregt und erneuert, daß ihre Verdienſte nicht genug anerkennt werden können. Die reformirte Kirche iſt beſonders im ſechszehnten und ſiebzehnten Jahrhunderte, um unſerer Tage nicht zu gedenken, angefeindet, nicht allein von dem Katholicismus, ſondern auch von dem Lutherthume. Unter den Gegenden Deutſchlands, wo das reformirte Glaubensbekenntniß waltet, ragt beſonders die Pfalz und Heidelberg durch Philologie und Pädagogik hervor. Um Heidelberg aber und ſein Schulweſen hat namentlich Verdienſte Herr Hautz durch ſein praktiſches wie durch ſein theoretiſches Wirken, und vorzugsweiſe auch durch zwei pädagogiſch-geſchichtliche Werke ſich erworben, nämlich durch „Lycei Heidelbergensis origines et progressus“ und durch „Geſchichte der Neckarſchule in Heidelberg von ihrem Urſprunge im zwölften Jahrhunderte bis zu ihrer Aufhebung im Anfange des neunzehnten Jahrhunderts“. An dieſe beiden Werke ſchließt ſich das dritte in der Ueberſchrift genannte Buch. Wie an Friedrich den Dritten als den erſten reformirten Fürſt und an den Heidelberger Katechismus 1562 ſich die reformirte Kirche als um einen feſten Mittelpunct anſchloß, ſo auch um die von Friedrich dem Dritten in Heidelberg begründete erſte Gelehrtenſchule dieſes Bekenntniſſes in jenen Gegenden. Die Sorgfalt, welche Herr H. auf dieſe dem Umfange nach zwar kleine, aber für die Schulgeſchichte wichtige Schrift gewandt, und die er beſonders durch die mühevolle Benutzung der Handſchriften und Urkunden bewieſen hat, die

bisher noch nicht benutzt waren, kann und muß auf allen Seiten Dank anerkannt werden. Die Schrift hat nicht allein locales, sondern auch ein allgemeines Intere und sie ist gewissermaßen ein treues Abbild des pädago schen Lebens und der Schulmeisterleiden, besonders sechszehnten und siebzehnten Jahrhunderts, und an sie knü sich daher die verschiedenen und hauptsächlichsten Streitpuncte und St fragen jener Tage. Welche Verschiedenheiten im Leben und Lehren schen dem Damals und dem Jetzt sich herausstellen, wird an mehr Stellen deutlich.

Der Name Gymnasium, ursprünglich bei den Griechen Uebungsstätte für den Körper, wurde später als allgemeine Bildu anstalt des Geistes für die reifere Jugend und für die höhern wi schaftlichen Bestrebungen betrachtet, so daß im Mittelalter und bis sechszehnten Jahrhundert auch Universitäten unter dem allgemeinen men von Gymnasien bezeichnet wurden. Das Pädagogium, welches in Heidelberg von Friedrich dem Zweiten errichtet wurde und die bereitungsschule für die Universitätsstudien in sich faßte, erhielt auch s den Namen Gymnasium unter dem Churfürsten Friedrich dem Dri und empfing gewissermaßen einen höhern Titel. Friedrich der Dritte nete sich sehr durch Frömmigkeit und Wissenschaftlichkeit aus, die in ihm innig vereinigt waren, hauchte so dem Pädagogium einen hö und strebsamern Geist ein, und machte 1565 diese Anstalt zur ersten lehrtenschule des reformirten Glaubensbekenntnisses in Deutschland. hauptsächliche Sorgfalt richtete er darauf, daß der reformirte Katechi auswendig gelernt und erklärt werde, bis 1577, wo er starb, unte nem Nachfolger Ludwig das Lutherthum die Herrschaft erlangte un formirte Lehrer und Schüler aus dem Pädagogium und der Neckar vertrieben wurden. — Die höhern Schulen erhielten nicht allein Griechenland ihre allgemeinen Benennungen, wie die Pädagogien Gymnasien, sondern auch von Aristoteles und Plato besondere Na wie die von Lyceen und Akademieen, welche letztern die Ve der durch Gelehrsamkeit hervorragendsten Männer bezeichneten, beso durch Leibnitz im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert, die Uni täten umfaßten und sich selbst auf Gymnasien bezogen und manche selben durch den Namen akademischer Gymnasien vor andern zeichneten. Da ferner die Anstalten für gereiftere und gebildetere Ju oft die besondern Pflegestätten von Fürsten waren, erhielten sie von sen ihre besondern Bezeichnungen, wie, um nur Fürsten von der zu erwähnen, z. B. das Casimirianum, wie noch jetzt in Coburg,

das Dionyſianum früher in Heidelberg S. 12. Das Pädagogium, mit welchem wir uns hier beſchäftigen, erhielt nicht allein ſpäter den Namen Gymnaſium, ſondern wurde endlich 1837 zu einem Lyceum erhoben.

Seit der Reformation finden wir in der lutheriſchen wie in der reformirten Kirche häufige Streitigkeiten zwiſchen den höhern Bildungsanſtalten und der Kirche; und noch viel mehr zwiſchen den Lehrern und Geiſtlichen, indem die letzteren größeres Anſehen und höhere Macht über jene beanſpruchten, während die Lehrer eine gewiſſe Selbſtſtändigkeit zu behaupten ſuchten. Dieſe Streitigkeiten zwiſchen Geiſtlichen und Lehrern bilden die traurigſte Seite in der Geſchichte der Pädagogik. Dazu kommen noch die Differenzen zwiſchen dem Calvinismus und Lutherthume, an welchen öfter Lehrer lebendigen Antheil nahmen, und namentlich in lutheriſchen Städten beſonders des nördlichen Deutſchlands in dem Verdachte ſtanden, ſich zum Calvinismus hinzuneigen, wie vorzugsweiſe in Hamburg. Die religiöſen Zerwürfniſſe ſteigerten ſich in dem Kurfürſtenthume Brandenburg, in Kurpfalz und im Fürſtenthum Heſſen-Kaſſel, wo die beiden Confeſſionen oft neben einander ſtanden und daher ſich feindlich berührten. Es genüge, einzelne hierher gehörige Beiſpiele anzuführen. Als unter dem großen Kurfürſten in Brandenburg die lutheriſchen und reformirten Theologen ſich bei dem angeordneten Colloquium 1663 nicht einigen konnten und nach der ſechszehnten Sitzung die Zahl der reformirten Theologen zu klein gefunden wurde gegen die lutheriſchen, auf deren Seite auch der berühmte Paul Gerhardt ſtand, und der reformirten Partei der College des joachimsthaliſchen Gymnaſiums, Adam Gierk, zugeſellt wurde — der Rector des Gymnaſiums, Vorſtius, war gleich Anfangs unter den drei Reformirten —, ſo erklärte der lutheriſche Licentiat Reinhardt, Prediger an der Nicolaikirche, ſich dadurch beleidigt: daß er ſich mit einem geringen Lehrer über ſo wichtige Dinge unterreden ſollte, und ſchlug die Unterredung gänzlich ab. — In Hamburg im Anfange des ſiebzehnten Jahrhunderts ſtellte der damals berühmte lutheriſche Geiſtliche Nicolai die Frage auf: „Beten die Calviniſten die Teufel an?“ und beantwortet ſie mit Ja. — Einer der berühmteſten Schulrectoren war Joachim Jungius. Dieſer, welcher um die Mitte des ſiebzehnten Jahrhunderts in Hamburg Rector war, wurde von der Geiſtlichkeit auf das Schärfſte getadelt und beinahe mit dem Kirchenbanne belegt, weil er eines Tages die Leiche einer Frau reformirten Bekenntniſſes mit der Schule begleitet hatte. Er ſollte auch das Sündenbekenntniß ablegen, weil er eine Feindin der göttlichen Wahrheit und der lutheriſchen Kirche für ſelig habe ausrufen laſſen. Unter allen nord-

deutſchen Städten erlangte die reformirte Kirche nur in Bremen eine ſelbſtſtändige Geſtaltung, im Gottesdienſte wie in den Unterrichtsanſtalten.

In der Pfalz bekämpften ſich ganz beſonders der reformirte und lutheriſche Glaube im Kirchenweſen wie im Schulleben. An die reformirte Geſtaltung des kirchlichen und wiſſenſchaftlichen Lebens knüpfte ſich, wie wir oben ſahen, das Lutherthum, aber dieß herrſchte nur von 1577 bis 1583, wo dann weiter die reformirte Kirche zur Herrſchaft gelangte, unter der vormundſchaftlichen Regierung des Johann Caſimir, wo das Pädagogium oder Gymnaſium wieder eine reformirte Anſtalt wurde, bis dieſe dann 1705 mit dem von den Jeſuiten geſtifteten Gymnaſium vereinigt wurde. Dieſe Vereinigung iſt dann 1808 von der Staatsregierung dauernd feſtgeſetzt worden. — Zu den reformirten und lutheriſchen Kämpfen kamen damals in der Pfalz arianiſche Streitigkeiten, wo Geiſtliche und Lehrer verfolgt und verwieſen wurden, und wo ſogar ein Prediger den 23. December 1572 auf dem Marktplatze zu Heidelberg mit dem Schwerte enthauptet wurde, und ein damaliger Lehrer am Pädagogium nicht allein für ein Arianer, ſondern ſogar für ein Jude und Epikureer erklärt wurde.

Die Streitigkeiten in der Lehrerwelt mußten aber namentlich in Heidelberg überhand nehmen, weil hier über das Gymnaſium die Univerſität und der Kirchenrath die Aufſicht führten. Beide Behörden ſtimmten zwar im Allgemeinen zuerſt überein und es herrſchte in lakoniſcher Kürze: „placet, ut præceptores diligantur, examinentur, recipiantur, loco moveantur, mutentur consensu utriusque senatus“ S. 7, aber ſie geriethen bald in große Zerwürfniſſe, die öfter allgemeinen Scandal erregten, und dazu kamen noch Mißverhältniſſe zwiſchen den Lehrern und namentlich den Leitern der Anſtalt, welche vorher *pædagogiarchæ* und erſte Lehrer genannt wurden und ſpäter den Titel als Rectoren erhielten, welcher Titel von den Univerſitäten entlehnt, hier aber durch das Beiwort Magnificus von einem Schulrector unterſchieden wurde. Vergl. S. 31 und 37. Die Aufſicht über das Gymnaſium führte beſonders die philoſophiſche Facultät, welche in manchen Univerſitäten die niedrigſte Stufe inne hatte, während ſie in manchen die erſte und höchſte aller Facultäten war, wie namentlich in Paris, Prag, Leipzig und Heidelberg, weil ſie als die Vertreterin allgemeiner Wiſſenſchaftlichkeit angeſehen wurde, und gewiſſermaßen die Brücke war zwiſchen der höhern und allgemeinen Schulbildung und zwiſchen einzelnen Zweigen oder beſtimmten Wiſſenſchaften, welche die drei übrigen Facultäten repräſentirten. Die philoſophiſche Facultät wurde erſt ſeit der

zweiten Hälfte des ſechszehnten Jahrhunderts ſo benannt, während ſie vorher die Artiſtenfacultät hieß oder facultas artium S. 5 und 19. Bei den häufigen Streitigkeiten zwiſchen der Univerſität und dem Kirchenrathe, von welchen jene das Wiſſen, dieſer den Glauben vertrat, pflegte in Schulangelegenheiten die philoſophiſche Facultät und namentlich der Decan derſelben ſich erſt an die geſammte Univerſität zu wenden, wenn es eine beſondere Nothwendigkeit erheiſchte. Die Univerſität ernannte gewöhnlich jedes Jahr zwei Inſpectoren des Pädagogiums als deputati universitatis — nur einmal wollte die Univerſität für die Folge 3 bis 4 Männer aus ihrer Mitte wählen, S. 31 —, und dieſe ſcheinen meiſt aus der philoſophiſchen Facultät gewählt zu ſein, weil dieſe dem Schulweſen befreundeter war, als die andern Facultäten.

Der Kirchenrath übte weit größern Einfluß als die Univerſität auf das Pädagogium, und namentlich in Hinſicht der Zucht und Ordnung, wie auch der Lectionsplan dem Kirchenrathe zur Beſtätigung übergeben wurde, und machte einem Lehrer einen Verweis, „daß er die Ruthe nicht brauchen wolle gegen die Jungen", der dagegen treffend antwortete: „er wiſſe wohl, daß man Zucht halten müſſe, er habe aber bei der Behandlung ſeiner Schüler auf das Alter derſelben Rückſicht genommen; es befänden ſich unter ihnen Leute von neunzehn Jahren. Dieſe zu ſchlagen ſei unvernünftig, unnütz und zwecklos, man könne auch mit Worten ſtrafen." Wer denkt dabei nicht an das griechiſche Sprüchwort: wen das Wort nicht ſchlägt, den ſchlägt auch der Stock nicht? Später wurde aber ein anderer Lehrer am Pädagogium, der den ominöſen Namen Zwengel hatte, von dem Kirchenrathe getadelt, „weil er plagosus — ein zweiter Orbilius, den Horaz verewigt hat —, iſt und die Kinder damit aus der Schule treibt", wegen ſeiner „Prügelſucht". S. 9 und 26. Der Verweis, welchen die Artiſtenfacultät dem erſten Rector des Pädagogiums, Namens Bock, ertheilte, bezog ſich dagegen auf den Unterricht und die Anordnung desſelben, „daß er den Schulplan ändere, neue Schriftſteller einführe, junge Leute zurückhalte, welche entlaſſen werden könnten". Die Antwort lautet in Beziehung auf die letzte etwas egoiſtiſche Aeußerung: „daß (die philoſophiſche Facultät) jedem aus der Schule entlaufenen Jungen das Baccalaureat ertheile, dadurch aber eine gründliche Bildung unmöglich gemacht werde." Bock war überhaupt ein eifriger und gewiſſenhafter Lehrer und ſeine erfolgreiche Thätigkeit ſieht man auch daraus, daß er Knaben vom ABC bis zur Dialektik geführt habe in fünf Jahren. — Dem Rector Schilling (1571 bis 1575) gab der Kirchenrath einen Verweis, „er halte überhaupt keine Zucht, bringe eine ganze Woche mit einer einzigen Pe-

riode im Griechiſchen zu u. ſ. w. S. 20. Die Lectüre im Lateiniſchen und namentlich im Griechiſchen war ſehr breit und gedehnt, ſo daß ein Lehrer einmal den Unterſchied zwiſchen der ſtatariſchen und curſoriſchen Lectüre definiren konnte, indem er ſagte: in der ſtatariſchen Lectüre lieſt man nichts, und in der curſoriſchen lernt man nichts. Das Griechiſche ſtand im Hintergrunde gegen das Lateiniſche. In Heidelberg ragten unter den Lehrern des Griechiſchen damals hervor Xylander (1532 bis 1576), der als Nachfolger des Micyllus Profeſſor der griechiſchen Sprache bei der Univerſität war, und Witekind, der ein Schüler Melanchthons und ſehr kurze Zeit Lehrer am Pädagogium war und dann die Profeſſur der griechiſchen Sprache an der Univerſität verwaltete, indem er ſeine Vorleſungen mit einer Einleitung zur Erklärung des Homer begann 1563, als damals Xylander einen andern Lehrſtuhl mit dem griechiſchen vertauſchte. Derſelbe Mann iſt auch denkwürdig durch ſeinen griechiſchen Namen, wie ja damals in Heidelberg auch Andere ihre Namen gräciſirten, wie z. B. Pithopöus (Faßmacher), der aus Holland gebürtig war, Chyträus (Töpfer) u. ſ. w. Es iſt faſt zu verwundern, daß zwiſchen Lehrern und Schülern und zwiſchen dem Publicum und den Lehrern die Liebe ſo feſt gewurzelt werden konnte, daß wenigſtens hie und da ein gegenſeitiges Vertrauen ſich gründete. Die Streitigkeiten zwiſchen der Univerſität und dem Kirchenrathe waren ſo geſteigert, daß jene alle Mitaufſicht auf das Pädagogium aufgab, S. 26 bis 31, ſich nicht weiter um dasſelbe kümmerte und 150 Gulden, welche die Univerſität jährlich dem Pädagogium gewährte, einzog. Die Erbitterung kam ſo weit zwiſchen den beiden bisherigen Aufſichtsbehörden, daß der Präſident des Kirchenrathes dem Rector der Univerſität, dem er auf dem Markte begegnete, äußerte: „Lieber Herr Rector, ich ſch.. euch und der ganzen Univerſität in euere 150 Gulden u. ſ. w.“ S. 34. Die Fürſten, an welche ſich die beiden ſtreitenden Parteien wandten, konnten nicht durchgreifen und zeigte dieſelbe Schwäche, wie damals im benachbarten Württemberg der Herzog in den Streitigkeiten des Nikodemus Friſchlin gegen die Univerſität und gegen andere Gewalten.

Die Lehrer gaben oft ihre Stellung auf und namentlich häufig traten ſie in ein geiſtliches Amt. Bisweilen wurden Lehrer nur auf kurze Zeit angenommen, wie z. B. zwei Lehrer für jede Woche ein jeder „12 Batzen“ erhielten. Auffallend iſt, daß öfters Lehrer zur Medicin übergingen, wozu Heidelberg günſtige Gelegenheit wegen der Univerſität gewiß darbot. So ſtudirte ein Lehrer neben dem Amte die Medicin, andere Lehrer hielten an der Univerſität Vorleſungen, und andere gingen wieder von dieſer zum Pädagogium über. Der Rector verſammelte die

Lehrer jede Woche, um ihr ſittliches Leben und ihre Lehre gegenſeitig zu begutachten, präſidirte überdieß bei den wöchentlichen Concerten oder Conferenzen, und viſitirte die Claſſen alle acht oder vierzehn Tage. Die Lectionen begannen früh 6 Uhr und für die Religion war noch eine außerordentliche Stunde beſtimmt neben zwei regelmäßigen Schulſtunden. So las der Rector Bock Sonntags um 9 Uhr über den Brief des Apoſtels Paulus an die Römer und Mittwochs und Sonnabends lehrte er Morgens um 6 Uhr den Katechismus, der damals von zwei dortigen Theologen ins Lateiniſche überſetzt wurde. Der Katechismus, den Friedrich der Dritte beſonders eifrig betreiben ließ, wurde auch in andern Orten, wie z. B. in Straßburg, häufig ins Lateiniſche übertragen und gewiß im Intereſſe der Schüler von gelehrten Anſtalten. Mit der Religion war immer eine der alten Sprachen verbunden, wie ja von dieſem Bock in Nürnberg, wo er vorher Lehrer war, am Sonntage das Evangelium grammatiſch erklärt wurde.

Wie die Lehrer oft wechſelten, ſo auch oft die Lehrbücher, und namentlich durch den Kirchenrath. S. 30. Die Lehrbücher Melanchthons hatten wie im nördlichen ſo auch im ſüdlichen Deutſchland die meiſte Verbreitung; ſo in Heidelberg ſeine größere und ſeine kleinere Grammatik, in Nürnberg ſeine Dialektik, und ſogar ſeine katechetiſchen Dictate wurden auch in Heidelberg benutzt. S. 16, 19, 35 und 43. Melanchthon hat wie durch ſeine Lehrbücher ſo auch durch ſeinen perſönlichen Einfluß Deutſchland, ja die Schulwelt im weitern Sinne, bis wohin die Reformation gelangt war, gewiſſermaßen beherrſcht, denn durch ſeine Empfehlung fanden die Lehrer Aufnahme und Anſtellung, wie der oben erwähnte Witekind durch ihn zu Riga in Liefland — wo ſpäter Herder denſelben Wirkungskreis erhielt —, das Rectorat der Schule erhielt. Unter den Verſchiedenheiten, welche zwiſchen der damaligen und jetzigen Zeit hervortreten, möchte noch zu erwähnen ſein, daß die Lehrer nicht allein aus den verſchiedenſten Ländern Deutſchlands, ſondern auch aus außerdeutſchen Ländern ſtammten und an der einen kleinen Lehranſtalt in Heidelberg gemeinſam wirkten.

Man iſt dem Verfaſſer unſers Werks in mehrfacher Hinſicht zu großem Danke verpflichtet, denn die Pflege des geiſtigen Lebens und beſonders der alten Sprachen in den höhern Schulen jener Zeit in Rheinpfalz wird durch ſein gründliches Quellenſtudium und durch ſeine ſorgfältige Benutzung der Urkunden an's Tageslicht gezogen. Was er hier und in zwei andern Schulgeſchichten Heidelbergs begonnen, das wird er hoffentlich bald ausführen in der Geſchichte der Univerſität Heidelberg,

auf welches bevorſtehende Werk wir ſchon an einem andern Orte in dieſer Zeitſchrift hingewieſen haben.

Stralſund. Cramer.

La vie et les travaux de Jean Sturm, premier recteur du Gymnase et de l'Académie de Strasbourg. Par Charles Schmidt, Directeur du Gymnase protestant de Strasbourg. Straßburg, Schmidt (Leipzig, Fleiſcher) 335 S.

Der große Straßburger Pädagog und Schulregent Johann Sturm iſt zwar jetzt durch Raumers Geſchichte der Pädagogik, in der er mit gerechter Vorliebe behandelt iſt, wohl der bekannteſte unter den hervorragenden Schulmännern der Reformationszeit, doch hat Herr Director Schmidt aus Archiven und Bibliotheken Frankreichs, Deutſchlands und der Schweiz ſo viel neues Material beigebracht, daß nunmehr erſt ein volles Bild ſeines Lebens durch ihn hat gegeben werden können. Wir brauchen nur daran zu erinnern, wie tief Joh. Sturm in die Reformationsgeſchichte thätig eingegriffen, und daß wir dem Herrn Verf. der vorliegenden Biographie ſchon viele werthvolle Arbeiten auf dieſem Gebiete verdanken. Der Amtsnachfolger J. Sturms iſt daher mehr als Jemand befähigt, auch die reformatoriſche Thätigkeit Sturms zu ihrem vollen Recht gelangen zu laſſen, und wir können uns einer weitern Empfehlung des Werks überheben. Doch müſſen wir noch wenigſtens deſſen Inhalt überſichtlich angeben. Der Verf. behandelt I. Das Leben Sturms, II. Sturm als Humaniſt und Pädagog. Die beiden erſten Capitel ſind dem Gang der Studien und dem Aufenthalt Sturms in Paris gewidmet, das dritte ſchildert den Zuſtand des öffentlichen Unterrichts in Straßburg bis zur Ankunft Sturms, das vierte die Gründung des Gymnaſiums, die Capitel 5 bis 15 umfaſſen vorzugsweiſe ſeine theologiſche und diplomatiſche Thätigkeit, das ſechszehnte ſeine letzten Lebensjahre und ſeinen Tod. Der zweite Abſchnitt von S. 221 bis 305 ſchildert in Capitel 1 den öffentlichen Unterricht in Deutſchland in den erſten Zeiten des Wiederauflebens, in Cap. 2 das Ziel der Erziehung nach Sturm („Propositum a nobis est, sapientem atque eloquentem pietatem finem esse studiorum"), die folgenden Capitel 3 bis 5 behandeln die Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Uebungen in der Redekunſt, Cap. 6 die Organiſation des öffentlichen Unterrichts, Cap. 7 handelt von den Pflichten der Lehrer und Schüler, den Mitteln, den Eifer der Schüler zu beleben, den Pflichten der Eltern und der Regierung, Cap. 8 ſchildert den Zuſtand der Straßburger Schule und der nach Sturms Principien anderwärts gegründeten Anſtalten. Ein

Anhang, S. 314 bis 333, gibt beſonders von den litterariſchen Arbeiten Sturms Nachricht.

Lgb.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Uebungsſtücke zum Ueberſetzen in das Lateiniſche und in das Griechiſche und Lateiniſche, nebſt Stoffen zu freien lateiniſchen Arbeiten in ungebundener und gebundener Rede von Dr. E. Wunder, Rector und Profeſſor in Grimma. Daſelbſt bei Gebhardt, 1855, 8°. 192 S.

Der Inhalt des genannten Uebungsbuches beſteht, wie ſchon der Titel beſagt, I. aus Uebungsſtücken zum Ueberſetzen in das Lateiniſche in zwei Abtheilungen, S. 1 bis 64; II. aus Uebungsſtücken zum Ueberſetzen in das Griechiſche und in das Lateiniſche, S. 65 bis 155; III. aus Stoffen zu freien lateiniſchen Arbeiten, und zwar A zu proſaiſchen Arbeiten (Reden und Abhandlungen), B zu lateiniſchen Gedichten (Elegieen und Oden), S. 156 bis 192. Der Text zu den Uebungsſtücken der beiden erſten Abtheilungen iſt für den eigenen Schulgebrauch von dem Herrn Verf. ſelbſt ausgearbeitet worden, und zwar nicht für eine und dieſelbe Stufe, ſondern bald für Mittelclaſſen, bald auch für die oberen; alle einzelnen Uebungsſtücke ſind aber ſo gehalten und eingerichtet, daß an ihnen die wichtigeren Regeln und Wendungen zur freien und raſchen Anwendung kommen, und die ſprachliche Kenntniß und Gewandtheit des Schülers vielſeitig erprobt werden kann. Der deutſche Ausdruck iſt ſtets dem lateiniſchen möglichſt analog gebildet, aber ohne Härte für den erſteren, ſo daß der Schüler ſchon durch den Text auf das Richtige hingeleitet wird. Deßhalb hat auch Herr W. eine ausgedehntere Unterſtützung des Schülers für die Ueberſetzung nicht für nöthig gehalten: Vocabeln und Phraſen ſind in verhältnißmäßig geringer Anzahl beigegeben, Verweiſungen auf die Grammatik gar nicht. Die ſo bezeichnete Beſchaffenheit der Aufgaben läßt dieſelben beſonders geeignet erſcheinen für ſchriftliche und mündliche Extemporalüberſetzungen in den Oberclaſſen, und in dieſer Beziehung iſt das Buch gewiß eine willkommene Gabe, da man ſich bei der Auswahl ſolcher Stoffe, die der Ausdrucks- und Verbindungsweiſe der lateiniſchen Sprache adäquat, der deutſchen Darſtellung zugleich nicht unangemeſſen und deßhalb für ſofortige Umſetzung in die lateiniſche Sprache paſſend ſind, nicht ſelten in Verlegenheit findet. Denn nicht allzu häufig ſind Ueberſetzungsſtücke, die zu Exercitien für Tertia oder Secunda verwendet werden, auch als Texte für Extemporalien in Prima

tauglich. Der Inhalt ſämmtlicher Aufgaben der beſprochenen Sammlung iſt ſehr paſſend und dem Kreiſe des Gymnaſialunterrichts ganz entſprechend; faſt ausſchließlich bezieht ſich derſelbe auf Gegenſtände der alten Mythologie, Geſchichte und Litteratur und bietet zugleich vortheilhafte Gelegenheit zur Repetition vieler, in allen Gymnaſien behandelter Gegenſtände. Beachtung verdienen auch die Aufgaben der zweiten Abtheilung, die für Ueberſetzungen ins Griechiſche und Lateiniſche zugleich beſtimmt und deßhalb auch mit doppelter Phraſeologie verſehen ſind. Doch mißfällt uns eine gewiſſe ſtereotype Form der Darſtellung: eine große Anzahl der zur Ueberſetzung ins Lateiniſche beſtimmten Aufgaben und alle (87) Aufgaben für die Ueberſetzung ins Griechiſche ſind in dialogiſcher Form gegeben; eine angemeſſene Abwechslung würde aus mehr als einem Grunde wünſchenswerth ſein.

In Beziehung auf eine S. IX der Vorrede enthaltene Anſicht des Herrn Verf. erlaubt ſich Referent eine Bemerkung beizufügen. Derſelbe ſagt: „Ich halte es im Allgemeinen für unzweckmäßig, den Schülern Stücke aus beliebigen deutſchen Werken zum Ueberſetzen in das Lateiniſche zu geben, inwiefern der Nutzen, welcher aus dieſer Uebung gewonnen wird, in keinem rechten Verhältniſſe zu der darauf verwendeten Zeit und Mühe ſteht, und bin vielmehr der Ueberzeugung, daß der Schüler in Erlernung der lateiniſchen Sprache mehr und ſchneller gefördert wird, wenn er häufig Gelegenheit erhält, ſich in ſchriftlicher und mündlicher Ueberſetzung ſolcher Penſa zu üben, in welche in kürzerer Zeit und mit beſſerem Erfolge ein lateiniſcher Stil zu bringen iſt.“ — So viel Wahrheit auch das in dieſen Worten enthaltene Urtheil enthält, ſo ſehr ich es auch mit Herrn W. für unzweckmäßig halten müßte, wenn man jede beliebige deutſche Darſtellung, ohne Verkürzung und Veränderung oder ohne Rückſicht auf den Inhalt, zum Ueberſetzen ins Lateiniſche wählen wollte, ſo ſehr ich anerkenne, daß auch ein an ſich leichter Text für eine gute lateiniſche Ueberſetzung viele Schwierigkeiten darbietet, und daß derſelbe Text, den ein Tertianer grammatiſch richtig überſetzen ſoll, immerhin einem Primaner dienen kann für lateiniſche Darſtellung, ſo kann ich doch damit nicht übereinſtimmen, wenn man eine deutſche Darſtellung, d. h. eine ſolche, die ohne Rückſicht auf eine Ueberſetzung ins Lateiniſche geſchrieben iſt oder geſchrieben zu ſein ſcheint, grundſätzlich auch auf der oberſten Stufe ausſchließen will. Mag immerhin die damit verbundene Arbeit Zeit und Schweiß koſten, mag immerhin auch manches Falſche, Schiefe, Halbrichtige dabei zu Tage kommen: die Ueberſetzung einer deutſch gedachten und geformten Darſtellung, vorausgeſetzt daß ſie ſich nicht in Anſchauungen und Ausdrücken bewegt, für welche die la-

teiniſche Sprache keine angemeſſenen Ausdrucksformen mehr darbietet, wird doch erſt beweiſen können, ob das Idiom der lateiniſchen Sprache dem Schüler zum klaren Bewußtſein gekommen iſt, wird vor allen Dingen eine wahrhaft gymnaſtiſche Wirkung vermitteln und hinwiederum auf die Kunſt, das Lateiniſche in gutes Deutſch zu überſetzen, eine vortheilhafte Rückwirkung üben. Da auf der einen Seite der Schüler Kenntniß, Uebung und Fertigkeit in der ächten deutſchen Diction gewinnen, derſelbe aber auf der andern Seite auch den color latinus ſich aneignen und dieſes ſein Eigenthum durch die Darſtellung in lateiniſcher Sprache vorlegen ſoll: ſo hat eben die Ueberſetzung eines entſprechenden deutſchen Textes ins Lateiniſche den Beweis zu liefern, ob derſelbe die betreffenden Eigenthümlichkeiten und weſentlichen Verſchiedenheiten beider Sprachen in ihren hauptſächlichſten Darſtellungsmitteln begriffen und erfaßt hat. Deßhalb darf, ſo meinen wir, neben jenen Uebungen, wie ſie der Verf. will, dieſe ſchwierigere Arbeit nicht ganz aufgegeben werden. Wenn man keinen Anſtand nimmt, die lateiniſche Phraſeologie, mag ſie auch noch ſo verſchieden von der deutſchen Anſchauungsweiſe ſein, einzuüben, ſo wird man in naturgemäßem Fortſchritte eine ähnliche Uebung auch in Anſehung der eigentlichen Compoſition fortſetzen müſſen; dieſe Art der Uebung wird ſich aber am geeignetſten an einem ächt deutſchen Texte vornehmen laſſen. Wenn dieß nicht geſchieht, wird ſich von den freien lateiniſchen Arbeiten in ungebundener und gebundener Rede kein rechter Erfolg verſprechen laſſen. Denn daß dieſe, auch nach der Auffaſſung des Herrn Verf., das Ergebniß einer ſelbſtſtändigen und freien Handhabung der lateiniſchen Sprache ſein, alſo in der lateiniſchen Darſtellung eines dem Schüler durch ſelbſtſtändiges Wiſſen und eigenes Nachdenken zu Gebote ſtehenden und ihm in der Form der deutſchen Darſtellung vorſchwebenden Gedankenmaterials beſtehen ſollen, wenn auch dieſes Material ſeinem Inhalte nach dem Alterthume angehört, geht aus der Art und Weiſe hervor, wie der Herr Verf die im dritten Theile des Buches enthaltenen Stoffe für freie Aufſätze behandelt wiſſen will.

Dieſe letzte Abtheilung enthält 31 Themata, theils mit ausführlicher, theils mit kurzer Angabe der logiſchen und ſprachlichen Behandlung; ſie gehören ſämmtlich in das Gebiet der Gymnaſialbeſchäftigung mit dem claſſiſchen Alterthume; jedes ſetzt voraus, daß irgend eine Schrift, eine einzelne Stelle, ein Paſſus aus der Geſchichte dem Schüler bekannt geworden, von ihm geiſtig durchdrungen und verarbeitet worden iſt. Dieſe und ähnliche wahrhaft praktiſchen und pädagogiſchen Geſichtspuncte, die man aus der Stellung und Behandlung der einzelnen Themata herausfühlt, verdienen volle Anerkennung: der Schüler iſt bei aller freier Be-

wegung wiederum durch den Stoff gebunden und vor Abirrungen und Abſchweifungen behütet.

In methodiſcher Beziehung wird uns der hochverdiente Herr Verf. noch eine Bemerkung beizufügen geſtatten. Die dargebotenen Stoffe zu proſaiſchen Aufſätzen ſollen als Reden oder als Abhandlungen bearbeitet werden. Reden dürfen nach unſerer Anſicht beim deutſchen wie beim lateiniſchen Aufſatze nur ſelten verlangt werden, weil ſie eine ſtrenge kunſtmäßige Technik vorausſetzen, weil ſie den Schüler nöthigen, ſich in bloß gedachte, nicht wirklich vorliegende Situationen zu verſetzen, weil ſie nicht ſelten eine Parteinahme des Redners veranlaſſen, die von der Wahrheit abführt. Wir ſind vielleicht berechtigt, eine ähnliche Anſchauung beim Herrn Verf. vorauszuſetzen, da er in der Wahl der Aufgaben für Reden ſehr vorſichtig und verhältnißmäßig ſparſam geweſen iſt. Dagegen vermiſſen wir eine Art von Aufgaben, die als niedere Stufe auf die beiden anderen Arten vorbereiten ſoll: wir meinen die Erzählung und einfache hiſtoriſche Darſtellung. Dieſe Art der Darſtellung, welche den Sinn des Schülers nur auf objective Verhältniſſe hinrichtet, wird denſelben am leichteſten an die objective, der Abſtraction entkleidete Ausdrucksweiſe des Lateiners gewöhnen. Die Lectüre der Claſſiker bietet zahlreiche Gelegenheit zu ſolchen Aufgaben, z. B. bei der Lectüre der Annalen des Tacitus: eine Darſtellung der verſchiedenen Verfaſſungsſtufen Roms, I, 1 und 2; über die verſchiedene Beurtheilung des Auguſtus, I, 9 und 10; wie ſtellt Tacitus den Arminius dar; die Kriege zwiſchen den Römern und alten Deutſchen bis zu Ende des erſten Jahrhunderts; Zuſammenſtellung und Erklärung derjenigen Stellen der Schriftſteller des erſten Jahrhunderts, die ſich auf die Chriſten beziehen, u. ſ. w.

Faſſen wir unſer Urtheil über das vorliegende Buch zuſammen, ſo betrachten wir daſſelbe als die gediegene Leiſtung eines ſehr erfahrenen Schulmannes, das Lehrern ſehr nutzbringend und förderlich ſein, für eine Einführung in Schulen ſich aber nicht recht eignen wird.

Sondershauſen, April 1856. Dr. G. Queck.

---

1. Dr. C. F. Gnüge. Die Geſetze der Franzöſiſchen Sprache nebſt Uebungen zur Anwendung derſelben. Erfurt, Keyſer 1855.

Dieſe Grammatik durchweht ein friſcher Hauch vom Beginn bis zum Ende. Sie ſticht dadurch von den meiſten ihrer Colleginnen ab, denen oft viel Schulſtaub, Pedanterie und Trockenheit anklebt. Nur wäre zu wünſchen, daß der Verf., trotz ſeiner dreißigjährigen Erfahrung, zugäbe, daß man auch zu andern Zwecken und nach einer andern Methode fran-

zöſiſch lehren kann. Er ſagt in der Vorrede: „Ich bin feſt überzeugt, daß in Zukunft nur nach den von mir befolgten Grundſätzen ausgearbeitete Grammatiken den Zweck werden erreichen können, der in heutiger Zeit durch die Grammatik jeder lebenden Sprache erreicht werden muß.“ Das iſt etwas zuverſichtlich geſprochen. Man könnte aus ſtichhaltigen Gründen mit dem Verf über Faſſung der Regeln und über das Syſtem des Ganzen divergiren, vielleicht auch über den Stoff der Uebungsbeiſpiele. Doch muß eingeräumt werden, daß letztere ein wahres dramatiſches und epiſches Talent des Verf. beurkunden. So ſpiegelt ſich in ihnen mit treueſter Naturwahrheit das Leben, wie es ſich um uns bewegt, ſei es im Wirthshauſe, auf dem Balle, oder daheim bei Tiſche, oder auf dem Spaziergange u. ſ. w. Oefters glaubte man kaum, daß die draſtiſchen Darſtellungen nur den Zweck haben, der Einübung von Conjugation u. dgl. zu dienen, wenn nicht der Verf. ſelber daran erinnerte, indem er z. B. ein intereſſantes Abenteuer, bei dem dem Helden der Erzählung Börſe und Uhr geſtohlen werden, mit den Worten ſchließt: „Ich habe dieſer Begebenheit eine Stelle in dieſem Buche angewieſen, um meinen lieben Leſern angelegentlichſt zu empfehlen, auf ihrer Hut zu ſein, wenn ſie ſich in einer fremden großen Stadt befinden, und um ſie zu gleicher Zeit in dem Gebrauch von fünfundvierzig verſchiedenen Pronominalzeitwörtern zu üben.“ Wer denkt daran, daß es ſich um ein unregelmäßiges Verbum handelt, wenn von Krolls Etabliſſement erzählt wird: „Wir traten in den Saal; es waren viele Leute da, und wir ſetzten uns an einen noch unbeſetzten Tiſch. Mir gegenüber, an einem andern Tiſch, ſaß ein ältlicher Herr mit einer Dame, die einen ſehr ſchlanken Wuchs hatte, die mir aber den Rücken zukehrte. Ich wollte das Geſicht ſehen, ich wollte wiſſen, ob es dieſer ſchönen Geſtalt entſpräche. Um meine Neugierde zu befriedigen, ging ich einige Schritte vor und ſah ſie an. Denken Sie ſich meine Ueberraſchung. Es war meine Couſine aus Breslau, ein Mädchen ſchön zum Entzücken!“ An engliſches Schulleben wird man erinnert durch die Aufgabe über die Bildung der Zeiten: „Ich behaupte und ich werde immer behaupten, daß es leichter iſt, in einem Regiment Panduren die Disciplin aufrecht zu erhalten, als in einer Claſſe von ſolchen Jungen. Ich werde nie dahin gelangen, ſie in Gehorſam zu erhalten. Sie erlauben ſich Dinge, die Knaben ihres Alters ſchlecht anſtehen. Wenn ich die Erlaubniß erhielte, ſie nach meiner Art zu beſtrafen, würde ich bald meinen Zweck erreichen; aber der Director wird nie darein willigen, daß man ſie ſtreng beſtraft. Sie bezahlen eine beträchtliche Penſion, und er würde fürchten, einige zu verlieren. Es ſind lauter Mutterſöhnchen, die rebelliſch werden würden, wenn man ſie einer ſtrengen Behandlung unter-

würfe. Wenn ſie ihre Arbeiten nicht gemacht haben, ſchützen ſie ein Unwohlſein vor. Wenn ſie einen ſchweren Fehler begangen haben, ſo bethören ſie den Director mit ſchönen Worten und durch eitle Verſprechungen. Es mißfällt mir ſehr, daß man in dieſer Penſion alle Taugenichtſe zuläßt, wofern ſie nur gut bezahlen ... Wir armen Lehrer müſſen uns Allem unterwerfen, wenn wir ohne Exiſtenzmittel ſind ꝛc." Merkwürdig viel Erfriſchungen werden in dem Buche eingenommen; der Magen verlangt alle Augenblicke ſeine Rechte. Die Conſequenz übrigens, mit der der Verf. das Leben in ſeiner Realität vorführt, iſt ſicherlich ein Vorzug des Buches vor vielen andern, die zwitterartig das Ethiſche und Materielle vermiſchen, und zwiſchen dem ideal bildenden und für die Praxis zuſtutzenden Unterricht hin und her ſchwanken.

2. J. Morris. Das Gefängniß. Luſtſpiel von R. Benedix. Zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Engliſche bearbeitet und mit einem Wörterverzeichniß verſehen. Magdeburg, E. Fabricius. 1856. 112 S.

In der Weiſe, wie Schnabel, Noſſek und Andere claſſiſche deutſche Dramen zum Ueberſetzen in die fremde Sprache edirt haben, iſt hier ein Product von R. Benedix eingerichtet. Die Noten zeigen des Verfaſſers Kenntniß der Sprache.

3. G. Knight. The New London Echo. Eine Sammlung engliſcher Redensarten in zuſammenhängenden Unterhaltungen, wie ſie im geſelligen Leben vorkommen und die man täglich hören kann, wenn man in London lebt. Leipzig, C. A. Händel 1854. 192 S.

Nach dem Muſter des Echo de Paris von Lepage, in einer angemeſſenen, correcten Sprache, geſchickt und intereſſant zuſammengeſtellt. Das Wörterbuch könnte ſorgfältiger abgefaßt ſein: allein zu Seite 22 fehlen die Wörter thunderbolt, least, to tear, creak, vane, shockingly, candlestuff, thought u. ſ. w. Von Druckfehlern fallen auf den erſten Seiten auf: S. 7 will, S. 9 sturt, S. 11 agian, S. 14 leit, real, S. 16 rooks, hat, S. 17 bat, S. 19 took, S. 25 eare, accompanimant u. ſ. w.

4. Second recueil de versions allemandes faisant suite au petit recueil de versions allemandes instructives et morales. Veuve Berger-Levrault et fils. Paris et Strasbourg 1855.

Enthält zuerſt aus einzelnen Sätzen beſtehende Vorübungen nach den Regeln einer vorſtehenden Tabelle, welche die construction des deux langues überſichtlich zeigt, dann Schilderungen, Parabeln, Erzählungen, Briefe, Gedichte. Der Stoff iſt durchweg edel und zum Ueberſetzen ins Franzöſiſche für Vorgerücktere ſehr geeignet.

5. F. A. Callin. Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache. Zweiter Gang. Hannover, Helwing'ſche Hofbuchhandlung. 1855.

Der Verf. iſt in der Lehrerwelt bekannt. Seine Sprachbücher ſind beliebt, und ſicherlich wird auch dieſer „Zweite Gang" Vielen willkommen ſein, zu deſſen Herausgabe der Verf. ſich nur entſchloſſen hat, weil der „Erſte Gang", mit welcher Bezeichnung er urſprünglich keinen zweiten hätte in Ausſicht ſtellen wollen, ſondern nur das Verhältniß zu einem vollſtändigeren Lehrbuche andeuten, vielfach das Verlangen nach dem zweiten hervorgerufen hat. Der Eindruck, den das Buch macht, iſt von vorn herein durch die trefflichen, ſinnvollen, zahlreichen Beiſpiele ein höchſt befriedigender. Dasſelbe ſticht dadurch von vielen andern vortheilhaft ab und leiſtet auch dem Lehrer, der es nicht gerade einführen will, treffliche Dienſte. Ob das zu Grunde gelegte Syſtem ſich noch lange in unſern Sprachbüchern erhalten wird? Sollte nicht z. B., wenn man die Elementarſtufe überwunden hat, alles das, was vom Infinitiv gilt, und das man beim Verf. ſich aus S. 108, 185, 216, 309 ff. zuſammentragen muß, zuſammengehören? Ref. meint, die Kategorie „Infinitiv" iſt denen übergeordnet, denen das von Becker entlehnte Syſtem die Lehre vom Infinitiv ſtückweiſe zuertheilt. Beiläufig geſagt, im Satze (110): on est encore à inventer un service assez vil pour que l'homme de cour n'en fasse point gloire et preuve de dévouement iſt wohl ſchwerlich à inventer ein Prädicat, oder wenigſtens nicht mit dem Gebrauche des Infinitivs mit à in einem Satze wie cet homme est à craindre (timendus) zuſammenzuwerfen. Vermißt wird die Lehre über ne nach dem verneinten douter, nier u. ſ. w. Seite 246 ſteht peuplé für peuplée, introduissent für introduisissent.

6. John Prince-Smith. Lehrbuch der engliſchen Sprache. Erſter Curſus zur leichteren und gründlichen Erlernung der Ausſprache beſonders eingerichtet. Berlin, Herbig 1855. 15 Sgr.

Iſt wohl nur für den Selbſtunterricht zu gebrauchen. Dem Lehrer wird wenig zugemuthet, ſelbſt Fragen werden ihm in den Mund gelegt, die Ausſprache, die richtig nur der vorſprechende Lehrer lehren kann, iſt durch Schriftzeichen dargeſtellt. Für den Selbſtunterricht iſt aber wirklich das Mögliche geleiſtet. Der Selbſtunterricht hat freilich bei neuern Sprachen, wo wegen des Klanges das Hören wichtig iſt, keinen rechten Sinn, aber es gibt doch Fälle, wo ein Lehrer fehlt. Iſt ein ſolcher vorhanden, iſt das immer zu Irrthümern führende ſchriftliche Ausdrücken der Ausſprache zu meiden.

7. Robertſon, Lehrbuch der engliſchen Sprache. Nach den neueſten Auflagen des Franzöſiſchen zum Gebrauche für Deutſche bearbeitet von W. Oelſchläger. Erſter Theil. Dritte verbeſſerte Auflage. Stuttgart, Metzler 1854.

Die Methode iſt die: Es wird ein kurzer engliſcher Abſchnitt gegeben, wobei die Ausſprache durch Zahlen angedeutet iſt, dann folgt die wörtliche Ueberſetzung, dann die deutſche Ueberſetzung, Erklärungen, Converſation, zum Ueberſetzen ins Deutſche, zum Ueberſetzen ins Engliſche. Callin macht es ähnlich. Die dritte Auflage iſt im Weſentlichen unverändert geblieben.

8. Deutſche Muſterſtücke aus dem Gebiete der Natur und des Menſchenlebens, als Grundlage eines allſeitig bildenden Unterrichts in der Mutterſprache, ſo wie insbeſondere zur ſtufenmäßigen Uebung in der franzöſiſchen und engliſchen Compoſition. Herausgegeben unter Mitwirkung des Oberſtudienrath Kapff von Gruner, Eiſenmann und Dr. Wildermuth. Erſte Abtheilung. Dritte Aufl. Stuttgart, Metzler. 1854.

Anmerkungen zu den deutſchen Muſterſtücken für die franzöſiſche Compoſition. Erſte Abth. bearb. von Fr. Gruner. Zweite Aufl. Stuttgart, Metzler 1854.

9. L. Gantter, Study and Recreation. Engliſche Chreſtomathie für den Schul- und Privatunterricht. Erſter Curſus. Dritte Aufl. Stuttgart, Metzler 1854.

10. L. Ganttet. Praktiſche Schulgrammatik der engliſchen Sprache. In zwei Abtheilungen. Zweite verbeſſerte und verm. Aufl. Stuttgart, Metzler 1855.

Bücher, deren Werth aus früheren Auflagen ſchon bekannt iſt. Bei der dritten Auflage der deutſchen Muſterſtücke erſcheint der proſaiſche Theil unverändert und mit den zwei vorhergehenden Auflagen auch in der äußern Anordnung vollkommen übereinſtimmend; der poetiſche Anhang iſt mit Auslaſſung einiger Stücke um eine größere Zahl anderer, die anſprechender ſchienen, vermehrt. Die Chreſtomathie von Gantter, die einen in jeder Beziehung ausgezeichneten Leſeſtoff bietet, erſcheint in ihrer dritten Auflage unverändert. Die Grammatik von demſelben Verfaſſer gehört ſicherlich zu den beſſern, die wir in Deutſchland beſitzen, wenigſtens zu den für den Schulzweck brauchbarſten, und hat in der neuen Geſtalt an Werth noch gewonnen. Als neuen Beweis, daß die Leichtfertigkeit, mit der die neuern Sprachen vielfach getrieben werden, auch ihre ſittlichen Gefahren hat, führen wir aus den Vorreden Folgendes an: „Ich ſehe mich veranlaßt", heißt es in dem Vorwort der Muſterſtücke, „hier eines Büchleins zu erwähnen, das gar zu buchſtäblich und behaglich in die Fußſtapfen der Muſterſtücke getreten iſt. Herr Dr. Ahn hat nämlich im Anfang dieſes Jahres bei Brockhaus in Leipzig einen dritten Curſus einer new, practical and easy method of learning the german language herausgegeben, deſſen proſaiſcher Inhalt bis auf eine

halbe Seite vollſtändig aus den Muſterſtücken abgedruckt und mit einigen ſprachlichen Noten verſehen iſt, wie ſie in meinen Anmerkungen zur engliſchen Compoſition und in der engliſchen Ueberſetzung der Muſterſtücke gegeben ſind ....." Iſt das derſelbe Ahn, von dem Herr Director Schiebe ſagt: „Daß ein Mann wie Ahn, ein Director einer Erziehungs- und Unterrichtsanſtalt, ſich zu dem niedrigen Handwerk eines Plagiators, Freibeuters, und dergleichen mehr, die ſich nach Galls Schädellehre an einem gewiſſen Organ erkennen laſſen, herabwürdigen kann, wäre ſchwerlich zu glauben, wenn nicht die Thatſachen den Beweis dazu lieferten. Denn dieſer Ehrenmann hat aus meiner correspondance commerciale, die aus 307 Briefen beſteht, ſich 150, ſage hundertundfünfzig, ohne Erlaubniß, zugelangt, was allerdings für einen Director einer Erziehungs- und Unterrichtsanſtalt ſehr fein und löblich iſt. Wie aber ein ſolcher ſeiner Schuljugend gewiſſe Stellen der zehn Gebote erklären kann, ohne zu erröthen, ſtelle ich jedem Unbefangenen zur Beurtheilung anheim"? Herr Ahn hat einen Genoſſen an Herrn Zimmermann, Doctor der Philoſophie in Halle. „Wie die Wagner'ſchen Beiſpiele", ſagt Gantter in der Vorrede zur zweiten Abtheilung der Grammatik, „Jahrzehnte lang in faſt allen neuen engliſchen Grammatiken bald ächt, bald verfälſcht auftauchten, ſo haben auch die meinigen den Weg in manches neuere Werk gefunden, doch nirgends ſo auffallend, als in die Schulgrammatik des Doctors W. Zimmermann in Halle, der den größten Theil ſeiner mit Autoren bezeichneten Beiſpiele im zweiten Theile ſeines Buches, ja ſogar mehrere Ueberſetzungsaufgaben aus meiner Grammatik abgeſchrieben hat, ohne auch nur mit einem Worte mir in ſeiner Vorrede zu danken, daß ich ihn der Mühe des Selbſtſuchens enthoben habe ....."

11. *A. Remy.* **First English Reading Book with English-German Vocabulary, for the Use of Schools and Private Teachers. With a Preface by Thomas Solly. Berlin, Wiegandt und Grieben 1854.**

Für Anfänger ein paſſendes, Anekdoten und Erzählungen enthaltendes Leſebuch. Manches iſt geſchmacklos oder für die Schule nicht ſchicklich, wie S. 11 the Schoolboy and the Bunch of Grapes.

12. J. Müller, Engliſches Leſebuch für den Schul- und Privatgebrauch. Mit Anmerkungen und einem vollſtändigen Wörterbuche. Stuttgart, Metzler 1855.

Der Leſeſtoff iſt mit pädagogiſchem Geſchick ausgeſucht. Der Verf. legt ein beſonderes Gewicht auf die zum Ueberſetzen nöthigen Hülfsmittel, die dem Schüler das Ueberſetzen nicht nur erleichtern, ſondern ihn auch zugleich belehren und mit den eigenthümlichen Formen und Wendungen

der Sprache bekannt machen ſollen. Nun ja, für den Selbſtunterricht; in der Schule belehrt am beſten der Lehrer.

13. Dr. M. R. Friedemann, Prorector. Franzöſiſche Fibel und Erſte Franzöſiſche Grammatik nebſt leichten Leſeſtücken. Dritte verbeſſerte und verm. Aufl. Berlin, Gärtner 1855.

Zunächſt iſt das Capitel von der Ausſprache hier für die Elementarſtufe beſſer behandelt, als in den meiſten der concurrirenden Bücher. Auch daß ein beſonderer, (relativ) vollſtändiger Unterricht über die Ausſprache dem Ganzen vorausgeſchickt iſt, iſt ein Vorzug. Die zweite Abtheilung gibt Vocabeln in leichten Sätzen, die dritte die Formenlehre, die vierte leichte Stücke zum Ueberſetzen aus dem Franzöſiſchen.

14. Dr. F. H. J. Albrecht, deutſche Uebungsſtücke zum Ueberſetzen in das Franzöſiſche zum Gebrauche der Gymnaſien und Realſchulen. Mainz, Viktor v. Zabern 1855.

Zwar iſt der Stoff der zweiten Abtheilung (die erſtere enthält abgebrochene Sätze und kleine Erzählungen) nur aus dem Alterthume genommen, aber dieſe Beſchränkung thut dem Werthe des Ganzen keinen Eintrag. Die Sprache iſt leicht und einfach und würde etwa der Secunda der preußiſchen Realſchulen eine entſprechende Uebung gewähren. Ob der Vortheil der Herausgabe der franzöſiſchen Ueberſetzung des Buches den möglichen Nachtheil überwiegt, laſſen wir dahingeſtellt.

Dr. Robolsky.

II.

1. Catull's Buch der Lieder. Text und Ueberſetzung von Theodor Heyſe. Berlin, Hertz. 1855. 299 S.

Eine der ſchwierigſten Aufgaben für philologiſche Bearbeitung bietet auch heute noch, nach mancher berühmten Leiſtung, die kleine Liederſammlung des Catull. Der Text derſelben beruht auf zumeiſt ſehr jungen und unzuverläſſigen, wenn auch zahlreichen Handſchriften, und die Unſicherheit der handſchriftlichen Grundlagen, ebenſo wie der Inhalt der Gedichte an ſich, bereitet für die Erklärung große Schwierigkeiten. Um ſo freudiger muß man eine neue Bearbeitung dieſes Dichters begrüßen, die, wenn ſie auch nicht einen maſſenhaften gelehrten Apparat aufhäuft und zur Schau trägt, doch in allen ihren Theilen auf einer gründlichen und allſeitigen Unterſuchung und Benutzung der kritiſchen Hülfsmittel beruht. In einer Nachſchrift an Otto Ribbeck charakteriſirt der Herr Herausgeber die Handſchriften, deren er ſelbſt 45 zur Vergleichung benutzt hat,

in kurzen und beſtimmten Zügen, ebenſo die älteſten Ausgaben und Erklärer, und ſtellt die Geſichtspuncte auf, von denen aus die berühmte Lachmannſche Arbeit, unter voller Anerkennung der Verdienſte des großen Kritikers, betrachtet und gewürdigt werden müſſe. Es kann der Wunſch nicht unterdrückt werden, der Herr Herausgeber möge ſeine ſcheinbare Abneigung gegen ausführliche kritiſche Mittheilungen überwinden und die Reſultate ſeiner Forſchungen und Sammlungen zur allgemeinen Kenntniß bringen. Für jetzt war es demſelben, wie es ſcheint, nur darum zu thun, den Dichter für einen größeren Leſerkreis genießbarer zu machen; deßhalb hat er auch neben dem Texte eine ſeit langen Jahren vorbereitete und allmälig zur Vollendung gediehene Ueberſetzung beigegeben. Dieſer Ueberſetzung ſieht man es an, daß der Verf. ſich in die innigſte Vertrautheit mit dem Dichter geſetzt, ſich in deſſen heiteres Seelen- und Empfindungsleben, in deſſen zarte Naivität und Ironie hineingelebt hat. Darin liegt eben die Hauptaufgabe und größte Schwierigkeit für den Ueberſetzer, daß er nicht bloß das nackte Wort in adäquater Form wiedergibt, ſondern daß er den empfindenden Dichter auch im fremden Kleide treu und wahr darſtellt. Und das iſt Herrn H. gelungen. Dieſe Unmittelbarkeit des Genuſſes wird nicht geſtört, ſelbſt wenn man hin und wieder an einem oder dem andern Ausdrucke Anſtoß nehmen könnte, z. B. 50, 5 „Geſetz" ſtatt Weiſe, 55, 2 „Schlupfloch" 55, 8 „die halbwegs appetitlich ausſehn".

Einen gleichen Eindruck der innigſten Vertrautheit und wahrhaft geiſtigen Gemeinſchaft mit ſeinem Schriftſteller erweckt

2. Der Platoniſche Phädon überſetzt und erklärt von Fr. A. Nüſſlin. Mannheim, Löffler, 1855. 271 S.

Die pädagogiſche Revue hat ſchon früher über die in neuen Auflagen erſchienenen Ueberſetzungen der Apologie und des Krito des Plato von dem ehrwürdigen Veteranen Nüſſlin berichtet; in ganz ähnlicher Geſtalt und Einrichtung liegt jetzt die Ueberſetzung des Phädon zur Beſprechung vor. Das Werk ſelbſt beſteht aus einigen einleitenden Bemerkungen, der Ueberſetzung und den Erläuterungen (S. 114 bis 271). Wenn es auch der ehrwürdige Verf. nicht andeutete, man erkennt es auf jeder Seite, daß man es hier mit einer Arbeit zu thun hat, der ein langes Leben hindurch die vollſte Liebe und Hingebung gewidmet war und die als das Vermächtniß eines dem Plato innig verwandten Geiſtes zu betrachten, zugleich aber von dem Lichte und der Wahrheit, welche im Laufe der Jahre durch Interpretation, Kritik, Philoſophie und Chriſtenthum gewonnen worden iſt, durchdrungen iſt. Es wäre Frevel, an

ſolch einer Arbeit, deren Totaleindruck ein ſo wohlthuender und gleichſam überwältigender iſt, kleinliche Ausſtellungen vorbringen zu wollen. Vornehmlich ſind die beigegebenen Erklärungen von ſehr großem Werthe. Der Verf. hat die älteren und neueren Erklärer benutzt und in ſorgfältiger Prüfung das Richtige und Angemeſſene an jeder Stelle zu ermitteln geſucht; die größte Aufmerkſamkeit hat derſelbe aber der Erklärung der Gedanken zugewendet: die ſokratiſchen und platoniſchen Ideen werden aufs ſorgfältigſte dargelegt, zuſammengeſtellt, entwickelt und durch die zuſtimmenden oder ähnlichen Urtheile und Gedanken der ideenreichſten und univerſellſten Geiſter aller Zeiten erläutert. So iſt die Erklärungszugabe eine Schatzkammer der herrlichſten Gedanken und Grundſätze, und der Herr Verf. bekundet dabei eine weitumfaſſende Beleſenheit — ohne alles Schaugepränge. Ein glänzenderes Zeugniß für die Univerſalität des griechiſchen Geiſtes, insbeſondere des Plato, kann es nicht geben, als die Uebereinſtimmung desſelben in allen weſentlichen Beziehungen mit dem Urtheile der größten Dichter und Philoſophen aller Zeiten; keine wirkſamere Empfehlung für die Nothwendigkeit eines gründlichen Studiums des Plato, als der Nachweis, daß er als eine alte Quelle der herrlichſten und unvergänglichen Weisheit zu betrachten ſei.

Noch wollen wir auf eine ganz neue Erſcheinung in der Ueberſetzungslitteratur hinweiſen, welche ſehr bedeutende Erwartungen erweckt:

3. Sämmtliche Tragödieen des Euripides. Metriſch übertragen von Franz Fritze. Erſte Lieferung. Hekabe. Berlin 1856, Schindler.

Herr Fritze hat, wie man aus der gediegenen Erörterung in der Vorrede erkennt, die Aufgabe einer Ueberſetzung eines antiken Tragikers, insbeſondere des Euripides, in ſo vollſtändiger Weiſe aufgefaßt, und die dabei entgegentretenden, zum Theil unüberwindlichen, namentlich durch die Eigenthümlichkeiten der deutſchen Proſodie herbeigeführten Schwierigkeiten ſo vollſtändig erkannt, daß man ſchon dadurch, ſo wie durch die früheren eleganten Leiſtungen des Herrn Verf. auf dieſem Gebiete, zu der Erwartung berechtigt iſt, daß die neue Ueberſetzung des Euripides alle früheren ähnlichen Verſuche weit hinter ſich zurücklaſſen werde. Und in der That iſt in dem vorliegenden Hefte die Eigenthümlichkeit der euripideiſchen Kunſt ſo glücklich getroffen und ſo kräftig wiedergegeben, daß die Ueberſetzung dem Leſer das Original möglichſt erſetzen, dem Dichter ſelbſt aber zu größerer Ehre und Achtung verhelfen wird. Wir wünſchen dieſem Unternehmen einen glücklichen Fortgang, und hoffen nach dem Erſcheinen einer größeren Anzahl von Tragödieen in einer ausführlicheren

Beſprechung auf dieſes, wie wir erwarten, epochemachende Ueberſetzungswerk zurückkommen zu können.

Sondershauſen, April 1856. Dr. G. Queck.

Phædri Augusti liberti fabularum Aesopiarum libri V. Accedit fabularum novarum atque restitutarum delectus. Erklärt von Dr. C. W. Nauck. Berlin, L. Steinthal 1855. XII u. 132 S. 8°.

„Der Phädrus hat mir noch nie verſagt“: ſo äußert ſich der Verf. in der Vorrede, „weder in Quarta, wo ich denſelben eine Reihe von Jahren mit dem erwünſchteſten Erfolge benutzt habe, noch in Secunda und Prima, wo ich ihn regelmäßig zur Privatlectüre empfehle, nicht ſelten auch zu Aufgaben für freie Ausarbeitungen verwende“. Das „Weder“ wird Herrn Nauck Niemand beſtreiten, denn es gibt für unſere Jugend, Quintaner und Quartaner, keine vortrefflichere Lectüre als Fabeln; und es wäre nur zu wünſchen, daß unſeren Schülern auch einige Fabeln von Leſſing und Anderen beim deutſchen Unterrichte vorgeführt würden; und wenn nicht bei Gelegenheit des deutſchen Unterrichts, ſo doch als Uebung zur Vergleichung mit ähnlichen Fabeln des Phädrus bei der Lectüre desſelben. Ueber das „noch“ wage ich nicht zu entſcheiden, bemerke aber zugleich, daß der Phädrus gewiß manchmal in Secunda und Prima verſagt und verſagen muß als ein dem Alter des Schülers nicht angemeſſener Schriftſteller. Freilich muß man dieß nicht mißverſtehen; ich meine damit nicht, daß ein Secundaner den Phädrus gar nicht mehr leſen könnte und dürfte, ſondern daß ihm die Lectüre des Livius oder Virgil weit mehr behagt, ihn mehr intereſſirt und ihm nützt, als die Lectüre des Phädrus. Warum ſollte nicht zuweilen ein Primaner auch einmal einige Fabeln des Phädrus leſen? Leſen wir ſelbſt ihn doch immer noch mit Vergnügen. Aber ihn regelmäßig zur Privatlectüre zu empfehlen, ſcheint mir nicht gerathen: es will aber auch nicht viel ſagen; denn die Privatlectüre des Phädrus nimmt kaum ein Vierteljahr in Anſpruch; Herr Nauck mußte denn etwa meinen, daß beſondere Studien von den Secundanern und Primanern bei der Privatlectüre gemacht werden ſollten, was doch auch nicht denkbar iſt. Herr Nauck ſagt ferner in dem Vorwort, es wäre ihm gewiſſermaßen eine Pflicht der Dankbarkeit geweſen, den Phädrus gegen die eben ſo ſcharfſinnige als ſubjective Kritik von F. E. Raſchig in Schutz zu nehmen, und ihm, ſoweit er es vermöchte, ſeinen wohlverdienten Platz in den Gymnaſien zu ſichern. Ich glaube nicht, daß es in Raſchig's Sinne gelegen hat, dem Phädrus den Platz zu rauben, oder ihn aus dem Gymnaſium zu verdrängen; im Gegentheil, wir Lehrer

müſſen Raſchig den größten Dank zollen, daß er uns den Weg gezeigt und gebahnt hat zu einer wirklich bildenden Behandlung des Phädrus. Nur geht Herr Raſchig ſelbſt darin zu weit, wenn er in der Vorrede S. IV ſagt: „Ja, dieſe logiſchen Erörterungen ſchienen mir bei den Fabeln des Phädrus noch unerläßlicher, als die grammatiſchen, da die richtige Erfaſſung des Sinnes und der Bedeutung der Apologe durch die beigegebenen Pro- und Epimythien nicht ſelten gefährdet und beeinträchtigt wird, eine Beirrung der jugendlichen Denk- und Urtheilskraft aber von noch erheblicherem Nachtheil ſein würde, als unzulängliches Sprachverſtändniß.“ Eine Erforſchung und Erfaſſung des Sinnes der Fabel und des Gedankenganges derſelben iſt doch wohl erſt möglich, wenn das grammatiſche Verſtändniß vollſtändig iſt: die logiſchen Erörterungen baſiren alſo auf dem grammatiſchen Verſtändniß, und es wird immer das erſte Erforderniß bleiben, das grammatiſche Verſtändniß herbeizuführen; denn wollten wir nur jenes, die logiſchen Erörterungen, ſo brauchten wir ja die Fabeln nicht lateiniſch, ſondern könnten dieß auch mit den überſetzten Fabeln vornehmen. Iſt nun aber ein vollſtändiges grammatiſches Verſtändniß vorhanden, dann ſind jene logiſchen Erörterungen ein vortreffliches Mittel, die Denk- und Urtheilskraft zu üben und zu ſtärken. Herr Nauck muß nicht etwa glauben, daß Phädrus Fabeln dadurch in Mißcredit kommen, oder daß das Renommée des Phädrus bei den Schülern darunter leidet, wenn man es auf obige Weiſe betreibt, eine Ehrenrettung, wie Herr Nauck will, ſcheint für den Phädrus nicht nothwendig zu ſein; denn Phädrus ſteht mit Raſchig und ohne Nauck in Ehre bei Lehrern und Schülern.

In Bezug auf die Interpunction, die nach des Verf. Bemerkung in der Vorrede S. VI von Dreßlers durchgreifend verſchieden iſt, können wir Herrn Nauck nicht immer unbedingt beiſtimmen. So interpungirt Nauck z. B. fab. 3:

Ne gloriari libeat alienis bonis,
Suoque potius habitu vitam degere;
Aesopus nobis etc.

Dreßler läßt das Komma nach bonis weg, und ſetzt ein Komma hinter degere vor Anfang des Nachſatzes. Ich glaube, Dreßler interpungirte richtiger; denn die in 1 und 2 enthaltenen Gedanken ſind nimmermehr zu trennen: das aus der Verbindung des Negativen und Poſitiven ſich ergebende Product iſt ein Moment; es war eigentlich nicht nöthig, beſonders hinzuzufügen suoque potius habitu vitam degere, ſondern dieß ergibt ſich oder folgt uns dem erſten negativen Satze von ſelbſt; que d. h. eben: und demnach, und folglich. — Mit welchem Rechte Herr Nauck den Nachſatz vom Vorderſatz durch ein : trennt, iſt mir nicht klar;

daß in V. 6 nach exornavit, in V. 9 nach nostris ein Kolon geſetzt iſt, iſt ſehr richtig; V. 14 dagegen iſt der Nachſatz vom Vorderſatz durch ein ; getrennt Aus der Vergleichung mit anderen Stellen, wie z. B. 18, 1 erſehe ich, daß er den Vorderſatz vom Nachſatz immer durch ; trennt: ob dieß aber richtig iſt, bezweifle ich.

Nun noch einige Bemerkungen über die erklärenden Anmerkungen; ich bleibe bei fab. 3. Suo habitu erklärt Herr Nauck ſehr ſummariſch „ſo wie man iſt"; es konnte zum beſſeren Verſtändniß auf V. 14: et quod natura dederat voluisses pati verwieſen werden. Was V. 14 betrifft, ſo ſei hier gegen Raſchig bemerkt, daß er keine weitere Ausführung des Gedankens contentus nostris si fuisses sedibus (deren Sinn doch wohl nur iſt: „wenn Du hübſch bei uns geblieben wäreſt") enthält, ſondern das Hauptmoment, das Ergebniß der beiden erſten Verſe ausdrückt.

V. 15 bemerkt Nauck „illam ſeitens der Pfauen, hanc ſeitens der Dohlen". Eine ſolche erklärende Anmerkung hat nicht einmal Herr Siebelis für nöthig gehalten, der doch nach Nauck's Meinung grundſätzlich nur für Quartaner geſchrieben hat. In dieſer Hinſicht ſcheint man die Schüler für ſehr kurzſichtig zu halten: ſo hat z. B. Ladewig zu Virg. Aen. IV, 149, 150, trotzdem daß am Schluſſe der Vergleichung ausdrücklich die beiden Puncte, worauf es vorkommt: haud illo segnior ibat Aeneas, und tantum egregio decus enitet ore hervorgehoben werden, es dennoch für nothwendig gehalten, unten die Note hinzuzufügen: „zweierlei wird durch die Vergleichung veranſchaulicht: der jugendlich kräftige Gang und die männliche Schönheit des Aeneas", als ob ein Secundaner dieß nicht von ſelbſt finden könnte. Verſtändiger ſchreibt zu unſerer Stelle Raſchig: „illam, die der Vergangenheit, hanc, dieſe d. i. die der Gegenwart angehörige. — V. 16: nec hanc repulsam tua sentiret calamitas: Wie verſchieden hier die Erklärungen der interpp. ſind, wird man erſehen, wenn man die von Nauck, Jordan und Raſchig vergleicht. Nauck: „tua sentiret calamitas für sentires (erleben) calamitosa: aber dieſer bei Phädrus häufige Gebrauch des Abſtractums ſtellt den Begriff ſelbſtſtändiger und augenfälliger hervor." Jordans Erklärung, „wodurch der Gedanke in größerer Allgemeinheit hervortritt", iſt geradezu falſch; gerade das Gegentheil iſt die Abſicht des Dichters: nicht zu verallgemeinern, ſondern zu individualiſiren. Nauck's Erklärung iſt im Allgemeinen richtig; er ſtellt aber dieſes Beiſpiel mit Unrecht zuſammen mit 4, 5; 5, 11; dieß kann nur dann geſchehen, wenn die Worte lauteten:

Contentus nostris si fuisses sedibus,
Et quod natura dederat voluisses pati:
Non hanc repulsam tua sentiret *superbia* —

ſo aber kommt durch die Faſſung der Worte: non hanc repulsam tua sentiret calamitas, ein neues Moment hinzu: die Dohle iſt superbus an und für ſich: ſie iſt aber calamitosus erſt in Folge der vorhergegangenen contumelia; ſomit enthält der Vers zwei Momente; daher Raſchig's Erklärung: „sentire wird hier dem Zuſtande der Dohle (calamitas in Folge der contumelia) beigemeſſen, weil dieſer Zuſtand die Wirkung der hinzukommenden repulsa erfährt und dadurch erhöht wird." Beiſpiele der anderen, einfacheren Art des Gebrauches des Abſtractum für das Concretum hat Raſchig zu XII, 5 zuſammengeſtellt. Die Erklärung, die er von dieſem Gebrauche gibt, mag für Phädrus richtig ſein, geht aber bei allen Dichtern wohl hervor aus dem Streben zu individualiſiren. Für Herrn Nauck, deſſen Ausgabe für Secundaner und Primaner eben ſo gut iſt wie für Quartaner, hätte es ſich wohl geziemt, auch einige Beiſpiele aus deutſchen Dichtern zu dieſem Gebrauche des Abſtractum anſtatt des Concretum heranzuziehen. So z. B. aus Schiller:

»Denn nahe liegt zum Knäuel geballt
Des Feindes ſcheußliche Geſtalt.«

»Auf ungetreuen Wellen
Schwimmt Deiner Flotte zweifelnd Glück.«

»Hero's und Leanders Herzen
Rührte mit dem Pfeil der Schmerzen
Amors heil'ge Göttermacht.«

»Dumpf erbrauſend durch die Gaſſen
Wälzt ſich die bacchant'ſche Luſt.«

»Auf kurzen Füßen wird die Laſt
Des langen Leibes aufgethürmt.«

Einen anderen Gebrauch des Abſtractum anſtatt des Concretum behandeln Goßrau und Forbiger zu Virg. Aen. IV, 132.

Vorſtehende Bemerkungen waren bereits niedergeſchrieben, als ich durch die Güte meines verehrten Collegen Ameis das 6te Heft des 73 bis 74ſten Bandes der Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, herausgegeben von Klotz und Dietſch, erhielt. Dort beſpricht Prof. Anton Eberz aus Frankfurt von S. 283 an Nauck's Ausgabe ausführlicher. Ich freue mich, in den oben berührten Puncten mit Herrn Eberz im Allgemeinen zuſammengetroffen zu ſein; derſelbe rügt es beſonders nachdrücklich, daß der Erklärung jeder Fabel eine Angabe des Inhalts und Gedankens oder des letzteren allein vorausgeſchickt iſt, da ein gut vorbereiteter Quartaner Inhalt und Gedanken der Fabel recht gut ſelbſt finden könne; und wenn er es nicht ſelbſt kann, nun dann iſt ja der Lehrer dazu da, ihn zum Finden anzuleiten. — Ueber die in dieſer Schulaus-

gabe gegen Raſchig's ſubjective Kritik geübte Polemik enthalte ich mich nach dem, was Eberz S. 285 ff. darüber bemerkt und was zum Theil auch ſchon Hartmann in der Zeitſchrift für Gymnaſialweſen v. Mützell IX. Jahrgang 1855 S. 839 berührt hat, jeder weiteren Erwähnung.

Mühlhauſen. Meinshauſen.

III.

1. Deutſche Geſchichtsbibliothek. Herausgegeben von Dr. O. Klopp. Hannover, Rümpler. III, 3. 4. IV, 1—4. Preis jedes Bandes 1 Thaler.

Die mir vorliegenden Hefte dieſer Bibliothek bringen ein reiches hiſtoriſches Material. Am reichhaltigſten aus der deutſchen Geſchichte: nach Aeneas Sylvius eine Schilderung Deutſchlands im fünfzehnten Jahrhundert, mit Benutzung auch der neu eröffneten Quellen eine Darſtellung des wiedertäuferiſchen Treibens in Münſter, Kurfürſt Auguſt von Sachſen und ſein Leibarzt Peucer, woran ſich ein Aufſatz über den Kanzler Crell reiht. Ein anderer Artikel ſchildert die Rechts- und Schutzloſigkeit des deutſchen Seehandels im ſiebzehnten Jahrhundert, ein anderer hat den Kurfürſten Friedrich Auguſt von Sachſen und ſeine Wahl zum König von Polen zum Gegenſtand, ein dritter den Grafen Wilhelm von Schaumburg-Lippe. Den Schluß bilden der Proceß des Müllers Arnold und die Lage der Verwundeten nach der Leipziger Schlacht. Aus der Geſchichte der übrigen europäiſchen Staaten erhalten wir Artikel über Cola di Rienzi, über die Bartholomäusnacht, über den Aufenthalt Ludwigs XVI. im Temple, über das Verhältniß der Schweiz zu Frankreich, Schweizer-Blut und Franzoſen-Geld, über Oldenbarnevelt, über die Wegnahme der ſpaniſchen Silberflotte (1628) durch die Holländer, über die erſte Theilung Polens. Die engliſche Geſchichte ſteuert uns die Schlacht bei Haſtings, ihren John Hampden und Lord Clive bei. Zu dieſen Artikeln kommt noch ein geiſtvoller Aufſatz über den Kaffee, d. h. über die Art und Weiſe, wie derſelbe in Europa Eingang gefunden und Macht erlangt hat.

Es iſt gar nicht zu verkennen, daß die Bibliothek fortſchreitend an Werth und Bedeutung gewonnen hat: die Aufſätze ſind ſämmtlich intereſſant, wohl geſchrieben, zum Theil aus eigenen Studien hervorgegangen, einige von vortrefflicher Wirkung: es iſt, wenn die Bibliothek ſo fortſchreitet, zu wünſchen, daß ſie ſich erhalte, aber auch daß ſie ſich ihres Zieles und des Weges zu demſelben immer mehr bewußt werde. Es iſt ohne Zweifel äußerſt ſchwer, für Leſer aus allen Ständen etwas zu bieten. Nach meiner Anſicht muß der Kreis, aus welchem die hiſtoriſchen Stoffe für dieſelben gewählt werden, enger gezogen werden als

der Herausgeber es gethan hat. Für den römiſchen Tribunen, für die Schlacht auf dem Haſtingsfelde haben dieſelben wenig Intereſſe und wenig Verſtändniß; dagegen intereſſiren ſie ſich für die neueſte Geſchichte und müſſen zu einem Intereſſe an der deutſchen Geſchichte gebildet und erzogen werden. Denn es wäre die äußerſte Täuſchung zu glauben, daß die deutſche Geſchichte bei den gebildeten Leſern aller Stände um ihrer ſelbſt willen auf Sympathieen rechnen könnte; ich für meine Perſon habe für die vaterländiſche Geſchichte jenſeits gewiſſer Grenzen überall nur die größte Gleichgültigkeit und die craſſeſte Unwiſſenheit gefunden: ich glaube nicht zu irren, wenn ich behaupte, daß für einige der gebildeten Leſer die Geſchichte vielleicht ſchon mit dem großen Kurfürſten, für die Maſſe aber erſt mit Friedrich dem Großen beginne: was darüber hinaus liegt, iſt ein großer weißer Nebel, aus dem einzelne Thurmſpitzen herausragen. Dagegen feſſelt und reizt ſie, was ihrer Neigung zum Politiſiren zuſagt: bei den Wiedertäufern in Münſter werden ſie in heiliges Entſetzen über die traurigen Folgen der religiöſen Schwärmer, bei Peucer und Crell über die Schauer religiöſer Verfolgungsſucht, bei Hampden über den Deſpotismus eines Königs, bei Auguſt dem Starken über das äußerſt verderbte Hof- und Staatsleben jener Zeiten, bei der erſten Theilung Polens über die ruchloſe Politik der Cabinette gerathen. Das iſt, ſo zu ſagen, Waſſer auf die Mühle dieſer Gebildeten. Meiner Anſicht nach muß man dieſer Richtung nicht folgen, noch Nahrung bieten: vielmehr ſich ihr entgegenſtellen und ihr Auge anderswohin lenken. Wohin? Daß ſie ein Herz bekommen für die Geſchichte der Väter, an denen ſie ſich orientiren und ihre Geſinnung bilden und kräftigen mögen. Hierzu aber muß man nicht bloß die Verirrungen und die Schwächen früherer Zeiten, ſondern auch ihre Größe, ihre Tugenden, ihre Kraft und ihre Thaten den Leſern vor Augen ſtellen, und vor allen Dingen, wie z. B. Miquél es verſtand, ins Individuelle hineingreifen. Demnächſt aber muß eine ſolche Bibliothek die gebildeten Leſer zur Erkenntniß Gottes, d. h. des Gottes, der in der Geſchichte das Regiment führt, hinleiten, und zwar nicht bloß im Allgemeinen, denn unſere gebildeten Leſer verſtehen ſolche allgemeine Redensarten nicht, ſondern ausdrücklich, nachdrücklich und im Speciellen, womit freilich die Bibliothek ihr Publicum ändern und ſtatt für Leſer aller Stände für das Volk im großen vollen Sinne des Worts beſtimmt werden müßte. Ich will gern zugeſtehen, daß ſich hierüber rechten laſſe: aber ich glaube doch, daß es ſich ſchon verlohnen dürfte, in den Dienſt des Vaterlandes — ohne politiſirende Richtung — und des Reiches Gottes zu treten.

Ganz in dem nationalen Sinne, den ich fordere, ſind gehalten

2. Die Norddeutſchen Freiheits- und Heldenkämpfe von Dr. J. C. Kröger. Zweiter Theil 1855. Leipzig, Brandſtetter. Preis 1¼ Rthr. (394 S.)

Der mir vorliegende zweite Theil entſpricht in Geiſt und Streben völlig dem erſten, und bietet uns ein höchſt anſprechendes und bedeutungsvolles Material. Wir begegnen zuerſt den Kämpfern für Glaubens- und Gewiſſensfreiheit: Luther, Bugenhagen und Heinrich von Zütphen. Dann werden wir durch Wullenweber und Meurer in die inneren Kämpfe des norddeutſchen Städtelebens hineingeführt. Hierauf folgen die Männer des Schwertes: Kurfürſt Moritz von Sachſen, Graf Ernſt von Mansfeld, Herzog Bernhard von Sachſen-Weimar, Johann von Werth, General Dünnwald. Hierauf die Wiederherſteller des Vaterlandes nach dem dreißigjährigen Kriege und Bekämpfer der Schweden und Franzoſen: Ernſt der Fromme, der große Kurfürſt, Georg von Derfflinger, Matthias von Schulenburg, Leopold von Deſſau. Endlich die Männer aus Friedrichs Zeit: der große König ſelber, nebſt ſeinen Generalen Seydlitz, Zieten und Ferdinand von Braunſchweig und dem Grafen Wilhelm von Lippe-Bückeburg, bei welchem letzteren ſich die Bibliothek von Klopp und Kröger begegnet ſind.

Das Buch von Kröger hat, wie ſchon erwähnt, völlig die Tendenz, welche ich von Büchern der Art fordere, tief ſittlich auf die Leſer zu wirken: es führt uns die wundervollen Geſtalten der verfloſſenen Jahrhunderte in vollſter friſcheſter Lebendigkeit vor das Auge und weiß durch das Individuelle in ihnen zu wirken: es weiß mit Glück auch in Kreiſe hineinzugreifen, welche den gewöhnlichen geſchichtlichen Leſebüchern unzugänglich ſind, und, wie bei den Hamburger Wirren zur Zeit des Burgermeiſters Meurer, höchſt lehrreiche und höchſt intereſſante Stoffe zu Tage zu fördern; es ſtrebt darnach, nicht politiſche Urtheile zu bilden, ſondern große Kraft und Tüchtigkeit, ſtarke Geſinnung und vor Allem Selbſtverläugnung und Hingabe des ganzen Menſchen zu erwecken; es dient endlich überall dem hohen Zwecke, reines und tiefes Vaterlandsgefühl zu beleben. Ich halte daher dieſes Buch für eins von denen, die man für Jung und Alt nicht dringend genug empfehlen kann.

Von gleichem Werthe für die Jugend ſind

3. Ferd. Bäßler's Heldengeſchichten des Mittelalters. Sagen aus allen Gauen des Vaterlands. Neue Folge, 5s Heft. Berlin, Decker 1856. 483 S.

Es thut unſerer lieben Jugend, welche man von allen Seiten ſo geſchäftig iſt, natürlichem Leben, Fühlen und Denken zu entfremden, wahrlich Noth, daß ſie in Zeiten zurückgeführt werde, in denen ſie bewußtlos, wie das Kind im Vaterhauſe, wo ſeine Wiege geſtanden hat,

an der Jugend der Nation ſich ſelbſt verjünge. Und Jedermann iſt unſeres Dankes werth, der aus dem großen und reichen Schatze deutſcher Sage, wie er immer mehr und mehr zu Tage gefördert wird, in einfacher, anſprechender Weiſe der Jugend mittheilen will. Die Sorge der Forſcher iſt mit Recht darauf gerichtet, jetzt wo die alte Sage mehr und mehr aus der Erinnerung des Volkes ſchwindet, zu retten und zu bergen, was noch zu retten iſt, und es iſt faſt unmöglich, das viele Schöne, was uns von allen Seiten her dargeboten wird, zu überſchauen und wieder nutzbar zu machen Der Verf. hat mit geſchickter und glücklicher Hand uns dieſen Dienſt geleiſtet: ſei denn auch dieſer Theil ſeiner Heldengeſchichten den Leſern Jung und Alt empfohlen. Für den Unterzeichneten wenigſtens iſt dieſes Buch, da er mehrere Tage hinter einander am Gebrauche des Auges verhindert war, eine liebliche und erquickliche Unterhaltung geworden, Notabene: man muß es ſich von Kindern vorleſen laſſen, um den Genuß doppelt zu haben.

Wie die Heldenbilder von Kröger, ſo führt uns, freilich in einem anderen Gebiete, in eine ſchöne und edle Vorzeit zurück:

4. Die deutſche Glasmalerei. Geſchichtlicher Entwurf mit Belegen von Wilhelm Wackernagel. Leipzig, Hirzel 1855 (180 S.)

öffentliche Vorträge, welche von dem in deutſcher Kunſt jeder Art ſo wohl bewanderten berühmten Verfaſſer zu Baſel gehalten worden ſind, als es ſich darum handelte, dem erneuerten Münſter daſelbſt nun auch den Schmuck von Glasgemälden zu verleihen. Für den gelehrten Forſcher ſind die ſehr reichen Belege beſtimmt, welche den Schluß des Buches bilden. Der erſte Abſchnitt des Buches führt uns auf geſchichtlichem Wege aus dem Alterthume, welches das Glas wohl zu Schmuck und zu Gefäſſen, aber nicht zu Fenſtern zu benutzen verſtand, durch das Mittelalter bis zu den Zeiten, wo man auch die Fenſter, zunächſt von Kirchen, mit Glas zu verſchließen anfing, auch verſchiedene Farben mit einander moſaikartig verband und endlich zu einer Gliederung in Figuren gelangte. Dieſer letzteren, den Beginn der Glasmalerei, weiſt der Verf. den Urſprung gegen den Ausgang des zehnten Jahrhunderts nach, und weiſt uns nach Tegernſee in Baiern, wo in einem Briefe des Abtes Goßbert zuerſt Glasgemälde erwähnt werden. Von da aus hat ſich dieſe Kunſt, welche zunächſt nur von Mönchen geübt wurde, nach Frankreich und nach Italien, von Frankreich nach England hinüber verbreitet. Spanien hat ſeine Glasgemälde von den Niederlanden erhalten. Der Verf. zeigt nun die künſtleriſche Verwendung der Glasmalerei, die in den erſten drei bis vier Jahrhunderten noch weſentlich mit der Kirche verbunden von Mönchen geübt wurde und den Zwecken der kirchlichen Baukunſt diente (etwa bis

1350.) Das Glasgemälde war eine moſaikartige Zuſammenſetzung eines Fenſterbildes aus ſo viel einzelnen Stücken Glaſes als das Bild Farben hatte; außer den Farben, mit denen das Glas ſchon vorher durch und durch geſättigt war, verſtand man keine ſonſt mit Freiheit aufzutragen, außer das Schwarzloth, deſſen man ſich für den Umriß, die Schattirung und die Muſterung bediente. Im zweiten Vortrage ſehen wir dann, wie die Kunſt, völlig farbloſes Glas zu erzeugen, vervollkommnet wurde, wie man das Glas in größeren Tafeln zu gießen lernte: wie dann hierzu zwei neue Erfindungen traten, die des Ueberfangglaſes und die, außer dem Schwarzloth noch andere Schmelzfarben mit dem Pinſel auf das Glas zu malen und auf demſelben durch Anſchmelzen oder Einbrennen zu befeſtigen. Hiermit war der Schritt ermöglicht, auf eine und dieſelbe Glasfläche mehrere Farben zu bringen, und von dem moſaikartigen zum wirklichen Glasgemälde zu gelangen. Die Kunſt der Glasmalerei kommt allmälig von den Mönchen in die Hände von Laien und tritt in den Kreis der Zünfte mit ein, in der Regel Maler und Glaſer vereinigt; bald ſind Maler und Glasmaler nicht mehr in einer Perſon vereinigt, ſondern der letztere ließ ſich das Bild von einem Maler entwerfen, während der erſtere die Ausführung desſelben der äußerſt ausgebildeten Technik des letzteren überließ. Das künſtleriſche Schaffen würde durch dieſe mühſame und doch immer unſichere Technik in hemmende Feſſeln gelegt ſein. Es hat Künſtler gegeben, die mit der Glasmalerei angefangen, dieſer aber dann doch entſagt haben. Die Glasmalerei ſank ſo zu einem Handwerke hinunter. Andererſeits diente dieſelbe nicht mehr allein der Religion, ſondern, ſeit 1350 etwa, auch dem Schmuck und der Ehre des Privathauſes, beſonders in den Städten, in denen das Bürgerthum zu Ehren und Wohlſtand gelangt war: die heraldiſche Glasmalerei kam nunmehr in beſondere Aufnahme. Dann kam die Kunſt in Verfall und ging völlig unter. In dieſem Jahrhundert iſt ſie dann wieder belebt worden. Den Schluß des Vortrages, welcher auf geiſtvolle Weiſe der neu erſtandenen Kunſt ihre Grenzen und ihre Aufgaben zuweiſt, und die Beziehung derſelben zum Baulichen feſtzuhalten empfiehlt, übergehe ich hier.

Die vorhergehende Skizze wird, denke ich, den Freund der Geſchichte wie den der Kunſt, und wen es ſonſt lockt, unter den Meiſtern und Kunſtwerken einer ſchönen Vergangenheit durch die alten Münſter wie durch die bürgerlichen Wohnungen zu wandern, zur Leſung des Buches einladen. Es wird ihm eben ſo reiche Belehrung wie ſtillen Genuß bieten, und auch die Liebe zum Vaterlande und zur Zeit der Väter beleben helfen.

Greiffenberg. Campe.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Erwiederung

auf die in Nr. 3 enthaltene, von Herrn Prof. **Barbieux** in Hadamar geſchriebene Beurtheilung der Otto'ſchen Franzöſiſchen Converſations-Grammatik.

Die im Märzheft dieſer Zeitſchrift von S. 226 bis 233 enthaltene Behandlung der »franzöſiſchen Converſationsgrammatik«, deren Verfaſſer ich bin, macht eine Erwiederung darauf oder vielleicht richtiger geſagt, eine Beleuchtung derſelben dringend nöthig. Ich glaube eine ſolche mir ſelbſt und den vielen Lehrern, welche mein Buch — und zwar, wie ich von Manchen weiß, mit gutem Erfolg — bisher gebraucht haben und noch gebrauchen, ſchuldig zu ſein, und ich erwarte von der Unparteilichkeit der verehrlichen Redaction, daß ſie dieſelbe in ihre Spalten aufnehme. Wenn, wie zuweilen geſchieht, Bücher auf dem Büchermarkt erſcheinen, welche nicht bearbeitet, ſondern fabricirt ſind, oder die den Stempel einer bloßen Buchhändlerſpeculation an der Stirne tragen, ſo mag es nicht nur erlaubt, ſondern wohl auch Pflicht ſein, denſelben ihren Heiligenſchein abzunehmen und ſie in ihrem wahren Unwerth an den Pranger zu ſtellen, und der Unternehmer muß ſich das härteſte Urtheil gefallen laſſen, das über ihn ergeht. Wenn ſich aber ein Buch darbietet, das ſich zur Aufgabe macht, durch eine verbeſſerte Methode den Unterricht in der franzöſiſchen Sprache nutzbringender zu machen, deſſen Abfaſſung offenbar eine eigene Arbeit und zwar eine nicht mühelose Arbeit iſt, und das nach ſeinem ganzen Charakter keine Speculation ſein kann, ſo verdient es bei aller etwaigen Unvollkommenheit ſchon um ſeines Strebens willen eine rückſichtsvolle Beurtheilung und eine Anerkennung dieſes Strebens. Das war bis jetzt wenigſtens Praxis bei einſichtsvollen und vorurtheilsfreien Recenſenten. Kommt nun noch dazu, daß ein ſolches Buch vom lehrenden Publicum im Allgemeinen gut aufgenommen, daß es in vielen Lehranſtalten eingeführt wird, daß es von dem Unterrichtsminiſterio eines der größern deutſchen Länder den untergebenen Schulen zur Einführung empfohlen und in verſchiedenen Zeitſchriften faſt durchaus nur günſtig beurtheilt wird und daß in kurzer Zeit zwei ſtarke Auflagen vergriffen werden, ſo ſollte man wohl erwarten dürfen, daß ein ſolches Buch hinſichtlich der Mängel, die es noch an ſich tragen mag, die aber nach der vorausgegangenen Anerkennung nur unbedeutend ſein können, und die durch freundliche Ausſtellung oder Belehrung gehoben werden konnten, — anſtändig und gewiſſenhaft behandelt werde. Das iſt Alles, was ich verlange; und als Schriftſteller glaube ich zu dieſer Erwartung berechtigt zu ſein.

Nun kommt Herr Prof. Barbieux von Hadamar und findet ſich bemüßigt, öffentlich in einer pädagogiſchen Zeitſchrift, wie er ſich ſelbſt ausdrückt, »Correcturen vorzunehmen«. Es iſt bisher üblich geweſen, an den Exercitien der Schulknaben Correcturen vorzunehmen, dagegen in Zeitſchriften Recenſionen zu ſchreiben. Das Verfahren des Herrn Barbieux bekundet ſomit eine Geringſchätzung

die mit dem Charakter eines gebildeten Mannes ſchwer zuſammenzureimen iſt. Ich weiß recht wohl, daß jeder Schriftſteller gewärtig ſein muß, daß man ſeine Schrift genau kritiſire; und jeder vernünftige Schriftſteller wird ſich dieß nicht bloß gefallen laſſen, ſondern ſogar dankbar ſein für alle Ausſtellungen, wenn ſie gegründet ſind und in anſtändiger Form vorgebracht werden. * Wenn man aber in einer Weiſe verfährt, wie Herr Barbieux, wenn man ſich wie ein zweiter Don Quixote hoch zu Roß ſetzt, und gegen ein anſpruchloſes Buch öffentlich zu Felde zieht, das weder durch pompöſe Ankündigungen oder Lobpreiſungen, noch durch Verſprechen à la Ollendorff, in ſechs Monaten eine Sprache leſen, ſchreiben und ſprechen zu lehren, herausfordernd zu Werke ging, wenn man ihm Fehler andichtet, die es gar nicht enthält, wenn man Ausdrücke, die ganz ſprachrichtig ſind, für unverzeihliche, grobe Schnitzer erklärt, weil man ſie nicht verſteht, endlich wenn man Dinge behauptet, die nachweislich ganz unwahr ſind, ſo iſt es ſchwer zu glauben, wie Herr Barbieux verſichert, daß hier, namentlich bei der gewählten Form, kein anderes Motiv obwalten ſoll, als das »Intereſſe des Buches und der Sache«, und man wird es dem Verfaſſer gewiß nicht verargen, wenn er die Sache ins rechte Licht ſtellt.

Ueber die Eingangs erwähnte ſpöttiſche Bekrittelung einiger Ausdrücke meiner Vorrede will ich nur im Vorübergehen erwähnen, daß Herr Barbieux Recht hätte, wenn ich das Buch »wiſſenſchaftliche Grammatik ꝛc.« genannt hätte; da ſie aber »Converſationsgrammatik« heißt und nicht alle Bücher Alles zugleich ſein können, ſo iſt ſeine gelehrt ſein ſollende Bemerkung über das »fehlende Princip« ſehr übel angebracht. Nicht glücklicher dürften wohl die Correcturen einiger deutſcher Ausdrücke ſein. S. 217 z. B. heißt es von Ausdrücken wie »une paire *de bas*«: ſolche Hauptwörter ſeien im allgemeinen Sinne genommen. Damit ſoll offenbar geſagt ſein »in einem nicht beſondern oder näher bezeichneten Sinn«. Herr B. corrigirt ſtatt deſſen im allgemeinen Theilſinne, was einer contradictio in adjecto ſehr ähnlich ſieht. Dazu gibt Herr B. noch eine ſehr zweideutige Erklärung, indem er ſagt: »Bei allgemeinen Urtheilen, wo der Deutſche oft keinen Artikel ſetzt, iſt dieſer im Franzöſiſchen nothwendig, wie: Menſchen ſind ſterblich, les hommes sont mortels. Von dieſem Grundſatze, auf welchem die Erklärung des Theilſinnes beruht (sic!) erfährt man aber in dem vorliegenden Buche gar nichts.« Hier begegnen wir der erſten förmlichen Unwahrheit. Denn die Regel über den eben erwähnten Fall ſteht S. 207, § 1 mit folgenden Worten deutlich zu leſen: Der beſtimmte Artikel wird im Franzöſiſchen geſetzt — — — 4. bei allgemeinen Sätzen vor Hauptwörtern, die nicht wohl im Theilungsſinne genommen werden können, und wo im Deutſchen auch recht gut der beſtimmte Artikel ſtehen könnte, z. B. *L'occupation est le meilleur remède contre l'ennui*, Beſchäftigung iſt das beſte Mittel gegen Langeweile. (Folgt noch ein anderes Beiſpiel und eine Anmerkung dazu.) Und weil, wie Herr Barbieux meint, nichts von dieſem in meinem Buche ſteht, d. h. weil er ſich nicht die Mühe gegeben hat, es dort zu ſuchen, wo es hingehört, nämlich unter dem Capitel »Vom Gebrauch des Artikels«, ſo gilt ihm dieſes »als eine Probe für die Wiſſenſchaftlichkeit dieſer neuen Methode«. So gerecht urtheilt Herr Barbieux!

Doch ich gehe jetzt zu den »Correcturen« der franzöſiſchen Wörter und Sätze, über die nun der Herr Kritiker als Franzoſe triumphirend die Geißel ſchwingt. Zuerſt ſind ihm einige Ausſprachbezeichnungen nicht recht. Aber wie lächerlich erſcheint eine ſolche Rüge! Wer wüßte nicht, daß, wenn man ſich zur Darſtellung der Laute einer

* Mehrere Collegen haben dieſes auch in freundlichen Privatzuſchriften gethan.

fremden Sprache deutſcher Buchſtaben bedient, dieß nur eine möglichſte Annäherung an den wirklichen Laut ſein ſoll? Ich wäre doch begierig zu erfahren, wie Herr B. den Laut des franzöſiſchen oui anders mit deutſchen Buchſtaben darſtellen will, als ich es gethan (wui) und worüber er ſich ſo ſehr entſetzt. Und wer ſagt ihm denn, daß ich in den »ll mouillés« den l-Laut nie hören laſſe? Er führt den ſeligen Mozin als Autorität gegen mich an, welcher ſagt: Laissez dire aux Parisiens: si-ion, ta-ieur etc. et prononcez les ll mouillés. Allein das ſpricht ja gerade für mich; denn S. 9 in § 7, 1 heißt es ausdrücklich: »Folgt eine betonte Silbe (nämlich auf l mouillé), ſo läßt man das erſte l ein wenig hören, z. B. paillasse (ſprich pailjaß)« u. ſ. w. Aehnlich verhält es ſich mit folgendem Ausruf: »Was (wahrſcheinlich wo) hat denn in aller Welt Herr Otto gelernt, daß man des, mes, ses u. ſ. w. wie été gleich deh, meh u. ſ. w. ausſpricht«, nebſt dem Zuſatz: »nur in den niedern Volksſchichten von Paris herrſcht dieſe Unſitte, und ein einziger Theaterbeſuch konnte Herrn Otto davon überzeugen«. Darauf diene zur Antwort, daß ich es gerade in Paris und zwar im Umgang mit den gebildeten Claſſen gelernt habe —, und wenn ich anmaßend ſein wollte, ſo brauchte ich nur den Stiel umzukehren. Der breite Laut von mes, ses gleich mäh, säh findet ſich allerdings in der erhabenen Rede, in der Declamation, beim Vortrag von poetiſchen Stücken und ich habe es im Théâtre français recht wohl gehört; im Converſationstone aber, welchen ja die Schüler nach der Beſtimmung meiner Grammatik zu lernen haben, iſt der eh-Laut überwiegend, und die Darſtellung dieſes Lautes durch deh und meh kommt der richtigen Ausſprache von des und mes viel näher als mäh oder mä; denn ſo wie letzteres klingt mais, und kein Franzoſe wird behaupten, daß mes (mes enfants) mit mais ganz gleichlautend iſt. Auch gilt es in der Regel für affectirt, in der Umgangsſprache dieſe Silben ſo breit auszuſprechen.

Jetzt kommt gleich wieder etwas Erbauliches. Unter der Rubrik Orthographie heißt es: »Zuerſt iſt hier zu bemerken — — daß *quatre-vingts* ſtets ohne s ſteht.« Dieß iſt die zweite Unwahrheit; denn ſo oft es in Verbindung mit einem Nomen im Plural vorkommt, iſt es mit s geſchrieben, z. B. S. 48, Z. 29 von oben ſteht quatre-vingts écoliers. Das bloße quatre-vingt aber, als Wort, in der Zahlenreihe, iſt allerdings ohne s geſchrieben, und obſchon mir recht wohl bekannt iſt, daß andere Grammatiker auch hier quatre-vingts ſchreiben, ſo halte ich doch die Schreibart quatre-vingt für richtiger; denn erſtens habe ich auch Autoritäten zur Seite, z. B. Bettinger, oder um eine franzöſiſche Autorität anzuführen, — in der von M. Tailleſer und Charles Saigey bearbeiteten Grammaire von Noël und Chapſal ſteht S. 81 folgendes zu leſen: »Quatre vingt (nicht quatre-vingts) renferme toujours le trait d'union«, und erſt wo es in Beziehung zu einem Plural tritt, erſcheint es dann mit einem s geſchrieben. Aber ich habe noch einen ſehr guten innern Grund dafür. Sollte dieſer Herrn Barbieux nicht bekannt ſein? Es gibt auch Ausdrücke, wo ſogar quatre-vingt in Verbindung mit einem Hauptwort erſcheint und dennoch kein s annimmt, z. B. Chapitre quatre-vingt. Oder wird Herr B. auch hier ſchreiben: Ch. quatre-vingts —?

Einige andere als Fehler gerügte Formen ſind offenbar nur Druckfehler; z. B. S. 161 absoud für absout; da kurz vorher S. 155 in der Conjugation von résoudre die 3 pers. als résout mit t, und nicht mit d angegeben iſt, ſo konnte dieß Herrn B. zum Schluſſe berechtigen, daß ich wiſſen werde, wie man absout ſchreibt; ein anderes als Fehler gerügtes Wort, reconvalescence, iſt ſogar ausdrücklich S. XVI unter den wenigen Druckfehlern angegeben. Wozu alſo ſolche Rügen?

Ueber die Art und Weiſe, wie die Wörter am Ende der Zeilen abzubrechen ſind, will ich mit dem Herrn Corrector nicht ſtreiten, obſchon ich ihm in Werken, die bei Firmin Didot in Paris gedruckt ſind, ähnliche Abbrechungen nachweiſen könnte, wie die bei mir gerügten. Allein, ſich aus dieſen unbedeutenden Verſehen, die ja zunächſt vom Setzer ausgehen und nicht vom Verfaſſer, zu dem Urtheil verleiten laſſen, daß dieſelben »einen abſoluten Mangel an etymologiſchen Studien bekunden«, heißt zu deutſch ſich einer Schmähung ſchuldig machen. Wenn Herr B. erfahren will, ob ich etymologiſche Studien gemacht habe, ſo findet ſich Gelegenheit dazu; denn ich habe ein Werkchen über dieſen Gegenſtand herausgegeben (kleines etymologiſches Wörterbuch der franzöſiſchen Stammwörter ꝛc. Karlsruhe bei Müller.) Noch in demſelben Satze begegnen wir der dritten Unwahrheit, die ſich Herr Barbieux erlaubt. Er ſagt nämlich wörtlich: »Endlich iſt in dem ganzen Buche kein einziges œ anzutreffen, vielmehr iſt dieſer Laut ſtets mit getrennten o und e gedruckt, ein Fehler, den dieſes Buch mit vielen andern deutſchen Ausgaben theilt.« Alſo kein einziges œ! Schlagen Sie doch aufs Gerathewohl das ſchlechte Buch auf, und Sie werden von S. 66 an bis an's Ende faſt auf jeder Seite eines oder ſogar mehrere finden! Ich will zu größerer Deutlichkeit einige Seiten nennen S. 66, 71, 85 (dreimal das Wort œil), 89, 91, 98, 100, 102 u. ſ. w., oder wenn Sie lieber wollen, gegen das Ende des Buches: S. 409, 410, 411, 412, 413, 415, 419 (zweimal) u. ſ. w. u. ſ. w. Und doch behauptet Herr Barbieux mit dürren Worten: »im ganzen Buche iſt kein einziges œ anzutreffen«. Was ſoll man hiernach von der Wahrheitsliebe des Herrn Prof. Barbieux halten!

Ich fürchte die Leſer zu ermüden, wenn ich ſo fortfahre, und doch könnte ich noch einen großen Theil der »vorgenommenen Correcturen« in dieſer Weiſe beleuchten. Ich bin ehrlich genug, einige derſelben als richtig anzuerkennen und werde ſie befolgen, allein der größere Theil der noch übrigen bezieht ſich auf franzöſiſche Sätze, die aus franzöſiſchen Quellen, und zwar aus anerkannt guten, geſchöpft ſind, wie Bouilli, Rollin, Fénélon, Barthélemy, Berquin, Florian, Ségur, Borel u. a., und es dünkt mir, daß ſich eine lebende Sprache den poſitiven Sprachgeſetzen eben nicht ſo unbedingt unterwirft, wie die vielen Abweichungen von der Academie bekunden, und daß man demnach mit dem Stempel des »Barbarismus« ein wenig vorſichtiger zu Werke gehen ſollte. Wohin kämen wir in unſerer deutſchen Sprache, wenn Herr Barbieux einen deutſchen Antibarbarus ſchreiben würde!

Nur Eines noch muß ich erwähnen, weil es Herrn B. gefällt, es unverzeihlich zu nennen. Vielleicht gelingt es mir doch, die Sache als eine verzeihliche, dagegen die Leichtfertigkeit des Herrn B. als eine unverzeihliche zu erweiſen. Unter der Rubrik 6 »Unrichtige Sätze verſchiedener Art« ſteht Folgendes: »Nicht minder unglücklich als das Capitel der Frage iſt das von der Negation. Hier ſtößt man auf folgende unverzeihliche Sätze: S. 106 *Avez*-vous vu *personne? Savez*-vous *rien* de nouveau?!!« Alſo nach Herrn B. ſind dieſe Sätze unverzeihlich! Das wollen wir doch ſehen. Für's erſte ſind dieſes gar keine zur Negation gehörigen Sätze; die Beiſpiele über die Verneinung finden ſich im I. Theil S. 133 bis 134; im II. Theil S. 274 bis 276. Sie gehören vielmehr zu den Beiſpielen über den Gebrauch der unbeſtimmten Fürwörter, denn von dieſen handelt die betreffende Lection S. 105 bis 107. Nun lehren alle guten Grammatiker, die ich kenne, daß personne und rien in Frageſätzen auch affirmativ, d. h. ohne ne gebraucht werden können. Ich ſchlage die erſte, die mir zur Hand iſt, auf. Es iſt die viel verbreitete »Franzöſiſche Schulgrammatik von Dr. H. Knebel«. Da ſteht in § 47 unter personne (S. 35 der 7ten Aufl.) ſol-

gendes zu leſen: »In Fragen hat es auch die Bedeutung von Jemand und dann wird natürlich kein ne vor das Zeitwort geſetzt, z. B. y a-t-il personne d'un caractère plus noble?« Oder ſoll ich eine franzöſiſche Autorität anführen? Wohlan, ich ſchlage Noël und Chapſal auf, (Edition Taillefer) Chap XV. Observations particulières S. 176; unter dem Wort rien ſteht folgendes zu leſen: »Rien, ayant le sens de *quelque chose*, s'emploie sans négation: *y a-t-il rien de plus rare qu'un demi-savant modeste? (Domergue)*. Ich darf wohl jetzt die beſcheidene Anfrage an den Herrn Corrector ſtellen, ob meine Sätze noch unverzeihlich ſind. Ich finde es erklärlich, daß man manchmal Etwas nicht recht verſteht; aber dann unterlaſſe man es wenigſtens, Andere darüber zu corrigiren.

Dieß mag genug ſein. Ich glaube, daß ich hiermit meinem Buche, das allerdings noch der Verbeſſerung bedarf, die nöthige Satisfaction gegeben; denn darauf war es doch offenbar abgeſehen, das Buch in Mißcredit zu bringen. Nach dem Obigen wird Herr Prof. Barbieux mir und andern Leſern erlauben, ſtarken Zweifel an der Richtigkeit der Worte »im Intereſſe des Buchs und der Sache« zu hegen. Mag dem nun ſein, wie ihm wolle: ich bin mir bewußt, dieſe Beleuchtung mit dem ruhigen Ernſte geſchrieben zu haben, wie er ſich für wiſſenſchaftliche Gegenſtände ziemt, und ich hoffe auch, daß mein Gegner ſich damit zufrieden geben wird, nachdem ich anerkannt habe, daß ein Theil ſeiner Verbeſſerungen zutreffe und benützt werden ſolle.

Heidelberg, den 31. Mai 1856. Dr. Emil Otto.

Die vorſtehende Erwiederung habe ich Herrn Prof. Barbieux vorgelegt und laſſe ſeine Entgegnung hier folgen. Langbein.

Zur Beruhigung dem Herrn Dr. Otto nur Folgendes: Die »Converſationsgrammatik« benutze ich ſelbſt, jedoch nur bei ſolchen Schülern, welchen eine ſtärkere Koſt nicht zuſagt. Die Veröffentlichung eines großen Theiles der Verſtöße geſchah zwar nicht ganz sine ira, denn es war zu arg; jedoch erſt nach einem verunglückten Verſuche auf dem Privatwege (durch die Verlagshandlung). Da übrigens bei der Beurtheilung ſolcher Bücher von wiſſenſchaftlichen Erörterungen keine Rede ſein kann, und der Herr Verf. durch ſeine Erwiederung den klarſten Beweis liefert, daß jedes Rechten über Principien nutzlos ſein würde: ſo werde ich, um ihm nicht abermals Unannehmlichkeiten zu verurſachen, die nachträglich zum Vorſcheine gekommenen Fehler mäuschenſtille zu dem großen Haufen legen, und dem Herrn Otto Zeit laſſen, ſich etwas tiefer in der Sache umzuſchauen.

Hadamar, 13. Juni. Barbieux.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November 1856.

I. Abhandlungen.

Einige Bemerkungen zum Unterricht in der Elementar-Arithmetik beſonders rückſichtlich des Gebrauchs der negativen Größen.

Von Dr. Strümpell, Profeſſor an der Univerſität in Dorpat.

I.

Es gibt beim Unterricht in der Elementararithmetik, wie derſelbe gewöhnlich behandelt wird, mancherlei Schwierigkeiten, welche dem Schüler ſowohl das Verſtändniß der Sache erſchweren, als auch die Sicherheit und Continuität des Fortſchrittes gefährden. Dieſe Schwierigkeiten liegen zum Theil in der Natur des Gegenſtandes ſelbſt und ſeinen Verhältniſſen zur jugendlichen Faſſungskraft, zum Theil in der Art und Weiſe, wie der Gegenſtand vom Lehrer aufgefaßt und gelehrt wird. In beiderlei Hinſicht kann man durch Beachtung gewiſſer logiſcher Forderungen, wie durch Berückſichtigung der bei der Bildung der arithmetiſchen Vorſtellungen und Begriffe ſtatthabenden pſychiſchen Umſtände eine Erleichterung und Verbeſſerung erzielen.

Zu den Schwierigkeiten ſolcher Art gehört, wie die meiſten Lehrer, welche einmal Unterricht in der Elementararithmetik ertheilten, werden erfahren haben, die Einführung und der Gebrauch der negativen Zahlen, ſowohl was das Verſtändniß der hierbei vorkommenden Begriffe, als auch die Operationen betrifft, die damit beim Rechnen angeſtellt werden.

Der Unterzeichnete erlaubt ſich, den Leſern der Päd. Revue einige Sätze vorzulegen, die vielleicht im Stande ſind, die Praxis in der genannten Beziehung zu erleichtern: er ſelbſt wenigſtens hat die Erfahrung gemacht, daß ſich auf dem von ihm eingeſchlagenen Wege mehr und dieſes Mehr leichter und ſicherer erreichen läßt, als auf dem gewöhnlichen.

Setzen wir für den Unterricht, der hier als ein ſolcher angenommen wird, dem ſpäter ein weiterer gründlicher Betrieb der Mathematik etwa auf einem Gymnaſium oder in einer Realſchule folgen ſoll, einen ſieben- bis achtjährigen Knaben von mittlerer Begabung aus einer gebildeten Familie voraus, ſo bringt derſelbe einen nicht geringen Vorrath arithmetiſcher Vorſtellungen mit, die aber ſämmtlich in concreten Fällen wurzeln, wie der Umgang und das Leben ſie herbeiführten. Ein ſolcher Knabe kennt allerlei Größen, die durch Zahlen ausgedrückt ſind, hat eine Ahnung von der einfachen Operation des Addirens und Subtrahirens im vulgären Sinne, verbindet kleinere Zahlen ohne Schwierigkeit mit dem Gezählten, während für größere Zahlen die entſprechenden Raumvorſtellungen fehlen, ſchreitet in der Reihe der ganzen Zahlen von der Eins ausgehend ohne Sprung und mit Leichtigkeit bis zu einer gewiſſen Grenze vorwärts, hat aber von der Abſtraction der Zahl von ihrem Gezählten und alſo von dem Begriffe der Zahl kein klares Bewußtſein, gebraucht außer den ganzen Zahlen auch die Ausdrücke für Brüche, aber in ſehr engen Grenzen, indem ihm hier ſowohl für ſehr kleine Brüche, oft ſchon für $^1/_{40}$, $^1/_{100}$, $^1/_{500}$ faſt die Vorſtellung abgeht, als auch namentlich für die Operationen mit ihnen und die begriffliche Bedeutung derſelben das Verſtändniß noch fehlt, u. ſ. w.

Das Erſte nun, was nöthig iſt, wenn ſich in dem ſpäteren Unterricht keine Schwierigkeiten erheben ſollen, liegt einerſeits in der gehörigen Zubereitung der zunächſt zu verwendenden Vorſtellungen und Begriffe, andererſeits in der Vorbildung der geiſtigen Thätigkeiten, die der Schüler dabei zu vollziehen hat. Es gilt hier als anerkannt, daß jeder Unterricht, ehe er als ſolcher beginnt, mit dem vom Schüler mitgebrachten Vorrathe homogener Vorſtellungen und homogener geiſtiger Action eine die *Vorſchule* bildende, den Unterricht ſelbſt *pſychologiſch* und *logiſch* ermöglichende Bearbeitung muß vorhergehen laſſen. Daß von dem, was in dieſer Vorſchule getrieben, und von der Art, wie es gemacht wird, in den meiſten Fällen der Erfolg des Unterrichts bedingt iſt, möchte zwar gleichfalls anerkannt, aber nicht immer beachtet, und namentlich das noch ſo häufige Mißlingen gerade des mathematiſchen Unterrichts auf den Mangel einer paſſenden Vorſchule zurückzuführen ſein.

Beſchränken wir uns auf unſern Hauptzweck, den ſpäteren Gebrauch des *Negativen*, und die von vornherein richtige Verwendung desſelben mit den übrigen arithmetiſchen Begriffen und Operationen, ſo iſt hier aus der arithmetiſchen Vorſchule Folgendes hervorzuheben:

1. Der ſelbſt vom beſten Schüler mitgebrachte Gebrauch der Zahl und ihrer Beziehung auf das Gezählte iſt zu eng und zu beſchränkt.

Er muß alſo erweitert werden, d. h., der dem Schüler bekannte Kreis des von ihm Gezählten iſt allmälig zu der ganzen empiriſchen Sphäre des zählbaren zu vergrößern und dieſe letztere muß dem Schüler in einer gewiſſen Ordnung klar vor Augen ſchweben.

Man darf dieſe Forderung nicht für zu gering achten; es hängt von ihrer Erfüllung ſehr viel ab. Der Schüler iſt allerdings daran ſchon gewöhnt, Menſchen, Bäume, Pfennige und Thaler, Aepfel und Birnen, auch Schritte, Fuße und Ellen u. dgl. zu zählen, wird aber, wenn man ihn fragt, was wohl ſonſt noch Zählbares von ihm genannt werden könne, nicht gleich mit der Antwort bereit ſein; und wenn er auch noch Dieſes oder Jenes nennt, ſo wird er doch zum Theil wieder nur mit dem ſchon Genannten Homogenes, auf keinen Fall aber Alles nennen, was zu nennen ihm ſoll ebenſo geläufig ſein, und gewiß wird er dieſes zu Nennende ſich nicht von ſelbſt nach gewiſſen Unterſchieden ordnen. Es erſcheint uns aber gerade ſehr nothwendig, daß der Lehrer hier das, was der Umgang und das Leben nur mangelhaft gebildet haben, bis zur Vollſtändigkeit ergänzt, weil nur unter dieſer Bedingung die logiſche und pſychologiſche Möglichkeit gewonnen wird, dem Begriffe der Zahl und ſeiner Verwendung von vornherein die Bedeutung und Gebrauchsleichtigkeit zu verſchaffen, die, wie ſich ſpäter ergeben wird, das Poſitive und Negative als einen ganz elementaren Unterſchied zulaſſen. Es wird hierbei gänzlich davon abgeſehen, daß eine zeitweilige Uebung des Schülers im Aufſuchen alles deſſen, was ſich zählen läßt und zwar unter der Bedingung, daß das noch nicht Genannte nicht wieder nur ein anderer Fall von einer ſchon genannten Art des Gezählten, ſondern auch eine neue Art von Zählbarem ſei, eine die Selbſtthätigkeit des Schülers belebende und bei der hinzukommenden nöthigen Mithülfe des Lehrers das Intereſſe desſelben anregende und dabei inſtructive Beſchäftigung iſt: vielmehr, es wird von der Natur der Sache verlangt, daß der Begriff der Zahl auf der breiteſten Baſis deſſen ruhe, worauf er empiriſch ſich bezieht, und daß dieſe Beziehung dem Schüler gleich im Anfang klar und geläufig werde. Dabei iſt es im Allgemeinen wünſchenswerth, daß der Schüler nach ſelbſt gefundenen Unterſchieden das Gezählte in Abtheilungen ordne, und erſt am Ende dieſer Uebung mag der Lehrer ſeine Anordnung und Ueberſicht feſtſtellen, wie etwa nach Perſonen und Dingen, Begebenheiten in der Natur und Geſchichte nebſt Wiederholungen derſelben, Raumgrößen nach Längen-, Körper- und Flächenmaßen, Zeitgrößen nach Zeitmaßen, Geldgrößen nach Geldmaßen, Gewichtgrößen nach Gewichtmaßen, Intenſitätsgrößen nach Gradmaßen, Geſchwindigkeitsgrößen nach Geſchwindigkeitsmaßen u. ſ. w.

2. Eben ſo nöthig iſt es, daß die vom Schüler mitgebrachte geringe Bekanntſchaft mit den Größenauffaſſungen und Größenvergleichungen ſchon in der Vorſchule des Unterrichts erweitert werde. Sämmtliche den arithmetiſchen Operationen zum Grunde liegenden Begriffe ſind durch vielfache empiriſche Nachweiſe vorzubereiten, damit der Schüler, außer der Beziehung der Zahlen auf das Zählbare überhaupt, auch die in der Natur der Sache liegenden Nöthigungen empfinde, gewiſſe die Größenverhältniſſe betreffende Fragen aufzuwerfen und vermittelſt der Zahlenoperationen zu beantworten.

Der Schüler vom vorausgeſetzten Alter hat unſtreitig ſchon im Umgange mit Dingen und mit Menſchen öfter Dieſes oder Jenes gefragt, was eine arithmetiſche Aufgabe war und wobei er in dem unbewußt erworbenen Combinationsvermögen ſeiner Größenvorſtellungen ſich Hülfe verſchaffte. Schon wenn mehreren kleineren Kindern gleichzeitig Etwas gereicht wird, bleibt es in den wenigſten Fällen aus, daß eins oder das andere von ihnen das ſelbſt Empfangene mit den übrigen Gaben vergleicht: „ich habe mehr, ich habe weniger, als du; er hat das größte Stück.“ Im Knabenalter, wo das Ohr an den Geſprächen der Erwachſenen Theil nimmt und die Handhabung vieler Dinge ſpielend und im Ernſt verſucht wird, gewinnen ſolche unbeſtimmte Größenauffaſſungen und Vergleichungen eine beſtimmtere Geſtalt: es wird gemeſſen und gewogen, gekauft und verkauft, getheilt und zuſammengeſetzt, vervielfacht und nach Gruppen geſondert, Zunahme und Abnahme taxirt, der Vortheil dem Nachtheil gegenübergeſtellt, der Mangel mit dem Bedürfniß verglichen, Entferntes auf Nahes bezogen und umgekehrt, der Effect von der Kraftanſtrengung abhängig geſetzt u. ſ. w. In allen ſolchen Fällen drückt ſich die arithmetiſche Thätigkeit des Knaben als ein nothwendiges, den pſychiſchen Proceß ergänzendes logiſches Bedürfniß aus, und jeder Erwachſene, der das Thun der Kinder in ſolcher Hinſicht zu deuten weiß, freut ſich über das Offenbarwerden der dem Menſchen und der Natur immanenten Mathematik. Daher findet auch in dieſer Richtung der Lehrer, wenn er nur den Stoff an die dem Schüler ſchon geläufige Vorſtellungswelt anpaßt, ohne Mühe ein aufmerkſames Ohr. Die Aufgabe beſteht darin, daß er viele Beiſpiele aus dem Leben theils vom Schüler ſelbſt aufſuchen läßt, theils ausgewählte ihm vorführt, an denen ſich das Bedürfniß fühlbar macht, bald Summen zu bilden, bald Größenunterſchiede zu ermitteln, bald ein Vielfaches zu ſuchen oder ein ſolches zu zerlegen, bald ein Ganzes zu theilen, bald ein arithmetiſches oder ein geometriſches Verhältniß zu bilden, bald eine gegebene Größe in Vergleichung mit einer noch größeren oder einer kleineren durch eine der letzteren

auszudrücken, bald eine Intenſitätsgröße an einer Extenſitätsgröße zu meſſen, bald eine Raumgröße durch eine Zeitgröße zu ermitteln, bald in Abſätzen und Intervallen vor ſich gehende Zu- und Abnahmen von continuirlichen, periodiſche von nicht periodiſchen Fortſchreitungen zu unterſcheiden u. ſ. w. Es ſoll hierbei natürlich nichts ausgerechnet werden, ſondern man bezweckt eben nur die Anläſſe zu arithmetiſchen Fragen und Operationen bloß zu legen, und die Fähigkeit zu entwickeln, arithmetiſche Verhältniſſe richtig, klar und leicht aufzufaſſen, ſowie andererſeits in die Beziehung der Zahlen auf das Zählbare die in den Relationen der Dinge und Begebenheiten liegende Weite und Mannigfaltigkeit der Quantität gleich von vornherein mit aufzunehmen. Mit anderen Worten: nach der hier zum Grunde liegenden Methode ſoll das Verfahren, wonach man die Zahlen und die Zahlenoperationen gewöhnlich ſehr früh in ganz Abſtractes umwandelt und den Schüler Monate lang mit ſogenannten unbenannten Zahlen und zwar durch alle Rechnungsarten hindurch rechnen läßt, ehe er von irgend einem der thatſächlichen Beziehungspuncte der Zahlen etwas erfährt, ganz vermieden werden; ein ſolches Verfahren iſt zwar nicht gegen die Logik überhaupt, aber gegen die Logik der Schüler, und jedenfalls gegen die mit der Pſychologie vertraute Didaktik, welche verlangt, daß der mathematiſche Elementarunterricht möglichſt concret ſei und daß die Zahlen in der lebendigſten und mannigfaltigſten Verbindung mit dem zu ihnen gehörigen Zählbaren und deſſen Verhältniſſen auftreten und beharren.

3. Auf Grundlage des durch die vorangegangene Uebung Gewonnenen ſind einige leichte Abſtractionen zu vollziehen und begrifflich wie ſprachlich feſtzuſtellen. Nach denſelben reſultirt als das erſte allgemeine Zahlenbild die Zahlenreihe 0, 1, 2, 3, 4 ... Mit dieſer Zahlenreihe werden dann die längſt bekannten Uebungen im Vorwärts- und Rückwärtsſchreiten dermaßen vorgenommen, daß eine ungehinderte Reproduction und mit dieſer die ſo höchſt wichtige Zahlenphantaſie erreicht wird, welche ſich in noch anderen, wie in der Reihe der geraden Zahlen, in Differenzenreihen, Reihen der figurirten Zahlen als neuen feſtzuhaltenden Zahlenbildern eben ſo leicht wie in jener erſten Zahlenreihe bewegt.

Es gehört allerdings dieſe Vorübung nicht unmittelbar zu unſerer Abſicht, die ſich nicht ſpeciell auf die Methode des arithmetiſchen Unterrichts, ſondern hauptſächlich auf die Angabe der Art und Weiſe richtet, wie das Negative dabei zu handhaben iſt: ihre Erwähnung iſt aber zum Verſtändniſſe der vorausgeſetzten Methode nöthig. An dieſer Stelle muß der Schüler über die Bedeutung des von ihm bis dahin gebrauchten

Begriffes der Zahl in der einfachſten Weiſe aufgeklärt werden. Es ſind überall Wiederholungen eines und desſelben Gedachten, worauf es ankommt. Pſychiſch liegen ihnen Auffaſſungen von Vielheiten zum Grunde *, wie beim Anblick eines Haufens, einer Gruppe von Bäumen oder Menſchen, die ſich ſpäter in einzelne Setzungen auflöſen, ſo daß erſt aus der Anzahl die Zahl entſpringt und wieder zu einer Anzahl hinführt. Inſofern aber die beſondere Beſchaffenheit des Aufgefaßten ſowohl für die Zuſammenfaſſung wie für die Vereinzelung gleichgültig iſt, tritt dieſelbe für den Gedanken auch ſehr leicht zurück und der Schüler begreift es ohne Mühe, daß zwar von keiner Zahl die Rede ſein könnte, wenn es nichts Zählbares gäbe, und daß dieſe Beziehung auf das Zählbare allerdings niemals vergeſſen werden darf, man mit den Zahlen jedoch für's Erſte weiter nichts ausdrückt, als die größere oder kleinere Anzahl von Wiederholungen oder das Mehr- oder Wenigerſein des Zählbaren und daß er hierin die Bedeutung des Begriffes zu erblicken habe. Werden dieſe Gedanken in populären Sprachwendungen Schritt vor Schritt entwickelt, ſo begreift der Schüler Mancherlei, das, wenn man es erſt an einem ſpäteren Orte oder in einem anderen Zuſammenhange vorbringen wollte, dunkel bleiben und zur Verwirrung Anlaß geben würde. Die Null z. B. iſt dem Begriffe nach keine Zahl; ſie iſt *hier* ein Zeichen für den Anfang des Zählens, ſowie für das Ende des rückläufigen Zählens (und muß in dieſem Sinne unterſchieden werden von der beim Zahlenſchreiben und Zahlenausſprechen vorgekommenen Bedeutung als eines Stellen- oder Rangzeichens). Desgleichen iſt hier der bei Schülern oft ſtattfindenden Dunkelheit in der Unterſcheidung zwiſchen Eins und Einheit und der doch möglichen Identität beider vorzubeugen. Ferner iſt die Meinung zu umgehen, als ob alle nach der Eins folgenden Zahlen aus dieſer durch Hinzufügung von Eins entſtanden ſein müßten, welche Meinung gar nicht in dieſem Sinne eher erwähnt werden darf, als man beim Durchlaufen der Reihen auf ſie als auf *einen möglichen* Fall kommt; u. ſ. w. Die Zahlenphantaſie aber, die auf dieſer Stufe erzielt wird, iſt bekanntlich bei den meiſten Schülern der empfindlichſte Mangel, der durch kein ſpäteres Kopfrechnen erſetzt wird, und eben deßhalb ſind die bekannten Uebungen mit den Zahlenreihen ſo nöthig. Der Verfaſſer wünſcht aber ſeinerſeits, daß dieſelben zugleich mit räumlichen Anſchauungen aſſociirt werden, wozu es an paſſenden Gelegenheiten nicht fehlt.

4. Iſt die im Obigen angedeutete Stufe arithmetiſcher Vorſtellungs- und Begriffsbildung vom Schüler erreicht, dann wendet der Lehrer

* Herbart's Pſychologie. Bd. 2. S. 160. u. f.

das Nachdenken desſelben auf die noch weitere Verfolgung der im Begriffe der Zahl liegenden Beziehung auf das Zählbare zurück. Er macht darauf aufmerkſam, daß unter den früher angeführten Arten des Zählbaren manches Gezählte vorkommt, das im Unterſchiede von Anderem die Eigenthümlichkeit hat, beim Zählen einen zweigliedrigen (mitunter auch mehrgliedrigen) Gegenſatz fühlbar zu machen, der uns nöthigt, auch die Beziehung der Zahl auf ihr Gezähltes nach den Gliedern dieſes Gegenſatzes zu unterſcheiden, mithin die ſchon gewonnene Zahlenreihe 0, 1, 2, 3, ... für noch nicht ausreichend zu erklären. Hierin liegt die elementare natürliche Veranlaſſung, den Ausdruck der vollſtändigen Zahlenreihe in dem Bilde .... — 4, — 3, — 2, — 1, 0, + 1, + 2, + 3, + 4 .... zu finden. Dieſe vollſtändige Zahlenreihe iſt von jetzt an der Gegenſtand aller folgenden arithmetiſchen Operationen, die nur in Bezug auf ſie, mit ihr und in ihr vorgenommen werden.

Die Zahlen drücken, wie geſagt, das Mehr oder Weniger des Zählbaren und die dabei vorkommenden Verhältniſſe aus. Unter dem Zählbaren gibt es nun aber Manches, deſſen Gattungsbegriff zwei (oder mehrere) Arten von ſolcher Beſchaffenheit umfaßt, daß man, während man die eine Art zählt, dadurch eben ſo viel von der anderen verneint, und keine von beiden anders gezählt werden kann, als daß dabei zugleich verneinend an die andere gedacht wird. Dem Schüler macht ſich dieſes Verhältniß an ſolchen Beiſpielen leicht deutlich, bei deren Auffaſſung die Vorſtellung einer Bewegung in entgegengeſetzter Richtung zum Grunde liegt, alſo unſtreitig am deutlichſten bei der Auffaſſung entgegengeſetzter Richtungen ſelbſt, in welchen die von einem bewegten Gegenſtande durchlaufenen Räume nach einem Raummaße gezählt werden. Die Schritte rechtshin oder aufwärts oder überhaupt vorwärts ſind den Schritten linkshin oder herabwärts oder überhaupt rückwärts dermaßen entgegengeſetzt, daß, wenn jene gezählt werden, dieſe dadurch verneint ſind, und umgekehrt; und dasſelbe findet ſtatt, wenn die Wärmegrade im Gegenſatz der Kältegrade, die Schulden im Gegenſatz von dem Gelde, das man beſitzt oder zu fordern hat, gezählt werden. Es iſt alſo nicht bloß zweckmäßig, ſondern das Gezählte ſelbſt nöthigt dazu, den Zahlzeichen, den Ziffern irgend eine Marke zu geben, um es ihnen ſogleich anſehen zu können, daß ihre Zahlen ſolche entgegengeſetzte Zählungen ausdrücken oder überhaupt ausdrücken können: als ſolche Marken dienen das Kreuz und der Strich, + und —, und in der Sprache hat man dieſen Unterſchied, obwohl man beſſer beja-

hende und verneinende Zahlen geſagt hätte, durch die fremden Wörter poſitiv und negativ, poſitive und negative Zahlen bezeichnet *. Es leuchtet dem Schüler ein, daß es in den meiſten Fällen ganz vom Belieben der Zählenden abhängt, mit welcher Art des unter ſich entgegengeſetzten Zählbaren er zu zählen anfangen will; in anderen Fällen aber muß man, und zwar in Folge davon, daß aus phyſiſchen und pſychologiſchen Gründen das eine Glied des Gegenſatzes eher geſetzt und bejaht, als durch die Setzung des anderen verneint wird, den naturgemäßen Gebrauch und die hergebrachte Gewohnheit beobachten und immer nur die eine von beiden Größenreihen als poſitive und die andere immer als negative denken. Desgleichen wird die Bemerkung von dem Schüler leicht behalten, daß, wo künftig Zahlen ohne alles Vorzeichen vorkommen, dieß daher rührt, weil dieſe Zahlen entweder ſich nicht auf einen Gegenſtand beziehen, der zu der genannten Unterſcheidung Anlaß gibt, oder aber, weil man die negative Reihe zur Zeit unbeachtet laſſen will, ſo daß im Allgemeinen die Zahlen ohne Vorzeichen den Charakter der poſitiven haben. Endlich kann es in gewiſſen Fällen nützlich ſein, der Conſequenz gemäß auch das Nullzeichen mit einer der beiden Marken zu verſehen, mit dem +, ſobald man die Abſicht ausdrücken will, in die Reihe der poſitiven Zahlen einzutreten, mit dem —, wenn man die Reihe der negativen Zahlen durchſchreiten oder ſich merken will, daß man in der poſitiven Reihe ſich rückwärts bewegt und bei der Null geendigt hatte.

Hat nun der Schüler dieß Alles klar eingeſehen, ſo wird er auch begreifen, daß wir in dem Bilde der vollſtändigen Zahlenreihe ſelbſt, inſofern wir in der letzteren vorwärts und rückwärts, oder rechtshin und linkshin ſchreiten, den nachgewieſenen Gegenſatz wieder finden und dieſelbe mithin als den allgemeinen Ausdruck für die Unterſcheidung alles poſitiv und negativ zu Zählenden anſehen können. Es werden demnach auch alle Wahrheiten, die man durch die Beantwortung gewiſſer Fragen rückſichtlich der vollſtändigen Zahlenreihe findet, ihre volle Gültigkeit behalten, auf welchen beſonderen Gegenſtand aus den Claſſen des Zählbaren man auch dieſelben Fragen ſpäterhin übertragen mag. Der Deutlichkeit wegen hält man bei allen folgenden Operationen an der Vorſtellung der räumlichen Fortſchreitung innerhalb der Zahlenreihe feſt.

---

* Gauß in der ſpäter zu nennenden Abhandlung wünſcht für + 1, — 1, $\sqrt{-1}$ die Benennung directe, inverſe, laterale Einheit.

II.

Gehen wir nach dieſen Vorbereitungen jetzt zu den elementaren Rechnungsarten über, um rückſichtlich des dabei vorkommenden Gebrauches des Poſitiven und Negativen aus dem Obigen weiter zu folgern, ſo ſetzen wir zunächſt das Numeriren, alſo das geläufige Ausſprechen und Aufſchreiben kleiner und großer Zahlen mit klarem Bewußtſein vom Sinne der dabei ſtattfindenden Technik voraus. Nur die Bemerkung ſei erlaubt, daß dieſe Technik nicht präciſe genug eingeübt werden kann, und daß es bei dieſer Einübung weſentlich darauf ankommt, die Reihe der Einer, der Zehner, der Hunderte, der Tauſende u. ſ. w. ſchon in der Zahlenphantaſie vorzufinden, und dieſe Reihen jetzt einerſeits nur zuſammenzuordnen, andererſeits aber auch aus der Zuſammenordnung wieder herauszunehmen und jede Zahl aus einer ſolchen Reihe wiederum theils an ihrer Stelle in der letzteren, theils aber auch an ihrer Stelle in der vollſtändigen Zahlenreihe klar und deutlich auffinden und wahrnehmen zu können. Wir beſchränken uns ferner, wie ſchon aus dem Obigen abzunehmen war, auf die Operationen mit ganzen Zahlen. Rückſichtlich der Reihenfolge dieſer Operationen endlich hegt der Verfaſſer die Anſicht, die gewöhnlich beobachtete Reihenfolge, wonach zuerſt die Addition gelehrt wird, dann die Subtraction, Multiplication, Diviſion, Potenzerhebung und Wurzelausziehung folgen, ſei aus logiſchen und pſychologiſchen Gründen abzuändern. Er meint, es liegt im Allgemeinen allen elementaren arithmetiſchen Operationen der Gedanke zum Grunde, einmal: man ſchreitet innerhalb der vollſtändigen Zahlenreihe beliebig vorwärts und rückwärts, bleibt am Ende dieſer Fortſchreitungen bei einer gewiſſen Zahl ſtehen und fragt nun, was in Berückſichtigung des dabei vorgekommenen Gegenſatzes zwiſchen poſitiven und negativen Fortſchreitungen der reſultirende Geſammtwerth aller Fortſchreitungen ſei? und andererſeits: man ſchreitet von einer beliebigen Stelle zu einer beliebigen anderen Stelle innerhalb der vollſtändigen Zahlenreihe und fragt, wie groß die Diſtanz beider Stellen ſei? Dem erſten Gedanken, der ſich eben ſo leicht, wie der zweite, in die jedem anderen Gegenſatze eines Zählbaren adäquate Sprache überſetzen läßt, entſpricht in ſeinen möglichen Fällen die Addition, Multiplication und Potenzirung; dem zweiten die Subtraction. Die Diviſion und Wurzelrechnung ſchließen ſich an die Multiplication und Potenzirung an. Ueberlegt man nun, ob der eine von beiden Gedanken im Leben früher oder häufiger vorkomme, als der andere, ſo mag die Antwort zweifelhaft ſein; logiſch aber geht, wenn man die Zahlenreihe als fertiges Bild vorausſetzt, die Frage nach der Differenz, d. h. der Diſtanz

zweier Zahlen, der Frage nach der Summe, d. h. dem Geſammtwerth, voraus, weil jene ſchon mit der erſten Fortſchreitung und alſo gleichſam mit der Reihenbildung ſelbſt gegeben iſt, und pſychologiſch iſt es nicht weniger der Fall, indem im Vorſtellen zweier beliebiger Zahlen innerhalb der Zahlenreihe vermittelſt der hin- und zurücklaufenden Reproduction mit dem Auseinanderhalten beider Zahlen eben auch die Diſtanz beider für die Vorſtellung mit entſpringt, während die Frage nach der Summe eine Tendenz nach der Vereinigung zweier Vorſtellungen ausdrückt, die an ſich der Vereinigung widerſtreiten und dieſe erſt finden können, wenn ſie in dem Gemeinſchaftlichen des Gattungsbegriffes ihre Hemmung verlieren. Auch möchte in den meiſten empiriſchen Fällen die Frage nach dem Unterſchiede natürlicher und primitiver, als die nach der Summe ſein. Indeß, da hiermit jeder Lehrer nach ſeinem Ermeſſen verfahren mag und kein weſentlicher Nachtheil aus der Dislocirung im Lehren entſpringt, wenn nur die Continuität gewahrt wird, ſo folgt auch unſere Darſtellung hier dem Herkömmlichen.

Was nun die Addition betrifft, ſo muß vor Allem aus der Vorübung her der Sinn der darin liegenden Frage klar ſein, wonach, wenn mehrere beliebige Zahlen (Summanden) gegeben ſind, eine den Geſammtwerth derſelben (die Summe) ausdrückende Zahl geſucht wird. Zweitens muß der Schüler eingeſehen haben, daß für dieſe Forderung nothwendig vorauszuſetzen iſt, das durch die Summanden Gezählte ſei in je einem Falle zu einer und derſelben Art gehörig. Drittens muß er vor jeder Verwechſelung des die Addition andeutenden Zeichens, das leider auch ein Kreuz iſt, welches aber plus heißt, mit dem Zeichen des Poſitiven, das Anfangs gar nicht plus genannt werden darf, gehütet werden, wie ein Gleiches ſpäter auch bei der Subtraction nöthig iſt. Werden nun die Summanden zuerſt aus der Reihe der poſitiven Zahlen genommen, alsdann aus der Reihe der negativen, ſo iſt in keinem dieſer Fälle ein Zweifel möglich, wie der Geſammtwerth oder die Summe zu finden ſei: man findet ſie immer durch Vorwärtsſchreiten in der betheiligten Reihe, indem es ganz einerlei iſt, ob ich die unter ſich identiſchen Fortſchreitungen ſtets von vorn, d. h. von der Null von Neuem beginne oder ſie von der ſchon gewonnenen Stelle aus fortſetze; in dem einen Falle iſt alſo auch die Summe poſitiv, in dem andern auch die Summe negativ. Lehrer und Schüler fragen aber, wie es ſich verhält, wenn die Summanden zum Theil in der poſitiven, zum Theil in der negativen Reihe liegen.

Für dieſen Fall wird, wie bekannt, gewöhnlich geantwortet, daß die Addition ſich in eine Subtraction verwandle, indem man, wenn

z. B. + 7 und — 4 zu addiren ſeien, die Summe durch ein Abziehen der vier von der 7 finde, oder, wenn z. B. + 7 und — 12 zu addiren ſeien, die kleinere Zahl 7 von der größeren 12 müſſe abgezogen werden: dort ſei die Summe der poſitive Reſt 3, hier der negative Reſt 5.

Dieſe Auffaſſung der Sache iſt ebenſo, wie die Ausdrucksweiſe, nicht zu billigen. Denn 1. liegt ihr die einſeitige Meinung zum Grunde, addiren ſei ſo viel wie zuſammenzählen; dieſe Meinung iſt eben ſo falſch, wie die Erklärung, daß Subtraction ſoviel bedeute wie eine Zahl von einer anderen abziehen. Die Erklärung iſt von vornherein ſo zu faſſen, daß ſie für alle möglichen Fälle in gleicher Weiſe paßt. Das Zuſammenzählen oder das Zuſammenfaſſen mehrerer Anzahlen in eine einzige iſt nur ein Mittel, um das, was die Addition will, zu erreichen, nämlich den Geſammtwerth mehrerer gegebener Zahlen zu finden. 2. Eben darum, weil die Erklärung, daß Addiren ſoviel wie Zuſammenzählen ſei, nicht richtig iſt, paßt ſie auch nicht auf ſolche Fälle, wo der Geſammtwerth poſitiver und negativer Zahlen verlangt wird: ſolche Summanden laſſen ſich in ſolchem Sinne gar nicht addiren. 3. Wird aber zunächſt die Beziehung der Zahlen auf ein homogenes Gezähltes (das in unſerm Falle die Fortſchreitungen ſind) feſtgehalten, und ebenſo erinnert, daß das Zeichen — von einer Zahl die Verneinung einer gleich großen Anzahl des ſchon gedachten Entgegengeſetzten bedeutet, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß der Geſammtwerth in Fällen mit gemiſchten Summanden daraus hervorgeht, daß ſich gleiche Anzahlen mit verſchiedenen Zeichen paarweiſe verneinen, ſo gewiß es iſt, daß derjenige, der zuerſt 7 Schritte vorwärts oder rechtshin und dann 3 rückwärts oder linkshin ging, im Ganzen zwar 10 Schritte gemacht, aber in Wirklichkeit von dem Ausgangspuncte ſich nicht weiter entfernt hat, als wenn er von vornherein nur 4 Schritte gemacht hätte. 4. Darum würde denn auch einerſeits das Wort Reſt, wenn in ſolchen Fällen die Addition wirklich zu einer Subtraction würde, falſch gebraucht ſein, indem das Reſultat einer Subtraction nicht Reſt genannt werden darf, und andererſeits wäre es gänzlich falſch, daß das Reſultat einer Subtraction zwiſchen + 7 und — 4 in der Zahl + 3 gefunden ſei. Für die Addition dagegen paßt das Wort Reſt nur, wenn die Summanden gemiſcht ſind, ſowie für die Subtraction eben auch nur in gewiſſen Fällen, wo es ſich dann aber auch wiederum nur auf die Art und Weiſe, wie man die Subtraction ausführt, nicht auf dieſe ſelbſt bezieht. 5. Alle Unrichtigkeiten verſchwinden, ſobald man den Schüler ſchon von Anfang an nicht bloß mit der unvollſtändigen, ſondern mit der vollſtändigen Zahlenreihe vertraut macht: dann ſteht die gegebene Erklärung der Addition allgemein feſt,

und was man Zuſammenzählen u. dgl. einerſeits, und A
heben oder Abziehen u. dgl. andrerſeits nennt, drückt nur
techniſche Verfahren aus, wie man in dem einen und dem andern F
das erreicht, was die Addition ihrem Begriffe nach will.

Das Geſagte muß dem Schüler an der vollſtändigen Zahlen
anſchaulich gemacht werden, für jeden der möglichen Fälle beſond
Z. B. (+ 7) + (+ 4) heißt: alle Fortſchreitungen geſchehen in
poſitiven Reihe rechtshin; erſt 7, dann noch 4, ergibt 11 poſ
Fortſchreitungen; mithin iſt + 11 oder 11 der Geſammtwerth oder
Summe. Oder (— 7) + (— 4) heißt: alle Fortſchreitungen geſch
in der negativen Reihe; erſt 7, dann noch 4, ergibt 11 negative F
ſchreitungen, d. h. — 11 als Geſammtwerth oder Summe. Oder (+
+ (— 11) heißt: erſt 7 poſitive Fortſchreitungen, dann von der -
wieder 11 negative, d. h. 11 linkshin oder rückwärts, d. h. man gel
in der vollſtändigen Zahlenreihe zur negativen 4, und — 4 iſt
Geſammtwerth oder die Summe. Oder (+ 4) + (— 3) + (+ 6)
(— 8) heißt: erſt 4 poſitive Fortſchreitungen, dann von der + 4 w
3 negative Fortſchreitungen, d. h. linkshin, führt zur + 1, dann
dieſer wieder 6 poſitive Fortſchreitungen, d. h. rechtshin, führt zur -
dann von dieſer wieder 8 negative Fortſchreitungen, d. h. linkshin, f
zur — 1: mithin iſt die negative Eins oder — 1 der Geſammtn
oder die Summe.

Erſt nachdem ſo an mehreren Beiſpielen das Begriffliche klar
worden iſt, abſtrahirt der Lehrer allgemeine Regeln und macht alsd
rückſichtlich größerer Zahlen und vieler Summanden das Bedürfniß e
abkürzenden Mechanismus fühlbar, welcher ſchließlich bis zur vollen
läufigkeit eingeübt wird.

Was zweitens die Subtraction betrifft, ſo iſt die in den
mentarlehrbüchern ſo häufig vorkommende Erklärung, ſubtrahiren h
eine Zahl von einer andern abziehen, ebenſo unrichtig, wie die gew
liche Erklärung der Addition. Vielmehr nehmen wir an, daß auch
wie bei der Addition, dem Schüler ſchon in den Vorübungen die all
meine Veranlaſſung klar gemacht ſei, welche die den Zweck und die
deutung der Subtraction ausdrückende Frage im Leben, alſo im Umg
mit Menſchen, Dingen und Ereigniſſen der Außenwelt hervorruft. W
ein Mann A ein Vermögen von 100 Rthlr., ein anderer B eins
50 Rthlr. beſitzt, ſo entſteht in dieſem Falle ſchon im Kopfe des Kin
die Frage, wie viel A mehr hat, als B, unſerer Meinung nach
leichter und natürlicher, als die Frage, wie viel Beide zuſammen ha
oder wie viel Jemand haben würde, der ſo viel beſäße, wie Beide. D

ſelbe tritt ein, wenn ſtatt von dem Vermögen, von den Schulden zweier Perſonen die Rede wäre. Wenn aber ein Thermometer jetzt 10 Grad Wärme, dann 3 Grad Kälte zeigt, ſo iſt es dem Knaben nicht ſogleich verſtändlich, daß man zur Beantwortung der Frage, um wie viele Temperaturgrade das Thermometer bei dem angegebenen Stande verſchieden zeigte, nicht 3 von 10 abziehen, ſondern 10 mit 3 zuſammenzählen muß und der Werth des Größenunterſchiedes, je nachdem man die Frage auf die Wärme oder auf die Kälte bezieht, + 13 oder — 13 iſt. Und dennoch — dieß war eben unſere Meinung — muß an ſolchen und anderen Beiſpielen das Bedürfniß, den Werth des Größenunterſchiedes innerhalb der Zahlenreihe eines Zählbaren mit Gegenſatz eben ſo zeitig fühlbar gemacht und durch Nachdenken befriedigt werden, wie es jetzt gewöhnlich nur in Bezug auf Zählbares ohne Gegenſatz gethan wird. Iſt dieß aber geſchehen, dann tritt die vollſtändige Zahlenreihe auch hier wieder in die Stelle eines allgemeinen Repräſentanten, und der Schüler verſteht die Erklärung: daß die Beantwortung der Frage nach dem Werthe des Größenunterſchiedes zweier beliebigen Zahlen oder der Diſtanz derſelben innerhalb der vollſtändigen Zahlenreihe das Subtrahiren heißen ſoll.

Inſofern nun dieſer Unterſchied allein dadurch zu ermitteln iſt, daß man von einer der beiden gegebenen Zahlen anfängt, um zu der anderen fortzuſchreiten, und hierbei die Anzahl der zwiſchen beiden liegenden Fortſchreitungen ſich merkt, iſt es zweckmäßig, für diejenige Zahl, von welcher aus die Fortſchreitung als beginnend gedacht werden ſoll, einen beſondern Namen zu wählen, zur Unterſcheidung von der anderen Zahl, zu welcher hin die Fortſchreitung geſchieht. Man nennt die Zahl, von welcher aus die Fortſchreitung beginnt, den Subtrahenden; die Zahl, zu welcher hin die Fortſchreitung ſtattfindet, heißt der Minuend; und die Zahl, welche die geſuchte Anzahl der zwiſchen beiden liegenden Fortſchreitungen angibt, wird die Differenz genannt.

Nach ſolchen Vorerklärungen kann nun keiner der möglichen Fälle irgend welche Schwierigkeit dem Verſtändniſſe entgegenſtellen. Man unterſcheide dieſe möglichen Fälle durch beliebige Beiſpiele, bei denen man die doppelte Anſatzart anbringt und erklärt, etwa durch:

1. $(+ 8) - (+ 4)$ oder $\begin{array}{r} +\,8 \\ +\,4 \\ \hline \end{array}$

2. $(+ 4) - (+ 8)$ oder $\begin{array}{r} +\,4 \\ +\,8 \\ \hline \end{array}$

3. $(+ 8) - (- 4)$ oder $\begin{array}{r} +\,8 \\ -\,4 \\ \hline \end{array}$

4. $(- 4) - (+ 8)$ oder $\begin{array}{r} -\,4 \\ +\,8 \\ \hline \end{array}$

5. $(-8) - (+4)$ oder $\begin{array}{r} -8 \\ +4 \\ \hline \end{array}$

6. $(+4) - (-8)$ oder $\begin{array}{r} +4 \\ -8 \\ \hline \end{array}$

7. $(-8) - (-4)$ oder $\begin{array}{r} -8 \\ -4 \\ \hline \end{array}$

8. $(-4) - (-8)$ oder $\begin{array}{r} -4 \\ -8 \\ \hline \end{array}$

Zunächſt gilt in Bezug auf alle dieſe Beiſpiele, daß der Schüler zuvor jede der gebrauchten Zahlen an ihrem Platze in der vollſtändigen Zahlenreihe erblicken muß, ſowie daß er für jede Zahl die ihr zukommende Benennung des Subtrahenden und Minuenden nebſt der Bedeutung dieſer Benennung wiederholt; außerdem muß er den Sinn der Frage, den das Wort Subtraction ausdrückt, an einigen Beiſpielen ſich nochmals vergegenwärtigen.

Iſt dieß geſchehen, ſo wird zweitens, bevor die Zahlengröße der geſuchten Differenz beſtimmt wird, bei jedem Beiſpiele die Frage beantwortet, von welcher Beſchaffenheit, d. h. ob poſitiv oder negativ, dieſe Zahlengröße ſein müſſe.

Beim erſten Beiſpiele heißt es demnach: um von dem poſitiven Subtrahenden 4 zum poſitiven Minuenden 8 hinzugelangen, ſchreitet man rechtshin vorwärts in der poſitiven Reihe: mithin muß die geſuchte Zahl auch poſitiv ſein. Man findet ſie, da man 4 Fortſchreitungen macht, als + 4.

Beim zweiten Beiſpiele heißt es: um vom poſitiven Subtrahenden 8 zum poſitiven Minuenden 4 zu gelangrn, ſchreitet man rückwärts in der Richtung der negativen Reihe linkshin; mithin muß die geſuchte Zahl negativ ſein. Man findet ſie als — 4.

Beim dritten Beiſpiele heißt es: um von dem negativen Subtrahenden 4 zum poſitiven Minuenden 8 hinzugelangen, ſchreitet man rechtshin in der Richtung der poſitiven Reihe; mithin muß die geſuchte Zahl poſitiv ſein. Man findet ſie, da man 12 Fortſchreitungen zu machen hat, als + 12, u. ſ. w.

Beim achten Beiſpiel heißt es: um von dem negativen Subtrahenden 8 zum negativen Minuenden 4 hinzugelangen, ſchreitet man rechtshin in der Richtung der poſitiven Reihe; mithin muß die geſuchte Zahl poſitiv ſein. Man findet ſie als + 4.

Dieſe Beiſpiele ſind nun auf Fälle aus den verſchiedenen Claſſen des Zählbaren mit Gegenſatz zu übertragen. Außerdem iſt dem Schüler jetzt der begriffliche Unterſchied, der zwiſchen dem Gedanken des Addirens und dem Gedanken des Subtrahirens liegt, klar zu machen. Hierbei ergibt ſich auch leicht der Grund, warum in Fällen der Addition, wo die Summanden gemiſcht, poſitiv und negativ ſind, die in der negativen Zahl liegende Anzahl von Verneinungen unmittelbar eine

gleiche Anzahl von bejahenden Setzungen, alſo eine gleich große poſitive Zahl auslöſcht, während bei der Subtraction in ſolchen Fällen ein Zuſammenzählen aller Fortſchreitungen überhaupt ſtattfindet: bei der Addition hängt deßhalb das Vorzeichen der Summe von dem größten Summanden, bei der Subtraction hängt es gar nicht von der Zahlengröße, ſondern allein von dem Gegenſatze der Fortſchreitungen in der vollſtändigen Zahlenreihe ab. Daraus folgt gleichzeitig, daß die Anſicht, die den Schülern gewöhnlich beigebracht wird, die Subtraction ſei das Entgegengeſetzte der Addition und umgekehrt, gleichfalls nicht richtig iſt und der hier zum Grunde gelegten Methode gemäß gar nicht geäußert werden darf. Man kann, wenn man will, dem Schüler nur ſagen: Zuſammenzählen iſt entgegengeſetzt dem Auseinanderzählen, Hinzuthun dem Wegnehmen u. dgl. Endlich ſind dann auch hier die einfachen Beiſpiele zu zuſammengeſetzten zu erweitern, gewiſſe allgemeine Regeln zu abſtrahiren und die Technik des Subtrahirens einzuüben.

Gehen wir drittens zur Multiplication über, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß ſchon bei den Vorübungen mit der Zahlenreihe der Unterſchied der ſpringenden oder ungleichen Fortſchreitungen von den gleichmäßigen, d. h. nach derſelben Einheit vollzogenen, bemerkt iſt. Hiervon hängt der Unterſchied der Multiplication von der Addition ab, aus welcher letztern als der allgemeinen, unbeſchränkten Fortſchreitungsart die erſtere als die beſondere, beſchränkte dadurch wird, daß an die Stelle des Begriffes der Summanden für den beſondern Fall, daß dieſelben alle einander gleich ſind, der Begriff des Multiplicanden und des Multiplicators tritt. Es iſt weſentlich, daß der Begriff der Einheit hier dem Schüler ſchon von früher her klar vorſchwebt: er drückt dasjenige Gezählte aus, welches ſeinem numeriſchen Werthe nach ſich immer gleich bleibt, während die Anzahl ſeiner Setzungen oder Zählungen beliebig groß werden kann. Der Schüler iſt hierbei durch eine empiriſche Betrachtung der verſchiedenen Arten des Zählbaren orientirt und vor jeder unnützen und unklaren Grübelei gehütet. Hiernach fällt der Begriff des Multiplicanden mit dem Begriffe der Einheit zuſammen; es iſt damit immer diejenige Zahl gemeint, welche das Gezählte, alſo immer entweder Dinge oder Begebenheiten u. ſ. w. ausdrückt, während der Multiplicator immer nur die Anzahl der Zählungen angibt. Logiſch iſt daher der Multiplicand das in dem Exiſtenzialbegriff Gedachte und der erſte Multiplicand iſt das Einzelding oder die Einzelbegebenheit u. ſ. w., der aber als ſolcher erſt durch den Gegenſatz zur Vielheit, d. h. zu vielen Setzungen Eines und desſelben, gefunden wird, wobei es ſich dann auch naturgemäß aufdrängt, demſelben

in allen Fällen den Multiplicator 1 zu geben. Aus dieſen und anderen Ueberlegungen, die dem Lehrer geläufig ſein müſſen, nimmt er das dem Schüler Zugängliche heraus, um ihm die beiden Hauptſätze verſtändlich zu machen: a. daß beide, Addition und Multiplication, die Antwort auf einerlei Frage, nämlich nach dem Geſammtwerthe, geben und die letztere nur ein beſonderer Fall von der erſtern iſt, und b. daß, da allein der Multiplicand die Zahl iſt, welche das Gezählte angibt, auch dieſer allein ganz wie es die Beſchaffenheit des gerade Gezählten mit ſich bringt, entweder eine poſitive oder auch eine negative Zahl ſein kann, der Multiplicator aber an und für ſich weder poſitiv noch negativ, ſondern eben nur die Zahl iſt, welche die Anzahl der Setzungen oder Zählungen des Multiplicanden oder allgemein die Anzahl der nach der Einheit des Multiplicanden zu vollziehenden Fortſchreitungen innerhalb der Zahlenreihe ausdrückt.

Der Schüler muß dieſen zweiten Satz als eine nothwendige logiſche Folge aus dem Begriffe der Multiplication begriffen haben, wenn er ſpäter einſehen ſoll, warum und in welchem Sinne dennoch auch der Multiplicator ein Vorzeichen bekommt. Es werden demnach zunächſt an der vollſtändigen Zahlenreihe die beiden einfachen Fälle der Multiplication durch Beiſpiele erläutert und durch Worte ausgedrückt, nachdem, was ſich von ſelbſt verſteht, auch die Benennung Factoren und Product eingeführt ſind. Geſetzt, heißt es etwa, man ſchreitet in der poſitiven Reihe nach der Einheit Eins fort und zwar einmal, zweimal, dreimal, viermal u. ſ. w., ſo bleibt offenbar auch das Product poſitiv: man hat $1 \times +1$, $2 \times +1$, $3 \times +1$, $4 \times +1$ u. ſ. w. $= +1, +2, +3, +4$ u. ſ. w. Ebenſo, wenn man nach irgend einer anderen poſitiven Einheit fortſchreitet, z. B. $1 \times +6$, $2 \times +6$, $3 \times +6$, $4 \times +6$ u. ſ. w. $= +6, +12, +18, +24$ u. ſ. w. Es werde nur beiläufig bemerkt, daß das Einmaleins unlogiſch gelehrt wird, wenn man es in der Form lernen läßt, wie 2×1 iſt 2, 2×2 iſt 4, 2×3 iſt 6, 2×4 iſt 8 u. ſ. w.; man ſoll vielmehr ſagen: 1 mal 2 genommen, iſt 2; 2 mal 2 genommen, iſt 4; 3 mal 2 genommen, iſt 6 u. ſ. w; oder 1 mal 6 genommen, iſt 6; 2 mal 6 genommen, iſt 12; 3 mal 6 genommen, iſt 18 u. ſ. w., d. h. die Multiplicanden oder die Einheiten 1, 2, 3, 4 ... bleiben dieſelben, der Multiplicator wächst von 1 bis 10 oder bis 20. Wird der Multiplicand aus der Reihe der negativen Zahlen genommen, ſo muß natürlich das Product auch negativ bleiben.

Soll nun der Gedanke klar gemacht werden, warum auch Multiplicationen wie $-4 \times +3$ und -4×-5 vorkommen können, d. h.

auch der Multiplicator als negative Zahl auftritt, ſo iſt dem Schüler verſtändlich zu machen, daß in ſolchen Fällen das Zeichen der Verneinung vor dem Multiplicator ein Correctionszeichen der falſch vollzogenen Setzung des Multiplicators iſt und ſolche Fälle ſo viel bedeuten, wie daß die Beziehung der Zahl 3 auf ein poſitives Zählbares und die Beziehung der Zahl 5 auf ein negatives Zählbares unrichtig war, alſo nicht hätte geſchehen ſollen, und man deßhalb, um beide Fehler gut zu machen, dort die poſitive Beziehung verneint, alſo das Gezählte in die Reihe des Negativen ſetzt, hier die negative Beziehung verneint, alſo das Gezählte in die Reihe des Poſitiven ſetzt. Wer 4 mal 3 Schritte rechtshin, alſo 12 Schritte rechtshin genommen hat, während die Schritte linkshin haben genommen ſein ſollen, der corrigirt ſeine poſitive Zählung durch die Verneinung ebenſo, wie wer 4 mal 5 Thaler als Schulden in Anſchlag gebracht hat, während ſie zur Art des poſitiven Zählbaren, der Forderungen oder des factiſchen Beſitzes gehörten, dieſen Irrthum gleichfalls durch die nachträgliche Verneinung wieder gut macht. Das verneinende Zeichen vor dem Multiplicator gehört alſo eigentlich mit vor den Multiplicanden und bezieht ſich nur auf dieſen, wird aber bequemer vor den Multiplicator geſetzt. Dieſe Auffaſſungsweiſe iſt die einzige der Natur der Sache angemeſſene und dem Schüler leicht zugängliche. Hat der Letztere ſie wohl verſtanden und an vielfachen Beiſpielen ſich eingeprägt, dann wird ſie auf zuſammengeſetztere Beiſpiele erweitert, gewiſſe allgemeine Regeln werden abſtrahirt und überhaupt die Technik der Multiplication eingeübt.

Bis jetzt alſo kennt der Schüler von dem Zeichen — ſchon drei verſchiedene Bedeutungen: die erſte iſt, daß es ausſagt, die gebrauchte Zahl ſoll zur Zählung eines negativen Zählbaren gebraucht ſein; die zweite iſt, wo es als Operationszeichen bei der Subtraction gebraucht wird; die dritte iſt, wo es die gemachte Beziehung der Zahl als irrthümlich corrigirt, alſo die Zahl auf das von dem angenommenen entgegengeſetzte Zählbare zurückbezieht.

Wie in der ſpringenden Fortſchreitung 1, 3, 2, 5, 9 . . . oder 1, 3, — 2, 5, — 9 . . . der allgemeine Begriff eines Aufſuchens des Geſammtwerthes ſeine erſte concrete Ausführung in der Addition findet und aus dieſer unter der Vorausſetzung, daß nach derſelben Einheit fortgeſchritten wird, auch als ein beſonderer Fall für jenen allgemeinen Begriff, die Multiplication hervorgeht, ſo iſt ein dritter ſpecieller Fall die Potenzirung, die der Vorausſetzung entſpricht, daß beide, Multiplicand und Multiplicator, einander gleich ſind und bei der Multipli-

cation ſich gleich bleiben. Dieſer Begriff iſt eben ſo elementar, wie der Begriff der Subtraction oder einer anderen elementaren Operation, und die dabei vorkommende Anwendung der Vorzeichen iſt mit der Multiplication gegeben. Daß aber, wenn der Begriff der Potenzirung und der Potenzgröße dem Schüler verſtändlich geworden iſt, er es auch verſtändlich finden werde, daß und wie man mit ſolchen Potenzgrößen wieder addirend, multiplicirend, ſubtrahirend, dividirend verfährt, iſt eben ſo ſicher, wie er früher durch Addition gewonnene Summen wieder als Summanden oder als Subtrahenden und Minuenden oder als Factoren zu behandeln wußte; doch darf dieſe Erweiterung dem Schüler erſt gezeigt werden, nachdem er die Begriffe aller Fundamentaloperationen und die Gründe des dabei ſtattfindenden Zeichengebrauches kennen gelernt hat. Dann können auch die bei dieſer wiederholten Anwendung derſelben Operationen vorkommenden Vorzeichen, wie etwa, daß auch ein Exponent das Zeichen — haben kann u. ſ. w., keine Schwierigkeit verurſachen, da die Erklärung aus unſeren Principien von ſelbſt folgt.

Dieß muß endlich auch rückſichtlich der noch fehlenden elementaren Operationen, der Diviſion und der Wurzelrechnung, wenigſtens im Allgemeinen behauptet werden. Bei dieſen beiden Operationen iſt es allerdings richtig zu ſagen, daß die Diviſion das Gegentheil der Multiplication und die Wurzelrechnung das Gegentheil der Potenzirung ſei. Deßhalb muß aber auch bei der Diviſion mit dem Schüler der dieſem Gegenſatze entſprechende Weg gegangen werden, um ihm eben ſo ſehr das Verſtändniß der Operation, als auch der den Quotienten zukommenden Vorzeichen zu verſchaffen. Er muß einſehen, warum der Diviſor zuſammenfällt mit demjenigen, was bei der Multiplication der Multiplicand iſt, und zwar darum, weil er gleichartig mit dem Dividenden ſein muß, der ſo viel iſt, wie das Product. Deßhalb iſt Dividiren ſo viel wie die Anzahl der Fortſchreitungen ſuchen, die nach einer gegebenen Einheit vollzogen zu einer gegebenen Anzahl hinführt, und es iſt einerlei, ob ich jene Anzahl rückläufig oder vorwärtsläufig beſtimme. Es genügt aber nicht, um die Vorzeichen feſtzuſtellen, daß man, wie gewöhnlich geſchieht, indirect die nothwendige Beſchaffenheit derſelben darthut, ſondern man muß dem Schüler die Sache wiederum genauer und genetiſch zeigen. Geſetzt alſo, der Zahlenwerth des Dividenden ſei 36 und der des Diviſors 4, ſo ſind folgende Fälle möglich: 1) + 36 : + 4. 2) — 36 : + 4. 3) + 36 : — 4. 4) — 36 : — 4. Von dieſen Fällen entſprechen nur der erſte und der vierte wiederum allein dem urſprünglichen Sinne der Multiplication, alſo auch der Diviſion: denn nur in dieſen beiden Fällen iſt der Diviſor mit dem Dividenden, d. h.

der Multiplicand mit dem Producte gleichartig, wie es ſein muß. Daher verſteht es ſich auch von ſelbſt, daß in dieſen Fällen der Quotient, d. h. der Multiplicator jedesmal poſitiv ſein muß: + 36 dividirt durch + 4 heißt: wie viele Fortſchreitungen nach der poſitiven Einheit 4 ſind nöthig, um zur poſitiven 36 zu gelangen? und — 36 dividirt durch — 4 heißt: wie viele Fortſchreitungen nach der negativen Einheit 4 ſind nöthig, um zur negativen 36 zu gelangen? beide Male 9 Fortſchreitungen, eigentlich ohne alle Beachtung des Gegenſatzes, der ſchon durch den Multiplicand ausgedrückt iſt; ſie müſſen aber, wenn überhaupt das Zeichen gebraucht werden ſoll, als poſitiv angeſehen werden. Dagegen — 36 dividirt durch + 4 hat an ſich eben ſo wenig einen Sinn, als + 36 dividirt durch — 4; denn man kann nicht Kältegrade durch Wärmegrade, nicht Fortſchreitungen rechtshin durch Fortſchreitungen linkshin, noch umgekehrt dieſe durch jene dividiren; Dividend und Diviſor, d. h. Product und Multiplicand ſind hier ungleichartig. Soll mithin in dieſen Fällen dennoch eine Diviſion ſtattfinden können, ſo muß, wenn die beiden Dividenden einmal als richtige Producte gefunden ſein ſollen, angenommen werden, daß die Beziehung der 4 auf ihr Gezähltes in beiden Fällen falſch war und mithin hier bei der Diviſion, d. h. beim Feſtſtellen des geſuchten Quotienten oder Multiplicators die Correction vermittelſt des Vorzeichens anzubringen iſt, d. h. im zweiten Falle muß durch den Quotienten die Bejahung und im dritten Falle die Verneinung des Diviſors oder des Multiplicanden aufgehoben, mithin der Quotient in dieſen beiden Fällen negativ ſein.

Was die Wurzelrechnung betrifft, ſo bietet dieſelbe, ſobald ſie beim Elementarunterricht innerhalb der poſitiven Zahlenreihe ſtehen bleibt, rückſichtlich des negativen Zeichens keine Schwierigkeit. Eine ſolche tritt nur ein, ſobald der Begriff dieſer Operation auch auf die negative Zahlenreihe bezogen wird, und es ſcheint, als ob man genöthigt iſt, dieſen Fall dem Schüler zwar ſchon im erſten Elementarunterricht als eine Conſequenz des Begriffes anzugeben und den Sinn davon mit der daran haftenden Abſonderlichkeit klar zu machen, ihm das volle Verſtändniß aber erſt für eine ſpätere Zeit zu verſprechen. Der große Mathematiker Gauß hat allerdings in einer Abhandlung in den Göttinger Gelehrten Anzeigen 1831, Stück 64 ein Mittel dargeboten, dem arithmetiſchen Zeichen $\sqrt{-1}$ eine eben ſo anſchauliche Bedeutung zu geben, wie dem + 1 und — 1, und es wird dieſe Auffaſſungsweiſe zur rechten Zeit im Unterricht jedenfalls als höchſt zweckmäßig gebraucht werden müſſen: allein es iſt doch zu bezweifeln, ob ſie für die erſte Stufe des Unterrichts, auf der wir uns hier bewegen, elementar genug ſei.

Zum Schluß fügen wir nur noch die Bemerkung hinzu, daß, nachdem die beiden letztern Operationen, wie die früheren, mit den nöthigen Erweiterungen gehörig eingeübt ſind und der Verſtand des Schülers demnach über ſämmtliche ſechs Elementaroperationen gebietet, es nach unſerer Erfahrung von großem Gewinn für das Gelingen des mathematiſchen Unterrichts iſt, wenn derſelbe nun ohne Weiteres in das reiche Gebiet derjenigen Anwendungen eingeführt wird, deren Fragen ſich durch Gleichungen vom erſten und zweiten Grade mit einer Unbekannten löſen laſſen. Der Apparat von Vorſtellungen und Begriffen, der hierzu noch nöthig iſt, liegt theils in der fortgeſchrittenen Erfahrung des Schülers, theils in dem bisher Erlernten fertig, und das Gefühl, welches der Schüler unfehlbar gewinnt, nämlich, daß er in dem wenigen bis dahin Erlernten ſich doch ſchon eine bedeutende geiſtige Macht erworben hat, welcher Tauſende von Fragen ſich zur Beantwortung fügen müſſen, wird das mathematiſche Intereſſe ſo weit kräftigen, daß der Anſatz zu der nun folgenden zweiten Stufe des arithmetiſchen Unterrichts, die in der Verallgemeinerung des Vorigen vermittelſt der algebraiſchen Zeichen beſteht, mit Hoffnung gemacht werden kann.

Dorpat im Juni 1856.

Zur homeriſchen Texteskritik.

Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin.

Erſter Artikel. Die Interpunction.

Wenn es ſich die heutige Texteskritik mit Recht zur Aufgabe geſtellt hat, die gegenwärtige handſchriftliche Ueberlieferung der homeriſchen Geſänge auf die uns zwar nur in Trümmern, aber doch ſehr beträchtlichen Trümmern, erhaltene Textesgeſtalt des Ariſtarch und ſeiner bedeutendſten Schüler, überhaupt der Alexandriniſchen Grammatiker zurückzuführen; dieſer älteren, beſſeren Ueberlieferung gewiſſenhaft nachzuſpüren, und den daraus gewonnenen Reſultaten, ſobald ſie ſich nicht vor dem Forum einer geſunden und ſtrengen Vernunftkritik als falſch und irrig erweiſen, unbedingte Aufnahme zu geſtatten: ſo muß ſie auch die Interpunction des Homer nach dieſem Grundſatz umändern und einrichten, die bis jetzt rein nach modernem Gutdünken gehandhabt iſt, als ob es hierüber überhaupt keine Ueberlieferung aus jener Zeit gäbe. Aber es gibt ſehr wohl eine ſolche, und zwar eine doppelte; die eine bezieht ſich auf Homer ſpeciell, die andere auf griechiſche Texte überhaupt.

Unter den Alten war es nämlich Nikanor, der bekannte Alexandriniſche Grammatiker unter Kaiſer Hadrian, der ein großes Syſtem der Interpunction entwarf, und in einer umfaſſenden theoretiſchen Schrift *περὶ στιγμῆς τῆς καθόλου* in ſechs Büchern darſtellte, demnächſt auf Homer ſpeciell anwandte, dieſen interpungirte, und in einem ausführlichen Commentar *περὶ στιγμῆς τῆς παρ᾽ Ὁμήρῳ* die Gründe der jedesmaligen Interpunction darlegte. Das Syſtem des Nikanor iſt uns erhalten in Bekk. Anecd. p. 763, 10, vgl. Comment. epp. p. 40, ſo wie in zahlreichen Excerpten der Venetianer Scholien, die in der Schrift von L. Friedländer Nicanoris *περὶ Ἰλιακῆς στιγμῆς* reliquiæ emendatiores Regim. 1850 zuſammengeſtellt und vortrefflich erläutert ſind. Dieſe Fragmente reichen hin, uns dieß Syſtem vollkommen klar zu machen, ſo daß es ein Leichtes wäre, den ganzen Homer nach demſelben zu interpungiren. Nikanor hatte nun, um dieß nach Friedl. S. 5 in der Kürze anzugeben, drei Zeichen: die *στιγμή* (Punct oberhalb der Linie; entſpricht unſerm Puncte), die *ὑποστιγμή* (Punct auf der Linie; entſpricht unſerm griechiſchen Kolon), die *βραχεῖα διαστολή* oder *διαστολή* ſchlechthin (unſer Komma). Der *τελεία στιγμή* gab es wieder fünf nach der Stellung und kleinen Nebenzeichen verſchiedene Unterarten; und ſo ſetzte er 1. die *τελεία*

στιγμή zwiſchen je zwei aſynthetiſch auf einander folgenden Sätzen; 2. die ὑποτελεία, wenn der zweite Satz mit dem erſten durch δέ, γάρ, ἀλλά, αὐτάρ und ähnliche Partikeln verknüpft war; 3. die πρώτη ἄνω, wenn einem voraufgeſchickten μέν, ἤ, οὐ ein folgendes δέ, ἤ (ἦ), ἀλλά entſprach; 4. die δευτέρα ἄνω, wenn zwei Sätze durch καί; 5. die τρίτη ἄνω, wenn ſie durch τε verbunden waren. Dann ſetzte er 6. die ὑποστιγμή, erſtens vor oder nach einem Zwiſchenſatz oder parenthetiſchen Einſchiebſel; dann hieß ſie ἀνυπόκριτος; zweitens in der ὀρθὴ περίοδος, wenn auf einen mit Relativen, Relativpartikeln oder εἰ eingeleiteten Vorderſatz der Nachſatz folgte, nach dem Vorderſatz; dann hieß ſie ἐνυπόκριτος, weil hier zu gleicher Zeit das Verhältniß der beiden Sätze durch den Ton der Stimme, die ὑπόκρισις, angegeben wurde. 7. Die διαστολή ſchließlich in der ἀντεστραμμένη περίοδος, d. h. nach einem voraufgeſchickten Nachſatz vor ſeinem folgenden Vorderſatz. Dieſe letzte Interpunction wurde auch ſehr häufig der Deutlichkeit halber angewendet, zur Vermeidung von Zweideutigkeiten, zur Angabe der grammatiſchen Verbindungen u. dgl. m.

Betrachtet man nun nach den vorliegenden Fragmenten die Durchführung und Anwendung dieſes Syſtemes in allen einzelnen Fällen, ſo läßt ſich nicht läugnen, daß Nikanor ſtets mit großer Conſequenz verfuhr. Drei Gründe aber ſtehen dem entgegen, dieſe Interpunction in unſere heutigen Homerausgaben wieder einzuführen. Da nämlich für die richtige Abgrenzung der Worte ſchon durch den Druck geſorgt iſt, ſo daß man z. B. bei den Worten ἐστὶν ἄξιος nicht erſt durch ein beſtimmtes Zeichen anzugeben braucht, daß nicht ἐστὶ Νάξιος zu leſen ſei, — derartig ſind aber viele Fälle, in denen Nikanor die βραχεῖα διαστολή anzuwenden pflegte —, ſo erſchweren einmal die allzu vielen Interpunctionszeichen das Verſtändniß und die Ueberſicht der einzelnen Sätze, ſtatt ſie zu erleichtern. Zweitens aber zerſtückeln ſie zu ſehr den metriſchen Zuſammenhang des Herameter, in welchem metriſche Pauſen mit grammatiſchen Pauſen zuſammenfallen müſſen, ſo daß niemals da eine grammatiſche Pauſe, d. h. eine Interpunction, ſtattfinden darf, wo ein metriſcher Einſchnitt fehlerhaft iſt Denn das verſteht ſich doch wohl von ſelbſt, daß die Alten von der modernen Unart, beim Leſen über die Interpunctionszeichen leichtfertig hinwegzugleiten, weit entfernt waren. Drittens endlich hat das Syſtem des Nikanor bei den Alten ſelbſt nicht allgemeine Anerkennung gefunden. Außerhalb des Homer ſcheint es gar nicht angewandt zu ſein, — außer von Nikanor ſelbſt auf die Gedichte des Kallimachus, — wenigſtens ſchweigen unſere Nachrichten hierüber; und im Homer wurde es von andern Grammatikern wieder verlaſſen, indem man wahr-

ſcheinlich auch hier ebenſo interpungirte wie ſonſt, d. h. höchſt einfach und ſparſam, wie ſich dieß im Folgenden theils aus der Natur der Sache, theils aus der Ueberlieferung herausſtellen wird. Denn es iſt uns aus dem Alterthum noch ein zweites Interpunctionsſyſtem überliefert worden, welches eben das und kein anderes iſt, als welches die Vernunft erheiſcht.

Frägt man nämlich nach Weſen und Zweck der Interpunction ſchlechthin, ſo wird man im Allgemeinen wohl ſagen müſſen: die Interpunction dient zur Bequemlichkeit der Leſer, indem ſie durch ihre Zeichen für das Auge Winke gibt, vermöge deren das Erkennen des grammatiſchen Zuſammenhangs des Geleſenen erleichtert wird. Die Interpunctionszeichen ſind alſo zunächſt grammatiſche Zeichen, nicht aber rhetoriſche, ſelbſt nicht logiſche, inſofern überhaupt ein Unterſchied zwiſchen grammatiſch und logiſch gemacht werden kann. Sie ſollen aber zweierlei verhindern. Einmal, daß zu Trennendes zuſammengenommen, zweitens daß Zuſammengehöriges getrennt werde. Aus dieſem oberſten Grundſatz ergibt ſich ganz einfach der Umfang und die Zuläſſigkeit der Interpunction. Ihre Hauptaufgabe iſt es, die Sätze richtig von einander zu trennen. Unter Satz iſt hier weiter nichts zu verſtehen, als ein Complex von Worten, die nöthig ſind, um eine bejahende oder verneinende Ausſage zu gewinnen. Die auf dieſe Weiſe durch Interpunction begrenzten und kenntlich gemachten Sätze ſind nun entweder einfache, oder zuſammengeſetzte. Alle zuſammengeſetzten Sätze enthalten außer einem Hauptſatze noch einen oder mehrere Nebenſätze (Zwiſchenſätze, Relativſätze, Conjunctionsſätze); letztere, von ihrem Hauptſatz getrennt, geben keinen vollſtändigen, befriedigenden Sinn; ſie ſind mit einem griechiſchen Ausdruck nicht vollſtändig *αὐτοτελεῖς*. Sie ſind von dem eigentlichen Hauptſatz durch Interpunction zu trennen; natürlich durch eine kleinere, als die Sätze ſelbſt von einander. Innerhalb eines einfachen Satzes dagegen darf keine Interpunction ſtehen, aus dem einfachen Grunde, weil er ja nur Zuſammengehöriges enthalten kann. Ob der einfache Satz ein nackter, d. h. bloß aus Subject und Prädicat, in den alten Sprachen alſo auch aus dem bloßen Verbum beſtehender, oder ein umkleideter ſei, kömmt hierbei für die Sache weiter nicht in Betracht. Denn ein auch noch ſo ſehr umkleideter einfacher Satz kann immer nur Zuſammengehöriges, durch keine Interpunction zu Trennendes enthalten. Allerdings iſt es in den Schriftwerken der deutſchen Litteratur noch bis auf den heutigen Tag Sitte, alle größeren Umkleidungen durch Interpunction zu trennen und als ſolche kenntlich zu machen; und ich bin weit davon entfernt, gegen dieſen im Deutſchen einmal zu Rechte beſtehenden usus oder abusus zu Felde zu ziehen. Aber einmal entbehrt dieſe Sitte jeder logi-

ſchen Begründung. Zweitens hält es ſehr ſchwer, ſie völlig folgerecht durchzuführen. Drittens iſt es jedenfalls nicht zu rechtfertigen, bloß der Bequemlichkeit halber etwas Unlogiſches in die Behandlung der alten Texte einzuführen. Schließlich verkennt man dabei ganz den Geiſt der alten Sprachen, welche eben daran gewöhnt waren, einen viel größeren Complex von Worten zu einer periodologiſchen Einheit zuſammenzufaſſen, als dieß bei uns der Fall iſt. Ganz nach moderner deutſcher Weiſe hat nun der Sache nach Fr A. Wolf im Homer interpungirt, und man muß ſagen mit großer Conſequenz. Bekker dagegen, und es iſt zu bemerken, daß in dieſer Beziehung die Nachfolger alle ſich ſo gut wie gar nicht von ihm unterſcheiden, hat die Interpunction vereinfacht, mehr nach den im Obigen aus einander geſetzten Grundſätzen; doch fehlt es ſeinem Verfahren an Conſequenz und Genauigkeit, ein Vorwurf, der auch noch die neuſte Ausgabe des Homer von Dindorf trifft, wie er denn der vorletzten bereits von Gotthold in Mützells Zeitſchrift Jahrgang 1850, Seite 560 gemacht iſt.

Dem Obigen zu Folge würde man nun vollkommen mit zwei Interpunctionszeichen auskommen. Mit dem einen ſind die Sätze von einander, mit dem andern die Zwiſchen- und Nebenſätze von ihrem Hauptſatz zu trennen. Und dieß iſt gerade die alt überlieferte Interpunction der Alexandriniſchen Grammatiker *, welche eigentlich nur die τελεία στιγμή und die ὑποστιγμή anerkennen. Man vergleiche was hierüber in Bekk. Anecd. p. 630, 5 und danach in den Comment. epp. p. 39 geſagt iſt. Erſtere würde dem Werthe nach unſerem Puncte, die zweite unſerem Komma und deutſchen Semikolon entſprechen. Nun kömmt es aber vor, daß zwei Sätze, die von einander durch Interpunction getrennt ſind, zwar jeder für ſich einen grammatiſch abgeſchloſſenen, entweder bejahenden oder verneinenden Sinn haben, aber dabei doch noch in irgend einem, ſei es formellen, ſei es bloß Gedankenzuſammenhang ſtehen. In ſolchen Fällen pflegen wir ein Kolon, auch wohl ein Semikolon zu ſetzen. Beides ſind aber alsdann nur rhetoriſche, nicht grammatiſche Interpunctionszeichen, bei deren Gebrauch, wie ein jeder aus eigener Praxis wiſſen wird, es ſchwer hält conſequent zu verfahren. Faſt überall, wo mit einem Semikolon interpungirt iſt, könnte unbeſchadet der Deutlichkeit auch ein bloßer Punct ſtehen, ſo daß es dem Belieben des Schreibenden überlaſſen bleibt,

* Hiermit ſoll aber keineswegs geſagt ſein, daß ſie als Erfindung der Alexandriner anzuſehen ſei; im Gegentheil, ſie iſt weit älter und war in des Ariſtoteles Zeit ſicherlich ſchon vorhanden; die Stelle des Arcadius, welche ihre Erfindung dem Ariſtophanes von Byzanz beizulegen ſcheint, iſt ohne jeglichen Belang.

dieß oder jenes Zeichen zu wählen. Man könnte nun zu dieſem Zwecke wie bisher in unſeren griechiſchen Drucken den Punct oberhalb der Linie verwenden, wie denn auch die Alten neben jenen beiden Zeichen noch eine μέση στιγμή hatten, die man hin und wieder ſetzte, um in einem längeren Satze eine Pauſe anzubringen, bei welcher der Leſer friſch Athem holen könnte, eigentlich aber, d. h. grammatiſch, gar nicht zu ſetzen brauchte. Alle übrigen Zeichen dagegen, die heutzutage bei uns gebraucht werden, ſind in den antiken Texten zu entbehren, eben weil ſie mehr rhetoriſcher als grammatiſcher Natur ſind, oder rein zur Bequemlichkeit der modernen Leſer dienen. Hierher gehören die Anführungszeichen bei der direct angeführten Rede eines Andern, mag ihnen nun ein Kolon voraufgehen oder nicht. Jeder aufmerkſame Leſer wird in einem alten Texte ſchon durch den Zuſammenhang belehrt, wenn die direct angeführte Rede eines Andern anfängt und wenn ſie zu Ende iſt, und es iſt vollkommen ausreichend, wenn einer ſolchen ein Kolon voraufgeht. Heutzutage ſind ſie jedoch in unſern griechiſchen Texten bereits eingebürgert, und da wir ſchließlich doch immer nur zu unſerer eigenen Bequemlichkeit dergleichen aufgebracht haben, ſo mag ihnen das erworbene Bürgerrecht immerhin zu belaſſen ſein. Hierhin gehören ferner die Gedankenſtriche und Klammern, welche Parentheſen kenntlich machen, eigentlich nur ſelbſtſtändige ohne alle grammatiſche Verbindung ſtehende Einſchiebſel, durch welche der Verlauf eines ſei es einfachen oder zuſammengeſetzten Satzes unterbrochen wird, obgleich ihr Gebrauch mißbräuchlich auch auf einfache Nebenſätze ſich erſtreckt. Der Tradition angemeſſen würden ſie in Kola zu ſetzen ſein, wie dieß auch häufig in den Drucken der Fall iſt. Auch gegen Gedankenſtriche und Klammern ließe ſich weiter nichts einwenden. Nur muß man ſich eben für die eine von dieſen drei Bezeichnungsarten beſtimmt entſcheiden und in ihrer Anwendung conſequent verfahren, nicht wie die Herausgeber des Homer bald dieſe, bald jene Bezeichnung nach Gutdünken wählen. Auch das Fragezeichen iſt im Grunde durchaus überflüſſig, da die meiſten Fragen durch beſondere einleitende Fragepartikeln oder das pronomen interrogativum kenntlich genug ſind. Die Alten haben kein beſonderes Fragezeichen gehabt, ſondern nach der Frage einfach einen Punct geſetzt und es dem Leſer überlaſſen, den fragenden Ton nach eigenem Ermeſſen in den Satz hineinzulegen. Ueberhaupt, da die natürliche Modification der Stimme, welche bei der Frage ſtattfindet, ſchon zu Beginn jedes Frageſatzes eintritt und im Verlauf desſelben ſich ſteigert, iſt es lächerlich, erſt am Schluß der Frage den Leſer darauf aufmerkſam zu machen, daß das eben Geſagte oder Geleſene eine Frage geweſen; und man ſollte vielmehr dem Beiſpiel der Spanier folgen, welche

in ihren Schriftwerken ſowohl Anfang als Schluß, wenigſtens der directen Fragen, durch Fragezeichen kenntlich machen. Doch möge man ſich auch hierbei immerhin dem einmal gültigen Gebrauche fügen, dabei aber nicht vergeſſen, daß das jetzige griechiſche Fragezeichen in Geſtalt des lateiniſchen Semikolon keine ältere Gewähr hat, als Laskaris, der es in ſeiner Grammatik als Neuerung Einiger anführt, und aus der Druckerei des Aldus hervorgegangen zu ſein ſcheint *. Daher war es dem Frh. von Locella eben weiter nicht zu verargen, wenn er auch in griechiſchen Texten das lateiniſche Fragezeichen eingeführt wiſſen wollte, wie er es denn in ſeiner Ausgabe des Xenophon von Epheſus bekanntlich auch gethan hat; ein öſterreichiſches Sondergelüſt, das ſich Deutſchland immerhin konnte gefallen laſſen. Das Ausrufungszeichen, über deſſen Anwendung dasſelbe gilt, was vorhin vom Fragezeichen geſagt wurde, iſt ſo viel ich mich entſinne bloß von Wolf in den Homer (ob auch in andere griechiſche Texte, kann ich für den Augenblick nicht mit Beſtimmtheit angeben) eingeführt worden, ſeitdem aber wieder gänzlich verworfen.

Wie viel überhaupt und welche von dieſen modernen Zeichen in die griechiſchen Texte aufgenommen werden ſollen, dieſe Frage iſt wie geſagt von untergeordneter Bedeutung, wenn nur eben der Grundſatz feſtgehalten wird, daß innerhalb eines einfachen Satzes nicht zu interpungiren ſei. Dann würde man allerdings die gegenwärtig im Homer übliche Interpunction an vielen Stellen umändern müſſen. Es ſei mir im Folgenden vergönnt, dieß dem Leſer an der Interpunction des erſten Buches der Ilias nach Dindorfs neueſter Ausgabe zu zeigen. Wenn nämlich der Grundſatz, daß grammatiſch innerhalb eines Satzes Zuſammengehöriges durch Interpunction nicht zu trennen ſei, wirklich durchgeführt werden ſoll, ſo kommt hier vor allem das Verhältniß der Appoſition zur Sprache. Daß in einem Satze wie **Alexander Philippi filius in Asiam profectus est** nicht zu interpungiren ſei, leuchtet wohl ein, obgleich auch dergleichen wenigſtens in deutſchen Drucken nicht zu den Seltenheiten gehören würde. Eben ſo wenig Grund zur Interpunction iſt aber auch vorhanden, wenn die Appoſition aus einer ganzen Reihe von Worten beſteht, denn das Mehr oder Minder der Silben kann doch hierbei unmöglich den Ausſchlag geben. Demgemäß iſt es aber auch unlogiſch zu interpungiren in V. 1:

μῆνιν ἄειδε, θεά, Πηληιάδεω Ἀχιλῆος,
οὐλομένην

---

* In der Aldiniſchen Ausgabe des Ulpian zuſammen mit Harpokration iſt der Gebrauch des Fragezeichens noch durchaus vereinzelt und ſchwankend.

hier iſt das Komma hinter *Ἀχιλῆος* zu tilgen; ebenſo hinter *δέχεσθαι* in V. 20:

παῖδα δ' ἐμοὶ λῦσαί τε φίλην τά τ' ἄποινα δέχεσθαι,
ἁζόμενοι Διὸς υἱὸν ἑκηβόλον Ἀπόλλωνα.

Desgleichen hinter *Θεστορίδης* in V. 69:

Κάλχας Θεστορίδης, οἰωνοπόλων ὄχ' ἄριστος,

wo ſich das in Rede ſtehende Komma nicht anders ausnimmt, als wie wenn man ſchreiben wollte Alexander Philippi, Macedoniæ rex optimus. Ebenſo hinter *Ἀπόλλωνος* in V. 75, hinter *προβέβουλα* V. 113, hinter *Ἀχαιοί* V. 135, hinter *Ἥρη* V. 195, hinter *Πηλείωνα* V. 197, vor und nach *ποιμένα λαῶν* V. 263, hinter *Αἰγείδην* V. 265, hinter V. 267. 349 (dagegen iſt hinter *πόντον* in V. 350 ein Komma zu ſetzen). 353 399. 401. 571, hinter *γέρας* in V. 356 und 507, hinter *Θήβην* V. 366, beide Kommata in V. 370. 587. 591, hinter *υἱός* V. 489, hinter *καθῆστο* V. 569, hinter *φέρων* V. 572, hinter *παράφημι* V. 577, hinter *ἀνάσχεν* V. 586, hinter *δυνήσομαι* V. 588, hinter *οἰνοχόει* V. 598.

Das Appoſitionsverhältniß wird aber grammatiſch nicht im Mindeſten verändert, wenn zwei Adjectiva, zwei Participien, eine oder zwei Wortreihen zu einem Subject als nähere Beſtimmungen hinzutreten. Im Deutſchen wird in einem ſolchen Falle wohl immer interpungirt, indem man die einzelnen Appoſitionen durch Kommata trennt, aber im Text eines alten Autors iſt dergleichen durchaus zu verwerfen. So interpungirt Wolf in V. 44 und 45:

βῆ δὲ κατ' Οὐλύμποιο καρήνων, χωόμενος κῆρ,
τόξ' ὤμοισιν ἔχων ἀμφηρεφέα τε φαρέτρην.

Bekker und Dindorf ſtreichen das erſte Komma, aber auch das zweite muß fehlen. V. 470—474 lauten bei Wolf:

κοῦροι μὲν κρητῆρας ἐπεστέψαντο ποτοῖο·
νώμησαν δ' ἄρα πᾶσιν, ἐπαρξάμενοι δεπάεσσιν.
οἱ δὲ πανημέριοι μολπῇ θεὸν ἱλάσκοντο,
καλὸν ἀείδοντες παιήονα, κοῦροι Ἀχαιῶν,
μέλποντες Ἑκάεργον·

Bekker und ſeine Nachfolger verwandeln das Kolon nebſt Punct in Kommata, tilgen das erſte Komma und laſſen das Uebrige; aber Kolon und Punct können bleiben, dagegen ſind ſämmtliche Kommata zu ſtreichen. Etwas anders iſt die Sache bei V. 16 und 375:

Ἀτρεΐδα δὲ μάλιστα δύω, κοσμήτορε λαῶν.

Grammatiſch iſt hier das Komma ungehörig; zwar könnte man es belaſſen der Deutlichkeit halben, um nicht *κοσμήτορε* mit *δύω* dem Sinne

nach zu verbinden, allein es gehört bloß ein ganz geringes Nachdenken dazu, um hier auch ohne Komma das Richtige zu finden. V. 29—31 lauten bei Wolf:

τὴν δ' ἐγὼ οὐ λύσω, πρίν μιν καὶ γῆρας ἔπεισιν
ἡμετέρῳ ἐνὶ οἴκῳ, ἐν Ἄργεϊ, τηλόθι πάτρης,
ἱστὸν ἐποιχομένην, καὶ ἐμὸν λέχος ἀντιόωσαν.

Bekker ſetzt hinter *λύσω* ein Kolon und tilgt das Komma des letzten Verſes. Von *λύσω* ab iſt aber genau genommen keine Interpunction zu ſetzen; will man hinter *οἴκῳ* ein parenthetiſches Einſchiebſel annehmen und dieß durch Kommata von der übrigen Rede trennen, ſo ſind als ſolches jedenfalls die Worte *ἐν Ἄργεϊ τηλόθι πάτρης* zuſammen anzuſehen; nimmt man die Parentheſe erſt hinter *Ἄργεϊ* an, ſo iſt wieder das Komma nach *οἴκῳ* nicht zu rechtfertigen. Desgleichen iſt in V. 185:

αὐτὸς ἰὼν κλισίηνδε, τὸ σὸν γέρας, ὄφρ' εὖ εἰδῇς

das Komma vor *τὸ* zu tilgen, da dieß kein parenthetiſches Einſchiebſel, ſondern einfache Appoſition zu dem voraufgegangenen Object *Βρισηίδα καλλιπάρῃον* iſt. Ebenſo ſind die beiden Kommata in V. 541 zu ſtreichen. Als parenthetiſche Einſchiebſel ſind wohl überhaupt nur vollſtändige Sätze, oder ſolche Worte zu betrachten, die mit der übrigen Conſtruction in durchaus gar keiner Verbindung ſtehen. Dergleichen ſchloſſen die Alten, nach den Manuſcripten zu urtheilen, wohl in Puncte ein. Die Neueren ſchwanken inconſequent zwiſchen Gedankenſtrichen, Puncten oder Kolis, und Kommatis. Das Letztere iſt wohl das Einfachſte, nur muß es eben durchaus conſequent geſchehen. Eine ſolche Parentheſe findet ſich z. B. in V. 393:

ἀλλὰ σύ, εἰ δύνασαί γε, περίσχεο παιδὸς ἑῆος.

oder in V. 404, wo ſeit Wolf interpungirt wird:

ὃν Βριάρεων καλέουσι θεοί, ἄνδρες δέ τε πάντες
Αἰγαίων' — ὁ γὰρ αὖτε βίῃ οὗ πατρὸς ἀμείνων —
ὅς ῥα παρὰ Κρονίωνι καθέζετο

oder in V. 63: *καὶ γάρ τ' ὄναρ ἐκ Διός ἐστιν.* Dagegen findet ſich keine Parentheſe in V. 30 und die Worte *ἐν Ἄργεϊ τηλόθι πάτρης* ſind einfache epexegetiſche Beſtimmung zu *ἡμετέρῳ ἐνὶ οἴκῳ* und als ſolche durch kein Komma zu trennen, ſo wenig als in V. 416:

ἦσθαι, ἐπεί νύ τοι αἶσα μίννυθά περ, οὔτι μάλα δήν·

vernünftigerweiſe vor *οὔτι* interpungirt werden kann. Desgleichen können nicht die Worte *ἀγαθός περ ἐών* in VV. 131. 275, *τὸ σὸν γέρας* in V. 185, *κηδομένη περ* in V. 586, *ἀχνύμενός περ* in V. 588 als parenthetiſch betrachtet werden, ſondern ſie gehören einfach unter die Beiſpiele der Appoſition.

An die Betrachtung der Appoſition ſchließt ſich nun zunächſt die der Caſusergänzungen an, aller ſubſtantiviſchen Beſtimmungen, die erläuternd zu einem nomen oder verbum treten. In allen dieſen Fällen iſt eine Interpunction durchaus barbariſch nnd fehlerhaft. So iſt es ganz falſch, einen Acc. c. Inf. von ſeinem verbum regens durch Interpunction zu trennen und der Satz ceterum censeo Carthaginem esse delendam iſt ohne Interpunction zu ſchreiben; denn hier ſtehen die Worte Carthaginem esse delendam zu censeo ganz in demſelben Verhältniß, wie etwa filium zu amat in dem Satze pater amat filium. Eben ſo wenig kann aber auch ein von einem Verbum abhängiger Infinitiv durch Kommata von demſelben getrennt werden. So wenig man alſo ſchreiben darf iubeo te, hoc facere, eben ſo wenig darf in V. 577:

μητρὶ δ' ἐγὼ παράφημι, καὶ αὐτῇ περ νοεούσῃ,
πατρὶ φίλῳ ἐπίηρα φέρειν Διί

interpungirt werden, denn einmal ſind die Worte *καὶ – νοεούσῃ* nicht etwa parenthetiſch eingeſchoben, ſondern einfache Caſusbeſtimmung oder Appoſition zu *μητρί*, und *ἐπίηρα φέρειν* kann nicht durch Interpunction von *παράφημι* getrennt werden.

Es iſt zwar in manchen Grammatiken, namentlich ſolchen, welche die ſogenannte allgemeine Grammatik mit in den Kreis ihrer Betrachtung hineinziehen, Sitte, einen Acc. c. Inf., ſowie die ſogenannten Ablativi oder Genetivi absoluti als verkürzte Nebenſätze zu betrachten und ſie deshalb durch Interpunction von dem regierenden Satze zu trennen, allein es iſt dieß grundverkehrt. Beides ſind einfache Caſusergänzungen zum Verbum. Eine ſolche fehlerhafte Interpunction findet ſich in V. 46:

ἔκλαγξαν δ' ἄρ οἱστοὶ ἐπ' ὤμων χωομένοιο,
αὐτοῦ κινηθέντος

hinter *χωομένοιο*. Ganz verkehrt iſt es, ein einfaches Object durch Interpunction vom Verbum zu trennen; dieß zugegeben, hat man auch kein Recht, wenn das Object aus zwei oder mehreren Accuſativen beſteht, mögen dieſe nun durch Conjunctionen verbunden, oder aſynthetiſch an einander gereiht ſein, zwiſchen den einzelnen Accuſativen zu interpungiren. Demnach iſt in V. 225:

οἰνοβαρές, κυνὸς ὄμματ' ἔχων, κραδίην δ' ἐλάφοιο

das Komma hinter *ἔχων* zu verwerfen, ebenſo in V. 154:

οὐ γὰρ πώποτ' ἐμὰς βοῦς ἤλασαν, οὐδὲ μὲν ἵππους

hinter *ἤλασαν*. Ganz fehlerhaft iſt aber auch die Interpunction in V. 113 sqq.:

καὶ γάρ ῥα Κλυταιμνήστρης προβέβουλα,
κουριδίης ἀλόχου, ἐπεὶ οὔ ἑθέν ἐστι χερείων,
οὐ δέμας οὐδὲ φυήν, οὔτ' ἄρ φρένας οὔτε τι ἔργα.

Wolf ſetzte nach *ἀλόχου* ein Kolon, dagegen im letzten Verſe vier Kommata; das Kolon iſt beizubehalten, dagegen ſind alle übrigen Kommata überflüſſig und falſch.

Nächſtdem muß es als Unſitte bezeichnet werden, bei einfachen Aufzählungen zu interpungiren, etwa in Sätzen wie iuvenes, virgines, servi in hostium potestatem venerunt, oder interfecit patrem, amicum, uxorem. In ſolchen Fällen iſt es in deutſchen Grammatiken wohl üblich, fälſchlicherweiſe von zuſammengezogenen Sätzen zu reden. Wenn aber mehrere Sätze aus irgend welchem Grunde zu einem verſchmolzen oder zuſammengezogen ſind, ſo iſt es doch unſtreitig ganz verkehrt und widerſpruchsvoll, den ſo eben vollbrachten Proceß durch Interpunction theilweis wieder zu vernichten. Demgemäß würde ich V. 12 (371) ff. ſo interpungiren:

ὁ γὰρ ἦλθε θοὰς ἐπὶ νῆας Ἀχαιῶν
λυσόμενός τε θύγατρα φέρων τ' ἀπερείσι' ἄποινα
στέμματ' ἔχων ἐν χερσὶν ἑκηβόλου Ἀπόλλωνος
χρυσέῳ ἀνὰ σκήπτρῳ, καὶ ἐλίσσετο πάντας Ἀχαιούς —

ohne Komma hinter *ἄποινα*. Uebrigens dürfte, um dieß beiläufig zu bemerken, wegen V 28 ſo wie der Concinnität halber, wohl auch hier *στέμμα τ'* in zwei Worten zu ſchreiben ſein, allerdings gegen die Autorität der Alexandriner, welche in den Schol. A. bemerken *ὅτι ἔθος αὐτῷ πληθυντικῶς ἀντὶ ἑνικοῦ λέγειν*, wogegen es aber kurz vorher heißt: *εἰ μὲν θεοσεβεῖς τὸ στέμμα, εἰ δὲ φιλοχρήματοι, τὰ ἄποινα, εἰ δὲ οἰκτίρμονες, τὸ γῆρας αἰδεσθήσονται.* Ebenſo halte ich die Kommata in V. 62:

ἀλλ' ἄγε δή τινα μάντιν ἐρείομεν, ἢ ἱερῆα,
ἢ καὶ ὀνειροπόλον —

für überflüſſig; zwar könnte man das erſte der Deutlichkeit halber beibehalten wollen, damit der Leſer darauf aufmerkſam gemacht würde, daß nach Vorausſchickung des generellen Begriffs *μάντις* die ſpeciellen *ἱερεύς* und *ὀνειροπόλος* folgen; allein das zweite Komma hat gewiß gar nichts für ſich. Wenigſtens ſieht man dann nicht ein, warum in V 26. 27

μή σε, γέρον, κοίλῃσιν ἐγὼ παρὰ νηυσὶ κιχείω
ἢ νῦν δηθύνοντ' ἢ ὕστερον αὖτις ἰόντα

Wolfs Interpunction nicht beibehalten iſt, der wenigſtens conſequent auch hinter *κιχείω* und *δηθύνοντ'* Kommata ſetzte. Desgleichen iſt das Komma hinter *ἀριάτην* in V. 99 zu tilgen, an welcher Stelle eine recht eigentliche Aufzählung ſtattfindet.

In Betreff der Vocative iſt in unſern heutigen Texten conſequent der Grundſatz durchgeführt, daß zu Anfang einer Rede nach, in der

Mitte vor und nach einem Vocativ interpungirt wird. Beide Fälle wurden aber von den Alten genau geſchieden, ſo daß ſie im erſtern Falle interpungirten, nicht aber im zweiten. S. Friedl. Nik. S. 36—41, Buttmann Gr. Gr. I, 71. Im erſten Falle galt nämlich der Vocativ für ein *αὐτοτελές*, im zweiten für einen integrirenden Beſtandtheil der fortlaufenden Rede. Von dieſer ganz verſtändigen Theorie abzuweichen, iſt durchaus kein Grund vorhanden, man müßte denn den erſten Fall noch um ein weniges beſchränken wollen und die Autotelie, ſomit die Interpunction, nur den Vocativen zugeſtehen, die einer affectvollen Rede vorangehen, wie denn der Schol. Dion. Thr. 761 nur *μετὰ τὰς ἐν ἤθει ἢ πάθει κλητικάς* interpungirt, vgl. Comment. epp. l. l. Doch würde es ſchwer halten, alsdann überall die richtige Grenze zu ziehen. Es iſt alſo zu interpungiren in allen Verſen wie V. 59 (ſo V. 74. 106. 282. 362. 503. 545. 552. 561; auch V. 17 gehört natürlich hierher, mit dem Komma am Ende)

Ἀτρείδη, νῦν ἄμμε παλιμπλαγχθέντας ὀίω

Dagegen iſt die Interpunction zu ſtreichen in allen Verſen, wie V. 1:

μῆνιν ἄειδε, θεά, Πηληιάδεω Ἀχιλῆος

Dergleichen ſind im erſten Buche noch V. 26. 37. 74 (*διίφιλε*). 86 (alle drei Kommata zu ſtreichen). 146. 159. 202. 216 (ebenſo wie bei 86). 232. 277. 286. 337. 401 (wie bei 86). 451. 508 (das Komma vor *Ὀλύμπιε*). 540. 586 (bloß an den Schluß des Verſes ein Komma zu ſetzen). Ebenſo wie die Vocative ſind auch die Interjectionen und Imperative zu behandeln; alſo iſt in V. 254 richtig interpungirt

ὦ πόποι, ἦ μέγα πένθος Ἀχαιίδα γαῖαν ἱκάνει.

Dagegen iſt in V. 302

εἰ δ ἄγε μήν, πείρησαι, ἵνα γνώωσι καὶ οἵδε

das erſte Komma zu tilgen. Gehen nun einer Rede zu Anfang mehrere Vocative vorauf, ſo ſind dieſe einfach neben einander zu ſtellen und es iſt erſt nach dem letztern derſelben zu interpungiren. Hierher gehören Verſe, wie V. 122:

Ἀτρείδη κύδιστε, φιλοκτεανώτατε πάντων,

wo das erſte Komma zu tilgen iſt; desgleichen V. 225, wo mindeſtens das erſte Komma, V. 149, wo die beiden erſten überflüſſig ſind; hierhin gehört wohl auch V. 414: *ὤμοι, τέκνον ἐμόν, τί νύ σ' ἔτρεφον αἰνὰ τεκοῦσα*; — ohne Kommata zu ſchreiben. In V. 334 iſt höchſtens das Komma hinter *ἀνδρῶν* zu belaſſen. Nikanor ſetzte in ſolchen Fällen eine *στιγμή* ans Ende der ganzen Rede und ſchied die einzelnen Glieder durch die *βραχεῖα διαστολή*, Friedl. S. 38. Aber ſein Verfahren kann hierbei für uns ſo wenig maßgebend ſein, als wenn er Θ 185

Ξάνθε, τε καὶ σὺ Πόδαργε, καὶ Αἴθων, Λάμπε τε δῖε

mit der *βραχεῖα διαστολή* hinter jedem Namen interpungirt, der Deutlichkeit halber, weil Einige bloß die beiden erſten Namen für nomina propria, die beiden letzten aber für Adjectiva hielten. Wie läſtig aber die vielen Interpunctionen bei Vocativen werden können, zeigt Ovid. Metamm. XI, 623, wo in Merkels Ausgabe zu leſen iſt:

Somne, quies rerum, placidissime, Somne, deorum,
pax animi —.

Nach den im Bisherigen betrachteten Fällen kömmt zunächſt die Frage an die Reihe, ob und wie weit nach einem Apoſtroph die Interpunction gültig iſt. Es iſt nämlich klar, daß durch Eliſion zwei Worte lautlich in ein engeres Verhältniß zu einander treten, daher auch die Alten in ſolchen Fällen den Conſonant, hinter welchem Eliſion eintritt, bei der Abtheilung zur erſten Silbe des folgenden Wortes ziehen (alſo *ἀπ' ἐκείνου* abzutheilen *ἀ-π' ἐ-κεί-νου*). Ganz deutlich lehrt dieß Theodos. de orth. Bekk. An. p. 1127: *πᾶν σύμφωνον μεταξὺ δύο φωνηέντων ἐν μιᾷ λέξει τῷ δευτέρῳ ἀκολουθεῖ· κἂν μὴ ᾖ μία λέξις ἀλλὰ δύο, πάθῃ δὲ ἡ προτέρα ἔκθλιψιν, τὸ πρὸ τῆς ἀποστρόφου τῷ ἐπιφερομένῳ φωνήεντι ἐπισυνάπτεται.* Ferner wird die Eliſion (*ἔκθλιψις*) eben ſo gut wie Synäreſis und Kraſis als Unterart des allgemeinen Begriffs der *συναλοιφή* betrachtet, eben nach dem alten Grundſatz *ὅτι ἡ ἀπόστροφος ἑνοῖ*. Vgl. Comment. epp. p. 41, wo ich bereits einmal auf den vortrefflichen Aufſatz von K. Schmidt in Mützells Zeitſchrift IV, 8 S. 623 verwieſen habe. Demnach ſollte man als gewiß anſehen, daß nach einem Apoſtroph keine Interpunction ſtattfinden kann und für proſaiſche Texte mag dieſer Grundſatz wohl allgemein zur Geltung gebracht werden. Nicht ſo ohne Weiteres geht dieß aber bei Dichtern, namentlich Epikern, bei denen ſich die Eliſionen häufen. Daß man an der Interpunction in *Λ* 441

ἆ δείλ', ἦ μάλα δή σε κιχάνεται αἰπὺς ὄλεθρος

Anſtoß nahm, beweiſen die Scholien zu dieſer Stelle. Ebenſo Nikanor zu *Θ* 206, Friedl. S. 124. An andern Stellen wird jedoch die Interpunction zugegeben, ſo daß man als Reſultat der bezüglichen Unterſuchung mit Friedländer S. 127 feſthalten kann: post vocabula quorum ultimæ vocales abiectæ sunt, Nicanor minimam certe interpunctionem ponere non dubitavit, Aristarchus et Herodianus etiam maiores admiserunt. Für uns wird alſo der Grundſatz feſtzuhalten ſein, nach einer Eliſion überhaupt ſo wenig als möglich, namentlich mit Punct oder Kolon, zu interpungiren. Im erſten Buche der Ilias ſind mir nach Dindorfs Ausgabe im Ganzen 26 Fälle vorgekommen, in denen nach

einem Apoſtroph interpungirt iſt. Und zwar mit dem Komma V. 33. 104. 118. 156. 169. 173. 188. 198. 251. 468. 515. 518. 568. 602. 610. In allen dieſen Fällen läßt ſich gegen die Interpunction weiter nichts einwenden. Mit dem Kolon iſt interpungirt V. 52. 166. 259. 296. 506, wo überall ein Komma vollkommen ausreichen würde, ſelbſt auf die Gefahr hin, damit gegen anderweitige Interpunctionen inconſequent zu verfahren, da ja eben eine Interpunction hinter dem Apoſtroph ſchon an und für ſich als Anomalie zu betrachten iſt. Dagegen iſt die Interpunction ohne Weiteres zu ſtreichen in V. 37. 202. 275. 370. 451. 604, welche Fälle faſt alle ſchon im Obigen beſprochen ſind.

Die im Bisherigen durchgenommenen Claſſen von Beiſpielen werden wohl genügen, den Leſer über die vorgeſchlagene und begründete Vereinfachung der Homeriſchen Interpunction ins Klare zu ſetzen. Wie man es mit der Interpunction vor Conjunctionen, vor Disjunctivpartikeln u. dgl. zu halten hat, braucht als im Ganzen ſelbſtverſtändlich nicht weiter ausgeführt zu werden. Wohl aber wird es an der Zeit ſein, einem etwaigen Einwurf zu begegnen. Wollte man nämlich nach den angegebenen Grundſätzen die Interpunction ſämmtlicher Homeriſcher Geſänge abändern, ſo würde gewiß über ein Viertel der vorhandenen Interpunctionszeichen zu tilgen ſein. Es würden dann immer noch ſehr viele übrig bleiben, aber man könnte nun doch vielleicht ſagen, es würde bei einem ſolchen Verfahren dem Princip zu Liebe die nöthige Rückſicht auf den Charakter der Homeriſchen Sprache bei Seite gelaſſen. Homer ſchreibe nicht in Perioden, ſondern einfach und ſchlicht in einer Maſſe kleiner, meiſt durch loſe parataktiſche Fügung aneinandergereihte Sätzchen und ſomit ſei nach dieſer bereits von Ariſtarch gemachten Beobachtung (N 172: ὅτι Ὅμηρος διακόπτει τὰς φράσεις, ἵνα μὴ μακροπερίοδος γένηται) bei Homer zahlreich und häufig zu interpungiren. Die Beobachtung iſt allerdings richtig, nur kann daraus unmöglich die Nothwendigkeit hergeleitet werden, gegen die Geſetze der Grammatik und Logik die Interpunction an ſolchen Stellen einzuführen, wo ſie eben nicht ſtehen kann. Wohl aber werden wir bei Homer, ſo oft es geht, große Interpunctionen anwenden; Nebenſätze, ſo oft ſie ihrem Hauptſatze nicht ein-, ſondern durch loſe Partikelverbindung bloß angeſchoben ſind, dadurch als ſelbſtſtändig bezeichnen. Dieß hat bereits Wolf richtig erkannt und ziemlich conſequent durchgeführt und Bekker hätte ihm hierin öfter folgen ſollen. Man vergleiche deßhalb in den beiderſeitigen Ausgaben A, 27. 34. 39. 43. 50 u. ſ. w. Umgekehrt fehlt es allerdings auch nicht an Bei-

ſpielen, wo bei Bekker eine größere Interpunction ſteht, während Wolf ein einfaches Komma hat, z. B. V. 29. Ueberhaupt iſt eben an unſerer gegenwärtigen Homerinterpunction durchaus die Inconſequenz und das häufige Schwanken im Gebrauch derſelben zu rügen. Allerdings muß zugegeben werden, daß es ſehr ſchwer hält, ſich dabei gleich zu bleiben und einer peinlichen Aufmerkſamkeit bedarf, indeſſen es laſſen ſich am Ende alle Schwierigkeiten überwinden.

Zuletzt muß aber noch ein Umſtand erwähnt werden, der die Vereinfachung der Homeriſchen Interpunction in der oben vorgeſchlagenen Weiſe nicht wenig empfiehlt. Es iſt dieß die Beſchaffenheit des epiſchen Verſes. Auf ſie nahm Nikanor bei ſeiner Interpunction ſo gut wie gar keine Rückſicht. Es lehrt aber ein genaues Eingehen auf die Cäſuren und metriſchen Reihen eines jeden Herameter, daß es gewiſſe Stellen in ihm gibt, an welchen ein Einſchnitt und eine dadurch entſtandene längere Pauſe den im Ganzen beobachteten Geſetzen zuwider iſt, um ſo mehr, wenn an dieſen Stellen noch eine Interpunction dazu kömmt. Die Stellen, wo dieß der Fall iſt, habe ich nach Gerhards Vorgang aufgezählt in den Comment. epp. p. 39. Es ſind dieß die erſte Kürze des zweiten und vierten Fußes, zu denen noch der fünfte und erſte genommen werden kann; ferner der Schluß des zweiten, dritten und fünften Daktylus. Oder mit andern Worten, es darf nur interpungirt werden 1. nach den Arſen der erſten fünf Füße (allerdings im fünften Fuße nur ſelten); 2. am Schluß des Verſes; 3. in der bukoliſchen Diäreſe; 4. nach dem dritten Trochäus. Zwar ſind dieſe Geſetze zunächſt aus den Herametern des Nonnus und ſeiner Schule, ſo wie der Alexandriniſchen Kunſtdichter entnommen, indeſſen im Grunde paſſen ſie auch auf Homeriſche Verſe. Denn die Natur des epiſchen Verſes iſt in allen dieſen drei Perioden eine und dieſelbe und es iſt irrig, etwa zu glauben, die ſtrenge Technik des Nonnus ſei eine durchaus neue Erfindung. Homer und die Homeriden machten ihre Verſe in der ihnen überlieferten Weiſe mit einem geübten, feinen Sinn für Rhythmus und Wohllaut. Die Alexandriner gehen darauf aus, kunſtvolle Verſe zu bilden, und zwar ſo, daß ſie alles, was ſich bei Homer an den meiſten Stellen als im Durchſchnitt gültig herausſtellt, zum Geſetz erheben und nur ſolche Ausnahmen zulaſſen, die ſich eben bei Homer auch finden. Als nun dieſe ſtrenge Technik im Laufe des zweiten und dritten Jahrhunderts wieder gelockert war, wie uns die Gedichte der Oppiane, Dionys des Periegeten, vieler Dichter der Anthologie zeigen, der abſichtlich roh und kunſtlos gebildeten Orakelverſe nicht zu gedenken, wurde ſie wieder hergeſtellt durch Nonnus; wenigſtens iſt er für uns chronologiſch der erſte, deſſen Verſe in einer ganz ſtrengen Norm gebildet ſind; und zwar

ſo, daß Nonnus hierbei von den ſtrengeren Alexandrinern ausging und mit ihnen ganz ebenſo verfuhr, wie dieſe mit Homer. Das numeriſch Ueberwiegende wurde mit ſtaunenswerther Conſequenz zum ſtarren Geſetz erhoben und ſo findet ſich im Grunde nicht eine metriſche Grille bei Nonnus und ſeinen Nachfolgern, die ſich im Keime nicht ſchon bei Homer nachweiſen ließe. Dieß gilt denn auch von den obigen Geſetzen für Interpunction. Legen wir die Dindorfſche Interpunction zu Grunde, ſo finden ſich bei genauer Durchmuſterung der ganzen Ilias im Ganzen nur ſehr wenig Ausnahmen. Folgen wir der vorgeſchlagenen Vereinfachung der Interpunction, ſo ſchwinden dieſe Ausnahmen auf ein Unmerkliches zuſammen, ſo daß ſchließlich erſtens kein Zweifel darüber ſein kann, daß man es hier mit einem bewußt durchgeführten Geſetz, mit keinem Spiel des Zufalls zu thun habe; und daß man zweitens verſucht wird, ſelbſt in den meiſten der übrig bleibenden Fälle eben aus metriſchen Gründen die Interpunction zu verwerfen, und ſomit eine grundſätzliche Inconſequenz zu begehen. Jedenfalls iſt die ganze Sache wichtig genug, um für jede einzelne der ſo eben ausgeſprochenen Behauptungen die factiſchen Belege zu geben.

Eine Interpunction nach dem fünften Daktylus iſt deßhalb höchſt läſtig, weil alsdann die beiden letzten Silben des Verſes kraftlos nachſchleppen. Schon die Alten bemerkten *οὐδέποτε ὁ εἰκοστὸς χρόνος τοῦ ἡρωικοῦ στιγμὴν ἐπιδέχεται.* Schol. Harl. *β* 77 und Nikanor ließ ſie an dieſer Stelle höchſt ſelten zu, Friedl. S. 130. Mir ſind in der Ilias ſieben Fälle vorgekommen. An vier Stellen ſteht das Komma vor einem Vocativ in fortlaufender Rede: *A* 86. *B* 761. *K* 416. *O* 14. Eine falſche Parentheſe iſt angenommen *Θ* 271. *P* 229. Die Appoſition iſt durch Kommata abgetrennt *Λ* 102. Ueberall iſt die Interpunction überflüſſig.

Eine Interpunction nach dem dritten Daktylus iſt darum ſtörend, weil alsdann der Vers in zwei Hälften auseinanderfällt. In den Schol. Harl. *γ* 34 heißt es: *οὐδέποτε γὰρ τὸ ἔπος εἰς δύο διαιρεῖται τῇ στιγμῇ, ὅ ἐστιν εἰς τὸν ιβ' χρόνον.* Kunſtdichter vermeiden an dieſen Stellen ſogar ein Wortende, Comment. epp. p. 11. Aus der Ilias kommen fünf Stellen in Betracht. An vier Stellen trennt ein Komma die Appoſition von ſeinem Subject: *E* 580, *Λ* 154, *P* 459, *I* 134 und zwar an den drei erſten Stellen obenein nach einem Apoſtroph, *Σ* 95 aber iſt überflüſſigerweiſe nach einem Vocativ in fortlaufender Rede interpungirt.

Nach dem zweiten Fuße iſt eine Interpunction läſtig, weil dadurch

die Wirkung der darauffolgenden Cäſur geſtört und gewiſſermaßen pa
lyſirt wird. Zwar iſt hierüber keine beſondere Vorſchrift der Alten v
handen, wie in den beiden vorigen Fällen, indeſſen ſteht die Sache dar
nicht minder feſt. In der Ilias iſt nach dem zweiten Daktylus an z
Stellen interpungirt und zwar überall mit dem Komma. Allein
Komma iſt überflüſſig *I* 106, *Λ* 218, *Ξ* 508, *Π* 112, *Σ* 128, *Φ*
vor einem Vocativ in fortlaufender Rede, *Ω* 439 vor einer Appoſit
Λ 817 vor einer einfachen adverbialen Beſtimmung zum Verbum; v
viel überflüſſiger iſt es *Σ* 194:

ἀλλὰ καὶ αὐτὸς ὅδ', ἔλπομ', ἐνὶ πρώτοισιν ὁμιλεῖ

und ſo bleibt von allen Stellen zuletzt nur eine beſtehen *H* 238:

οἷδ' ἐπὶ δεξιά, οἷδ' ἐπ' ἀριστερὰ νωμῆσαι βῶν.

Aehnliches ſtellt ſich nun bei genauerer Betrachtung in Betreff
trochäiſchen Interpunctionen, d. h. allemal nach der erſten Kürze e
Daktylus, heraus. Ganz im Allgemeinen ſind überhaupt Trochäen,
Ausnahme des dritten, demnächſt des erſten und fünften Fußes im fo
gerechten Hexameter nur ſpärlich zugelaſſen und es gilt dieß ſchon
Homer. Auch bei ihm iſt der geſetzliche Schluß eines Hexameter
Spondeus; dieß ergibt ſich namentlich daraus, daß er für einz
meiſt zweiſilbige Wörter Formen mit vollerer Schlußſilbe hat, die
nur im ſpondeiſchen Ausgang der Verſe ihren Platz haben. Auch
Alten wußten es recht gut, daß der eigentliche Schluß eines H
meter ein Spondeus, kein Trochäus ſei. So heißt es hierüber in
an guten, meiſt aus griechiſchen Quellen gefloſſenen Notizen überh
reichen Fragm. post Censor. c. 14: primus est et legitimus
xime numerus hexameter heroicus. huius pedes aut dactyli
aut spondii: raro et in versu extremo reperietur trochæus.
exemplum

avia Pieridum peragro loca nullius ante

totus iste dactylicus fuit et habuit summum trochæum. Mit
großer Sorgfalt bei allen heroiſchen Dichtern ein Trochäus im vie
Fuße vermieden ſei, iſt ſeit Hermann allgemein bekannt, und es iſt b
Nachläſſigkeit, wenn bei Lucian Alex. c. 28 noch in der neueſten A
gabe geleſen wird

μηκέτι δίζησθαι νούσοιο λυγρῆς ἐπαρωγήν

ſtatt *νούσου*. Auch dürfte es nicht ſchwer fallen, ſchon bei Homer
Gebrauch der Trochäen im fünften und zweiten Fuße im Ganzen
Großen auf gewiſſe Fälle zu beſchränken; doch es iſt hier vorläufig n
der Ort, dieß weiter zu verfolgen, wo es ſich zunächſt nur um trochäi
Interpunctionen handelte.

Eine Interpunction nach dem fünften Trochäus, d. h. nach der ersten Kürze des fünften Fußes, ist deßhalb störend, weil dadurch der Versschluß gewissermaßen anticipirt wird; sie ist nicht minder lästig, als eine Interpunction nach dem fünften Daktylus. Allein sie findet sich in der Ilias an zwanzig Stellen. Davon ist neun Mal ein Komma gesetzt vor einem Vocativ in zusammenhängender Rede: *A* 159. *E* 117. *K* 167. 280. *Π* 29. *X* 258. *Ψ* 69. 83. 409; einmal nach einem solchen Vocativ *I* 202; acht Mal steht das Komma vor oder nach einer mit Unrecht als Parentheſe behandelten Appoſition: *Θ* 536. *Λ* 172. *M* 178. *N* 630. *Ξ* 128. *O* 133. 476. *Ω* 35. Und so sind von allen zwanzig Stellen bloß zwei stichhaltig, *I* 195

ὣς δ' αὔτως Πάτροκλος, ἐπεὶ ἴδε φῶτας, ἀνέστη.

und *Ω* 556 πολλά, τά τοι φέρομεν· σὺ δὲ τῶνδ' ἀπόναιο, καὶ ἔλθοις
σὴν ἐς πατρίδα γαῖαν.

Ein Trochäus im zweiten Fuße ist deßhalb störend, weil dadurch auf eine unangenehme Weise der metrische Schluß des vorigen Verses wiederholt wird, mag nun der erste Fuß ein Daktylus oder ein Spondeus sein. An dieser Cäsur nahmen schon die Alten Anstoß, wie es scheint aber nur an solchen Stellen, wo sie durch eine dazu kommende Interpunction verschärft wurde. So bemerken die Scholien zu *A* 356

ἠτίμησεν· ἑλὼν γὰρ ἔχει γέρας αὐτὸς ἀπούρας

ὅτι τῶν πάνυ σπανίων ἡ τομὴ κατὰ τὸν ἕβδομον χρόνον. Es ist nun an dieser Stelle in der Ilias siebenundvierzig Mal interpungirt. Aber hiervon beruhen achtunddreißig Fälle auf falscher Interpunction. Vor einem Vocativ in fortlaufender Rede: *A* 1. *E* 277. 815. *Z* 112 (*Θ* 174. *Λ* 287. *O* 487. 734. *Π* 270. *P* 185) *Z* 123. *Θ* 185. *I* 33. 276. *K* 164. 558. *Λ* 314. 648. 653. *Ξ* 501. *O* 247. *Π* 523. *P* 120. *T* 177. *Φ* 223. *X* 261. *Ψ* 313. 343. *Ω* 33. 387. 390 (433). Nach einem Vocativ in fortlaufender Rede: X 486. Bei Appoſition: *A* 7. *Z* 344. *Ξ* 201 (302). *P* 167. Demnach bleiben außer dem bereits angeführten Verse, der sich wiederholt findet *B* 240 und *I* 111, bloß noch *Δ* 53. *H* 236. *I* 675. *K* 99. 496. *X* 108, gewiß wenig genug Beispiele übrig.

In Betreff des ersten Fußes hat sich Homer größere Freiheiten gestattet. Bei ihm wie bei allen Epikern ist eine Interpunction nach demselben, sei er Daktylus oder Spondeus, durchaus in der Ordnung. Auch nach dem ersten Trochäus findet sich dieselbe sehr häufig; in Dindorfs Ausgabe 281 Mal, wenn anders ich richtig gezählt habe. Und da hiervon nicht viel über 60 Fälle auf falscher Interpunction be-

ruhen, ſo bleiben noch immer genug Beiſpiele übrig, um die Zuläſſigkeit der Interpunction an dieſer Stelle des Homeriſchen Verſes außer allen Zweifel zu ſetzen. Auch iſt der Anſtoß, den man an dieſer Interpunction etwa wegen des voraufgegangenen Versſchluſſes nehmen könnte, gerade am Anfange eines neuen Verſes, wo die Stimme natürlich auf das Weitere etwas hineilt, ein äußerſt geringer Und ſo möge denn unſere Unterſuchung hierbei ihr Bewenden haben.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Zuſätze zur Geſchichte der lateiniſchen Sprache von Dr. M. W. Hefftter. Brandenburg 1856.

Von wie umfaſſender Bedeutſamkeit für die tiefere Kunde eines Volkes die genaue Kenntniß ſeiner Sprache und beſonders die Kenntniß von deren Entwickelungsgange ſei, haben wir in unſerer Anzeige der Geſchichte der lateiniſchen Sprache von Hefftter ſeinerzeit einläßlich aus einander geſetzt. Dort anerkannten wir gerne, daß Herr Hefftter ſich dadurch unzweifelhafte Verdienſte erworben, daß er ernſtlich den Verſuch wagte, die geſchichtliche Entfaltung der in manchen Puncten ſo eigenthümlichen und dunkeln lateiniſchen Sprache darzulegen; aber freilich konnten wir daneben nicht umhin, den Herrn Verfaſſer auch auf ſchwere Mängel ſeines Buches aufmerkſam zu machen. In den Zuſätzen fügt nun Herr Hefftter allerdings dem Hauptwerke manches Beachtenswerthe hinzu, will aber von dem, was Andere und wir als fehlerhaft meinten aufdecken zu können, faſt gar nichts als ſolches gelten laſſen, ſondern wirft uns dafür Oberflächlichkeit und dergleichen ſchöne Dinge mehr vor. Die Sache iſt uns, mindeſtens mir, um ihrer ſelbſt willen gar nicht gleichgültig, und es iſt wohl der Mühe werth, die in den Zuſätzen gebrachten Einwürfe näher ins Auge zu faſſen.

Wir fanden es etwas ſtark, daß Seite 2 unter den Töchterſprachen des Lateiniſchen neben und unter der italieniſchen, franzöſiſchen, ſpaniſchen, portugieſiſchen und walachiſchen auch die engliſche Sprache aufgeführt ward. Dagegen kommt nun die Bemerkung „(wenigſtens zu nicht geringern, mindeſtens zu $^2/_3$ Theilen, vgl. S. 194)“. Wir haben ſchon früher für die Entwickelungsgeſchichte des Engliſchen auf das Werk von Fiedler verwieſen, der darüber jedenfalls mehr zu ſagen wußte als wir beide; wir wiſſen heute noch nichts Beſſeres zu thun, bedauern es aber, daß Herr Hefftter noch immer nicht zu der Einſicht gekommen iſt, daß die Nähe oder Ferne der Sprachenver-

wandtſchaft viel mehr nach dem Organismus der Sprachen zu meſſen iſt, als nach den ſtofflichen Elementen, d. h. mehr nach der Grammatik, als nach dem Lexikon; nach erſterem nun ſteht das Engliſche unzweifelhaft dem Germaniſchen viel, viel näher, als dem Lateiniſchen. — Herr Hefftter gibt jetzt zu, es möge eine durchgängige Berückſichtigung der altitaliſchen Dialecte außer dem Lateiniſchen für eine wiſſenſchaftliche Bearbeitung z. B. der lateiniſchen Formenlehre ein unerläßliches Erforderniß ſein, — für die eigentliche Geſchichte des Lateiniſchen ſei die Ausbeute ſehr ſpärlich. Das iſt gar zu beſcheiden ausgedrückt. Denn einmal iſt es doch ſchon nicht unwichtig für die Geſchichte des Lateiniſchen, daß wir durch die Kenntniß des Umbriſchen, Oſciſchen u. ſ. f. ſein Verhältniß zu den andern altitaliſchen Sprachen kennen lernen; anderſeits erſcheinen wirklich im Umbriſchen und namentlich im Oſciſchen noch theilweiſe Vorſtufen des Lateins, oder wir ſehen da ganz ähnliche Verwandlungen vor ſich gehen, wodurch uns die Veränderungen im Lateiniſchen erſt klar werden. Doch was reden wir lange darüber, da Herr Hefftter ſelbſt das, näher betrachtet, hinreichend zugibt, wenn er eine durchgängige Berückſichtigung der altitaliſchen Sprachen für eine wiſſenſchaftliche Bearbeitung der lateiniſchen Formenlehre als ein unerläßliches Erforderniß betrachtet. Oder ſind denn die Formen einer Sprache in deren Geſchichte etwas Unweſentliches? Was den Bildungsſtand der nicht-römiſchen Italerſtämme betrifft, ſo ſchlägt der Verf. mindeſtens den der Oſcer jedenfalls zu gering an; ihre Sprache iſt, wie das ſchon Mommſen nachgewieſen, im beſten Sinne eine Culturſprache, die in manchem Puncte die römiſche überragt. — An der Gleichſtämmigkeit der Lateiner — aber auch der Umbrer, Oſcer u. ſ. f., überhaupt des umbriſch-ſabelliſchen Stammes — mit den Hellenen zweifelt wohl Niemand mehr, der ſich mit den neuern Forſchungen bekannt gemacht hat. Für die Geſchichte der lateiniſchen Sprache iſt es aber mindeſtens ebenſo wichtig, den Unterſchied und die natürlich allmälige Entwickelung der Eigenthümlichkeit des Lateiniſchen dem Griechiſchen gegenüber ins Auge zu faſſen und genau zu fixiren, als jene Gleichheit zu erweiſen. Darin that der Herr Verf., wie wir das ſchon früher bemerkten und gleich wieder bemerken werden, viel zu wenig. Uebrigens ſind auch ſeine Beweiſe für eine urſprüngliche Einheit eines grăcoitaliſchen Stammes und für deſſen beſtimmten Charakter gegenüber dem des ganzen indogermaniſchen Stammes bei weitem nicht ſcharf genug und nicht ſo ſcharf, als ſie es bei einem rechten Verſtändniſſe ſchon der erſten Capitel von Mommſens römiſcher Geſchichte wohl ſein könnten. Das iſt ſchon wahr, daß z. B. das altlateiniſche Diovis und auch Diès — in

Diespiter — für Diêvs, Diâvs ganz einleuchtend mit *Ζεύς* = *Δjεύς* übereinſtimmt, aber, wo möglich, noch genauer mit dem ſanskritiſchen Djâus und mit dem germaniſchen Tiu, Ziu. Das Eigenthümliche des Grăcoitaliſchen liegt hier nicht in der Sprachform, ſondern in der Bedeutung des Gottes: bei den Hellenen und Latinern ſteht er an der Spitze, im indiſchen und germaniſchen Alterthume iſt er — freilich wohl erſt ſehr allmälig — mehr zurückgetreten. Jenen einen grăcoitaliſchen Stamm, der einſtmals als ein Ganzes ſich vom indogermaniſchen Stamme losgeriſſen und wiederum relativ ſpäter nach beſtimmter Ausſcheidung in Hellas und Italien die Uebermacht gewann und ſich dann endlich in geſonderten Zweigen entwickelte, nennen wir vielleicht am einfachſten Pelasger, d. h. wie wir ſchon mehrfach bemerkten und unſere Bemerkung ſtreng etymologiſch begründeten, die Alten, die Vorfahren. Daß auch nachher noch vereinzelte Einwirkung der Hellenen auf das eigenthümlich entwickelte Italien ſtattgefunden, wer wollte es läugnen, der etwas von alter Geſchichte weiß?

Eine wunderbare Erklärung von *εἴκοσι*, viginti etc. finden wir auf S. 5 der Zuſätze, die „an Lächerlichkeit" kaum einer „ſanskritiſchen" nachſteht. „Die eigentliche Form war *δνῖδεκα*, dann mit Abwerfung vorn des dlautes und unter Verſetzung (!) der beiden Conſ. *νικαδε* oder *νικαδι* (!) — die Lacedämonier ſagten *βείκατι* oder *βίκατι*, — woraus ſpäter *εἴκοτι* und *εἴκοσι* gebildet ward. Das lateiniſche viginti ſollte demnach auch eigentlich heißen bitici (!) oder bitigi oder vitici etc." Uns lehrt die vergleichende Sprachforſchung aufs allercinleuchtendſte, daß in der Zahlwörterbildung gar oft ganze Silben des Primitivums aufgeopfert werden, indem eben vor allem die Zahlwörter gar leicht nur abſtracte Zeichen werden. So fiel nun auch von daçan, *δέκα*, decem bei der Bezeichnung der weiteren Zehnheiten da, de, *δε* ſpurlos weg, dafür wurde ça, cam, *κα*, urſprünglich cant — cat — flectirt, d. h. es nahm die Form eines abſtracten Subſtantivums, bei 20 zunächſt als femininum, an, und (d) viginti bezeichnet eigentlich nicht zwei zehn, ſondern zwei Zehnheiten. — Wir beſtreiten gar nicht, was Herr H. S. 5 weiter ſagt, daß im Lateiniſchen viele gleiche oder ähnliche Subſtantiv- und Adjectivbildungen ſich finden, wie im Griechiſchen. Aber gerade die angeführten Bildungen auf tas (tât), -a, -us (os), -us ſind auch ſanskritiſch. Faſt will es uns aber ſcheinen, der Verf. habe in den aufgezählten W.W. auch die gleichen Stämme finden wollen, und da müßten wir denn freilich dagegen proteſtiren, daß *χαριεντότης* und caritas, *φαυλότης* und vilitas, *θοίνη* und coena (oder beſſer cena) dieſelben Wörter ſeien. — Warum klingt denn die Endung

a x onomatopoietiſch? Wir fürchten, Herr H. hat nicht berückſichtigt, daß a x nur Nominativform: denn in a c können wir die Onomatopoie nicht mehr herausfinden. — Auf alle Weiſe ſucht der Verf. an dem Satze feſtzuhalten, daß der Ablativus ſich aus dem Dativus gebildet, alſo im Lateiniſchen nie eine eigene Ablativform exiſtirt habe. Das halten wir natürlich auch nicht für einen Beweis für unſere entgegengeſetzte Anſicht, daß doch im Sanskrit deutlich eine beſondere Ablativform exiſtire; und was K u h n von der Stellung des Sanskrit ſagt, iſt überall von den vergleichenden Sprachforſchern anerkannt. Aber einmal tritt im Griechiſchen in den Adverbialbildungen auf -ως und in den Adverbien ὡς, ὥς ꝛc. der beſondere Ablativ deutlich zu Tage, wie gerade K u h n neulich wieder gezeigt, und, was uns ſehr wichtig iſt, nicht nur in den übrigen italiſchen Dialecten, auch im Lateiniſchen ſelbſt ja zeigt ſich die eigenthümliche Form in voller Klarheit noch in viel weiterem Umfange (d. h. nicht nur an Stämmen auf a) als im Sanskrit. Wenn auch der lateiniſche Dativus und Ablativus in ſpäteren Zeiten theilweiſe noch mehr zuſammenſtimmen, als der Verf. zu wiſſen ſcheint, ſo beweist dieſes ſ p ä t e r e l a u t l i c h e Zuſammenrinnen dem weiterſehenden Sprachforſcher durchaus nichts gegen die für das höhere Alterthum ſicher und ſchlagend aufgedeckte urſprüngliche Getrenntheit. Auf S. 6 erklärt der Verf, daß er bei ſeinen Deutungen von -e b a m, daß es = e s a m ſei u. ſ. f., bleibe und bringt noch neue Beiſpiele für ſeine Meinung bei, die freilich auf nicht minder ſchlechten Füßen ſtehen. Die Bildung des Infinitives durch Zuſammenſetzung mit εἶναι und e r e für e s e hat noch einen Schein für ſich, aber doch eben nur einen Schein und nicht die Wahrheit. Natürlich ſtimmen gerade im Infinitivus, da er ſeinem ganzen Weſen nach mehr ein abſtractes Nomen iſt und mancherlei Bildungen des abſtracten Nomens möglich ſind, ſelbſt die nächſtverwandten Sprachen oft nicht überein, und es können ſogar in einer und derſelben Sprache mehrere Infinitivformen neben einander mehr oder minder ſich geltend machen. Vom griechiſchen Infinitivus ſprechen wir hier nicht; der lateiniſche, das iſt unſere innigſte Ueberzeugung, gründet ſich auf uralte Abſtracta auf a s, die zuletzt auf participia præsentis zurückführen. Dieſe Erklärung ſuchte ich an einem andern Orte zu erhärten, und ſie iſt von beſonnenen Sprachforſchern angenommen worden. Die Participien λέγ-ων und l e g - e n t läßt der Verf. aus λεγ + ὤν (sic!) und l e g + e n t zuſammengeſetzt ſein und ſchlägt damit dem unumſtößlichſten Ergebniſſe der neuern Sprachforſchung ins Geſicht, das näher begründen zu wollen in der That faſt unbeſcheiden ſchiene. Jedenfalls aber gewinnt Herr Heffter mit ſeiner Darſtellung nicht das, was er gewinnen will;

denn wäre ſie für das Griechiſch-Lateiniſche wahr, ſo gälte ſie nicht minder für das verhaßte Sanskrit, für das Germaniſche ꝛc. Daß in λέξων das s des Verbum substantivum ſtecke, daran zweifelt auch die vergleichende Grammatik nicht; aber ſehr hartnäckig läugnet ſie, daß lecturus aus lect-urus für erus aus ero entſtanden ſei, was ein gar zu eigenthümlicher Einfall iſt. Iſt denn lect- nur die vermehrte Wurzel und t ganz überflüſſig oder bloß enphoniſch eingeſchoben? Oder iſt lect das verſtümmelte Supinum oder Partic. perf. passiv? Wie kommt es, daß erus zu ürus werden konnte? Um wie vieles einfacher verfährt da die vergleichende Grammatik, die, geſtützt auf eine ganz gleiche Futurbildung im Sanskrit, behauptet, -turus ſei eine Erweiterung von Subst. auf tor, toris, und zwar eine Erweiterung, die wir im Lateiniſchen auch ſonſt noch finden, daß ein Nomen aus der urſprünglichen Conſonantendeclination in die Vocaldeclination übergeht. — Die Formen der lateiniſchen und griechiſchen Imperative ſind allerdings dieſelben, aber ſie gleichen auch den Imperativformen in den indiſchen Veden aufs Haar, nur daß das Lateiniſche mit ſeinem -tote eine ſehr hübſche Alterthümlichkeit behauptet hat Auch wir ſind der Meinung, daß der Imperativus ama ꝛc. ein Perſonenzeichen verloren, nicht aber daß dasſelbe in prospices noch erhalten ſei. Iſt dieſe Form richtig überliefert, ſo iſt ſie ein altes Futurum Die Paſſivformen auf τός, tus decken ſich nicht nur im Lateiniſchen und Griechiſchen, auch im Sanskrit, Germaniſchen u ſ. f. — Was den lateiniſchen Accent betrifft, ſo ſind wir wohl über deſſen ſpätere Beſchaffenheit unterrichtet und dürfen ſo ziemlich für alle Zeiten annehmen, daß das Latein baryton geweſen; im Uebrigen aber — ſo ergibt es ſich nothwendig aus den Sprachformen — hat ſeine Betonung eine vielleicht nicht ganz arme Geſchichte, welche uns zum Theil ſchon enthüllt iſt und hoffentlich bald durch die Löſung der von der Berlinerakademie geſtellten Preisfrage noch klarer werden wird. Die Barytonie allein beweist nicht für eine Verwandtſchaft des Lateiniſchen mit dem Aeoliſchen, die hatte ja auch das fremdartige Etruscíſche; und niemand würde darum, weil der Accent des Lateiniſchen ſpäter mit dem des Arabiſchen ſtimmte, darum eine Verwandtſchaft zwiſchen dieſem und jenem annehmen. Was Herr Hefſter über das lateiniſche Digamma ſagt, iſt uns rein unverſtändlich, und wir würden gerne nähern Aufſchluß über dasſelbe erhalten. — Auf S. 9 der Nachträge finden wir eine treffliche Erklärung von aurora aus αὐρία ὥρα. Abgeſehen von allem Sprachlichen, wer wird es glauben, daß der ſo lebendige Sinn der Alten die der Sonne vorangehende Aurora als „Frühzeit“ bezeichnet habe? Die Aurora, die nicht minder als die Vedahymnen der

größte griechiſche Lyriker mit ſo glänzenden Farben beſungen hat? Es iſt vielmehr ausgemacht, daß aurora ganz dasſelbe iſt, wie ſanskritiſches ushâs für vasâs und griechiſches ἠώς, und alſo die leuchtende Göttin bezeichnet. Daß in W. W., wie oliva ſich der Hauch als v geſtalten konnte, wollen wir zugeben; aber anzunehmen, daß in divus v nur eingeſchoben und Vocaltrenner ſei, iſt unrecht; iſt es doch hinreichend bekannt und anerkannt, daß divus, dives ꝛc. von der Wurzel div ausgehen und alſo ein recht urſprüngliches v beſitzen, welches in δῖος nach einer allgemein vorbrechenden Neigung des Griechiſchen, v und j zu tilgen, untergegangen iſt. Es ſcheint, Herr H. kann immer und immer noch nicht von der verkehrten Meinung laſſen, daß das Latein eine verſchrumpfte Tochter des Griechiſchen ſei und ſtellt darum immer das letztere voraus, das erſtere nach. Ebenſo wenig iſt r in -arum -orum u. ſ. f. nur ein Hilfsbuchſtabe, ſondern es iſt hier eben die urſprünglich nur dem Pronomen zuſtehende Endung des Genet. plur. -rum, älter -sam, -sâm, auch in die Declination des Nomens eingedrungen. Auf S. 11 der Nachträge iſt das alte assir sanguis aufgeführt und insece, das gleich ſein ſoll ἔννεπε. Erſteres Wort ſtimmt ziemlich genau mit dem des s verluſtig gewordenen griechiſchen ἔαρ, εἶαρ und mit dem ſanskritiſchen asan, asṛg (vergl. Kuhn in der Zeitſchrift für vergl. Sprachforſchung, II, 136 ff.); insece kann gleich ἔννεπε ſein, wenn das zweite ν in ἴννεπε aus s und nicht aus v aſſimiliert iſt. Auch hier hat übrigens das Lateiniſche und Umbriſche (prusicurent declaraverint) den urſprünglichen Laut gewahrt: sece iſt gleich sequere von einer Wurzel, die im ſanskritiſchen sać wieder erſcheint, ſo daß insece eigentlich „mit Worten nachgehen" bedeutet, während das gleiche germaniſche Wort saihvan, „ſehen", auf das Verfolgen mit dem Auge zielt. — Daß senator in ſeiner Bedeutung mit γέροντες ſtimmt, beweist natürlich an und für ſich nichts für den früheren Verkehr der Latiner mit Hellas. Der Staat ging eben in beiden Ländern aus dem patriarchaliſchen Regimente hervor und die darauf hinweiſenden Ausdrücke haben ſich, wie anderswo, auch hier erhalten. Und ſo läßt ſich noch über manchen ähnlichen Punct urtheilen. Wir ſchließen die ſpecielle Muſterung mit einer Bemerkung über das S. 31 der Zuſätze Vorgebrachte. Hefftter ſagt: „Gleicher Weiſe mußte ſich mit der immer mehr ſich erweiternden Eroberung der Römer der Kreis geographiſcher und ethnographiſcher Eigennamen vergrößern, von denen nicht wenige dem einheimiſchen Idiome angepaßt, „z. B. Germannen in Germani (nach der Analogie von germanus [gero]), das Land der Iren oder Irnen in Hibernia (nach dem

geläufigen hibernus von hiems), Thindan (von thiat oder theut, die zu ihrem Volksſtamm gehörigen) in Teutones oder Teutoni verkehrt wurden." In dieſer kurzen Notiz liegt viel Irrthum. Wir wiſſen etwas für die germaniſche Alterthumskunde ungemein Wichtiges und Folgenreiches, daß die Lateiner in der Tradition deutſcher Namen um vieles gewiſſenhafter waren, als die Griechen, und ſchon das ſtreitet gegen Herrn Heffters Ableitung von Germani. Aber Guermannen, wie wir bald bei Anzeige einer andern Schrift in dieſen Blättern noch einmal gründlich darthun werden, kann auch überhaupt in jener Zeit kein deutſches Wort geweſen ſein. Man meint oft, ſolche Irrthümer ſeien auf ewig verſcheucht, und ſiehe da, immer auf's neue muß das Licht aufgeſteckt werden. Das alte Deutſche iſt eine mindeſtens ebenſo reine und von Geſetzen bewaltete Sprache, als die ſogenannten claſſiſchen, und doch pfuſcht jeder da hinein, als wäre Grimm gar nie da geweſen. Sogar das lateiniſche germanus ſcheint uns zunächſt nicht von gerere abgeleitet werden zu dürfen, ſondern es muß wohl auf germen zurückgeführt werden, das ſelbſt kaum von gerere kommt, und verhält ſich dazu wie humanus zu homo, d. h. es ſteht für germnanus.

Hier ſchließen wir unſere Einzelbemerkungen, die noch viel reicher hätten ausfallen können. Wir haben es ſchon bei Anzeige des Buches ſelbſt anerkannt und anerkennen es auch bei dieſen Zuſätzen wieder, daß Herr Hefftter mancherlei und mancherlei Wichtiges für die Geſchichte der lateiniſchen Sprache beigebracht hat. Aber daran thut der Verfaſſer höchlich unrecht, daß er meint, mit ſeinem nicht gerade witzigen Spotte könne er die Ergebniſſe der jugendlich friſchen und nicht greiſen und griesgrämigen vergleichenden Sprachforſchung auswiſchen. Nicht nur muß er durch ſeine Renitenz dahin kommen, daß er in vielem, vielem Einzelnen Unwahrheit ſtatt der baaren Wahrheit bietet, während wir doch des nicht gelichteten Irrthums immer noch ſonſt genug haben; ſondern er verderbt damit auch die Würde eines ſeiner Lieblingsvölker, indem er es von einem andern faſt geknechtet ſein läßt und ihm die eigenthümliche Entwickelung abſchneidet.

In den Sommerferien 1856. H. Schweizer.

II.

Aeschylos Agamemnon, mit erläuternden Anmerkungen herausgegeben von R. Enger. Leipzig, Teubner, 1855. 147 S.

Das Erſcheinen einer Ausgabe Aeſchyleiſcher Tragödieen für den Schulgebrauch regt zunächſt die Frage an, ob überhaupt Aeſchylus ein für die

Lectüre in unſeren Gymnaſien geeigneter Schriftſteller ſei. Dieſe Frage ſcheint von den meiſten Schulmännern verneint zu werden, wie man wohl mit Recht daraus ſchließen darf, daß man die Lectüre einer Tragödie des Aeſchylus in den Lectionsverzeichniſſen der Gymnaſien äußerſt ſelten angeführt findet. Hr. Enger tritt dieſer Anſicht entgegen und glaubt, daß jetzt, wo der Text des Aeſchylus durch Hermanns Ausgabe eine weit ſichrere Baſis gewonnen habe, die Lectüre dieſes Dichters den Gymnaſien nicht mehr vorenthalten bleiben dürfe; insbeſondere meint er, daß der Agamemnon, „dieſes großartige Denkmal der tragiſchen Kunſt der Hellenen, durch den tiefen ſittlichen Ernſt der Gedanken, den Ausdruck eines frommen, innigen, noch durch keine Reflexion geſpaltenen religiöſen Glaubens, ſo wie die das Ganze durchwehende friſche edle Begeiſterung, eine kühne feurige Phantaſie und die glänzendſte Pracht neben dem zarteſten poetiſchen Duft vor allen anderen geeignet iſt, das jugendliche Gemüth zu feſſeln und in jeder Beziehung bildend und veredelnd auf dasſelbe einzuwirken.“ Wiewohl Hr. E. anerkennt, daß das ſchwungvolle Pathos, der Ernſt und die feierliche Hoheit der Gedanken, die gemeſſene und ſtrenge Diction einen aufmerkſamen und denkenden Leſer erfordern, daß der Schüler nicht Alles in ſeiner tieferen Bedeutung faſſen, Manches ſich ſeinem Verſtändniſſe noch ganz entziehen werde, ſo hält er doch die Lectüre des Aeſchylus auf Schulen für nicht zu ſchwierig, ja weit anziehender und fruchtbringender, als manche andere. Referent erklärt ſich mit dieſer Anſicht des Hr. Herausgebers unter einer gewiſſen Einſchränkung einverſtanden. Allerdings gebührt ohne Zweifel der größere Theil der Zeit, welche auf Gymnaſien der Lectüre griechiſcher Tragiker gewidmet werden kann, dem Sophokles; wenn nun von dieſer für die Tragiker beſtimmten Zeit etwa der dritte Theil dem Euripides zugewieſen wird, ſo darf man ſtatt des Euripides füglich einmal, namentlich bei einem recht tüchtigen Claſſenbeſtande, dem Vater der griechiſchen Tragödie eine ähnliche Berückſichtigung ſchenken. Für kanoniſch möchten wir die Lectüre des Aeſchylus allerdings nicht erklären, aber unter gewiſſen Bedingungen und ohne weſentliche Beeinträchtigung der Lectüre des Sophokles für zuläſſig. Einer größeren Ausdehnung der Lectüre des Aeſchylus ſcheint auch Hr. E. das Wort nicht zu reden. Nun bedarf wohl allerdings der Schüler für die Lectüre des Aeſchylus einiger Unterſtützung durch erläuternde Bemerkungen: dieſe hat Hr. E. demſelben geboten durch eine Einleitung, durch Noten unter dem Texte und durch ein angehängtes Gloſſarium.

In der Einleitung, welche in ſieben Abſchnitte zerfällt, wird zuerſt der allgemeine Inhalt der Oreſtie, ſodann der Mythus von Aga-

memnons Ermordung und die Umgeſtaltung dieſes Mythus in der ſpätern Zeit dargeſtellt; ferner werden die Veränderungen, welche der Dichter mit dem Mythus aus tragiſchen Motiven vorgenommen hat, angegeben; die eigene Schuld des Agamemnon wird ausführlich entwickelt, die Verbindung der beiden Mythen vom Alaſtor des Atridenhauſes und der Opferung Iphigeniens beſprochen, endlich folgt eine Darlegung des Ganges der Handlung nebſt Charakteriſirung der auftretenden Perſonen: alle dieſe Puncte ſind in klarer, ſchöner, eindringlicher Darſtellung beſprochen, und ſomit wird der Leſer für das Verſtändniß des betreffenden Stückes genügend vorbereitet. Die Charakteriſtik der Perſonen iſt ſcharf und treffend, namentlich auch der Inhalt der vielen und längeren Chorlieder und ihre enge Beziehung zur Handlung gut und wirkſam entwickelt.

Die unter dem Texte befindlichen Bemerkungen und Erläuterungen ſind geeignet, das Verſtändniß einzelner Stellen in ſprachlicher oder ſachlicher Beziehung zu fördern, den Zuſammenhang der einzelnen Theile unter einander erkennen zu laſſen, die rechte Auffaſſung der Tragödie als eines organiſch gegliederten Ganzen, den rechten Totaleindruck vorzubereiten. So angemeſſen, wohlbemeſſen und richtig wir den größten Theil der Bemerkungen finden, ſo möchten wir doch einen Theil derſelben, namentlich die, welche bloße Worterklärungen oder Ueberſetzungen enthalten, als nicht nothwendig bezeichnen.

Als eine beſondere Eigenthümlichkeit der vorliegenden Ausgabe haben wir das beigegebene Gloſſarium anzuſehen. Der Hr. H., von der Anſicht ausgehend, daß dem Schüler die Vorbereitung für den Aeſchylus durch die große Zahl der von ihm neu gebildeten oder ſeltenen Wörter erſchwert werde, hat es für zweckmäßig gehalten, ſeiner Ausgabe ein Gloſſarium beizufügen, welches nach der Reihenfolge der Verſe nicht nur alle die dem Aeſchylus eigenthümlichen, ſondern überhaupt alle diejenigen Wörter mit Angabe der einfachen oder auf die Stelle paſſenden Ueberſetzung enthält, die bei einem angehenden Primaner als unbekannt vorausgeſetzt werden können. So wenig Hr. E. einem ähnlichen Verfahren bei andern Schriftſtellern das Wort zu reden geneigt iſt, ſo hat er es doch aus den angeführten Gründen gerade beim Aeſchylus für nothwendig erachtet. So enthält dann das Gloſſarium von S. 101 bis 134 eine vollſtändige Präparation mit allen nothwendigen lexikaliſchen Angaben. Referent kann wie überhaupt ſo auch bei einem Aeſchyleiſchen Stücke mit einem ſolchen Verfahren ſich durchaus nicht einverſtanden erklären. Wohl gönnen wir einem Primaner für die Lectüre des Aeſchylus manche Unterſtützung und auch manche in dem Gloſſar enthaltene Bemerkung; dieſe konnten unter den Erläuterungen unter dem Texte ihren

Platz finden: jene fertige Präparation möchten wir aus dieſer Ausgabe gänzlich entfernt ſehen. Eine allzu bequeme und über das rechte Maß hinausgehende Unterſtützung für die Lectüre alter Claſſiker iſt nach unſerer Meinung verderblich für die Zwecke der Schule, denn ſie beeinträchtigt nothwendig die Selbſtthätigkeit des Schülers, die ja Hr. E. nicht beſchränkt wiſſen will; ſie kann auch ſittlich nachtheilig werden. Mag immerhin der Lehrer ſtreng darauf halten, daß die Angaben des Gloſſars für das jedesmalige Penſum vom Schüler durchdacht, eingeprägt, verſtanden ſeien und prompt wiedergegeben werden: es wird dabei ſicherlich an manchen Störungen und ärgerlichen Unterbrechungen nicht fehlen; Manche verlaſſen ſich ganz und gar auf die gedruckte Präparation oder ſehen ſie im letzten Augenblicke flüchtig durch und vertrauen darauf, was ſie unmittelbar vor der Stunde raſch durchflogen und zuſammengerafft haben, werde für die Lection wohl nachhalten und ausreichen. Es iſt ſchon ſtörend und zerſtreuend genug, wenn der Schüler, ſtatt ſich mit ſeiner ganzen Aufmerkſamkeit dem Texte zuzuwenden, ſeine Blicke rechts und links auf die Noten ſtreifen läßt, geſchweige wenn er noch den günſtigen Augenblick ablauern muß, wo er vielleicht unbemerkt im Gloſſar ſich Rath ſuchen will. Die Lectüre der Tragiker ſoll dem Schüler nicht bloß einen Genuß bereiten, ſondern einen vielſeitigen und andauernden Gewinn verſchaffen: dieſer aber iſt ohne ernſte ſelbſtſtändige Arbeit nicht möglich. Der Hoheit und Schwere der Gedanken des Aeſchylus entſpricht aber die Mächtigkeit ſeiner Worte; wer dieſe nicht ſelbſtſtändig faſſen und durchdringen mag oder kann, der wird auch jene nicht ganz und vollſtändig faſſen und verſtehen lernen. Uebrigens wird der Aeſchylus einem Primaner in lexikaliſcher Beziehung kaum halb ſo viel Schwierigkeiten bereiten, als einem Secundaner der erſte Verſuch mit Homer; und wie bald ſind hier die Schwierigkeiten überwunden, wie bald ſieht ſich der fleißige und arbeitskräftige Schüler für ſeine anfangs ſo ſaure Mühe belohnt! Der Schüler wird allerdings, wenn alle ſprachlichen Schwierigkeiten hinweggeräumt ſind, leichter und raſcher zur Erfaſſung des Gedankeninhaltes, zum Verſtändniſſe der Handlung, der handelnden Perſonen, der dichteriſchen Idee, zum Kunſtgenuſſe gelangen; aber das Gymnaſium will, nach unſerer Auffaſſung, nicht auf dem leichteſten Wege und unmittelbar zu dieſem Ziele gelangen, ſondern mittelbar durch das Studium der griechiſchen Sprache; es wird alſo auch ein tüchtiges Ringen und Streiten in dieſer Paläſtra verlangen, eigenes Arbeiten und ſelbſtſtändiges Eindringen in das ſprachliche Material zur unerläßlichen Vorbedingung machen müſſen. Außerdem können wir nicht unerwähnt laſſen, daß eine Menge Worte in das Gloſſar mit aufge-

nommen worden ſind, die man bei jedem Primaner als bekannt voraus-ſetzen muß. Beiſpiele darüber anzuführen, halten wir nicht für nöthig.

Für den Text iſt wie billig die Hermannſche Ausgabe zu Grunde gelegt, doch iſt Herr E. nicht ſelten, von Hermann abweichend, auf die Vulgata zurückgegangen, und hat nicht ſelten den Emendationen anderer Gelehrten Aufnahme verſtattet. Eigene Conjecturen des Herausgebers, die in den Text aufgenommen ſind, finden ſich in ziemlicher Anzahl, und wenn ein Erklärer des Aeſchylus ganz beſonders zu Conjecturen ſich veranlaßt oder genöthigt ſehen muß, ſo kann man den Conjecturen des Herrn E. das Lob großer Leichtigkeit und Angemeſſenheit nicht verſagen. V. 79 ſchreibt Herr E. ſtatt *Ἄρην δ' οὐκ ἔνι χώρᾳ — χωρεῖν* = es fehlt Kraft zu gehen; wiewohl dieſer Sinn mit den Gedanken und Klagen des Chores in Verbindung gebracht wird, ſo ſcheint doch das Wort *Ἄρην* denſelben nicht zu geſtatten. Die Vulgata *καὶ ζυγῶν θιγεῖν βία* V. 1006 in *δουλίας τροφῆς τυχεῖν* zu ändern, liegt wenigſtens keine Nöthigung vor, eben ſo wenig 1013, wo *ἐντὸς δ' ἁλοῦσα* conjicirt iſt für *ἐντὸς ἂν οὖσα*; V. 1165 *ἀλλόθρῳ 'ν πόλει* ſchwächt den Sinn der Stelle ab. Wenn zum Sprichworte *βοῦς ἐπὶ γλώσσῃ βέβηκεν* V. 36 bemerkt wird, daß nicht bekannt ſei, wie ſich das Sprichwort gebildet habe, ſo ſcheint Herr E. die betreffenden Erklärungen der alten Lexikographen zu verwerfen, wiewohl dieſelben nicht ſo ganz unwahrſcheinlich ſind, vgl. auch Reiſig zu Soph. Oed. Col. V. 1052. — Faſſen wir unſer Urtheil zuſammen, ſo müſſen wir, abgeſehen vom Gloſſarium, die Arbeit des Herrn E. als eine ſehr dankenswerthe Gabe bezeichnen wegen der Klarheit der Entwickelung des Inhaltes und wegen der Angemeſſenheit und Bündigkeit der erläuternden Anmerkungen.

Sondershauſen. Dr. G. Queck.

Jeanne d'Arc. Epiſode aus der Histoire des ducs de Bourgogne von Barante. Mit Einleitung und Noten zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. H. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin. Berlin, Renger. XVI u. 144 S.

Dieſes Buch iſt ſchon ſeit einem Jahr im Druck vollendet. Schwierigkeiten, aus dem internationalen Verlagsrecht entſpringend, welche die Herausgabe hinderten, konnten erſt jetzt weggeräumt werden. So kommt es, daß mein College, Herr Dr. Robolsky, erſt jetzt ſeinen Vorſchlägen für Verbeſſerung der franzöſiſchen Schullectüre ſelber durch die That nachkommen kann. Daß ein glücklicherer Anfang als mit der Jeanne d'Arc kaum gemacht werden konnte, iſt wohl unbeſtreitbar. Es kann nunmehr die Fortſetzung der Herausgabe von ähnlichen Stoffen in nahe

Aussicht gestellt werden. Beim Erscheinen des zweiten und der folgenden Stücke wird die Rev. eine Beurtheilung auch dessen bringen, was der Herr Herausgeber zu seinen Texten hinzugethan hat. Bis dahin glaube ich den Lesern der Rev. einen Dienst zu erzeigen, wenn ich im Folgenden das Vorwort des ersten Stückes hier wieder gebe, in welchem die leitenden Principien zusammenhängend dargestellt sind, welche Herr Dr. R. in seinen früheren hierher schlagenden Arbeiten in der Rev. der Sache gemäß nur weniger detaillirt hat aussprechen können.

„„Ich habe bereits öfters Veranlassung genommen, über den Zweck der französischen Lectüre an unsern Realschulen mich auszusprechen, und zwar in einer Weise, der es an unzweideutiger Zustimmung von Seiten von Collegen, Zeitschriften, so wie von Behörden nicht gefehlt hat. Der Vortrag des Herrn Naber in der 1855 in Hannover gehaltenen Realschullehrerversammlung behandelte dasselbe Thema in ähnlichem Sinne. Es handelt sich hier bei der Frage: Was sollen wir lesen? nicht um den Stoff für Chrestomathieen; wir haben deren genug, die nach dieser oder jener Seite hin wenig zu wünschen übrig lassen; auch das nächstens erscheinende Handbuch der französischen Nationallitteratur von Herrig und Burguy wird gewiß Tüchtiges bringen. Jene Frage betrifft die Werke, die dem Schüler ganz in die Hände gegeben werden, oder, wo der Umfang oder andere Umstände dieß nicht gestatten, wenigstens in größeren Abschnitten, die, zusammenhängend und ausgedehnt, ein Gesammtbild geben. Die Grundsätze, nach denen wir die Wahl solcher Werke getroffen wissen möchten, werden in der Theorie fast von Niemandem bestritten und scheinen alle so selbstverständlich, daß zu ihrer Auseinandersetzung wir nur durch die Erfahrung, die Praxis im Widerspruch mit den pädagogischen Forderungen und die traditionelle Schullectüre mehr im Dienste materieller als edler Bedürfnisse zu sehen, gezwungen werden. Wenn wir als erste Forderung aufstellen, daß der Inhalt der Lectüre ethischen Werth habe und in sittlicher Beziehung nirgends ein Aergerniß gebe, so scheint dieß unbestritten und der ausdrücklichen Hervorhebung nicht bedürftig, und doch lesen wir in der Schule das moderne französische Drama und den modernen Roman, welche, die Kehrseite des menschlichen Lebens überhaupt, das Getriebe des modernen französischen Lebens insbesondere darstellend, den Schüler gewiß nicht sittlich kräftigen; und doch lesen wir ferner Historiker, die unter dem Einflusse einer Partei schreiben, politische oder sociale Tendenzen, wenn auch indirect, verfolgen, oder wenigstens, sei es durch den Stoff, sei es durch die Auffassung, den Schüler in Gegensätze und Kämpfe der Gegenwart hineinziehen. Legen wir, mit Hintenansetzung ästhetischer, wissenschaftlicher, sprachlicher Rücksichten, nur

den ſittlichen Maßſtab an dieſe Lectüre, ſollte nicht manchen Lehrer ein demüthigendes Gefühl beſchleichen, wenn er dem Lectionsplane des Gymnaſiallehrers gegenüber, auf dem Homer und Sophokles, Virgil und Horaz, Thucydides und Tacitus verzeichnet ſind, Nichts aufzuweiſen hat, was den Geiſt des Schülers bildet und kräftigt, für das Große und Schöne begeiſtert, als eine dramatiſirte Intrigue von Mr. Scribe? Wohin wird die Wagſchale ſich neigen, wenn wir die heidniſchen Schriftſteller mit ihren ſtrengen Tugenden und jene chriſtlichen Autoren mit ihrer Verwirrung aller ſittlichen Begriffe einander gegenüber ſtellen? Auf der einen Seite die *καλοκαγαθία*, die *σωφροσύνη* der Griechen, auf der anderen der point d'honneur, die raffinirte, künſtliche franzöſiſche Ehre, die die Stelle des Rechts und der Moral vertritt! Das moderne Luſtſpiel führt den Schüler in eine Welt, wo man mit liebenswürdiger Toleranz die ſchändlichſten Streiche verzeiht, wo die Geſinnung des Handelnden, die Tendenz der Handlung gleichgültig iſt, wo die Intrigue über Talent und Rechtſchaffenheit triumphirt. Auch da, wo der Dichter die Tugend den Sieg davon tragen läßt, iſt die ſittliche Fäulniß des Lebens mit geheimer Vorliebe gemalt. Wir verbieten den Schulen die Leihbibliotheken, warnen vor dem Beſuch des Theaters, controliren ſcharf die Privatlectüre, halten aber ein franzöſiſches Drama, weil es mit Beifall über die Bretter gegangen, für würdig, vom Katheder aus erplicirt, analyſirt, ſtellenweiſe oder nach Rollen vom Schüler memorirt zu werden. Wir verſchließen der Jugend die öffentlichen Gerichtsſitzungen, halten ſie vom politiſchen Treiben fern, tragen aber kein Bedenken, eine Lectüre ihnen in die Hände zu geben, aus der gelegentlich die politiſche und ſociale Tendenz hervorguckt. Das Genie eines V. Hugo, eines A. Dumas iſt unbeſtreitbar, aber vom pädagogiſchen Standpuncte aus müſſen wir uns gegen die Lectüre ihrer Geiſtesproducte erklären. Hugo iſt nicht bloß ein großer lyriſcher Verskünſtler, er weiß auch in ſeinen Dramen mit Glut und Phantaſie zu zeichnen, die Handlung vortrefflich zu ordnen und zu führen, aber ſeine Lebensanſchauung iſt verwerflich, und auch da, wo er eine Moral einem Stücke zu Grunde legt, drängt er das Unſittliche in den Vordergrund. Um die bloßen Perſonificationen einſeitiger Tugenden oder Laſter, Abſtractionen von Heldenmuth und Verbrechen, wie ſie der claſſiſchen Schule eigen waren, durch lebenswarme concrete Schöpfungen, durch Darſtellungen des ganzen Menſchen zu verdrängen, verleiht er einem und demſelben Weſen die ſchroffſten Gegenſätze und macht aus ſeinen Charakteren (man denke an Lucrèce Borgia, an den Hofnarr Tribulet) ein Gemiſch des Heiligen und Scheußlichen Was die Pſychologie, die Aeſthetik dazu ſagt, geht uns hier nichts an; wir machen

auf die ſittliche Verwirrung aufmerkſam, die für den Schüler aus der Vertiefung in ſolche Charaktere, aus der Analyſe ſolcher Dramen entſpringt. A. Dumas zeigt in der Conception einzelner Figuren ein glänzendes Talent; poetiſche Kraft, Lebhaftigkeit der Phantaſie laſſen ſich ihm nicht abſprechen. Aber wie der pſychologiſche Ernſt, ſo fehlt ihm der ſittliche. Scribe, dieſer Dichter der fein geſponnenen Intrigue, der naturwahren Lebendigkeit, mit ſeinen ſpannenden und überraſchenden Situationen, ſeinem friſchen und pikanten Dialoge, iſt ebenfalls ein Lieblingsſchriftſteller unſerer Schulen. Die Kritik wirft ihm vor, daß ſeine Komik nicht der Humor der Ereigniſſe, ſondern nur die einer künſtlichen Maſchinerie iſt: wir haben ihm ganz etwas Anderes vorzuwerfen. „Mehr als ein anderer Franzoſe, ſagt Herr Baumgarten in der Vorrede zu ſeiner Chreſtomathie, iſt Scribe eine Incarnation der kalten ſelbſtzufriedenen Blaſirtheit. Ein vollendeter Skeptiker, ohne religiöſen und politiſchen Glauben, hütet er ſich ſorgfältig, Vorurtheile und Lächerlichkeiten oder gar Laſter offen anzugreifen; in ſeinen Stücken erſcheinen nur Tugend, Biederkeit und Edelmuth als einfältig und lächerlich; das ſind Eigenſchaften, die einen homme du monde zu nichts führen, nur kaltblütige Schlauheit und savoir-vivre helfen durch die Welt.“

Die zweite Forderung, die wir an die franzöſiſche Schullectüre ſtellen, iſt die, daß ſie außer ſittlicher Reinheit einen gediegenen Inhalt, wiſſenſchaftlichen oder künſtleriſchen Werth hat, eine tüchtige Geiſtesnahrung, nicht bloßen flüchtigen Genuß gewährt, bildend und kräftigend, für das Wahre und Schöne begeiſternd wirkt, dem Schüler Achtung vor der franzöſiſchen Litteratur, Achtung vor Geiſtesarbeit, vor der wiſſenſchaftlichen und künſtleriſchen Größe abnöthigt. Mit dieſem Anſpruch iſt eine Reihe von Werken unvereinbar, die neben der Komödie beſonders in unſern Schulen tractirt werden. Es gehören Sachen dahin, die zwar durch Styl und Sprache ſich auszeichnen, aber an Sentimentalität, Affectation, Entſtellung wirklicher Verhältniſſe und Geſchmackloſigkeit mehr oder weniger leiden. Wir verkennen den Werth der eleganten und correcten Sprache für die Schulzwecke nicht, und werden, obgleich die Reihe der zu edirenden Werke mit einem Schriftſteller eröffnet iſt, bei deſſen Auswahl uns nur das Intereſſe am Stoff und an der Methode der Geſchichtsſchreibung geleitet hat, künftig mit der Rückſicht auf Gediegenheit des Inhalts ſo viel als möglich die auf muſtergültige Sprache zu vereinigen ſuchen, damit die Lectüre die Aufgabe, die ſich unſere Schule neben ihrer höheren mit Recht ſtellt, nämlich die der Technik des Schreibens und Sprechens, fördern hilft. Aber es ſcheint, als ob man häufig der Rückſicht auf die Sprache, der Forderung, daß der Schriftſteller zu-

gleich Muſter für die ſtyliſtiſchen Uebungen ſei, das Intereſſe am Realen, am Gedanken und an der künſtleriſchen Compoſition opfert. Der einſeitig auf den Styl gelegte Accent macht jetzt in unſeren Schulen ſo ſehr den Mangel an wirklich geiſtbildender Lectüre fühlbar, an Lectüre, die jenen idealen Sinn im Schüler weckt und nährt, den er, einſt dem materiellen Leben ganz Preis gegeben, als Gegengewicht ſo nöthig hat. Faßt man den techniſchen Zweck mehr als Nebenſache, und ſieht das Lernen der fremden Sprache als Mittel zu einem höheren Ziele an, ſo wird ſich die franzöſiſche Litteratur als ein reiches, ergiebiges Gebiet für pädagogiſche Ausbeute erweiſen, und die Klage über ihre Dürftigkeit ſich als unbegründet herausſtellen.

Mit unſerer Forderung wäre wohl die Lectüre der claſſiſchen Tragiker vereinbar, nicht bloß eines Corneille und Racine, ſondern auch eines Delavigne und Ponſard. Wie dieſe Dichter mit ihren drei Einheiten, ihrem Pathos, ihrer Charakterzeichnung, ihrer künſtlichen, antinationalen Poeſie, ihrer pureté de la langue, ihrem simulacre de l'antiquité jetzt vor dem Richterſtuhle der Kritik beſtehen, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Wir brauchen hier nicht Leſſings kritiſcher Geißel zu gedenken, die er über die franzöſiſche Theaterlitteratur geſchwungen; wir brauchen nicht an Sainte-Beuve und G. Planche zu erinnern, nicht an die Triumphe V. Hugos. Wie ſteht es nun mit dem Gebrauch dieſer Claſſiker für die Schule? Es fehlt nicht an Stimmen: Fort mit ihnen. Haben wir uns an dem geiſtloſen Claſſicismus verdorben, ſagen Manche, ſo wollen wir uns an der naturwüchſigen, nationalen, originalen, kühnen, phantaſiereichen Romantik wieder emporarbeiten. Aber, möchten wir erwiedern, gerade Vieles, was die Kritik den erſteren vorwirft, macht ſie pädagogiſch brauchbar, zu einem angemeſſenen Gegenſtand des Unterrichtes. Wir machen den Grundſatz der Pädagogik geltend, daß nur das Fertige, das in ſich Abgeſchloſſene, das geſchichtlich Ferne und Fremde didaktiſch Werth hat, daß dagegen alles noch Werdende und in Gährung und Bewegung Begriffene dem Unterricht vorenthalten werden muß. Der Claſſicismus der Franzoſen iſt aber etwas Fertiges, Poſitives, Abgeſchloſſenes. Er hat einen beſtimmten, klaren Charakter. Seine Auffaſſungs- und Anſchauungsweiſe liegt daher dem jugendlichen Geiſt näher, als die der neueren Zeit. Mag die Tragödie ein glattes Colorit haben, Feierlichkeit und fortwährendes Pathos an ſich tragen, mag es ein Vorwurf ſein, daß der Schwung der Phantaſie der Reflexion unterworfen iſt: ſo viel ſteht feſt, daß es pädagogiſch von hoher Bedeutung iſt, daß ein großer Formſinn die Claſſiker auszeichnet, daß Umfang und Inhalt eines jeden poetiſchen Erzeugniſſes für jede Dichtungsgattung in beſtimmte Grenzen

gewieſen iſt, die äſthetiſchen Begriffsbeſtimmungen genau und unverrückbar ſind, die Sprache feſte Geſetze hat, logiſch und ſicher geordnet, ſtrengen Regeln unterworfen iſt. Gegenüber dem klaren, ausgebildeten Claſſicismus iſt der Romanticismus etwas Negatives, Ausſchweifendes und Unfertiges, ein Abwerfen von Feſſeln, ohne Beſtimmtheit und Sicherheit des Zieles.

Doch wie man auch darüber denken mag, beſchränkt man ſich, was die Romantiker betrifft, auf eine Auswahl der lyriſchen Gedichte von Lamartine, V. Hugo, Delavigne, und läßt damit Dramen von Corneille, Racine, Molière und einigen wenigen Neueren wechſeln, ſo möchte dagegen von pädagogiſchem Standpuncte aus ſchwerlich Etwas einzuwenden ſein. Eine andere Frage aber iſt die, ob nicht, da der Schüler mehrere neuere Litteraturen kennen lernt, dieſe in eine ſolche Stellung zu einander zu bringen ſind, daß ſie ſich einander ergänzen, indem von jeder die Seite, wo der nationale Geiſt die ſchönſten Blüthen getrieben und das Größte geſchaffen hat, dem Lernenden vorzugsweiſe zugewendet wird. Auf dem Gebiete der Poeſie werden unſere Schüler von deutſchen und engliſchen Dichtern ſich immer mehr angezogen fühlen, vollkommenere und normalere Darſtellungen der einzelnen Gattungen an ihren Schöpfungen haben, als an den dichteriſchen Productionen der Franzoſen. Dieſe ſind dagegen ſtärker auf dem Gebiete der Proſa, als Hiſtoriker vornehmlich, aber auch was die Form der Darſtellung betrifft, als Rhetoriker, Philoſophen u. ſ. w. Die Proſa iſt daher in den Vordergrund aller franzöſiſchen Lectüre zu ſtellen. Sie muß, während die Schule bei der engliſchen Sprache vorzugsweiſe die Poeſie ins Auge zu faſſen hat, im Franzöſiſchen der Hauptträger der Schulbildung ſein. Und in der That bietet die franzöſiſche Litteratur nach dieſer Seite eine reiche Ausbeute für unſeren Zweck, eine Lectüre, die wahrhaft gehaltvoll, geiſtbildend, veredelnd iſt. Man wähle nur vorſichtig aus mit pädagogiſchem Gewiſſen, mit eigenem, auf das Studium des ganzen Gebietes der franzöſiſchen Litteratur gegründetem Urtheile, um die Schätze zu heben, welche wahre Bildungsmittel, wirkliche Geiſtesnahrung dem Schüler bieten.

Wir glauben aber die Grenze des Cyclus unſerer Schullectüre noch enger ziehen zu müſſen, als es durch die oben aufgeſtellten ganz allgemein lautenden Forderungen geſchieht. Ein Schriftſteller, ſagt Mager, dem wir die Ehre anthun, ihn in die Schule zu bringen, muß 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 echt national erſcheine, wenigſtens irgend eine bedeutende Seite des National-

charakters 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. Danach hat uns der franzöſiſche Schriftſteller mit der franzöſiſchen Nation, ihrer Geſchichte, ihrer geiſtigen und äußeren Entwickelung, ihrer in Sitten, Inſtitutionen, Werken und Thaten ausgedrückten Denkungsweiſe bekannt zu machen. Abgeſehen davon, daß Stoff und Sprache ſich nicht gleichgültig zu einander verhalten, daß die tiefere Sprachkenntniß, wenn ſie nicht zur geiſtloſen Phraſenjagd herabſinken ſoll, nur an franzöſiſchem Stoffe wahrhaft gewonnen wird, und daß letzterer ebenſo nur in der nationalen Form richtig erkannt wird, ſcheint uns das letzte Ziel des Sprachunterrichtes darin zu ſetzen ſein, daß der Schüler ſich der Sprache als eines Schlüſſels bedient, um die Geſchichte und das Weſen der fremden Nation überhaupt ſich dadurch aufzuſchließen, und ſo durch den Gegenſatz ſich der eigenen Nationalität um ſo bewußter zu werden, die eigene Geſchichte um ſo gründlicher zu verſtehen, an das dem Nachbarsvolke gegenüber tiefer erkannte Vaterland ſich um ſo inniger anzuſchließen. Alſo franzöſiſchen Stoff ſoll uns vorzugsweiſe die Lectüre vorführen, und weil der Schüler zwar die Prämiſſen und Factoren der Gegenwart kennen lernen ſoll, nicht aber auf einem Gebiete ſich tummeln, wo Alles noch im Werden und in der Entwickelung begriffen iſt, und weil, je mehr wir in der Geſchichte zurückgehen, deſto einfacher, deſto verſtändlicher die Verhältniſſe ſind, deſto objectivere, von modernen Parteianſichten ungefärbte Darſtellung möglich iſt, deſto größerer Gewinn für die Geiſtesbildung ſich bietet, ſo ſoll der Stoff der Lectüre und ſeine Auffaſſung in die Gegenwart nicht zu ſtark hineinſpielen, ſondern ein bereits abgeſchloſſener und fertiger ſein.

Nicht aber bis zur Einſeitigkeit werden wir bei der Auswahl unſerer Schulautoren dieſes Princip geltend machen; wo der Stoff überhaupt gediegen iſt, werden wir daran, daß er ein nichtfranzöſiſcher iſt, keinen Anſtoß nehmen, nur ceteris paribus dem nationalfranzöſiſchen vor dem fremden den Vorzug geben. Wir wollen uns, wie die deutſche Geſchichte von unſern Hiſtorikern, die engliſche von Engländern, ſo die franzöſiſche von Franzoſen 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 Kunſtwerkes ausgehen. Bei uns iſt das getrennt.

Wir beginnen mit Barante, aus deſſen berühmter Geſchichte der Herzöge von Burgund einer der anziehendſten Abſchnitte gewählt iſt.

Wenige Hiſtoriker möchten ſich in dem Grade wie er zur Schullectüre eignen. Die Darſtellung iſt objectiv und plaſtiſch, die Erzählung feſſelt mit der Macht des Dramas, und ſtatt Gedanken über die Geſchichte, ſtatt Abſtractionen und Reflexionen vernimmt der Schüler die Geſchichte ſelbſt.

Die Kenner unter den Lehrern werden das Eigenthümliche des chronikartigen Styls unſeres Autors dem Schüler zum Bewußtſein zu bringen wiſſen. Der Gegenſatz ſeiner Darſtellung zu der der mehr im modernen Geiſte ſchreibenden Hiſtoriker wird ſich, wie im Ganzen und Großen, ſo an einzelnen Ausdrücken nachweiſen laſſen. Anſtoß wird ſchwerlich daran genommen werden, daß dem Schüler unter einem Dutzend Autoren, die den Kreis ſeiner Lectüre vielleicht bilden, auch ein ſolcher geboten wird, der nicht in dem Grade wie die übrigen das moderne Gepräge im Styl trägt. Lieſt doch der Gymnaſiaſt Salluſt mit ſeinen Archaismen und Gräcismen, Tacitus mit ſeiner Dunkelheit und Schwerfälligkeit, mit ſeiner Brachylogie, der allerlei Ellipſen und die freiere griechiſche Syntax dienen müſſen, ohne daß man deßwegen Gefahr für die Reinheit des Ciceronianiſchen Styls des Leſenden fürchtet.“ “

Lgbn.

Dr. H. Robolsky, Anleitung zum franzöſiſchen Styl. Beſtehend in einer Sammlung von Entwürfen und Thematen zu freien franzöſiſchen Aufſätzen und Vorträgen. Berlin, Enslin. 160 S.

Um unſere Leſer mit der Anlage und dem Inhalt des oben genannten Buches bekannt zu machen, weiß ich nichts Beſſeres zu thun, als die dasſelbe charakteriſirenden Stellen aus der vorausgeſchickten Einleitung hier abdrucken zu laſſen, zumal ſie zugleich die beachtenswertheſten Rathſchläge für den Unterricht ſelber enthalten. Wir ſind überzeugt, daß der Verf. durch die Veröffentlichung ſeiner aus der Schule ſelbſt her erwachſenen Anleitung viele Collegen zum Dank verpflichten wird, indem er ihnen nicht nur ſein Verfahren, ſondern auch das Material, mit welchem er arbeitet, zur Erwägung und zur Benutzung darbietet. Wir hätten gegen die Abſchnitte III und V, welche den Briefſtyl und die Rede enthalten, wohl die Einwendung zu machen, daß die Uebungen auf dieſen Gebieten in die Schule nicht gehören, indeß geſchieht der Brauchbarkeit des Buches ja dadurch kein Schade, daß es auch hierfür geſorgt hat, und wenn wir auf die Frage hier weiter eingehen wollten, ſo würden wir den Verf., wie die Einleitung ſelbſt erkennen läßt, auf unſerer Seite haben. Wir können alſo, indem wir über die ſpecielleren methodiſchen Winke auf die Einleitung ſelbſt verweiſen, einfach das Wort an den Verf. ſelbſt abtreten, der ſich folgendermaßen ausſpricht:

„Diejenige Schule, die im Franzöſiſchen unterrichtet, und nicht bloß für eine andere vorbereitet, bringt es nur dann zu einer Art Abſchluß in dieſem Unterrichtsobjecte und erfüllt nur dann ihre durch die Natur desſelben geſtellte Aufgabe, wenn der Schüler bis zu einer gewiſſen Fertigkeit gelangt, die fremde Sprache ſchriftlich und mündlich frei zu gebrauchen. An welchem Stoffe ſeine Fähigkeit, ſich frei auszudrücken, zu gewinnen und zu üben iſt, hängt von der Beſchaffenheit der Schule ab. Die Fachſchule wird ihn dem Geſchäftsleben entnehmen, kaufmänniſche Correſpondenz treiben, Tratten, Marktberichte abfaſſen laſſen; oder die Ausdrucksweiſe der Courtoiſie lehren und die Unterhaltung über Dinge des gewöhnlichen Lebens, über Toilette, Reiſen, Bälle, Promenaden, Theater u. ſ. w. üben. Die höhere Bürgerſchule, das Gymnaſium, die höhere Töchterſchule, und alle ſolche Anſtalten, die zwar der künftigen Lebensſtellung des Schülers, nicht aber einer beſonderen Art von Broderwerb dienen, und die das, was man Parliren in einem engeren Sinne nennt, den Privatſtunden oder der Lebenszeit nach der Schule, dem Verkehr mit Ausländern, dem Aufenthalt im Auslande überlaſſen, alſo dem Bedürfniß des Einzelnen anheimſtellen, ſehen ſich nach einem angemeſſeneren und würdigeren Stoffe um, d. h. nach einem ſolchen, der nicht über das Leben des Schülers hinausliegt, ſondern in die Sphäre der Schule fällt. Hat an einem ſolchen fleißige Uebung im freien Gebrauch der Sprache ſtattgefunden, ſo wird im praktiſchen Leben ſelbſt das, was dieſes verlangt, leicht gewonnen werden. Der Beſonderheit des künftigen Standes, in die der Mann ſich nothwendiger und vernünftiger Weiſe zu begeben hat, bereits in der Schule alles Lernen und Arbeiten dienſtbar zu machen, heißt ſich ſchwer an der Jugend verſündigen. Man ſollte ihr doch die Vorſtellung und den Begriff eines vollſtändigen Lebens bewahren, da ſie ja bald, weil der Stand, dem wir in unſerer Zeit uns widmen, ein Ausſchließenderes als bei den Alten iſt, des Lebens im Ganzen in einem ausgedehnteren Sinne verluſtig geht.

Der Stoff, der in dieſer Anleitung zum franzöſiſchen Styl geboten wird, erſcheint in verſchiedener Form. Theils in der von Aufſätzen, die ein zuſammenhängendes Ganze bilden; ſie ſollen entweder zu Vorträgen benutzt, d. h. anfänglich wörtlich memorirt, allmälig freier hergeſagt werden, oder durch Erweiterung (Amplification) und Ausführung des Gegebenen die Grundlagen freier ſchriftlicher Compoſitionen bilden. Theils in der von bloßen Skizzen, die nur einzelne abgeriſſene Sätze geben; ſie ſollen ausgefüllt und zu vollſtändigen Ganzen verarbeitet werden, um dann als Aufſätze oder Vorträge zu dienen. Theils endlich in der von Thematen; ſie ſind nach des Schülers eigener Diſpoſition zu bearbeiten.

Hier und da, nicht bloß bei dieſen einzelnen Thematen, ſondern auch ſonſt, ſind als Hülfsmittel Werke angegeben, die zur Benutzung empfohlen werden. Solches Benutzen von claſſiſchen Werken der franzöſiſchen Litteratur zum Behuf des Aufſatzſchreibens iſt zugleich ein treffliches Mittel, den Geſchmack am Claſſiſchen beizubringen, und von ſeichter Lectüre zu einer ſolchen hinzuführen, die keinen bloß flüchtigen Genuß gewährt, ſondern ſich geiſtig anzuſtrengen, zu denken, auf das einzelne Wort zu achten, hier und da zum Beſinnen, zum Rückſchauen zwingt. Wie ſehr dringt der Schüler z. B. in das Drama ein, über das verſchiedene Themata geſtellt ſind! Der Aufſatz ſchützt vor oberflächlichem Verſchlingen. Zugleich wird er die beſte Controle der Privatlectüre. Er zeigt, *was* der Schüler lieſt, und *wie* er den Sinn des Autors zu erfaſſen vermag. Gleichwohl iſt nicht zu leugnen, daß bei dieſem Anlehnen an franzöſiſche Bücher, und zwar an hiſtoriſche oder didaktiſche, zuweilen die Verſuchung für den Schüler vorhanden iſt, den Aufſatz aus lauter einzelnen Sätzen und Stellen der benutzten Quellen zuſammenzuſtoppeln, ſo daß in ſprachlicher Beziehung nur einige Verbindungen und Uebergänge ſein eigenes Werk ſind. Ein ſolches Zuſammenſtoppeln kann freilich oft ein logiſch ſehr geſchicktes ſein und des Schülers Gewandtheit bekunden, die Quinteſſenz aus einem Buche zu ziehen, die Dispoſition desſelben zu faſſen, die Pointen vom Nebendetail zu unterſcheiden u. ſ. w. Indeſſen ſprachlich wird er durch das Entlehnen der Ausdrücke, ganzer Sätze, ja zuſammenhängender Stellen nur inſoweit gefördert, als das fortwährende Verkehren mit franzöſiſchen Originalen, das wiederholte Leſen, ja ſchon das wiederholte Entlehnen der Ausdrücke das Sprachgefühl bildet, Reichthum an Wendungen, Gewöhnung an Correctheit, allmälig, d. h. im Laufe von Jahren verſchafft. Die Gefahr bleibt immer, daß da, wo der Schüler ganz auf eigenen Füßen ſtehen, d. h. das, was er gewohnt iſt deutſch zu denken, das Reale und die Gedanken, die der geſammte Schulunterricht in deutſcher Sprache an ihn gebracht hat, franzöſiſch ausdrücken ſoll, das fortwährende Anlehnen an franzöſiſche Quellen ihn ſo gewöhnt hat, daß ſeine Leiſtungen hinter mäßigen Forderungen zurückbleiben. Man wechsle daher mit den Hülfsmitteln, gebe bald franzöſiſche, bald deutſche Bücher in die Hände. Im letzteren Falle hat der Schüler eine ganz andere Arbeit; ſprachlich iſt ſeine Anſtrengung eine bedeutend größere, darum aber bildendere. Wenn nun bei einem Aufſatze auf rein deutſche Quellen verwieſen wird, ſo gewährt dieſes Buch durch das Material, das es bei Aufgabe desſelben in wenigen Zeilen franzöſiſch gibt, den Vortheil, daß der Schüler einzelne zu verwendende Hauptausdrücke, einzelne franzöſiſche Anſchauungen oder Auffaſſungen des Stoffes beim Benutzen des deutſchen Buches mit

auf den Weg erhält, er alſo gegen das deutſche Element ein kleines Gegengewicht hat, und aus dem embryoniſch gegebenen franzöſiſchen Material wo möglich der franzöſiſche Geiſt in das Ganze bringt.

Die reine Wiſſenſchaft claſſificirt auf verſchiedene Weiſe die Gattungen der proſaiſchen Darſtellung. Für den praktiſchen Zweck der Technik ſind hier unterſchieden: Contes et anecdotes, Descriptions, Genre épistolaire, Genre historique, Genre oratoire, Genre scientifique, Genre moral. Eine Stufenfolge ſoll nur im Allgemeinen damit angedeutet ſein. Der erſte Abſchnitt enthält Erzählungen, deren Stoff aus dem gewöhnlichen Leben, aus dem Privatleben hiſtoriſcher Perſonen genommen iſt, oder die einzelne Züge aus weltgeſchichtlichen Ereigniſſen darſtellen. Die Beſchreibung (im weiteren Sinne, die eigentliche Beſchreibung, die Schilderung, die Charakteriſtik unter ſich begreifend) geht der hiſtoriſchen Darſtellung voran, weil dieſe Erzählung, Beſchreibung und Charakteriſtik in ſich vereinigt. Nachdem man von der Uebung in einfachen Erzählungen und in Beſchreibungen und Charakteriſtiken zur hiſtoriſchen Darſtellung gelangt iſt, wird zur didaktiſchen oder wiſſenſchaftlichen Abhandlung übergegangen, der oberſten Stufe, die der franzöſiſch ſchreibende Realſchüler zu erreichen hat oder vielmehr zu berühren, ſofern nur vereinzelte Verſuche auf gewiſſen Gebieten und von Schülern zu machen ſind, denen der Lehrer die dazu nöthige allgemeine geiſtige Reife und die beſondere ſprachliche Fertigkeit zutraut. Wie weit Reden zu arbeiten ſind, laſſe ich dahin geſtellt, ebenſo wohin das Briefſchreiben der Zeit nach gehört. Ich glaube, daß auch diejenigen Lehrer, welche die Erfahrung auf einen anderen methodiſchen Gang des Unterrichtes im freien ſchriftlichen Ausdruck geführt hat, Manches aus dieſer Sammlung für ihren Zweck gebrauchen können, und auf paſſende Themata, Dispoſitionen u. ſ. w. geführt werden. Selbſt wenn man mit dem Verf. die Anſicht von der Nothwendigkeit der allmäligen, ſtufenweiſen, ſyſtematiſchen Entwöhnung vom Ueberſetzen und Gewöhnung an den freien Ausdruck nicht theilt, ſondern den Uebergang vom Exercitium zum Aufſatz plötzlich eintreten läßt, ebenſo, daß jenes bis zur Secunda incl. ſeine Stelle behauptet, in Prima dagegen mit einem Male ein bloßes Thema zur freien Ausarbeitung gegeben wird, wird dieſe Sammlung zu benutzen ſein, da ſie außer der Vorbereitungsſtufe, die an unſeren Realſchulen etwa in die zweite Secunda zu legen iſt, der Prima Material genug bietet. Ueber den Kreis der höheren Töchterſchule gehen viele Themata hinaus, aber es eignen ſich für ihre Zwecke die meiſten Erzählungen, Beſchreibungen, Briefe u. ſ. w."

Lgbn.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

Zum Religionsunterricht in der Volksschule.

Von Dr. Gr.

Unſer Religionsunterricht, ſo gut in höheren wie in niederen Schulen, leidet an zwei Hauptfehlern. Der eine liegt ſchon in dem Worte „Unterricht“ angedeutet: man betrachtet das dem Gedächtniß einzuprägende Stoffliche nicht viel anders, als den Wiſſensſtoff aus anderen Lectionen, man examinirt vieler Orten eben ſo wohl in der Religion, wie in Geſchichte und Phyſik. Das Tadelnswerthe liegt nicht etwa darin, daß der Lehrer Sprüche, Lieder, Sätze u. ſ. w. auswendig lernen und herſagen läßt: das muß ſein, und dazu ſoll jede Schule wöchentlich ihre beſtimmte, mit Anderem unvermengte Stunde haben. Vielmehr wird dadurch, daß die Schüler auch in den Religionswahrheiten examinirt werden, ja daß ſie ſogar nach deren Anwendung auf das und auf ihr eigenes Leben gefragt werden, in ihnen leicht und faſt immer die Vorſtellung erzeugt, als beſtehe Religion mehr in einem Wiſſen, als in einem Wollen und Können; dem Streben des Lehrers aber, welches doch einzig und allein nur darauf gerichtet ſein ſollte, ſeine Schüler zum ſelbſtbedürftigen Fragen und Handausſtrecken, zum Bereuen und Beten zu erwärmen und zu erheben, wird eine Nebenrichtung auf Cenſuren, Prüfungen, Controle u. ſ. w. gegeben, die bei ängſtlichen oder eiteln Naturen leicht Hauptrichtung werden und dadurch dem Einziehen des heiligen Geiſtes in ſie und in ihre Claſſe wie Schloß und Riegel wehren kann. Der andere Fehler kommt aus der Theologie und beſteht in der Sucht nach Abſtractionen. Freilich leiden andere Lehrſtunden vielfach an demſelben Fehler, weil die Schulbücher den Compendien der Univerſitäten für einen wiſſenſchaftlichen, d. i. abſtrahirenden Unterricht nachgebildet ſind. Aber am ſchlimmſten und bedenklichſten iſt's doch mit unſeren Religionslehrbüchern und mit dem daran geknüpften Unterricht beſtellt. Welcher gilt für den beſten Katechismus? Der, welcher die ſchärfſten und knappeſten Definitionen hat. Und wer weiß am beſten darin Beſcheid? Wer dieſe am ſicherſten und geläufigſten auswendig herſagen, auf einer höheren Stufe: aus den betreffenden Bibelſprüchen ableiten kann. Für Theologen iſt das gut und nöthig; aber zum Seligwerden iſt's Keinem nütze. Die Bibel hat auch keine Definitionen, keine abſtracten Glaubensſätze; ſelbſt die Pauliniſche vom Glauben genügt den Anforderungen der Logik und Dogmatik nicht, und doch weiß, wer ſie verſtanden, hinlänglich, was Glauben

iſt. Vielmehr ſollen, wie in der Schrift, alle Religionswahrheiten Fleiſch und Blut haben, in Geſchichte ruhen, aus Geſchichte hervorgehen und darum beim Lernenden gleich wieder eine eigene Geſchichte erzeugen. Wenn wir's demnach äußerlich ausdrücken ſollten, was die Volksſchule zu erſtreben habe, ſo möchten wir ſagen: ſie trenne die Herſageſtunden von den Religionsſtunden, weiſe in jene alle Hülfsmittel des Gedächtniſſes, als: Kirchenlieder, Katechismus, bibliſche Geſchichten ꝛc. und habe in dieſen kein ander Buch, als die Bibel, und treibe keine andere Arbeit, als ſie praktiſch auszulegen, und habe kein ander Ziel, als die Luſt an ihrem tieferen Verſtändniß. Mit der Bibel ſteht und fällt das evangeliſche Chriſtenthum, und Chriſten, die nicht in der Schrift und durch ſie und aus ihr in Gott gelehrt ſind, können leicht in jede äußere Kirche hineingelockt werden. — Dieſe Bemerkungen vorausgeſetzt, wollen wir die folgenden Schriften, außer nach ihrem ſonſtigen Werthe, ganz beſonders nach den Geſichtspuncten beurtheilen, ob ſie gute Hülfsmittel für die Herſageſtunden ſind, und ob ſie von der Bibel ab- oder zu ihr hinanführen können, ohne aber gerade bei jeder einzelnen ausdrücklich davon zu reden.

1. Die bibliſche Geſchichte oder das Reich Gottes auf Erden in einem kurz gefaßten Ueberblick der Menſchengeſchichte auf bibliſcher Grundlage. Ein Büchlein für Schule und Haus zur Belehrung und Unterhaltung von A. M. Clauſſen, großherzogl. oldenb. Kirchenrathe und Paſtor. Oldenburg, G. Stalling. 1855. ($7\frac{1}{2}$ Sgr.)

Nach einer gegen die Unwiſſenſchaftlichkeit des Rationalismus declamirenden und die Einerleiheit der beiden Titel des Buches nicht glücklich vertheidigenden Vorrede wird auf 141 klein Octavſeiten ein räſonnirender Ueberblick der Weltgeſchichte gegeben. Die Auswahl der ausführlicher erzählten Begebenheiten iſt gut zu nennen. Aber die dabei angebrachten Reflexionen leiden öfters gerade an einer rationaliſirenden Unſicherheit. Beweiſes halber führe ich bloß folgende Sätze an: „Der Unglückliche! — ſagt der Verf. von Kain — Es war Niemand auf Erden, der ihn hätte todtſchlagen wollen. Außer ihm waren nur ſeine Eltern und Geſchwiſter da, die wohl an ihm nicht zu Todtſchlägern hätten werden wollen. — Nach langem Umherirren ließ ſich Kain mit ſeiner Familie in einem fernen nach Oſten gelegenen Lande von Aſien nieder.“ Die Bibel ſagt, er habe im Lande Nod ein Weib genommen, und der Unglaube fragt, weil er nicht an das hohe Alter und an die ſchnelle Vermehrung der erſten Menſchen glaubt, woher er denn ein Weib habe nehmen können, da ja noch Niemand weiter, als Adam, Eva und er auf Erden geweſen wären. Dem alſo hätte der Verf. durch eine ſtrenger bibliſche

Darſtellung begegnen müſſen. Eben ſo wenig iſt darum die Behauptung zu billigen, daß von ſeinen Eltern und Geſchwiſtern Niemand hätte zum Todtſchläger an ihm werden mögen; denn, wenn Kain nicht wirklich Urſache zu der Beſorgniß gehabt hätte, daß ſeine vielen Verwandten zweiten, dritten und noch weiteren Grades, die ja eben ſchon angefangen hatten, Gottes Gebot zu befolgen, d. i. die ganze Erde zu erfüllen, in dem natürlichen Triebe zur Selbſterhaltung den erſten Mörder von der Erde hinwegräumen möchten, ſo würde ſicherlich Gott ſelbſt es nicht für nöthig gehalten haben, ihn zu „zeichnen" und auf ſeine Ermordung eine Strafe zu ſetzen. — Beim Thurmbau von Babel heißt es: „Es entſtand durch ſeine Fügung eine ſolche Zwietracht und Verwirrung unter ihnen, daß ſie aus einander ziehen mußten, und die danach erfolgenden Wanderungen der Menſchen bewirkten den Urſprung verſchiedener Sprachen, ſo wie die für die fortſchreitende Ausbildung der Menſchen ſo wichtige Sonderung derſelben nach Völkern." Es iſt allerdings nicht zu verlangen, daß in einem ſo kurzen Geſchichtsüberblick auf den innerſten Kern der Sprachenbildung, auf die trennende Sünde, eingegangen, und danach das Strafgericht Gottes als eine Offenbarung der dadurch ſchon vorbereiteten Verſchiedenheit und die Völkerbildung als eine fortgehende Frucht und Züchtigung des Unglaubens nachgewieſen werde; aber bibliſch und widerrationaliſtiſch iſt es nicht, die Sache umzudrehen und die Sprachverwirrung als Zwietracht, die Wanderungen aber als die natürliche Urſache der Sprachen- und Völkerbildung darzuſtellen. — Von Abraham heißt es: „Unter allen Menſchen damaliger Zeit hatte er den Glauben am reinſten und treueſten bewahrt, und die Glaubensprüfungen, welche Gott über ihn verhängte, zeigten, daß er der Würdigſte war, von Gott zum Stammvater eines Geſchlechts erwählt zu werden, das ein Reich Gottes auf Erden darzuſtellen beſtimmt war." Auch das iſt unbibliſch; denn nicht weil er der Würdigſte *war*, ward Abraham erwählet, ſondern weil er erwählet war, *ward* er der Würdigſte; und ob Abraham, im Hauſe des götzendieneriſchen Vaters aufgewachſen, wirklich den wahren Glauben am reinſten und treueſten bewahrt habe, ob er nicht vielmehr erſt nach und nach durch Gehorſam zum Glauben erzogen werden mußte, kann nicht mit jener Beſtimmtheit verſichert werden. Vielmehr ſcheint mir die ganze Geſchichte von Abraham und ſeinen nächſten Nachkommen verſchoben zu werden, wenn man ſie nicht als eine Darſtellung der Art, wie Gott ſeine Auserwählten aus der Sünde heraus und zu ſich hinauf zieht, alſo erzieht, betrachtet. — Da, abgeſehen von dieſen rationaliſirenden Schwächen, das Büchlein in einem guten Sinne geſchrieben iſt und, bei der Stellung des Verf., wahrſcheinlich auch viel gebraucht und gekauft werden wird,

ſo will ich für eine künftige Auflage noch den Wunſch ausſprechen, daß dasſelbe noch einer genauen Durchſicht in Bezug auf die Satzbildung unterworfen werden möchte. Beiſpiels halber nur Eine Satzfügung, zu welcher wir doch wahrlich keine Nöthigung in unſerer Sprache haben: „Dieß iſt der berühmte ſiebenjährige Krieg, welcher von 1756 bis 1763 dauerte, und viel Jammer und Elend über die Gegenden brachte, in welchen er wüthete, woran aber Friedrich nicht Schuld war, weil ſeine Feinde denſelben gegen ihn anfingen, um ihn ſeiner rechtmäßig erworbenen Beſitzungen zu berauben, was ihnen aber ſo wenig gelang, daß er vielmehr aus dem ungleichen Kampfe als Held und Sieger mit unvergänglichem Ruhme gekrönt hervorging.“ Und größere Klarheit wäre gleich dem folgenden Satze zu wünſchen: „Was nun von dieſem Könige geſchah, das galt als Muſter für alle ſeine Bewunderer, und je größer deren Zahl und Anſehen war, deſto nachtheiliger mußte es wirken, daß mit ſeinem Beiſpiele auch der (der oder der?) Abfall vom Worte Gottes gerechtfertigt werden zu können ſchien, zu dem es in Frankreich gekommen war, und worin nun unzählige Deutſche, die für gebildet und aufgeklärt gelten wollten, den Franzoſen auch nachfolgten.“ Schließlich empfehle ich dem Verfaſſer noch das Büchlein von Ernſt Kappe als nachahmungswerthes Muſter.

2. Bibliſche Geſchichten für das erſte Jugendalter nebſt einem Anhange von Gebeten. Von G. L. W. Köhnlein. Mit einem Vorwort vom Seminardirector Zahn. Frankfurt a. M. Heyder und Zimmer. 1855. (16 Sgr.)

Nachdem der Vorredner einige Gedanken über die Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit, mit bibliſchen Geſchichten den Religionsunterricht der Jugend überhaupt anzufangen, aneinander gereiht hat, kommt er auf den Unterricht darin für die Kleinen und ſagt: „Für die Kinder iſt das Allerbeſte eben gut, ſagt Einer, und Lavater meinte von einem ſeiner Kinderbücher, es ſei das Beſte, was je geſchrieben — und doch nicht werth, gedruckt zu werden. Das iſt das Geſtändniß hochbegabter Männer, wenn ſie für die Unmündigen etwas zu Papier bringen ſollen. Das Beſte wird hier wohl das Ungedruckte bleiben; was hier und da eine liebende Mutter ihren Kleinen in der Kinderſtube erzählt, oder des Abends im Schlafkämmerlein beim Bettchen ſagt, wenn das Kind Herz und Hände falten lernt. Aber dankbar muß jeder neue, mit Treue und Liebe aus dem Leben ſelbſt hervorgegangene Verſuch entgegengenommen werden. Hier wird ein neuer Verſuch dargeboten. Der Vorredner kann bezeugen, daß der theure Freund die Sache mit Liebe gepflegt hat. Die Arbeit, eine Reihe der wichtigſten bibliſchen Geſchichten für die zartere Jugend zu bearbeiten, iſt aus dem Leben ſelbſt hervorgegangen. Der Verfaſſer

hat manches Jahr in einer öffentlichen Schule dieſen Gegenſtand mit Treue gelehrt, er hat in kleinern Familienkreiſen darin erfreuliche Erfahrungen gemacht und bei ſeinen eigenen Kindern Gelegenheit gehabt, die Tiefe und Kindlichkeit zugleich der großen Gottesthaten zu erproben. Er bietet hiermit ſeine Arbeit zunächſt den chriſtlichen Müttern der Kinderſtube an ꝛc. ꝛc." Dennoch ſendet der Verfaſſer ein Vorwort zur Verſtändigung über ſein Buch voraus: die Geſchichten ſeien für Kinder von fünf bis neun Jahren ausgewählt und erzählt, ſo viele, daß auf jeden Sonn- und Feſttag eine komme; die freie Form des Erzählens, bei welcher man ſich nicht an das Bibelwort bindet, ohne jedoch im Mindeſten den Sinn des Bibelworts zu beeinträchtigen, ſei gewählt und das Beſtreben des Verfaſſers darauf gerichtet geweſen, daß die Form dem Inhalte der heiligen Geſchichten angemeſſen ſei; die Geſchichten des N. T. ſeien freier erzählt und die Ausdrücke ſorgfältiger in Bezug auf Verſtändlichkeit gewählt, weil man das N. T. dem Alten vorausgehen laſſen müſſe. Und endlich über den Gebrauch des Büchleins ſagt er wörtlich: „Dazu gehört aber auch, was leichtlich überſehen werden könnte, daß ſie recht langſam und mit Ausdruck aus dem Büchlein vorerzählt werden!" Ich bin der Meinung, daß jeder Vater und jede Mutter, welche die heiligen Geſchichten für ſich verſtehen, ohne alle und jede Anleitung ſo viel ihren Pflegbefohlenen davon mittheilen können und werden, als deren Jugend ihnen erlaubt, und daß ſie die Liebe zu dieſen ſtets die richtige Form finden lehrt; daß alſo ſolche Anleitungen, wie dieſe, überhaupt nicht noth und nütze ſind, viel eher ſolche, wie die Eltern und Erzieher wieder in die Tiefen der Offenbarungsgeſchichten eingeführt werden könnten. Aber ich gebe dem Vorredner halt Recht, wenn er ſagt: „Es gibt mancherlei Weiſen und jede iſt zuletzt gut in ihrer Art, wenn ſie nur im Geiſte ſich erweiſet." Und damit der Leſer die Art dieſes Büchleins kennen lerne und prüfen könne, ob ſie ihm zuſage, folge hier der Anfang der Schöpfungsgeſchichte: „Sind wir draußen im Freien und ſchauen über uns, da iſt hoch oben der Himmel, der mit ſeinem ſchönen Blau unſer Auge erfreut; es ſchwimmen Wolken in dieſem Blau und der Wind läßt ſie nicht in Ruhe, treibt ſie dorthin und dahin, und aus dicken, ſchwarzen Wolken fähret manchmal der leuchtende Blitz und das Rollen des Donners erſchreckt uns; — dann ſehen wir auch die herrliche Sonne und unſere Augen können nicht hinein ſchauen in ihre blitzenden Strahlen; doch freuen wir uns hoch über ſie, wenn ſie im Frühjahr den Schnee und das Eis ſchmilzt, durch ſie die Erde hell und freundlich wird, wenn ſie die Blumen aus der todten Erde hervorruft und macht, daß die Bäume grünen und mit Blüthen bedeckt ſind, wie

mit Schnee. — Abends wandelt da oben der ſtille Mond mit ſeinem ſanften Lichte und um ihn her blitzen und funkeln die tauſend und aber tauſend Sternlein und winken uns hinüber. — Iſt der Mond dort hinter die Erde geſchlüpft, da bricht hier bald die Sonne mit ihrem Glanze wieder hervor und es wird licht. Wir ſehen dann Berge mit dichten Wäldern, darin Hirſche, Rehe und allerlei Thiere ſpielen; grüne Wieſen mit tauſend ſchönen Blumen, und Kinder hüpfen darin herum und ſind fröhlich; Felder mit Obſtbäumen und Korn; Flüſſe und Bäche laufen auf der Erde hin und es ſpielen Fiſchlein darin und Enten rudern darauf herum; — wir hören in den Lüften und auf den Bäumen die Vöglein ſingen, und fröhlich hüpfen ſie von Aſt zu Aſt, bauen Neſter und pflegen ihre Jungen. Wo wir hinſehen, überall iſt Leben, überall Freude und Alles iſt ſchön, und wir Alle, ich und ihr, können das ſo mit anſehen und anhören und haben ein Herz, daß wir uns freuen können über Gottes ſchöne Welt. Es war aber einmal eine Zeit (?), da waren wir nicht da und unſere Eltern nicht und kein Menſch auf der ganzen Welt; und es leuchtete keine Sonne u. ſ. w." Mir für meine Perſon ſagt dieſe ſentimental-rhetoriſche Vor- und Zwiſchenſpielerei durchaus nicht zu, und ich denke dabei ſchnell an jenen Bauer, welcher einem Candidaten, der zum Schluſſe ſeiner Probepredigt das Mahlmannſche Vaterunſer declamirt hatte, auf die Frage, wie ihm dieß gefallen, antwortete: „So ſo, es war nur zu viel Wickfutter darunter!"

3. Auserleſene bibliſche Hiſtorien für evangeliſche Schulen. Gütersloh, Bertelsmann. 1855. (5½ Sgr.)

In einem kurzen Vorwort ſtehen die vortrefflichen Worte: „Bibliſche Hiſtorienbücher ſollen nicht die ganze heilige Schrift aus der Schule verdrängen. Die meiſten Stimmen (leider bloß der Pädagogen, nicht auch der Schulvorſteher) in unſerer Zeit vereinigen ſich dahin, daß das ganze Wort Gottes in die Oberclaſſen, Hiſtorienbücher dagegen in die Unterclaſſen der Schulen gehören." Dann folgen die unterſcheidenden Merkmale dieſer Auswahl: es ſind manche andere Hiſtorien ausgewählt, als von Zahn, Schulz und Rauſchenbuſch, freilich manche auch mit Recht ausgelaſſen, namentlich ſolche, die nicht für eine Unterclaſſe gehören. Ferner ſind vielmals andere Verſe aus der lutheriſchen Bibel genommen. Und darin beſteht ein großer Vorzug dieſer Sammlung, namentlich vor der Zahnſchen, in welcher oft gerade die für das Verſtändniß der Geſchichten wichtigſten Sätze fehlen, welche überhaupt ſeit der Zeit ihres erſten Erſcheinens mit der tieferen Schrifterforſchung nicht fortgeſchritten iſt. Außerdem ſind jeder Geſchichte gute Ueberſchriften, dann auf das genauere Verſtändniß der Geſchichten bezügliche Fragen und — was ganz

beſonders zu loben iſt — im Allgemeinen wohl ausgewählte Kernſprüche und in Anmerkungen Liederanfänge hinzugefügt. Da 224 eng und doch deutlich gedruckte Seiten gutes Papiers für einen ſo außerordentlich billigen Preis zu haben ſind, ſo verdient das Buch bei ſeinen ſonſtigen Vorzügen zur Einführung in unſern Volksſchulen nachdrücklich empfohlen zu werden.

4. Die bibliſche Geſchichte in der evangeliſchen Elementarſchule. Ein Beitrag zur Führung eines chriſtlichen Volksſchulunterrichts von Fr. Vormbaum. Gütersloh, Bertelsmann. Ohne Jahrszahl.

Dieſe ſchon vor längerer Zeit erſchienene Anweiſung für Volksſchullehrer, für jede Alters- und Bildungsſtufe der Volksſchüler die paſſendſten Geſchichten auszuwählen und zweckmäßig mehr zu erzählen als zu behandeln, enthält nichts Bedenkliches, viel Gutes, aber noch nicht alles Gute und Nöthige, was dem Volksſchullehrer bei dieſem Unterrichte förderlich iſt.

5. Die achtzig Kirchenlieder der drei preußiſchen Regulative im Urtext. Zum Druck befördert durch den Herausgeber des Hauschoralbuchs und der auserleſenen bibliſchen Hiſtorien. Gütersloh, Bertelsmann. 1855. (1 Sgr.)
6. Achtzig geiſtliche Lieder nach den preußiſchen Regulativen in zwei Abtheilungen nach dem Urtext zuſammengeſtellt von Dr. F. E. J. Crüger. Die erſte Abtheilung enthält die durch die erläuternden Beſtimmungen der k. Regierung zu Merſeburg zum Auswendiglernen in Elementarſchulen beſtimmten vierzig Lieder. Erfurt, Körner. 1855. (2 Sgr.)

Was ich als tadelnswerth bei dieſen Liederabdrücken anſehe, daß ſie nämlich der Alterthümelei die Schönheit und Deutlichkeit, mithin die Wirkſamkeit mancher Liederſtellen aufgeopfert, daß ſie alſo den möglichſt älteſten Text gewählt haben, freilich, wo ſie's nicht konnten, doch wieder ſubjectiv erwählten Auctoritäten gefolgt ſind, wird bei Männern der kirchlichen Reſtauration ihnen gerade ſehr hoch angerechnet werden. Darum melde ich nur noch, daß die Crügerſche Sammlung wegen beſſeren Papiers, Formats und Drucks das Doppelte des Preiſes wirklich mehr werth iſt.

7. Katechismus für Schule und Haus, enthaltend Dr. Martin Luthers kleinen Katechismus, eine Sammlung von Gebeten, die feſtſtehenden Theile des liturgiſchen Gottesdienſtes und eine Zeittafel zur bibliſchen Geſchichte, zuſammengeſtellt von Dr. F. E. J. Crüger und dem Lehrercollegium der Stadtſchule zu Zehdenick. Erfurt, Körner. 1855. (1 Sgr.)
8. Spruchbuch zu Dr. M. Luthers kleinem Katechismus, für den Schulgebrauch eingerichtet, ein Anhang zum vorigen, von denſelben. Ebend. 1855. (½ Sgr.)

Der Text des Katechismus iſt ſo gedruckt, daß die hochbetonten Wörter unterſtrichen ſind. Dabei iſt aber nicht immer das Richtige ge-

troffen, z. B. darf das Determinativ im zweiten Gebot nicht tonlos sein. Die Gebete enthalten solche am Morgen und zu Anfang der Schule, vor Tische, nach Tische, am Abend und zum Schluß der Schule, allgemeine: in guter Auswahl und vielfach mit den Namen ihrer Verfasser bezeichnet. Die Zeittafel zur biblischen Geschichte ist sehr zweckmäßig. Die Spruchsammlung enthält unter der Ueberschrift der betreffenden Katechismusworte die Bezeichnung und die Anfänge der biblischen Beweisstellen, läßt also den so nöthigen Raum für ein von den Kindern selbst auszuführendes und zu schreibendes vollständiges Spruchbuch. Beiden Heftchen sieht man gleich an, daß sie aus einem wirklichen Bedürfniß heraus von praktischen Schulmännern verfaßt sind; sie verdienen demnach auch weite Verbreitung.

9. Biblische Geschichten aus dem alten und neuen Testamente, mit Berücksichtigung der Reihenfolge Michael Morgenbessers unter steter Festhaltung des innern Zusammenhangs, der heil. Schrift in Dr. Luthers Uebersetzung möglichst wortgetreu nacherzählt und mit passenden Bibelsprüchen und erbaulichen Liederversen begleitet von Fr. Deutsch. Breslau, Barth u C. 1856.

Eine der besseren Sammlungen, die unbedenklich den Schulkindern in die Hände gegeben werden kann. Für folgende Auflagen rathe ich, die für die Kinder nicht gehörigen Widmungs- und Einleitungs-Vorreden wegzulassen, ferner wenigstens die verwickeltesten, durch Zusammenziehung des Textes entstandenen, zusammengesetzten Sätze in mehrere einfache zu zerlegen, und endlich den Liederstrophen die Anfangszeilen der Lieder selbst hinzuzufügen.

10. Enchiridion. Der kleine Katechismus D. Martini Lutheri für die gemeinen Pfarrherren und Prediger. Getreu nach der Dresdener Ausgabe des Concordienbuchs von 1580 wieder abgedruckt. Mit einem einleitenden Vorwort von Wilh. Löhn. Stuttgart, Liesching. In Goldschnitt.

Die Vorrede preist den Werth des Büchleins und sucht die Nothwendigkeit eines unveränderten Abdrucks der alten Ausgabe zu rechtfertigen. Der Katechismus selbst enthält Luthers Vorrede, die sechs Hauptstücke mit den Erklärungen, den Morgen- und Abendsegen, das Benedicite und Gratias, die Haustafel und den Anhang mit den Fragstücken und ihren Antworten für die, so zum Sacrament gehen wollen, alles schön gedruckt und auf starkem Papier: ein Büchlein für wohlhabender Leute Kinder.

11. Wortsinn und Bau des kleinen Luther. Katechismus. Vorschläge, wie zur Vorbereitung auf den eigentlichen Katechismus-Unterricht in das Verständniß von beiden möchte eingeleitet werden können, von Dr. Nielsen, geh. Kirchenrath. Zweite Auflage. Eutin, Völkers. (10 Sgr.)

Ueber die Entstehung des (leider nur etwas zu theuern) vortrefflichen Büchleins sagt der Verfasser selbst: „Ich wurde zuerst dazu ver-

anlaßt, als bei einer an der hieſigen vereinigten Gelehrten- und Bürgerſchule vorgenommenen Reviſion des Religionsunterrichts die Beſtimmung aufgeſtellt war, daß in den oberen Elementarclaſſen, neben Unterweiſung in der bibliſchen Geſchichte, die drei erſten Hauptſtücke des kleinen Lutheriſchen Katechismus nach ihrem Wortſinn verſtändlich gemacht und dem Gedächtniß eingeprägt, in den Oberclaſſen dagegen dasſelbe betreffs der zwei letzten Hauptſtücke und dann ſyſtematiſcher Religionsunterricht nach einem eingeführten Lehrbuch ertheilt werden ſolle. Es war kein eingeführtes Lehrbuch vorhanden, und die Lehrer, die den Wortſinn des Katechismus zu lehren die Aufgabe hatten, fragten freundlich bei mir vor: Wie es hiermit im letzten Grunde gemeint und worauf es abgeſehen ſei? Da ſchrieb ich dieß nieder, wie es mir bei Schulviſitationen, jetzt ſeit zwölf Jahren, freilich lange nicht alles für alle Schulen, aber doch für die eine dieß, für die andere jenes ſich als nothwendig gezeigt hatte, vor allem aber von dem Wunſche dabei geleitet, durch eigene Behandlung erproben zu laſſen, in wie hohen Ehren der Katechismus Luthers gehalten zu werden verdient, den in keiner Schule unbehandelt zu laſſen ich für die unerläßliche Pflicht aller derer erachte, die an der großen Arbeit mitzuarbeiten berufen ſind, unſere Kirche aus Trümmern zu ihrer Einheit und Freiheit wieder emporzurichten. Noch gibt es Schulen, in welchen dieß kleine ſymboliſche Buch auswendig gelernt und beſprochen wird, aber das Herſagen verräth es vielfältig, daß nur das einfachſte Verſtändniß deſſen, was darin geſchrieben ſteht, nicht erlangt iſt." Die Arbeit des Verfaſſers iſt ſo ſehr gelungen, daß ſie jedem Volksſchullehrer dringend empfohlen werden muß. Namentlich mögen preußiſche Seminarlehrer aus dieſem Büchlein entnehmen, wie die auf den Katechismusunterricht in der Volksſchule bezüglichen Anforderungen der Regulative zu verſtehen ſind, und immer ſtrenger unterſcheiden lehren, was ihre Zöglinge für ſich, und was ſie für ihre künftigen Schüler zu lernen haben. Ich wenigſtens halte das hier Dargeſtellte für das richtige Maß deſſen, was die Volksſchule ihren Kindern als Vorbereitung auf den Pfarrunterricht mitzugeben hat, und ein Mehr für bedenklich.

12. Confirmanden-Stunden. Dictate nach Luthers kleinem Katechismus. Von K. H. Petri, evang. Pfarrer zu Weſſing bei Torgau. Torgau, Wienbrack. 1855. (4 Sgr.)

Fünfzehn Jahre lang hat der Verfaſſer ſeinen Confirmanden das alles dictirt (52 ziemlich enge Octavſeiten!), was er hier endlich zu ihrem Nutzen hat drucken laſſen. Es iſt ein in der Reihenfolge des lutheriſchen Katechismus excerpirtes Compendium der evangeliſchen

Dogmatik mit den nöthigen Definitionen und Classificationen. Das Beste daran sind im Anfange die „nothwendigen" Artikel der Augsburgischen Confession.

13. Handbüchlein für Lehrer und Schul-Inspectoren beim Religionsunterricht in ein- und zweiclassigen Volksschulen. Sechsundachtzig Wochenpensa in zwei Jahrgängen. Von Dr. J. C. F. Hubert, Pastor in Groß-Ziethen. Berlin, Decker. 1854.

Der Verfasser hat das Material zum Religionsunterricht in ein- und zweiclassigen Volksschulen auf sechsundachtzig Wochen in zwei Jahrgängen vertheilt, so daß für jede Woche eine Seite mit fünf Paragraphen bestimmt ist. Der § 1 nennt zwei biblische Geschichten, der § 2 bezeichnet die wöchentlich zu lesenden Abschnitte aus der heil. Schrift, der § 3 zeigt an, welche Stücke aus dem Katechismus kurz erklärt und gelernt werden sollen, der § 4 nennt die 8 bis 12 Bibelsprüche zum Auswendiglernen, der § 5 endlich die zum Lernen und Singen bestimmten Gesangbuchslieder und Verse. Ich meine, daß, wenn der Verf. dieses Pensenverzeichniß einige Jahre lang mit der Wirklichkeit in seinen Schulen vergleicht, er es ziemlich auf die Hälfte des Stoffs wird reduciren wollen.

14. Kurze Geschichte des evangelischen Kirchenliedes, so wie der Kirche in ihrem Liede, oder Wegweiser durch die guten alten und neueren Gesangbücher mit besonderer Beziehung auf Vollhagens Gesangbuch, und auf das deutsche evangelische Kirchengesangbuch, bearbeitet von Dr Wangemann, Archidiakonus und Seminardirector in Cammin. Treptow a. d. R., Bockramm. 1855. Zweite Aufl. (15 Sgr.)

Der Gedanke des Verfassers, die Geschichte und Erklärung des Kirchenliedes an die Geschichte der Kirche selbst anzuknüpfen, ist ein richtiger und glücklicher. Nur die Ausführung, so vortrefflich sie in dem ist, was sie mit gutem Tact in Benutzung der besten Hülfsmittel gibt, scheint mir nach zwei Seiten hin verbesserungsfähig zu sein. Einmal wäre es gut, die Geschichte der altevangelischen Kirche weiter auszudehnen, die aber ihrer Entartung bis zu Luther hin möglichst abzukürzen, da, wie Schleiermacher sehr schön ausgeführt hat, unser wirkliches nationalhistorisches Bewußtsein erst mit der Reformation beginnt. Sodann aber dürfte es zweckmäßig sein, etwas weniger Liedergeschichten zu erzählen und dafür tiefer in die Wort- und Sacherklärung, wenigstens der Regulativlieder, einzugehen. Daraus möge aber der Verfasser nicht schließen, daß ich sein Buch überhaupt tadeln wollte. Nein, ich halte es vielmehr für eine sehr gute Arbeit, die, weil mit viel Treue gethan, auch viel Segen bringen muß, und wünsche aufrichtig, daß sie namentlich von Volksschullehrern recht viel gekauft

und fleißig geleſen und nach ihrem Inhalte in den Schulen verarbeitet werde.

15. Die achtzig Kirchenlieder für die Schule nach der Auswahl des k. preuß. Unterrichts-Miniſterii ꝛc. ꝛc. in ihren Originaltexten zuſammengeſtellt, nach dem Kirchenjahre geordnet und mit kurzen Erklärungen über ihren Inhalt, ſo wie auch mit einem Anhange über die Lebensumſtände der betreffenden Liederdichter verſehen, von Dr. F. Zſchokke, Rector der Stadtſchule zu Frieſack. Berlin, Wiegandt und Grieben. 1855.

Nach einem in ſchwerfälligen und ſchwulſtreichen Sätzen geſchriebenen Vorworte, welches die Regulative und die Schulkunde von Vormann preist und die eigene „Liebe und Hingebung" rühmt, mit welcher der Verf. dieß Büchlein ausgearbeitet habe, und nach einem alphabetiſchen Liederverzeichniſſe folgt eine Einleitung, welche abermals die Regulative und deren Vorſchriften über Behandlung des Kirchenliedes lobend darlegt, dann ein Verzeichniß der Lieder nach ihrem Inhalte und endlich die Lieder ſelbſt. Sie ſind nach dem alten Texte abgedruckt. Jedem einzelnen ſchließt ſich eine kurze Erklärung an, welche das Thema, den Gedankengang des Liedes und eine Anzahl Bibelſtellen angibt, welche mit den einzelnen Gedanken des Liedes verglichen werden können. Ein Anhang enthält „ein Verzeichniß der in dieſer Sammlung vertretenen Liederdichter, nebſt kurzen Nachrichten über ihr Leben und Wirken". Da jene Erklärungen eigentlich keine ſind, ſondern nur dürftig umſchreibende Inhaltsangaben, da von der Geſchichte des Kirchenliedes auch gar nichts mitgetheilt iſt, und da wenige Lehrer wiſſen mögen, was ſie mit dem Katalog von Bibelſtellen unter jedem Liede anfangen ſollen: ſo ſcheint mir dieſe Arbeit nicht ſonderlich empfehlenswerth zu ſein.

16. Praktiſches Hülfsbuch für den Gebrauch der achtzig Kirchenlieder der preuß. Reg. ꝛc. ꝛc., enthaltend: die Biographieen der Verfaſſer, überſichtliche Darſtellungen des Inhaltes, Gedankenganges und Bibelgrundes der einzelnen Lieder und Verſe, nebſt erbaulichen Zügen aus der Geſchichte derſelben und einem einleitenden Ueberblicke über den Entwickelungsgang des deutſchen evangeliſchen Kirchenliedes und Kirchengeſanges. Für Lehrer an Stadt- und Landſchulen, Seminariſten und Präparanden bearbeitet von F. Knauth, Oberlehrer an der höheren Töchterſchule in Franckes Stiftungen. Mit einem Vorworte von F. A. Cunz, Verf. der »Geſchichte des deutſchen Kirchenliedes ꝛc. ꝛc.«, einem Melodieenregiſter und einer Muſikbeilage. Halle, Schrödel und Simon. 1855. (12 Sgr.)

Das Vorwort ſpricht kurz über das Bedürfniß an ſolchen und ähnlichen Büchern und verzeichnet die Bücher, welche der Verfaſſer bei ſeiner Arbeit benutzt hat. Der ausführliche Titel gibt den Inhalt hinlänglich an. Es kommt alſo nur darauf an, den Unterſchied dieſes Buches von dem vorigen anzugeben. Es hat auf 17 Seiten einen Ueberblick der

Geſchichte des Kirchenliedes, reiht die Lieder in alphabetiſcher Ordnung der Namen ihrer Sänger an einander, gibt den Gedankengang der Lieder in tabellariſcher oder disponirender Form an, verſucht wenigſtens ſchwierige Einzelnheiten des Ausdrucks oder des Gedankens wirklich zu erklären, und fügt jedem Liede eine Geſchichte über ſeine Wirkſamkeit (aus den bekannten Quellen) bei. Die Muſikbeilage enthält die vierſtimmig ausgeſetzte und mit Zwiſchenſpielen verſehene Melodie: „Wollt ihr wiſſen, was mein Preis?“ nach dem ſchleſiſchen Choralbuche von Heſſe. Jedenfalls iſt dieſes ein viel brauchbareres Buch als das vorige von Zſchokke und, gäbe es nichts Beſſeres, empfehlenswerth.

17. Geſangbuchſtunden für Kirche, Schule und Haus von F. Heyne, Paſtor in Salbke. Magdeburg, Heinrichshofen. 1856.

Es iſt mir eine wahre Freude, dieſes Buch anzuzeigen. Je beſcheidener der Verfaſſer von ſich und ſeiner Arbeit ſpricht, deſto mehr Rühmens muß ich davon machen. Schon die erſten Zeilen des Vorworts nehmen für den Verfaſſer ein, denn er meldet darin, daß ſein Buch zum größten Theile die Vorbereitung auf die Geſangbuchſtunden enthalte, welche er ſeit einer langen Reihe von Jahren in der Schule, auch je zuweilen ſtatt der nachmittägigen Katechiſationen in der Kirche halte. Und daß er nicht bloß durch das Erſcheinen der Regulative zum ſchnellen Buchmachen veranlaßt worden iſt, daß er ein Geiſtlicher iſt, welcher nicht bloß vom Kirchenliede, ſondern wohl mehr noch vom Schulmeiſtern verſteht, das zeigt ſowohl das ganze Buch in Anlage und Ausführung, als auch vornehmlich das Unterrichtsbeiſpiel, welches er anhangsweiſe in der Behandlung des Liedes „Eins iſt noth ꝛc. ꝛc.“ mitgetheilt hat. Das Buch enthält die achtzig Lieder der Regulative und noch zwanzig andere in guter Wahl. Geordnet ſind ſie nach folgenden Rubriken: Saatzeit des evangeliſchen Kirchenliedes, Wartezeit, Blüthezeit, Hoffezeit, und zwar: a. die Zeit der wehmüthigen und ringenden Sehnſucht, die Zeit des Abfalls, die Zeit des neuen Wachsthums. Von jedem Liede wird der Originaltext nach den ſicherſten Quellen gegeben, vorher aber geht jedem eine Einleitung, welche das Geſchichtliche über Dichter und Lied, allgemeine Charakteriſirung beider und eine disponirende Inhaltsangabe enthält; nachfolgt in Weiſe von Anmerkungen die kurze, aber ſorgfältige und das Schwierige wirklich hervorhebende bibliſche Begründung und Erklärung; und den Schluß machen zwei oder drei der beſten bekannten Geſchichten von dem Segen der Lieder. Da ich aus der Brauchbarkeit des Buches die Hoffnung ſchöpfe, daß ſich die erſte Auflage bald vergreifen wird — wer ſollte das relativ Beſte

nicht am liebſten kaufen? — ſo mache ich den Verf. auf die Methode in dem Wangemannſchen Buche aufmerkſam und wünſche, daß es ihm gefallen möchte, ſeinen litterarhiſtoriſchen Charakteriſtiken eine breitere kirchenhiſtoriſche Grundlage zu geben und damit ein noch brauchbareres Schulmeiſterbuch zu liefern. Derſelbe Verf. hat in demſelben Verlage auch ein „Schulgeſangbuch, die achtzig in den Regg. ausgewählten Kernlieder enthaltend", herausgegeben. Die meiſten derſelben ſind nach der Faſſung des „Deutſchen Evangeliſchen Kirchengeſangbuches" (Eiſenacher), nur fünfzehn nach dem „Unverfälſchten Liederſegen" und nach den „Geiſtlichen Liedern von Anders und Stolzenburg" abgedruckt. Und weil dieß geſchehen, nicht der Originaltext hier hervorgeſucht iſt, ſo halte ich das Büchlein für ſehr brauchbar und empfehlenswerth.

18. Erzählungen aus dem Reiche Gottes. Zum Gebrauche bei dem Religionsunterrichte in Kirche, Schule und Haus. Nach Luthers kleinem Katechismus geordnet von K. A. G. E. Glaſer, weiland Pfarrer in Behringersdorf. Vierte Auflage. Neu bearbeitet von O. Glaubrecht. Frankfurt a. M., Heyder und Zimmer. 1855. (1 Rthlr.)

Das Glaſerſche Buch iſt zu bekannt und hat weithin in Kirche, Schule und Haus ſchon ſo viel Segen geſtiftet, daß ich nicht nöthig habe, von ihm ſelber noch viel zu reden. Hier liegt eine neue Auflage vor, welche der des Erzählens ſo kundige Pfarrer R. Oeſer herausgegeben hat. Die Brauchbarkeit des Buches hat ſehr gewonnen, denn theils ſind ziemlich viele, namentlich zu ſubjectiv gehaltene Erzählungen der früheren Ausgaben weggelaſſen und durch eine Anzahl beſſerer erſetzt, theils ſchließt ſich die Ordnung der neuen Ausgabe feſter an Luthers Katechismus an, theils iſt die Darſtellung und Form mancher Erzählungen zu ihrem Vortheile ſehr verändert. Da der zweite Herausgeber durch dieſe Bearbeitung gleichſam ein geiſtiges Eigenthumsrecht auf das Buch erworben hat, ſo wünſche und hoffe ich, daß er bei einer neuen Auflage noch etwas mehr davon Gebrauch mache und manche Erzählung theils noch mehr kürze, theils in leichteren und einfacheren Sätzen darſtelle. Für Lehrer wäre das nicht nöthig; aber das Buch wird ſo gern auch als Leſebuch von Anderen geſucht und gebraucht, und denen könnte es noch mundgerechter werden.

19. Die Evangelienharmonie oder das Leben Jeſu. Aus den vier Evangelien in der Lutheriſchen Ueberſetzung nach Sach- und Zeitordnung zuſammengeſtellt, mit wiſſenſchaftlicher Einleitung nebſt tabellariſcher Ueberſicht verſehen und allen ſchriftkundigen Freunden des Herrn, insbeſondere den Lehrern des evangeliſchen Volks in Kirche und Schule dargebracht von Chr. Lex, Director des Seminars in Uſingen. Wiesbaden, Kreidel und Niederer. 1855.

Die Einleitung dieſes auf feinem und ſtarkem Papiere elegant gedruckten Buches handelt in acht Paragraphen über die Evangelien-

harmonie im Allgemeinen, über die ſchriftſtelleriſche Selbſtſtändigkeit eines jeden der vier Evangeliſten, über das gegenſeitige harmoniſche Verhältniß der vier Evangelien zu einander im Allgemeinen, über die Hauptepochen der Lebensgeſchichte Jeſu, gibt eine Zuſammenſtellung der bei der Darſtellung der Evangelienharmonie feſtzuhaltenden Grundſätze, erörtert Thema und Plan eines jeden der vier Evangelien, gibt den Plan der Evangelienharmonie und endlich den Schlüſſel zum nachfolgenden Texte der Evangelienharmonie an der Hand der fortlaufenden Nummern. Darauf folgt die Evangelienharmonie ſelbſt. Davon einen neuen und noch dazu ſo ſchönen Abdruck zu veranſtalten, iſt jedenfalls ein verdienſtliches Unternehmen. Allein da die Einleitung, welche kein nothwendiger Beſtandtheil der Harmonie ſelber iſt, mit dem Anſpruche auftritt, zur Löſung der reichlich vorhandenen Schwierigkeiten beizutragen, ſo wäre es wünſchenswerth geweſen, daß der Verfaſſer nicht bloß auf die Arbeiten Ebrards, Wieſelers und Langes Rückſicht genommen, ſondern daß er vor allen andern das exegetiſche Meiſterwerk von Stier: „Die Reden des Herrn Jeſu", ſorgfältig benutzt und für eine andere Anordnung mancher Züge und Geſchichten durch deſſen faſt unwiderlegliche Gründe ſich hätte beſtimmen laſſen. Abgeſehen davon iſt das Buch Geiſtlichen und Lehrern zu empfehlen.

20. Chriſtliche Andachten über die Pſalmen zum Vortrage ſowie zu häuslicher Erbauung von Dr. Fr. J. Günther. Halle, Pfeffer. 1856. (1⅘ Rth.)

„In dem vorliegenden Werke", ſo heißt die Ankündigung, „liefert der Verfaſſer chriſtlichen Verehrern der heil. Schrift eine neue und eigenthümliche Auslegung der Pſalmen. Von der Wahrnehmung ausgehend, daß durch das Leſen heidniſcher und neuerer Dichter die Neigung und das Verſtändniß für die erhabene Schönheit der Pſalmen, unſerer älteſten Kirchenhymnen, abgeſchwächt oder gar zerſtört wird, hat derſelbe verſucht, durch vorbereitende, auf den Kern hinführende, homilieenartig erläuternde, die Grundgedanken darlegende oder erweiternde, den ewigen Inhalt auf die Gegenwart anwendende Betrachtungen das Pſalmbuch unſerer Zeit wieder nahe zu bringen und Sinn für wahre Glaubenspoeſie zu erwecken. Er hat die Form der Rede und der Homilie gewählt, theils um den Lehrern an höhern Schulen, welche mit der ihnen anvertrauten Jugend Bibelſtunden zu halten, oder in längeren Vorträgen Abſchnitte der heil. Schrift zu erklären pflegen, einen reichhaltigen Gedankenvorrath, Nichttheologen ſchon zubereitete „Andachten" darzubieten, theils um den Volksſchullehrern das (für Preußen in den Regulativen jetzt vorgeſchriebene) Leſen der

Pſalmen durch Einführung in deren Gedankeninhalt zu erleichtern, theils um Hausvätern zum Vorleſen brauchbare, zu geiſtlicher Erweckung dienliche, den Blick auf die Gegenwart durch die ewige Wahrheit erhellende Sonntagsandachten zu geben, theils endlich auch, um Geiſtlichen leicht zu erweiternde Predigtentwürfe zur Auswahl vorzulegen." — Es ziemt mir nicht, ſelber zu beurtheilen, in wie weit ich meine Abſichten erreicht habe; aber das darf ich getroſt verſichern, daß unter meinen vielen Schriften dieſe meine letzte wohl leicht die beſte ſein mag. Was ſo von Herzen gekommen iſt, kann und möge auch bald wieder zu jungen und alten Herzen ſeinen Weg finden.

(Fortſetzung folgt.)

III. Vermiſchte Aufſätze.

Uebereinſtimmung mehrerer grammatiſchen Eigenthümlichkeiten der franzöſiſchen und hebräiſchen Sprache.

Es erſcheint zwar als Contraſt, wenn eine moderne Sprache, wie die franzöſiſche, mit der hebräiſchen, einer ſo ſehr antiken, in Vergleichung geſetzt wird; aber bei näherer Betrachtung wird dieſes weniger befremden. Abgeſehen vom Grammatiſchen finden ſich auch in der franzöſiſchen Sprache Wörter, die mit hebräiſchen Stammformen übereinſtimmen. (Vergl. das in etymologiſcher Hinſicht noch immer brauchbare Wörterbuch von Friſch, beſonders die Ausgaben von Mauvillon.) Sie einzeln namhaft zu machen, iſt dießmal nicht der Zweck, da hier nur das eigentlich Grammatiſche berückſichtigt werden ſoll, um Analogieen in beiden Sprachen nachzuweiſen. — Hiſtoriſch laſſen ſich offenbar ſolche Erſcheinungen durch die phöniciſche Coloniſation Marſeilles erklären, da die phöniciſche und auch die puniſche Sprache weſentlich mit der hebräiſchen übereinſtimmt. * Vergl. Geſen. hebräiſche Grammatik von Rödiger, 17te

* Was den Wörterſchatz betrifft, den man aus dem Hebräiſchen ableitet, ſo möchten die Wurzeln, die man in dieſer Sprache zu finden glaubt, wohl eher im Celtiſchen exiſtirt haben; und was grammatiſche Eigenthümlichkeiten, die beiden Sprachen angehören, betrifft, ſo beruhen ſie wohl, abgeſehen von den mehr oder weniger allgemein ſprachlichen, auf einer zufällig gleichen Entwickelung und übereinſtimmenden Anſchauung. Iſt aber ein directer Einfluß des Hebräiſchen auf das Franzöſiſche vorhanden, ſo iſt dieſer im Studium jener Sprache in Frankreich und in den Einwirkungen von Seiten der Juden zu ſuchen. Hierüber empfange ich von einem Freunde der P. Rev. folgende ſchätzenswerthe Notizen. Von den erſten Zeiten der Niederlaſſung der Franken in Gallien an genoſſen Juden ein großes Anſehen bei den Königen und den hohen Geiſtlichen (Grég. de Tours, hist. eccles. Franc. VI, 5; IV, XII, col. 152). Im neunten Jahrhundert hatten die Juden bereits ſich ſo ausgebreitet, daß Karl der Große (Pertz, Mon. t. III, p. 144, 194) nnd das Concil von Meaux 845 ſich ernſtlich mit ihnen beſchäftigten; unter Karl dem Kahlen übten ſie einen großen Einfluß durch ihre Stellung, durch ihre Geldmittel, zum Theil durch ihre Bildung aus. Mehrere der Gelehrten des eilften und zwölften Jahrhunderts, welche am meiſten um Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften ſich bemühten, waren Iſraeliten (Fabricius, Bibl. graeca t. XII, p. 254); man vereinigte ſich mit ihnen, um Ueberſetzungen des alten Teſtaments her-

Aufl. 1854. § 2. [Mehrere Beiſpiele zum Belege ſind vom Referenten aus der citirten Grammatik entlehnt worden, aber mit erweiterter Erklärung.] Zum Theil gehören aber auch Wörter hieher, die aus dem Lateiniſchen ins Franzöſiſche übergegangen ſind. (Vergl. מַר, amarus, amer, bitter; עֹרֵב, corvus, corbeau, Rabe) Wir entnehmen zunächſt aus dem etymologiſch-grammatiſchen Theil das Orthoepiſche. Das franzöſiſche z (ein dem ז der Figur nach gleicher Buchſtabe), wenn es ausgeſprochen werden ſoll, wird eben ſo wie das hebräiſche ז als gelindes ז geleſen. Die nasales finales מן entſprechen in öftern Fällen den franzöſiſchen m, n in der Ausſprache. In Hinſicht der Vocale (nach der bei Gelehrten allgemeinen Ausſprache) ſtimmt das Cholem plenum וֹ mit dem franzöſiſchen au überein, das Zere plenum ֵי mit dem franzöſiſchen ei. וֹ entſpricht dem ou. Das Schwa mobile der Hebräer, welches auf den Normallaut ĕ zurückgeführt werden kann, geht, wie bekannt, durch den Ton nicht ſelten in Segol über. Ein ſolches Segol aber entſpricht in der Pronuntiation dem franzöſiſchen e, das beinahe unhörbar iſt, ſo oft vor oder nach demſelben ein Vocal ſteht. (Auch bei einſylbigen Wörtern vor Conſonanten, vergl. Je parle = J'parle; oder Einzelnes, wie ce matin = c'matin.) So wie der Hebräer die Verdoppelung gleicher Buchſtaben öfter dadurch unterläßt, daß er aus geſchärften Sylben gedehnte bildet, (z. B. aus שַׁרְרָ, שָׁרָ, vergl. doppelt, dūplus) eben ſo auch der Franzoſe, wenn er durch Dehnung aus deutſchen Wörtern franzöſiſche formirt, vergl. terra, terre, Rolle, rôle, drollig, drôle. Contrôle, contrôler, contrôleur, Controlle, Controlliren, Controlleur ꝛc. Was die Veränderung der Conſonanten betrifft, ſo finden wir die gänzliche Wegwerfung der Conſonanten im Franzöſiſchen nach der Weiſe hebräiſcher Formen. Als

---

zuſtellen, und im zwölften Jahrhundert war das Hebräiſche in allen Klöſtern allgemein bekannt. Ja, der öffentliche Unterricht in dieſer Sprache hatte ihren Gebrauch dermaßen verbreitet, daß man für den Glauben fürchtete, und 1240 verdammte eine Commiſſion Theologen den Talmud und andere rabbiniſche Bücher zum Verbrennen. Eine ſolche directe Berührung des Franzöſiſchen und des Hebräiſchen mag vielleicht auf das erſtere nicht ohne Einwirkung geblieben ſein. Gelegentlich erwähnen wir noch, daß Estienne Guichard in ſeiner Harmonie étymologique des Langues, und Thomassin in ſeinem Glossarium universale hebraicum das Franzöſiſche nicht aus dem Lateiniſchen, nicht aus dem Deutſchen, nicht aus dem Celtiſchen, ſondern aus dem Hebräiſchen ableiten, wie J. Périon das Griechiſche als die Hauptquelle des Franzöſiſchen anſah, in ſeinem 1554 erſchienenen Werke: Joachimi Perionii Dialogorum de linguae gallicae origine, ejusque cum graeca cognatione libri quatuor.

Lgbn.

Aphæresis, le aus ille; als Syncope, du aus de le, tems, (für temps), Août aus Augustus; als Apocope, fer aus dem lat. ferrum, cheval aus caballus. Eben ſo im Hebr. Vergl. בַּשָּׁמַיִם נוּ אֲנוּ אֲנַחְנוּ (ſt. בְּהַשָּׁמַיִם). Mit dem א prostheticum (זְרוֹעַ und אֶזְרוֹעַ) iſt das e in esprit (spiritus) und espérer (sperare) zu vergleichen. Aber auch zu vergleichen רַעַשׁ und orage. Der Schwäche der Hauchlaute א und ה entſpricht e als unaccentirter Endvocal, accentuirt entſpricht es dem ה mit Mappik. — Betrachtend die Redetheile, ſo laſſen ſich im Hebräiſchen freilich alle Stämme auf 3 und ſelbſt auf 2 Stammbuchſtaben reduciren; bei den franzöſiſchen Wörtern kann dieſes mit den meiſten geſchehen, wenn wir auch hier eine forma aucta von einer forma nuda unterſcheiden. Man vergleiche צָוָה, מִצְוָה, Brauch, Gebrauch, fendre zerſprengen, défendre vertheidigen ꝛc. Wir heben von den Redetheilen das pronomen hervor und vergleichen nous (nos) נוּ, אֲנוּ — (נוּ — לָ, קַטָּלְנוּ —); dem pronomen demonstr. זֹאת זֶה entſprechen die franzöſiſchen Formen: ce, cette, (אֵלֶּה vergl. les (ſt. il — les.)

Aber in der Syntax beider Sprachen finden wir noch größere Analogieen. In beiden Sprachen zeigt ſich ein Mangel an Adjectiven der Materie. Die hebräiſche Sprache erſetzt dieſes durch Subſtantiva ohne Präpoſition, die franzöſiſche hilft ſich durch die Präpoſitionen de und à, wie bekannt, ſo daß Beiſpiele zur Erklärung nicht vonnöthen ſind. In Hinſicht des Geſchlechtsgebrauchs findet in beiden Sprachen dieſelbe Sparſamkeit Statt. Im Hebräiſchen: der Künſtler, die Künſtlerin, אָמוֹן. Auch der Franzoſe hat den Grundſatz, mit den Hauptwörtern, welche Männern beigelegt werden, auch Frauenzimmer zu bezeichnen ohne eine Bezeichnung des weiblichen Geſchlechts, ſobald Frauenzimmer ſich mit demjenigen beſchäftigen, was eigentlich Männern zukömmt, z. B. Er iſt Dichter, ſie iſt Dichterin, Il est poète, elle est poète. — Der Bezeichnung der Collectiva durch die Femininform, z. B. אֹרְחָה Caravane, entſpricht im Franzöſiſchen (wie im Deutſchen) la patrouille, etc. — Der Hebräer ſetzt oft, wenn einem Subſtantiv ein Genitiv untergeordnet iſt, den zuſammengeſetzten Begriff — gleichſam als nomen compositum — ſtatt in den Plural in den Singular, z. B. die Köpfe von — (Richter 7, 25) nur רֹאשׁ (ſt. רָאשֵׁי). Im Franzöſiſchen: On eut coupé la tête des prisonniers (ſt. les têtes etc.). Bei Gegenſtänden, die von Natur und

Kunſt paarweiſe ſind, bedient ſich der Hebräer des numerus dualis (nach Neuern iſt es nur der verſtärkte Pluralis. — ?) Der Franzoſe braucht bei Gegenſtänden, die durch die Kunſt paarweiſe geformt ſind, den Plural, z. B. les ciseaux die Scheere, les lunettes die Brille, les mouchettes die Lichtputze, מֶלְקָחַיִם. Bei extenſiven Begriffen ſetzt der Hebräer den Plural für den Singular, מֵעִים das Innere (Eingeweide), franzöſiſch les intestins. Vergl. für intenſive Begriffe נְעוּרִים die Jugendzeit und les matines die Zeit der Frühmette. — Der Hebräer läßt bei den Eigennamen der Perſonen und Länder den Artikel weg; der Franzoſe beachtet dieſes bei den Perſonennamen, wenn ſie nämlich durch keinen Zuſatz näher beſtimmt ſind. — Dem Gebrauch des Artikels nach כֹּל, Geſammtheit, entſpricht im Franzöſiſchen die Conſtruction des tout. כָּל אָדָם jeder Menſch, tout homme. כָּל הָאָדָם alle Menſchen, tous les hommes. — In Betreff der Appoſition finden zum Theil ähnliche Conſtructionen im Franzöſiſchen wie im Hebräiſchen Statt. Vergl. Simon dem Gerechten, לְשִׁמְעוֹן הַצַּדִּיק dem Simon, der Gerechte, und Friedrich dem Großen, à Frédéric le Grand, dem Fr. der Gr. Vergl. auch den Artikel beim Vocativ (durch ה vocativum) im Hebr. z. B. יְהוֹשֻׁעַ הַכֹּהֵן הַגָּדוֹל o Joſua ꝛc. ꝛc. und im Franzöſiſchen Monsieur le capitaine! o Herr ꝛc. — Dem durch מִן bezeichneten, ſogenannten Ablativ entſprechen die Abl. du, de la, des ꝛc. in vielen Fällen. — Für die Beſtimmung des Ortes kann der Hebräer (wiewohl er auch, wie bekannt, andere Bezeichnungen hat) die Fragen wohin? und wo? durch eine und dieſelbe Bezeichnung ausdrücken (den casus locativus), z. B. ich bin im Hauſe deines Vaters und ich werde ins Haus — gehen, beide durch בֵּית אָבִיךָ, franz. Je suis — je vais — à la maison. (Im Gascogniſchen Dialekt finden ſich Formen, wie le fils à Monsieur N. = בֶּן לְיִשַׁי.)

Die Umſchreibung des Comparativ und Superlativ im Hebräiſchen durch die vor das verglichene Wort geſetzte Präpoſition מִן (— מִ) findet eine Analogie in der Form plus, als den abſterbenden Comparativ erſetzend. — In Hinſicht der Zahlwörter iſt zu bemerken, daß der Franzoſe auch oft, z. B. bei Jahreszahlen der Zeitrechnung, die Cardinalzahlen ſtatt der Ordinalzahlen braucht, im Hebräiſchen ebenfalls (wiewohl häufiger, da über 10 keine ordinalia mehr vorhanden ſind). Die Pronomina

betreffend, möge Folgendes zu bemerken ſein: Der Franzoſe braucht für me mir, moi mich, beim Imperativ, moi, in: donnez-moi ꝛc., und ſo bedient ſich der Hebräer in einigen Ausdrücken des Accuſativs ſtatt des (im Hebräiſchen zu ſetzenden regelrechten) Dativs, z. B. הַצְמִתֵנִי für הַצְמִתֵם לִי. — Möge nun hierauf Einiges aus der Syntax der tempora folgen. Für den nachdrücklichen Imperativ ſetzt der Hebräer das fut. exactum, z. B. Nimm dir und iß (= du wirſt gegeſſen haben) קַח לְךָ וְאָכַלְתָּ. Im Franzöſiſchen vergl. Morgen habet Euere Arbeiten, demain vous aurez eu vos travaux (= Ihr werdet gehabt haben.) Der Infinitivus historicus (und Inf. pro Imperativo), um die Handlung ſo hervorzuheben, daß dadurch die Perſönlichkeit des Handelnden verſchwindet, finden ſich im Franzöſiſchen eben ſo wie im Hebräiſchen, als: שָׁמוֹר אֶת הַשַּׁבָּת beobachten (ſollſt du) den Sabbath! Im Franzöſiſchen (freilich meiſtens poetiſch) vergl. die Ausdrücke: Que faire? Chacun de crier merveille! ſ. Magers franzöſiſches Elementarwerk. — Die Participia flectirt der Hebräer ganz regelrecht nach dem Geſchlechte (was bei den nom. subst. und adject. nicht immer der Fall iſt) und behandelt ſie wie (die regelrecht conſtruirten) Adjectiva. Der Franzoſe flectirt nur diejenigen Participia, welche er als eine Art von Adjectiva gebraucht, z. B. des hommes prévoyans. In Hinſicht der Verbindung des Subjects mit dem Prädicat, ſo iſt im Hebräiſchen die kräftigſte Art, irgend ein Subſt. des Satzes hervorzuheben, die, daß man es zu Anfange ſetzt und als Pronomen am Ende wiederholt, z. B. Gott — (was ihn anbetrifft) truglos iſt ſein Verfahren, הָאֵל תָּמִים דַּרְכּוֹ. Vergleiche franz. C'est moi qu'on a accusé, ich bin es — den man angeklagt hat. Auch das vorangeſtellte Verbum im Hebräiſchen findet eine Analogie im Franzöſiſchen, wenn dieſes des Hervorhebens wegen geſchieht. Vergl. יְהִי מְאוֹרוֹת (ſ. תְּהִיֶינָה) Es ſei = ſeien Lichter, und il vient (ſt. ils viennent) des hommes, es kömmt, es kommen Leute. Man kann in beiden Sprachen hier das Verbum imperſonell auffaſſen und das Verbum bleibt unflectirt. חָזַק הַמִּלְחָמָה (ſt. חֲזָקָה), hart (ging es her) der Kampf (war es). Il a paru — Erſchienen iſt — deux volumes zwei Bände (waren es). So braucht der Hebr. die Fortdauer der Handlung zu bezeichnen das Verbum הָלַךְ, z. B. הַנַּעֲרָה הֹלֶכֶת וּגְדוֹלָה וְטוֹבָה das Mädchen wurde immer größer und beſſer, vergl. les maux vont toujours croissant, die Leiden wurden immer größer. Hiermit ſind über-

haupt die franz. V. aller und venir in der Bedeutung des Wollens, einer ſo eben geſchehenen oder gleich zu geſchehenden Handlung zu vergleichen. Auch ſtimmen damit überein חָשַׁב und penser franz. Une pierre qui tomba pensa m'écraser, ein Stein, der niederfiel, hätte mich faſt zerſchmettert. Vergl. Jon. 1. 4. הָאֳנִיָּה חִשְּׁבָה לְהִשָּׁבֵר das Schiff ſcheiterte faſt (wörtl.: das Schiff dachte daran zu ſcheitern, Van Eß: Man meinte das Schiff werde ſcheitern). Aus der Lehre von den Partikeln wäre Folgendes hervorzuheben. Adverbia. Das Befinden an den Seiten eines Ortes, z. B. מִימִין zur Rechten, im Franzöſiſchen dessous, dessus, dedans, dehors. — Das לֹא — כָּל irgend ein, iſt mit dem franzöſiſchen ne — personne eins. (Vergl. ne — pas, Je n'ai pas.) Präpoſitionen. בְּ hebr. trinken aus einem Becher = trinken (was iſt darin) in einem Becher; franz. boire dans une tasse. Dem בְּ essentiae, z. B. erſcheinen als Allmächtiger = erſcheinen in der Allmacht ꝛc. בְּאֵל שַׁדַּי iſt zu vergleichen im Franzöſiſchen en. Il agit en bon chrétien, als guter Chriſt handelt er (= wie in einem guten Chriſten erſcheint er handelnd). Mögen dieſe Andeutungen wenigſtens einigermaßen dazu dienen, um daraus erſehen zu dürfen, wie das Studium einer der älteſten Sprachen des ſemitiſchen Stammes nicht nur für Studirende vom Fache, ſondern auch für andere Gebildete in linguiſtiſcher Hinſicht erſprießlich iſt.

Mühlhauſen in Thüringen. Mühlberg.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 12. December. 1856.

I. Abhandlungen.

Die Geſchichtſchreibung der Franzoſen ſeit der Reſtauration.

Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-W.-Schule in Stettin.

In den letzten dreißig Jahren ſind die franzöſiſchen Geſchichtſchreiber von nicht nur vaterländiſcher, ſondern auch europäiſcher Wichtigkeit geworden. Die Geſchichte war ſchon bei den Römern ein vorzügliches Studium; ein wie großes romaniſches Element in den Franzoſen ſteckt, iſt bekannt; ihre Neigung wie ihre Eitelkeit begehrt es, ein modernes Rom für die Welt zu werden und ſich alle jene Vorzüge anzueignen, welche das mächtigſte Reich der alten Welt zu Gunſten der Cultur und Civiliſation beſaß. Die Geſchichtſchreibung iſt demnach bei den Franzoſen ſchon ein nationales Element. * Wenn wir ihr Weſen, wie es ſeit der Reſtauration ſich herausgeſtellt hat, hier darzuſtellen ſuchen, ſo leitet uns dabei die Nebenrückſicht auf die Schule, d. h. die Frage, wie weit wir für das Gymnaſium und andere höhere Schulen die modernen Hiſtoriker gebrauchen können.

Frankreich, wo ſo viel gehandelt wird, wo ſo viel „paſſirt", iſt ſeit Villehardouin und Joinville das Land der Memoiren, jener Art von Geſchichtſchreibung, die man die urſprüngliche oder unmittelbare nennt. Sie ſind oft von geiſtreichen Köpfen über kleine Zuſammenhänge geſchrieben, und enthalten häufig viel Anekdotiſches, ſo daß ihnen ein dürftiger Boden zu Grunde liegt, aber oft ſind es wahre hiſtoriſche Meiſterwerke. Auch unſer Jahrhundert iſt reich an Memoiren; die große Umwälzung der Dinge, die das Ende des vorigen und den Anfang des jetzigen bezeichnet, war ein dankbares Feld dafür. Die meiſten beziehen ſich auf die

* Frankreichs moderne Litteratur, von C. Schmidt-Weißenfels, II. Bd. S. 106.

Revolution und die Kaiſerzeit. Ihre Zahl iſt Legion. Napoleon ſelbſt und ſeine Brüder haben bekanntlich deren hinterlaſſen. Viele verbreiten ſich ſpeciell über den Kaiſer, wie die von Las Caſes, Bourrienne u. ſ. w. Carnot umfaßt die ganze Revolutions- und Kaiſerzeit, Lafayette verbreitet ſich über die Periode von 1789 bis zur Revolution. Doch wir halten uns bei dieſer Art Geſchichtſchreibung nicht auf. Der litterariſche Geſichtspunct ſpielt in ihr meiſt eine untergeordnete Rolle; die Verfaſſer der Denkwürdigkeiten ſind nicht immer große Schriftſteller. Der Hiſtoriker von Fach nur oder auch der bloß Unterhaltung ſuchende Leſer finden hier überreichen Stoff. An die Memoiren über Napoleon ſchließen ſich die Biographieen von ihm. Antoine Claire Thibaudeau, unter dem erſten Conſul Staatsrath, dann Präfect in Bordeaux, nach der Schlacht von Waterloo im Exil, weil er einſt für den Tod Ludwigs XVI. geſtimmt, Verfaſſer mehrerer Werke über den Convent, das Directorium, das Conſulat, das Kaiſerreich, hat auch eine Histoire générale de Napoléon Bonaparte, de sa vie privée et publique geſchrieben. Bailleul, derſelbe, der über die Considérations der Frau von Staël ein wichtiges Buch geſchrieben, iſt ebenfalls Verfaſſer einer Histoire de Napoléon Bonaparte; ebenſo Montbriſon de Norvins Die Kriege unter Napoleon ſchufen ferner eine große Anzahl von Militärſchriftſtellern. Mager ſagt rückſichtlich ihrer (in ſeiner Geſch. der franz. National-Litt.), daß die meiſten Militärs unſerer Zeit, welche die Geſchichte eines Feldzugs geſchrieben, ein ſtetes Streben zeigen, dem Kriege einen mathematiſchen Verlauf, die Strenge und Genauigkeit einer bei kaltem Blute geſpielten Schachpartie zu geben, die er in der Wirklichkeit nie hat. Der Feldherr ſoll allerdings an der mathematiſchen Theorie ein negatives Reglement haben, aber das iſt auch Alles: er iſt ein Menſch, der nicht nur Einſichten, ſondern auch einen beſondern Charakter hat; dabei hat jedes Corps ſeinen Geiſt; die Natur des Gegners kommt auch in Betracht, und nun die tauſend Umſtände des Terrains, der Witterung u. ſ. w. Statt des reichen Phänomens geben aber viele Kriegshiſtoriker nur die abſtracte Formel. Ueber ſolche rein militäriſche Geſchichte geht z. B. Paul-Philippe de Ségur in ſeiner Histoire de Napoléon et de la grande armée, pendant l'année 1812 hinaus, in dieſem von Gourgaud freilich ſcharf angegriffenen, aber immer claſſiſch bleibenden Werke. Er ſchreibt nicht die Geſchichte von Schachfiguren, ſondern von lebenden Menſchen, die Charakter und Leidenſchaften haben. Sein Werk iſt ein großes Gemälde, das ſich würdig dem Beſten anſchließt, was wir im Fache der urſprünglichen Geſchichtſchreibung beſitzen. Es iſt ein ächtes Drama, nämlich ein politiſch-militäriſches; die Oekonomie des Dramas

wie die Charakteriſtik der Helden ſind untadelhaft. Auch Bignon in ſeiner **Histoire de France depuis le 18 Brumaire jusqu'à la paix de Tilsit** iſt mehr als bloß militäriſcher Schriftſteller; er verſteht ſich auf hiſtoriſche Compoſition. Er verſteht nicht nur, die Schlachten intereſſant zu ſchildern, in denen er mit ſtoiſcher Ruhe Bataillone auf Bataillone aufmarſchiren läßt und dem Leſer ganz unbewußt plötzlich das klare, aber wilde Getümmel der lebhafteſten Schlacht vor Augen führt, ſondern weiß ſeinen Gegenſtand überhaupt kunſtvoll darzuſtellen: der Conſul und Kaiſer, wie er ſich als Menſch im Cabinet und im Kriege bewegt hat, die Diplomatie, die Verwaltung, Finanzen und Geſetzgebung werden lebhaft und anſchaulich vorgeführt. Freilich ſchreibt er parteiiſch, wenn er ſich auch das Gegentheil einbildet und hier und da Napoleon tadelt. Letzterer wußte wohl, was er that, als er in ſeinem Teſtamente, wo Bignon auch bedacht wurde, ſagte: **Je l'engage à écrire l'histoire de la diplomatie française de 1792 à 1815.**

Von den „urſprünglichen" Geſchichtſchreibern, die vorzugsweiſe die Thaten, Begebenheiten und Zuſtände beſchrieben haben, die ſie vor ſich gehabt und woran ſie mehr oder weniger Theil genommen, kommen wir zu den Hiſtorikern im ſtricteren Sinne des Wortes, die, reflectirend, pragmatiſch oder auch kritiſch, über die Gegenwart hinausgehen. Wenn ſie an die jüngſte Vergangenheit ſich wenden, ſo drängen ſich auch wohl die eignen Souvenirs ein, und die Grenzſcheide zwiſchen der erſten und zweiten Art von Hiſtoriographen verwiſcht ſich; es bleibt etwa nur der Unterſchied, daß ſtatt bloßer Denkwürdigkeiten, ſtatt militäriſcher oder biographiſcher Darſtellung mehr die Form der eigentlichen und wahren Geſchichtſchreibung gebraucht wird. Nettement in ſeiner **Histoire de la litt. fr. sous la restauration** ſagt: **Le temps qui, en marchant, laissait derrière lui les tombeaux des acteurs des diverses scènes de la révolution, allait remettre la plume aux historiens d'une génération nouvelle qui, n'ayant point de souvenirs personnels, devaient écrire l'histoire de la révolution française, non plus avec des impressions, mais d'après un esprit de système, résultat de leurs méditations.** Daß nach einer ſo furchtbaren Kataſtrophe, wie vorausgegangen, die unter der Reſtauration zur Ruhe und zur Beſinnung gelangten Gemüther auf die eben verfloſſene Vergangenheit zurückſchauten, ſie zu faſſen, zu begreifen, zu ergründen ſuchten, daß, nachdem unter Napoleon dem Erſten die Geſchichtſchreibung nur einem Bache ähnlich, welcher ſich mühſam und lange durch ein Gebirge ſickert, geweſen war, der neu erweckte Geiſt dieſes Studiums ſich zunächſt des in der Weltgeſchichte einzig daſtehenden Ereigniſſes bemächtigte, deſſen unmittelbare Folgen und Eindrücke

man noch äußerlich und innerlich verſpürte, iſt wohl nicht zu verwundern. Der oben citirte Rettement ſagt: Le présent a son origine dans le passé, et la manière dont on apprécie l'époque où se sont formés les courants exerce une influence décisive sur la direction des idées et des faits dans l'époque suivante. Or il y avait une phase récente dont l'histoire était encore à écrire au moment où la restauration s'accomplit. Les livres qu'on avait publiés jusque-là sur la révolution française étaient assez semblables aux derniers boulets que deux armées ennemies échangent en s'éloignant. On avait tour à tour exalté ou maudit la révolution, et apporté des témoignages sur ses diverses phases; on ne l'avait ni racontée, ni expliquée, ni jugée. Les *Considérations* de Joseph de Maistre, quoique remplies d'aperçus admirables, ne pouvaient tenir lieu d'un histoire. Les premiers ouvrages où la révolution française serait racontée, expliquée et jugée de haut et avec talent, devaient donc exercer une influence considérable sur les esprits. Or, une observation se présente, quand on embrasse d'un regard les diverses écoles historiques de 1815 à 1830: dans cette période, l'école monarchique et catholique ne produisit pas de grand historien. Man braucht den monarchiſchen und katholiſchen Standpunct, wie ihn Herr Rettement vertritt, nicht zu theilen, und man muß doch wenigſtens im Allgemeinen in ſein Urtheil einſtimmen, daß, wie er ſich ausdrückt, les ouvrages où la génération nouvelle alla chercher ses idées historiques furent écrits, soit par des hommes de l'école intermédiaire, soit par des hommes de la révolution. Unter école intermédiaire verſteht er diejenigen, die der Revolution zwar nicht zugethan ſind, aber auch das Princip der Auctorität in Religion und in Politik nicht feſthalten. Aus der großen, reichhaltigen Litteratur, die über Frankreichs Geſchichte von 1789 bis zur Reſtauration und darüber hinaus nach 1815 geſchaffen iſt, ſoll hier nur an einige der vornehmſten Sachen kurz erinnert werden. Norvins, der oben erwähnte Biograph Napoleons, hat auch ein Tableau de la Révolution fr. geſchrieben (Paris 1819), das ſpäter zu einem Essai sur la Rév. fr., depuis 1789 jusqu'à l'avénement de L.-Ph. d'Orléans erweitert worden iſt (ein ordinär revolutionäres Buch, ſagt Mager). Vom Abbé de Montgaillard haben wir eine Revue chronologique de l'hist. de France, depuis la première convocation des notables, jusqu'au départ des troupes étrangères (Paris 1820), und eine Hist. de France, depuis la fin du règne de Louis XVI. jusqu'à l'année 1825 (P. 1827). Hier miſchen ſich die eignen Souvenirs ſtark in die Geſchichte; wir hören einen Annaliſten, der ein Mittelding zwiſchen

Geſchichtbuch und Memoire liefert; er faßt Nichts im Großen und Ganzen, ſondern ſieht nur Einzelheiten; Anekdoten, Schmähworte und Angriffe bilden den Hauptbeſtandtheil. Unter den vielen Werken des bekannten Charles Lacretelle gehören der Zeit nach 1815 an: Histoire de la Révolution fr. Par. 1821—1826; Hist. de Fr. depuis la Restauration, Par. 1829—35; Dix années d'épreuves pendant la Révolution, Par. 1842. Im Jahre 1823 erſchien der Anfang der großen Geſchichte der franz. Rev. von Thiers; ſie iſt bis zum 18. Brumaire geführt, und die Fortſetzung bildet die Histoire du Consulat et de l'Empire (1845—51). Mignet trat 1824 mit ſeinem vielgeleſenen und hochgeprieſenen Werke auf. In monarchiſch-conſtitutioneller Geſinnung, in der Denkart der Necker, Mounier, Malouet iſt die Histoire monarchique et constitutionelle de la révol. fr. von Eugène Labaume abgefaßt (Par. 1834 ff.). Capefigue beginnt, nachdem er vorher ſeine Thätigkeit als Hiſtoriker vielen andern Gegenſtänden zugewandt hatte, 1831 die Behandlung der neueſten Geſchichte ſeines Vaterlandes, zunächſt anonym in Histoire de la restauration et des causes qui ont amené la chute de la branche ainée des Bourbons, par un homme d'état. Dann folgen 1839—41 L'Europe pendant le consulat et l'empire de Napoléon; 1841 Les cent jours; 1847 Histoire authentique et secrète des traités de 1815 dans leurs rapports avec la restauration et la révolution de Juillet, und vieles Andere. Louis Blanc zog die allgemeine Aufmerkſamkeit auf ſich, als er mit ſeiner „Geſchichte der zehn Jahre" (1841—1845) auftrat. Sein letztes Werk iſt die Geſchichte der franzöſiſchen Revolution, 1847—1853, welche vom Geſichtspuncte des vierten Standes, des Proletariats, die hiſtoriſchen Ereigniſſe mit der Religion nach ſeiner Art in Verbindung ſetzt. Lamartine, der poetiſche Hiſtoriker, lieferte 1847 die Geſchichte der Girondiſten; 1849 ſeine Geſchichte der Februarrevolution, durch die er ſelber eine politiſche Macht geworden war. Vaulabelle hat eine „Geſchichte der beiden Revolutionen" edirt, die 1855 in dritter Auflage erſchien. Von Barante, den jeder durch ſeine Geſchichte der Herzöge von Burgund kennt, haben wir in neueſter Zeit Histoire du directoire de la république française. Von den Souvenirs contemporains d'histoire et de littérature par M. Villemain gibt der zweite Band die Geſchichte der Hundert Tage.

Wir machen hier einen Augenblick Halt. Die Skizze, die bis jetzt von der franzöſiſchen Hiſtoriographie ſeit der Reſtauration gegeben, iſt nur beim Allgemeinſten und Nothdürftigſten ſtehen geblieben. Es würde ſich für unſern Zweck nicht weiter der Mühe lohnen, Ausführlicheres zu geben, da in der That das Gebiet der Geſchichtſchreibung, ſo weit es bis

jetzt vorgeführt ist, für die Schule wenig Ausbeute gewähren kann, und daraus der Bildung, die wir anstreben, kaum angemessene Elemente und gesunde Nahrung zu gewinnen sind. Zwar sind wir bereits einigen Namen von Autoren begegnet, die wir auch aus der Schule kennen, die in den Programmen als Repräsentanten der Lectüre figuriren, oder wenigstens in buchhändlerischen Anzeigen von Schulautoren Wir denken dabei nicht an Chrestomathieen und Anthologieen; sie können ihrer Natur nach aus den verschiedensten Schriftstellern, auch aus solchen, die in ihrem ganzen Umfange in pädagogischer Hinsicht ganz ungenießbar wären, unschädliche, ja inhaltreiche, schätzenswerthe Fragmente vorführen. Wir haben solche Werke im Auge, die dem Schüler ganz in die Hände gegeben werden, oder, wo der Umfang oder andere Umstände dieß nicht gestatten, wenigstens in größern Abschnitten, die, zusammenhängend und ausgedehnt, ein Gesammtbild geben. So wird unter den oben angegebenen Schriftstellern Mignet in der Schule viel gelesen; Segur ist ein Lieblingsschriftsteller; auch die Girondisten von Lamartine sind für die Schule bearbeitet; aus der Histoire du Consulat von Thiers hat F. Herrmann einen Auszug besorgt. Außerdem existirt noch einzelnes Anderes. Weiter allerdings durfte man wohl in der Auswahl nicht gehen. Ein sicherer Tact und richtiges Urtheil hat die Schule vor größerer Bekanntschaft mit den Darstellern der Ereignisse seit 1789, ihren Urtheilen und Auffassungen bewahrt. Vielleicht ist auch jenes kleine Segment aus dem großen Kreise der Revolutionsschriftsteller nicht durchweg gut zu heißen. Daß man auf Mignet gefallen ist, ist erklärlich. Der geringe Umfang des Ganzen, die Verdichtung des Stoffes, die herrliche Sprache, der rasche, kräftige, überall gleiche, belebte Styl, der ohne Umschweife auf die Sache losgeht und immer dem Gegenstande angemessen ist, und andere Vorzüge machen es Einem fast schwer, sich dieses Buches in der Schule ganz zu entschlagen; aber am Ende scheint das fast nöthig, wenn man seinen revolutionären Standpunct ins Auge faßt, so wie seine fatalistische Anschauung, in der er z. B. im ersten Capitel sagt: **Un homme est bien peu de chose pendant une révolution qui remue les masses; le mouvement l'entraine ou l'abandonne; il faut qu'il précède ou qu'il succombe. Dans aucun temps on n'aperçoit plus clairement la subordination des hommes aux choses: les révolutions emploient beaucoup de chefs, et lorsqu'elles se donnent, elles ne se donnent qu' à un seul.** Mignet mußte, sagt Mager, den revolutionären Standpunct mit dem Gedanken überwunden haben, in welchem Falle ihm nicht nur die Constituante, die Gironde, das Consulat und das Kaiserreich, sondern auch der Convent, den er bewundert, als flüssige Momente eines Ganzen

erſchienen ſein würden, welches eben keinen andern Werth hat, als jede Kriſis in der Krankheit eines Menſchen, durch welche das Leben dieſes Menſchen ſo ſehr gefährdet als gerettet wird. Hätte Mignet außerhalb der Revolution geſtanden, wäre ein ſo reicher Geiſt in Deutſchland oder England geboren geweſen, oder hätte er auch vielleicht nur nicht in der aufgeregten Reſtaurationsperiode geſchrieben, ſo möchte er ſchwerlich auf die verzweifelte Auskunft ſeines Fatalismus gefallen ſein, worin die Menſchen zu mechaniſchen Körpern gemacht werden, die von einer fremden Gewalt angeſtoßen auf einander treffen, und wobei der ſtärkere den ſchwächern nach den Geſetzen der Mechanik zerſchmettert. So urtheilt nun freilich die wiſſenſchaftliche Kritik, und wenn man auch damit übereinſtimmt, ſo darf man doch auf das Urtheil, das man als Litteraturhiſtoriker fällt, oder auf die Kritik, die man vom rein wiſſenſchaftlichen Geſichtspuncte aus übt, nicht zu viel geben, ſobald man für die Schule ausſucht. Denn wollte man in der Poeſie, Geſchichtſchreibung u. ſ. w. nur das ganz Vollendete, ſo bliebe für alle Schulen höchſtens die griechiſche Litteratur übrig. Das Gymnaſium müßte Virgil, Livius, Salluſt fallen laſſen. Wir theilen Mignets Fatalismus und Republicanismus nicht, ſo könnte man ſagen, aber leſen wir nicht auf dem Gymnaſium Heiden und Republicaner? Wenn Mignet litterariſch, nach Compoſition und Sprache, mit Salluſt verglichen werden kann, iſt er nicht mit gleichem Recht zu leſen? Hat nicht Tacitus einen ähnlichen Hang zum Fatalismus, wenn er z. B. ſagt: sed mihi haec ac talia audienti in incerto judicium est, fatone res mortalium et necessitate immutabili an sorte volvantur? Wie denkt derſelbe über die moriens libertas, die durch tückiſche Tyrannen eben ſo ſehr als durch den Knechtſinn und die Feigheit der höhern Stände (patientia servilis) verloren ging? Der Unterſchied, ſcheint es, liegt in der verſchiedenen Entfernung, die uns hier von den ganz nahe ſtehenden franzöſiſchen Autoren, dort von dem durch Jahrtauſende geſchiedenen Alterthume trennt. Die franzöſiſche Revolution iſt eigentlich noch nicht vorüber; der reflectirende, äußerliche, abſtracte Verſtand ringt immer noch um die Herrſchaft; das letzte Jahrhundert iſt ein Kampf, in dem wir noch ſtehen, ein Uebergang von einer definitiven Lebensgeſtaltung zu einer andern noch in der Geburt ſtehenden. Der Schüler ſoll nun zwar die Prämiſſen und Factoren der Gegenwart kennen, nicht aber auf einem Gebiete ſich tummeln, wo Alles noch im Werden und in der Entwickelung begriffen iſt. Ihm ſind objective, von modernen Parteianſichten ungefärbte Darſtellungen vorzuführen. Man möchte auch ſagen, ein Buch wie das von Mignet iſt zu ſchwer für den Schüler, nicht wegen der Sprache, ſondern wegen des

Stoffes. Das Verſtändniß der Revolution ſetzt überhaupt eine Einſicht in verwickelte Verhältniſſe voraus, die er noch nicht gewinnen kann, und wogegen er bei Salluſt und in der ganzen alten Geſchichte ein viel leichteres Spiel hat. Frankreichs Zuſtände vor 1789, in adminiſtrativer, legislativer und ſonſtiger Beziehung, dann der Verlauf der Umwälzung, das Steigen und Sinken der Revolutionen in ihren verſchiedenen Phaſen, die Stellung der Parteien, ja die bloße Ausdrucksweiſe der parlamentariſchen Debatten und alles das ſetzt zum Verſtändniß eine andere geiſtige Reife, geſchichtliche Kenntniß und Lebenserfahrung voraus, als beim Schüler zu finden iſt. Derſelbe lieſt, wie jeder Lehrer aus Erfahrung weiß, Mignet mit entrainement, aber das Meiſte wird ohne eigentliches Verſtändniß verſchlungen. Bei Mignet kömmt nun noch die knappe Darſtellung hinzu: es fehlt ihm bei der Gedrängtheit die Fülle des eigenthümlichen Beſondern, das in der Breite der Darſtellung klarer wird.

Wollen wir nun für den Leſeſtoff, den wir ſuchen, in der Geſchichte weiter zurückgehen, ſo ſehen wir uns nach andern Autoren um, als die obige ſummariſche Nomenclatur aufſtellt. Wir begegnen, wenn wir weiter gehen, einer ganzen Reihe von Männern, die der neu erwachte Geiſt des Geſchichtſtudiums nicht bei der jüngſten Vergangenheit ſtehen bleiben ließ, ſondern die mit ihren Forſchungen die ganze Geſchichte der Vergangenheit umfaßten oder einzelne frühere Epochen, beſonders die erſten Anfänge der franzöſiſchen Nation bearbeiteten. Man pflegt mit Rückſicht auf ſie von einer philoſophiſchen und descriptiven Schule zu ſprechen, die von Rettement folgendermaßen charakteriſirt werden: Un certain nombre d'historiens crurent que l'histoire devait être purement et simplement la description la plus fidèle et la plus dramatique du passé, sans qu'aucune vue plus haute dominât le récit, et sans que l'historien discernât, sous le bruit des événements et le choc des efforts individuels, la marche générale de l'humanité. C'est l'histoire qu'on a nommée, non sans raison, descriptive, parce qu'elle ne raisonne pas, elle ne déduit pas, elle ne conclut pas: elle décrit. C'est un tableau aussi bien dessiné et aussi bien colorié que possible; ce n'est ni un enseignement ni un arrêt. M. de Barante, en publiant son Histoire des ducs de Bourgogne, donna le modèle de ce genre. D'autres crurent, au contraire, que l'écrivain doit se servir de l'histoire générale pour éclairer l'histoire de chaque siècle en particulier; qu'en un mot, la philosophie de l'histoire doit toujours sortir du récit, et qu'il faut savoir tenir compte à la fois et du mouvement produit dans chaque siècle par l'initiative des libertés individuelles,

et de l'influence exercée sur chaque siècle par le mouvement général de l'humanité. Cette école, qui jeta un grand éclat, porta moins son attention sur les questions chronologiques et les questions de faits, débrouillées par les travaux antérieurs, que sur les questions sociales, les questions de moeurs, la formation et les luttes des classes, la naissance et le développement des institutions. Le point de vue historique était changé avec la direction des idées. On chercha dans les monuments et les monuments du passé ce que les historiens antérieurs à la révolution n'y avaient point cherché: la situation des classes bourgeoises et populaires, les révolutions dans les moeurs, le mouvement des idées, les usages, les lois. MM. Guizot, Thierry, de Sismondi, furent les chefs de cette école. Dieſer Unterſchied exiſtirt mehr in der Theorie als in der Wirklichkeit. Kein Hiſtoriker gehört der einen Schule ganz an. Barante erſcheint allerdings der philoſophiſchen Geſchichtſchreibung eines Guizot gegenüber als der ächteſte, reinſte Repräſentant der descriptiven Schule Aber in ſeinem neueſten Werke, Hist. du Directoire, iſt die Art der Darſtellung nicht mehr ganz dieſelbe, wie in dem erſten, dem er ſeinen Ruf verdankt. Urtheile und Reflexionen miſchen ſich unter die Facten, und der Standpunct, von dem aus der Verfaſſer ſeinen Gegenſtand betrachtet, wird dem Leſer direct vorgeführt. Es iſt möglich, daß das weniger in einer veränderten Auffaſſung der Geſchichtſchreibung als in dem gewählten Stoffe ſeinen Grund hat. Man hat Capefigue bisweilen zur Ecole descriptive gezählt, und er ſelbſt nennt in dem als Vorrede zu ſeiner Hist. de Philippe-Auguste dienenden Briefe an Barante die beſchreibende Darſtellungsweiſe die einzig wahrhafte und ächte. Trotz dieſer dem Haupte der Ecole descriptive dargebrachten Huldigung iſt jedoch Capefigue weit entfernt, ſich ſtreng der genannten Schule anzuſchließen; im Gegentheil gehören die in ſeinen Werken ſehr häufig vorkommenden Reflexionen über allgemeine Verhältniſſe der von ihm beſchriebenen Abſchnitte oft zu den beſſern Partieen derſelben Sismondi iſt vorzugsweiſe ein philoſophiſcher Geſchichtſchreiber (man müßte eher ſagen: ein pragmatiſcher, denn die ſogenannte philoſophiſche Schule iſt weiter nichts als die pragmatiſche, von der Hegel in ſeiner Einleitung zur Philoſophie der Geſchichte ſpricht, und die über die Kategorieen von Grund und Folge, Einfluß, Wechſelwirkung u. ſ. w. ſich ſelten erhebt): aber er hat auch eine poetiſche Ader, er iſt mit einem gewiſſen Gefühle für poetiſche Schönheit begabt, und ſo hat er auch die descriptive Seite der Geſchichtſchreibung cultivirt. Wir ſehen ihn, wie Capefigue, Thiers, Michaud, Salvandy u. A. zwiſchen der abſtract pragmatiſchen und der abſtract descriptiven Manier auf einem mittlern Ge-

biete. Wie unſicher jene Eintheilung iſt, erhellt z. B. daraus, daß während z. B. Nettement Thierry neben Guizot ſtellt, Mager von ihm ſagt, daß er ſich der descriptiven Methode anſchließe Beide haben Recht, und beide Unrecht. Sein Syſtem erhellt aus den Worten ſeiner Vorrede zur Hist. de la conquête de l'Angleterre: Quant au récit, je me suis tenu aussi près qu'il m'a été possible du langage des anciens historiens soit contemporains des faits, soit voisins de l'époque où ils ont eu lieu. Lorsque j'ai été obligé de suppléer à leur insuffisance, par des vues plus générales, j'ai cherché à les autoriser, en reproduisant les traits originaux qui m'y avaient conduit par induction. Enfin, j'ai toujours conservé la forme narrative pour que le lecteur ne passât pas brusquement d'un récit antique à un commentaire moderne, et que l'ouvrage ne présentât point les dissonances qu'offriraient des fragments de chroniques entremêlés de dissertations. Endlich iſt auch Guizot in ſeiner Histoire de la Révolution d'Angleterre zu der Einſicht gekommen, daß die Geſchichte, wie die Kunſt, aus zwei Weſen gebildet iſt, nämlich aus der Idee und dem Factum, aus Seele und Leib, beide auf organiſche Weiſe mit einander verbunden. Wir gehen nun zu den einzelnen Hiſtorikern über.

Auguſtin Thierry, geboren 1795, geſtorben im Mai dieſes Jahres, iſt einer der einflußreichſten von den Männern, welche die hiſtoriſchen Studien in Frankreich reſtaurirt haben. Sein erſtes Verdienſt iſt zunächſt, der bei Mézeray, Mably, Anquetil, Velly, Villaret, Garnier u. ſ. w., überhaupt bei frühern Hiſtorikern angetroffenen, von den Vorſtellungen der Zeit, der die Autoren angehörten, gefärbten Verſion der frühern Geſchichte Frankreichs das wirkliche, ächte Original ſubſtituirt zu haben: dem mangelnden Quellenſtudium, der Unkenntniß der altdeutſchen Sprache (Thierry bemerkt irgendwo ſpöttiſch, ſeine Vorgänger würden mit dem Verſtändniß eines halben Hunderts altdeutſcher Wörter weiter gekommen ſein, als mit allen ihren claſſiſchen Erinnerungen), der traditionellen Entſtellung der Thatſachen, der Verwiſchung des eigenthümlichen Colorits der vorgeführten Zeiten durch mühſames, ausdauerndes Erforſchen der Chroniken und alten Autoren, Feſtſtellung der Facten und objective Darſtellung entgegengetreten zu ſein. Bei Betrachtung der einzelnen Werke dieſes Hiſtorikers wird weiter ſein Verhältniß zu ſeinen Vorgängern und ſein immenſer Fortſchritt gegen ſie beſprochen werden, wo auch ſeine geſchichtlichen Fundamentalanſichten, die er aus ſeinem Studium gewonnen hat und daher überall hervortreten läßt, ſo wie ſein politiſcher und religiöſer Standpunct zur Sprache kommen werden. Vorausgeſchickt muß noch werden, daß Thierry wiſſenſchaftlich und philoſophiſch in ſteter

Fortentwickelung begriffen geweſen iſt, und wenn wir daher unten ſeine Grundſätze über die von ihm gepflegte Wiſſenſchaft, ſo wie über Staat und Kirche mit ſeinen eigenen Worten, wie ſie in den Werken ſich finden, anführen, ſo iſt die Zeit zu beachten, in der er ſie geäußert hat. Thierry war in ſeiner Jugend Schüler, Mitarbeiter, Adoptivſohn des Grafen Saint-Simon; ſpäter war es nur die Oppoſition gegen die Tendenzen der Reſtauration, was ihn veranlaßte, ſich auf die Geſchichte zu werfen, um für ſeinen Liberalismus eine hiſtoriſche Grundlage zu gewinnen und die Forderungen ſeiner Partei als ein altes Recht zu erweiſen, das durch lange Jahrhunderte feudaler Unterdrückung zurückgedrängt worden ſei; nun gewann er das Studium ſelbſt lieb und trieb es, ſtatt um des äußern Zweckes willen, in rein wiſſenſchaftlicher Abſicht („ſo ſuchte der Sohn des Kis verlaufene Eſelinnen und fand ein Königreich", ſagt Mager); dann arbeitete er ſein ganzes Leben raſtlos daran, ſeine Anſichten immer mehr zu läutern, ſeine Werke von Irrthümern zu befreien, und gegen Vorwürfe, die ihm gemacht wurden, ſich zu ſichern. An welchem Puncte der Entwickelung der ſeit dreißig Jahren blinde und faſt völlig gelähmte Hiſtoriker bis zu ſeinem Tode innerlich angelangt iſt, läßt ſich noch nicht ſagen. Man hat in der letzten Zeit viel von ſeiner gänzlichen Bekehrung geſprochen, und von dem Geiſt der Verbeſſerungen, die er für ſeine „Geſchichte der Eroberung Englands durch die Normannen", welche er ſeit dem erſten Erſcheinen ſchon ſo oft gewiſſenhaft revidirt hat, unternommen hätte. Es iſt Thatſache, daß in der letzten Periode ſeines Lebens Thierry ſich den Grundſätzen der katholiſchen Kirche mehr zugewandt hat; ebenſo daß er, von den lebhaften Angriffen der religiöſen Schriftſteller gedrängt, durch eine genaue Reviſion ſeiner Schriften dem, was an den ihm gemachten Vorwürfen Wahres war, Recht wiederfahren laſſen wollte. Die Veröffentlichung der Correcturen wird intereſſante Aufſchlüſſe in dieſer Hinſicht gewähren. Das Streben nach Wahrheit hat Thierry ſein Leben hindurch ausgezeichnet; immer weiter zu forſchen, war ihm Bedürfniß. An dieſen Werken, die Frankreich und das Ausland als Muſter der Geſchichtſchreibung aufgenommen hatten, ſah er Flecken, die er um jeden Preis zu tilgen ſuchte. Die Durchſicht derſelben, woran er ſich zu dieſem Zwecke in der letzten Zeit machte, um noch die tiefere Einſicht zu benutzen, die Alter, Erfahrung und fortwährende Studien ſeinem Geiſte verliehen, rieb ſeine letzten Kräfte auf. Die Polemik hatte ihn in jener „Geſchichte der Eroberung" zu Irrthümern und Uebertreibungen verleitet: ſpäter eines Beſſern belehrt, hat er nicht aufgehört, ſtrenger Wahrheit und unparteiiſcher Geſchichtſchreibung auch in dieſem Werke ſeine Huldigung zu bringen.

Seit 1817, ſeit der Auflöſung ſeines Verhältniſſes mit Saint-Simon,

widmete ſich Thierry ganz und gar der Redaction des von Conte und Dunoyer gegründeten Censeur Européen. Auf Seiten des Liberalismus im Kampfe gegen das reſtaurirte Königthum, hielt er in dieſer Zeitſchrift die Idee ſeines ſpätern Lebens aufrecht, die Rehabilitation der Beſiegten gegen die Unterdrücker, des Volkes gegen die feudalen Gewalten. Als der Censeur unterdrückt war, wurde der Courrier français das Feld ſeiner Wirkſamkeit. Er lieferte eine Reihe von Briefen, welche die herrſchende Weiſe, den Urſprung der franzöſiſchen Nation und die erſten Zeiten ihrer Geſchichte aufzufaſſen, einer Kritik unterwarfen. Hiſtoriker wie Velly und Anquetil wurden des falſchen Lichtes überführt, in dem ſie die Eroberer des römiſchen Galliens und die Niederlaſſung der Germanen dargeſtellt hatten. Die zehn im Jahre 1820 dort veröffentlichten Briefe wurden 1827, um fünfzehn vermehrt, unter dem Titel edirt: Lettres sur l'histoire de France, pour servir d'introduction à l'étude de cette histoire. Andere Artikel aus dem Courrier, ſo wie das Beſte aus dem Cenſeur, wurden 1835 herausgegeben als Dix ans d'études historiques. Dieſe Sammlung iſt merkwürdig. Sie zeigt, ſo zu ſagen, das Herumtappen eines Jünglings, der neue Bahnen zu brechen ſucht, und der allmälig durch ausdauerndes Studium der Thatſachen zum wiſſenſchaftlichen Standpunct vordringt. Doch wir bleiben bei jenen Briefen ſtehen. Im Vorworte der Sammlung erzählt der Verfaſſer, daß er im Jahre 1817, von dem Wunſche beſeelt, zum Triumphe der conſtitutionellen Grundſätze ſeinerſeits beizutragen, in der Geſchichte nach Beweiſen und Argumenten ſuchte, die ſeine politiſche Ueberzeugung ſtützen ſollten. Indem er mit jugendlicher Begeiſterung ſich dieſem Studium hingegeben, habe er bald die Geſchichte um ihrer ſelbſt willen lieb gewonnen, als Bild der Vergangenheit, und unbekümmert um die für die Gegenwart daraus zu gewinnenden Inductionen: beſonders da lebhaft angezogen und gefeſſelt, wo eine Perſon oder ein Ereigniß locale Färbung bot, hätte er die modernen Geſchichtswerke bald mit den alten Chroniken vertauſcht, und nun die unter den conventionellen Phraſen und dem pomphaften Styl der neuern Geſchichtſchreiber erſtickte Wahrheit gefunden. Alles, was er vorher aus der Geſchichte gläubig aufgenommen, mußte nun erſt total verlernt, und eine ſyſtematiſche Skepſis an allen Ueberlieferungen ſeiner erſten Lehrer geübt werden. Aus der Periode dieſer Auflehnung, im Jahre 1820, ſeien die Briefe an den Courrier français hervorgegangen. Die Geſchichtswerke von Velly und Anquetil galten damals als ſehr inſtructiv; und wollte man etwas ganz Beſonderes citiren, ſo ſprach man von den Obſervations von Mably und von dem Abrégé von Thouret. Die Histoire des Français von de Sismondi, die Essais sur l'Histoire de France

von Guizot, und die Histoire des ducs de Bourgogne von de Barante waren noch nicht erſchienen, und ſo fühlte ſich Thierry in ſeinem Rechte, wenn er behauptete, daß alle modernen Hiſtoriker die Ereigniſſe des Mittelalters im falſchen Lichte darſtellten. Gibt es, ſo ſagt er unter anderm in demſelben Vorwort, ein geometriſches Axiom, das allgemeiner angenommen iſt, als dieſe beiden Sätze: Clodwig hat die franzöſiſche Monarchie gegründet; Ludwig der Dicke hat die Communen frei gemacht? Und doch können beide den Thatſachen gegenüber, ſo wie dieſe aus den gleichzeitigen Zeugniſſen hervortreten, nicht ſich halten. Aber was in ſo vielen Büchern ſteht, was ſo viele Lehrer lehren, ſo viele Schüler nachbeten, erhält Geſetzeskraft und hat Gültigkeit trotz der Thatſachen.

Der zweiten Auflage, in welcher die zehn Briefe vom Jahre 1820 nach Form und Inhalt eine große Abänderung erfahren haben, geht eine Notiz voran, welche die Orthographie der Eigennamen betrifft. Um auch in dieſer Beziehung treu zu ſein, hat Thierry die Namen ihrer ſpätern franzöſiſchen Form entkleidet und ſie in die urſprüngliche zurückverſetzt; er ſchreibt Chlodowig ſtatt Clovis u. dgl. Der erſte Brief behandelt als Thema Sur le besoin d'une Histoire de France, et le principal défaut de celles qui existent. Gibt es, lautet darin eine Stelle, eine Geſchichte Frankreichs, die die Ideen, die Vorſtellungen, die Sitten derjenigen, von denen der Name, den wir führen, auf uns vererbt, und deren Schickſal das unſerige vorbereitet hat, treu reproducirt? Ich beſtreite es. Das Studium unſerer Antiquitäten hat mir das Gegentheil bewieſen, und die wahre Nationalgeſchichte, eine ſolche, die populär zu werden verdiente, iſt noch im Staube der alten Chroniken vergraben. Die ungenauen, unwahren und farbloſen Compilationen, die man mit dem Titel einer Geſchichte Frankreichs ziert, werden immer wieder abgedruckt. In dieſen pomphaften Darſtellungen füllt nur eine kleine Zahl privilegirter Perſonen die hiſtoriſche Bühne aus, und die ganze Maſſe der Nation verſchwindet hinter den Hofmänteln. Unſere Provinzen, unſere Städte, alles was jeder in ſeinem Herzen als nächſtes Vaterland erfaßt, ſollte in jedem Jahrhundert ſeiner Exiſtenz dargeſtellt werden, und ſtatt deſſen begegnen wir überall nur den Hausannalen der herrſchenden Familie, hören von Geburten, Verheirathungen, Todesfällen, Palaſtintriguen, von Kriegen, die einer wie der andere ausſehen, und deren Detail falſch wiedergegeben iſt oder jedes pittoresken Lebens und Charakters baar iſt. So etwa lautet Thierrys Raiſonnement. Er will die Bühne der Geſchichte anders ausgefüllt ſehen, und hat ſie factiſch in ſeinen ſpätern Werken mit andern Weſen, als früher figurirten, bevölkert. Mit Bezug hierauf ſagt Rettement, der ſtrenge Katholik und Royaliſt (warmer Anhänger der Orleans),

in ſeiner Histoire de la littérature française sous la restauration: L'école qui envisageait surtout l'histoire au point de vue social pouvait, sans s'en apercevoir, tomber dans un défaut analogue à celui qu'elle reprochait aux écrivains antérieurs à la révolution française, qui avaient surtout cherché dans le passé l'action de la royauté, du clergé et de la noblesse, sans s'occuper beaucoup de celle de la bourgeoisie et du peuple. Il était à craindre que le tiers, lassé de n'avoir rien été, à certaines époques, dans l'histoire, ne voulût être tout, selon le mot de Siéyes, ou que du moins les historiens qui représentaient ses idées n'appréciassent quelquefois le passé à travers des préventions, des rancunes, et des passions échauffées par les luttes du présent. Weiterhin ſagt derſelbe Litteraturhiſtoriker, daß Thierry, wenigſtens zum Theile, an dem Fehler des Herrn von Sismondi litte, der Alles, Menſchen und Dinge, auf die Ideen und Intereſſen der Zeit, in der er ſchriebe, bezöge. So wie die Hiſtoriker der alten Schule, meint er, die allgemeine Geſchichte von dem Geſichtspuncte der beſondern Geſchichte des Königthums, der Religion, der Geiſtlichkeit und des Adels ſtudirten, ſo betrachten ſie Sismondi und Thierry vom Geſichtspuncte der Geſchichte der mittleren Claſſen. Dieſe Art der Auffaſſung habe zuweilen der Unparteilichkeit ihrer Eindrücke geſchadet und die Richtigkeit ihres Urtheils getrübt, wenn ſie Fragen zu würdigen hätten, die auf einer andern bewegenden Kraft als der, welche unſere Zeit treibe, beruhten. Wie Thierry das Verhältniß der Vergangenheit zur Gegenwart ſetzt, zeigt eine Stelle desſelben erſten Briefes, wo er ſagt, daß nous avons été précédés de loin, dans la recherche des libertés publiques, par ces bourgeois du moyen âge qui relevèrent, il y a six cents ans, les murs et la civilisation des antiques cités municipales... Il ne faut pas s'imaginer que la classe moyenne ou les classes populaires soient nées d'hier pour le patriotisme et l'énergie. Si l'on n'ose avouer ce qu'il y eut de grand et de généreux dans les insurrections qui, du XI. au XIII. siècle, couvrirent la France de communes, dans les émeutes bourgeoises et même dans les jacqueries du XIV. siècle, qu'on choisisse une époque, non plus de guerre intestine, mais d'invasion étrangère, et l'on verra qu'en fait de dévouement et d'enthousiasme, le dernier ordre de l'Etat n'est jamais resté en arrière. Folgen Belege aus der Geſchichte.

Was aber unſer Hiſtoriker, nächſt dem Verdrängen der Nation und des dritten Standes von der Bühne der Geſchichte, beſonders ſcharf kritiſirt, iſt in den frühern Darſtellungen der Mangel de la vie, de la couleur, de la vérité locale. Der Adel und das Königthum ſelbſt, trotz

des Ehrenplatzes, den ſie in den Annalen einnehmen, ſind in dieſer Beziehung nicht beſſer daran als der dritte Stand. Der individuellen Schilderung der Perſonen, der mannigfaltigen Darſtellung der Charaktere und Epochen hat man für die Fürſten und die Großen der Vergangenheit einen gewiſſen abſtracten Typus der Würde und des Heldenmuthes ſubſtituirt. Von Clodwig bis zu Ludwig XVI. trägt keine Königsgeſtalt in den modernen Geſchichtswerken das, was man l'air de vie nennen kann. Es ſind farbloſe Schatten, die man kaum von einander unterſcheidet. Die grands princes, und beſonders die bons princes werden, welcher Dynaſtie ſie auch angehören mögen, immer in ähnlichen Ausdrücken geprieſen Vier oder fünf kaum, die man opfert, und die der Tadel, den man auf ſie wirft, wenigſtens etwas charakteriſirt, unterbrechen allein dieſe ermüdende Monotonie. Es iſt, als wenn immer derſelbe Menſch erſcheint, und als wenn, durch eine Art Metempſychoſe, dieſelbe Seele beim Regierungswechſel aus einem Körper in den andern übergegangen iſt. Nicht nur findet man jene Verſchiedenheit der Naturbeſtimmtheit nicht wieder, die unter tauſend Formen und tauſend Nüancen das Individuum ſo ſcharf vom Individuum trennt, ſondern ſelbſt die politiſchen Charaktere ſind nicht nach dem Unterſchiede der Zeiten und den Sitten jeder Epoche claſſificirt. Der rein germaniſche und der gallo-fränkiſche König der erſten Dynaſtie, der fränkiſch-deutſche Kaiſer der zweiten, der König von Ile-de-France in der Zeit des ausgebildeten Lehnsweſens, und alle die zahlreichen Typen, welche die königliche Auctorität vom Lehnsweſen an bis auf unſere Tage angenommen hat, werden durcheinandergeworfen und in dieſer Verwirrung auf gleiche Weiſe alterirt.

Der zweite Brief hat zum Thema: Sur la fausse couleur donnée aux premiers temps de l'histoire de France, et la fausseté de la méthode suivie par les historiens modernes. Der dritte: Sur l'histoire de France de Velly; der vierte: Sur les Histoires de France de Mézeray, Daniel et Anquetil, der fünfte: Sur les différentes manières d'écrire l'histoire, en usage depuis le XV. siècle. Die übrigen Briefe ſtellen einzelne Gegenſtände der mittelalterlichen Geſchichte dar, beſonders der einzelnen Communen. Aus dem dritten möge ein köſtliches Beiſpiel früherer Hiſtoriographie hier noch Platz finden. Gregor von Tours erzählt: „Hilderik, der über die Franken herrſchte und ſehr ausſchweifend lebte, fing an filias eorum stuprose detrahere; die Franken, empört darüber, ſetzten ihn ab, und da er benachrichtigt wurde, daß man ihn tödten wolle, ging er nach Thüringen.“ Dieſe kurze Notiz gibt Velly ſo wieder: Childéric fut un prince à grandes aventures ... c'était l'homme le mieux fait de son royaume. Il avait de l'esprit, du

courage; mais, **né avec un coeur tendre** (Gregor ſagt: cum esset nimia in luxuria dissolutus), il s'abandonnait trop à l'amour (ſoll jenes stuprose detrahere ausdrücken): ce fut la cause de sa perte. Les seigneurs français, aussi sensibles à l'outrage que leurs femmes l'avaient été aux charmes de ce prince, se liguèrent pour le détrôner. Contraint de céder à leur fureur, il se retira en Allemagne...

Schon im Censeur hatte Thierry behauptet, daß alle Revolutionen Englands, bis in die neueſten Zeiten, in der normanniſchen Eroberung ihren Urſprung hätten und durch den Kampf der Sieger und der Beſiegten ihre Erklärung fänden. Später ſchien ihm dieß Syſtem, das er bis zum Paradoxen getrieben hatte, würdig, innerhalb gewiſſer Schranken die Grundlage einer großen hiſtoriſchen Compoſition zu werden. Er machte ſich ohne Säumen an die Arbeit, durchſtöberte die Bibliotheken, häufte die Materialien, und gab dann mit ſeinem Künſtlertalent dem geſammelten Stoffe eine Form. Im Jahre 1825 konnte er ſeine Histoire de la conquête de l'Angleterre par les Normands erſcheinen laſſen. Wir entnehmen der Einleitung, als dem geſchichtlichen Glaubensbekenntniß des Verfaſſers, einzelne Stellen, um dadurch das gefeierte Werk zu charakteriſiren. Wir halten uns abſichtlich an die erſte Auflage, und bemerken dieß ausdrücklich. Seitdem iſt das Werk fortwährend der Gegenſtand ſtrenger Durchſicht und genauer Correctur von Seiten des Verfaſſers geweſen. Thierry geht von dem Unterſchiede und feindlichen Gegenſatze der Racen aus und leitet aus dieſem einzelnen Momente die hiſtoriſchen Thatſachen ab. Il n'est presque pas un seul Etat, ſagt er, qui ne présente encore des traces vivantes de la diversité des races d'hommes qui, à la longue, se sont agrégées sur son territoire. Cette variété de races se montre sous différents aspects. Tantôt une complète séparation d'idiomes, de traditions locales, de sentiments politiques, et une sorte d'hostilité instinctive distingue, de la grande masse nationale, la population de certains cantons peu étendus; tantôt une simple différence de dialecte, ou même d'accentuation, marque, quoique d'une manière plus faible, la limite des établissements fondés par des peuples d'origine diverse, et long-temps séparés par de profondes inimitiés. Plus on se reporte en arrière, plus on trouve ces variétés de races prononcées; on aperçoit clairement l'existence de plusieurs peuples dans l'enceinte géographique qui porte le nom d'un seul: à la place des patois provinciaux, on rencontre des langues complètes et régulières; et ce qui semblait uniquement défaut de civilisation et résistance aux lumières, prend,

dans le passé, l'aspect de moeurs original et d'un attachement patriotique à d'anciennes institutions. Weiterhin: Les classes supérieures et inférieures qui s'observent aujourd'hui, et luttent ensemble pour des systèmes d'idées ou de gouvernement, ne sont autres, dans plusieurs pays, que les peuples conquérants et les peuples asservis d'une époque antérieure. Ainsi l'épée de la conquête, en renouvelant la face de l'Europe et la distribution de ses habitants en nations différentes, a laissé sa vieille empreinte sur chaque nation, créée par le mélange de plusieurs races. La race des envahisseurs est restée une classe privilégiée ... la race envahie, dépouillée de la propriété du sol ... a fondé une autre association à côté de l'association militaire des conquérants. Demnach hat ſich nun Thierry in ſeinem Buche die Aufgabe geſtellt, den nationalen Kampf zu zeigen, der der Eroberung Englands durch die Normannen folgte, das feindſelige Verhältniß zweier auf einem Boden vereinigten Völker in den Erſcheinungen aufzudecken, welche die Geſchichte nach der Eroberung füllten, bis endlich ein Volk, eine Sprache, eine Geſetzgebung ſich bildete. Geht man, ſo ſagt Thierry, von dem Gegenſatze der beiden Racen in England aus, der auch nach der Unterjochung der Sachſen noch Jahrhunderte ſich erhielt, ſo gewinnen nicht nur viele unbemerkte oder bei Seite geſchobene Thatſachen eine große Wichtigkeit, ſondern auch berühmte Ereigniſſe bekommen eine neue Phyſiognomie und Bedeutung. Der lange Streit Heinrichs II. und des Erzbiſchofs Thomas Becket iſt eines dieſer Ereigniſſe. Wenn in der Darſtellung dieſes Kampfes die „philoſophiſchen" Hiſtoriker gegen den ſchwächern und unglücklichern der beiden Gegner Partei genommen haben, ſo hat das in dem falſchen Standpuncte, von dem aus ſie den Kampf betrachtet haben, und in der Unkenntniß aller Elemente, die den gegenſeitigen Haß der beiden Gegner bildeten, ſeinen Grund.

Die Geſchichte der Eroberung Englands hat für Thierry nur die Bedeutung einer Exemplification. An einem ſpeciellen Falle ſoll die Wahrheit eines Princips nachgewieſen werden. Ob Thierry, während frühere Hiſtoriker das Moment des entgegengeſetzten Urſprungs in den Miſchvölkern zu wenig berückſichtigt haben, dieſem Momente eine zu große Wichtigkeit beigelegt hat, ſoll hier nicht weiter unterſucht werden. Es iſt ihm vorgeworfen, daß ſein ethnographiſcher Geſichtspunct, ſeine Freude an Erforſchung der Racenunterſchiede ihn darin zu weit gehen laſſe, daß er den Zeitpunct, wo die Verſchmelzung und Neutraliſation wirklich vollbracht war, wo alſo für die Ereigniſſe neue Urſachen gefunden werden müſſen, zu weit hinausſchiebe. Wenn man, wie z. B. auch Guizot, in der franzöſiſchen Revolution nur einen Kampf der Eroberer und der

Eroberten ſieht, ſo iſt das eine Uebertreibung eines Princips, das gehörig beſchränkt große Wichtigkeit hat, und durch deſſen Anwendung Thierry über manches früher unerklärt gebliebene hiſtoriſche Ereigniß ein überraſchendes Licht verbreitet hat. Auch Gervinus in ſeinem neueſten großen Geſchichtswerke meint, wo er von der heutigen franzöſiſchen Nation ſpricht, daß der erſte Grund der ſo frappanten Contraſte in der unverſöhnlichen Natur der verſchiedenen Racen, die in Frankreich unter eine zu ſtrenge Einheit gepreßt wären, läge. Sicherlich aber kann man die Spur des Racenunterſchiedes über den Albigenſerkrieg hinaus nicht verfolgen. Mager (Geſchichte der franzöſiſchen Nationallitteratur) polemiſirt beſonders gegen diejenige Conſequenz jenes Princips, wonach die Geſchichte einer Race für eigentliche und wahre Geſchichte zu halten iſt, da doch die Geſchichte erſt mit dem Staate beginne. Die Vorausſetzung, ſagt er, alle Ereigniſſe in der engliſchen und franzöſiſchen Geſchichte rührten von der fortwirkenden Feindſchaft der gewaltſam zuſammengebrachten Völkerelemente her, führe dazu, die Geſchichte, nicht eines Volkes und ſeines Landes, etwa der Franzoſen und Engländer, ſondern einer Race ſchreiben zu wollen, was nur bis auf einen gewiſſen Punct möglich iſt. Was die Geſchichte zuſammengefügt hat, das ſollen wir nicht ſcheiden wollen. Für die Thierry (Amédée und Auguſtin) ſind die Iberer, die Celten, die Angelſachſen u. ſ. w. oder richtiger geſagt, der Celte, indem ſie den Volksſtamm als Ein Individuum betrachten, das eigentliche Object der Geſchichtſchreibung, und da ſie ſich nicht immer auf Quellen ſtützen können, ſo gilt es, hypothetiſch aus ſpätern Concretionen das celtiſche Element heraus zu erkennen.

Es wurde vorhin geſagt, für Thierry habe die Geſchichte der Eroberung Englands die Bedeutung einer Exemplification. Dieß gilt noch in einem andern Sinne als dem angegebenen. Thierry hat nämlich in dieſer Eroberung zunächſt die Geſchichte des Factums, dann aber auch eine Formel für alle frühern Ereigniſſe ähnlicher Art geben wollen. Er will in ſeinem Buche die ideale Geſchichte aller Barbareneinfälle geben. La conquête de l'Angleterre, ſagt er, est la dernière conquête territoriale qui se soit opérée dans la partie occidentale de l'Europe. Depuis lors, il n'y a plus eu que des conquêtes politiques, différentes de celles des barbares qui se transportaient en familles sur le territoire envahi, se le partageaient par tête, et ne laissaient aux vaincus que la vie, sous la condition de travailler et de rester paisibles. Cette invasion ayant eu lieu dans un temps plus rapproché de nous que celles des populations germaniques qui, au cinqième siècle, démembrèrent l'empire Romain, nous possédons, sur tous les faits qui s'y

rapportent, des documents bien plus nombreux. Ils sont même assez complets pour donner une juste idée de ce qu'était la conquête au moyen âge, pour montrer comment elle s'exécutait et se maintenait, quel genre de spoliations et de souffrances elle faisait subir aux vaincus, et quels moyens employaient ceux-ci pour réagir contre leurs envahisseurs.

Die Histoire de la Conquête wird endlich durch folgendes Raiſonnement charakteriſirt. Es läßt das Werk als Manifeſt gegen die katholiſche Kirche erſcheinen, und der bezeichnete Geſichtspunct hat dem Verfaſſer ſcharfe Kritik zugezogen. Doch iſt das auch ein Punct, in dem ſeit 1825 derſelbe am meiſten von der urſprünglichen Auffaſſung abgelaſſen hat. Ein gründliches Studium der politiſchen Erſcheinungen, die die Eroberungen im Mittelalter begleiteten, und die Beobachtung der Rolle, welche dabei die Religion ſpielte, hätten ihn, ſo leſen wir in der Einleitung, zu einer neuen Auffaſſungsweiſe der Fortſchritte der päpſtlichen Gewalt und der katholiſchen Einheit geführt. „Die Geſchichtſchreiber haben dieſe Macht immer als eine ſolche dargeſtellt, die ſich einzig durch geiſtigen Einfluß ausbreitete und durch die Ueberzeugung Eroberungen machte. Es ſteht aber feſt, daß ihre Eroberungen, eben ſo wie alle andern, durch die gewöhnlichen Mittel, nämlich Mittel materieller Art, zu Stande gekommen ſind. Wenn die Päpſte nicht perſönlich militäriſche Expeditionen unternommen haben, ſo haben ſie ſich an faſt alle großen Invaſionen angeſchloſſen und an dem Werke ſelbſt noch heidniſcher Eroberer Theil genommen. Erſt die Zerſtörung der unabhängigen Kirchen, die im chriſtlichen Europa vor ſich ging, zugleich mit der der freien Nationen, hat der Bezeichnung „allgemeine Kirche", welche die römiſche Kirche ſich beilegte, längſt ehe ſie ihr zukam, Realität verſchafft. Vom fünften bis zum dreizehnten Jahrhundert hat es keine einzige Eroberung gegeben, die nicht dem römiſchen Hofe ebenſo genützt hätte, wie denen, die ſie mit dem Schwerte vollbracht hatten." Dieſer noch unbeachtete Geſichtspunct der Geſchichte des Mittelalters habe ihn (Thierry), rückſichtlich der verſchiedenen Nationalkirchen, welche von Rom ketzeriſch und ſchismatiſch genannt ſeien, zu derſelben Art von Intereſſe und Sympathie, die er hinſichtlich der Nationen ſelbſt gehabt, geführt. Ein Motiv mehr wäre geweſen, daß die meiſten dieſer Kirchen, deren Lehre und Cultus allmälig abgeſchafft, ſich zu einem Chriſtenthum bekannten plus pur, plus ardent, et surtout plus désintéressé que celui du clergé romain.

Im Jahre 1840 erſchienen von Thierry die Récits des temps mérovingiens. Das Buch beſteht aus zwei ganz verſchiedenen Theilen, aus Betrachtungen über die Geſchichte Frankreichs, und aus Epiſoden

der Geſchichte der merovingiſchen Epoche, bei denen die Chronik des Gregor von Tours als Baſis dient. Wenn man den geiſtigen Proceß Frankreichs verfolgt, den es ſeit dem vorigen Jahrhundert durchgemacht hat, und dem Umſchwung nachgeht, der in der Poeſie den Romanticismus gegen den Claſſicismus, in der Philoſophie ein tieferes Studium gegen die Weisheit der Encyclopädiſten, in der Hiſtoriographie die Forſchungen eines Thierry gegen die lügenhafte Rhetorik eines Velly gekehrt hat, ſo ſtößt man im Anfange unſers Jahrhunderts auf eine kleine Zahl mächtiger Geiſter, die die Vorläufer und Bahnbrecher des neuen Lebens und Denkens in Frankreich genannt werden können. Unter dieſen nimmt Chateaubriand den erſten Rang ein. Auch in der Geſchichtſchreibung bildet ein Werk von ihm den Wendepunct, und die Geſchichte der franzöſiſchen Hiſtoriographie dieſes Jahrhunderts kann nicht anders als von den Martyrs ausgehen. Einer der Hauptreſtauratoren der Geſchichte, Thierry ſelbſt, ſchöpfte aus dieſem Buche die erſte Begeiſterung für die älteſten Zeiten ſeiner Nation und für eine lebendige anſchauliche Darſtellung derſelben. Er erzählt in der Vorrede zu jenen Récits den gewaltigen Eindruck und den unbeſchreiblichen Reiz, mit dem das Buch auf ihn gewirkt habe, als er es 1810, auf dem Gymnaſium zu Blois, zum erſten Male las. Alles, was er bis dahin von der älteſten Geſchichte Frankreichs kannte, war die Stelle aus dem in der Schule gebrauchten Leitfaden: „die Franken oder Franzoſen, ſchon Herrn von Tournay und der Ufer der Schelde, hatten ſich bis zur Somme ausgedehnt . . . Clodwig, Sohn des Königs Childerik, beſtieg den Thron 481, und befeſtigte durch ſeine Siege die Grundlage der franzöſiſchen Monarchie.“ Franzoſen, Thron, Monarchie: das war für ihn der Anfang und das Ende, der Inhalt und die Form der alten Geſchichte. Er hatte keine Ahnung von den Franken des Herrn von Chateaubriand gehabt, dieſen furchtbaren Franken parés de la dépouille des ours, des veaux marins, des urochs et des sangliers, von dieſem Lager retranché avec des bateaux de cuir et des chariots attelés de grands boeufs, von dieſer im Dreieck aufgeſtellten Armee où l'on ne distinguait qu'une forêt de framées, des peaux de bêtes et des corps demi-nus. Dieſe Begeiſterung war vielleicht für ſeinen künftigen Beruf entſcheidend; er hatte freilich noch kein deutliches Bewußtſein von dem, was ſich in ihm zutrug; ſeine Aufmerkſamkeit verweilte dabei nicht; er vergaß es ſelbſt mehrere Jahre; aber als er ſpäter nach vielem Herumtappen auf das Studium der Geſchichte verfiel, trat jener Tag, wo er die Martyrs verſchlungen, und wo er ein Unwohlſein vorgeſchützt, um nicht mit ſpaziren geführt zu werden, mit den geringſten Einzelheiten lebhaft vor ſeine Seele. Und in der Erin-

nerung daran, in dem Gedanken an Chateaubriand, auf den er den Vers anwendet, den Dante von Virgil gebraucht: tu duca, tu signore, tu maestro, hat Thierry ſeine Récits dreißig Jahre nach der Lectüre der Martyrs geſchrieben. Der eigenthümliche Charakter der Zeit, die er darin ſchildert, wird in einen Antagonismus der Racen geſetzt, der nicht mehr vollſtändig, hervorſpringend, ſcharf, ſondern durch eine Menge von gegenſeitigen Accommodationen, die aus der Gemeinſamkeit des bewohnten Bodens entſprangen, gemildert iſt. Den hiſtoriſchen Perſonen hat der Verfaſſer Realität und Leben zu verleihen geſucht. Um den hiſtoriſchen Gedanken, unter deſſen Einfluß er die Récits verfaßt, vollſtändig verſtändlich und durchweg klar zu machen, hat er eine Diſſertation vorausgeſchickt. Er wollte zeigen, welche Beziehung dieſe detaillirten Erzählungen aus einer ſo fernen Zeit zu dem Ganzen ſeiner Vorſtellungen über die Grundlage und den Zuſammenhang der franzöſiſchen Geſchichte hätten. Um ſeinen Geſichtspunct genau zu fixiren, hat er die verſchiedenen hiſtoriſchen Syſteme, die nach oder neben einander, von dem Wiederaufblühen der Wiſſenſchaften bis zur Gegenwart geherrſcht haben, geprüft, dann den gegenwärtigen Zuſtand der Wiſſenſchaft betrachtet. Dieſe Unterſuchungen ſind zu einem beſondern Werke angeſchwollen, unter dem Titel: Considérations sur l'histoire de France. Wie die Lettres sur l'histoire de France die Kritik der histoire narrative bilden, ſo ſind dieſe considérations gegen die Schriften gerichtet, deren Gegenſtand oder Anſpruch es iſt, die Philoſophie, die Politik, den Geiſt, den innerſten Sinn, die Grundlage der Geſchichte zu geben. Enfin, ſo ſchließt der Verfaſſer das Vorwort zu den considérations, dans tout le cours de cet écrit, je me suis appliqué à faire sortir de la théorie de l'histoire de France les règles politiques qu'elle renferme. La politique de la raison est sans doute la plus haute et la plus digne d'être obéie, mais ou peut aisément s'y méprendre et suivre, à sa place, l'entraînement des passions, ou l'entêtement de ses préjugés; la politique de l'histoire (j'entend de l'histoire bien comprise) est moins absolue, moins tranchante, mais plus sûre. Depuis un demi-siècle nous nous laissons ballotter sans relâche par le vent des idées; le temps serait venu d'asseoir nos convictions sur une base non-seulement logique, mais encore historique, de ne plus nous en tenir, hommes de théorie, à la raison pure de l'assemblée constituante, ou hommes de pratique, à l'expérience d'hier.

Wir kommen zum letzten Werke unſers Hiſtorikers, nämlich zu dem berühmten Essai sur l'histoire de la formation et des progrès du Tiers Etat, 1853. Daſſelbe war bereits, einige Verbeſſerungen und Zuſätze

abgerechnet, 1850 mit dem erſten Bande des Recueil des monuments inédits de l'histoire du Tiers Etat erſchienen, als introduction dazu. Mit dieſer Sammlung von unedirten Monumenten der Geſchichte des Tiers Etat war bereits 1836 Thierry von Guizot, damals Unterrichtsminiſter, beauftragt; unvorgeſehene Schwierigkeiten und der Geſundheitszuſtand verzögerten das Erſcheinen bis 1850. Der beſondere Abdruck des Essai enthält zugleich Tableau de l'ancienne France municipale, das die Vorrede des zweiten Bandes des Recueil bildet, ſeiner Monographie de la constitution communale d'Amiens; aus dem erſten Bande des Recueil. Die Geſchichte des Tiers Etat hebt vor der Epoche an, wo der Name in der Geſchichte des Landes erſcheint; ihr Ausgangspunct iſt die in Gallien durch die germaniſche Eroberung bewirkte Umwälzung. In dieſer Zeit ſucht ſie die Ahnen oder die Repräſentanten jener Maſſe von Menſchen auf, welche die Sprache der Feudalzeiten mit dem gemeinſamen Namen la roture taufte. Vom ſechsten bis zum zwölften Jahrhundert geht die Geſchichte dem Schickſal dieſer Menſchen nach, die unter den allgemeinen Umbildungen der Geſellſchaft auf der einen Seite eben ſo ſehr im Verfall begriffen ſind, als auf der andern im Fortſchritt; dann trifft ſie auf ein weiteres Feld, auf ein ihr mehr angehöriges Gebiet, nämlich in der großen Periode der Wiedergeburt der freien Municipalitäten und der Reconſtitution der königlichen Gewalt Von da ſetzt ſie ihren einfach und regelmäßig gewordenen Weg fort durch die Periode der Ständemonarchie und die der reinen Monarchie, bis zu den Reichsſtänden von 1789.

Wir haben uns abſichtlich etwas lange bei Thierry aufgehalten. Es iſt kein Bedenken getragen geworden, auch ſolche Puncte zu berühren und hervorzuheben, woran man zuerſt Anſtoß nehmen muß, wenn man Einzelnes von ihm in die Schule einführen will. Seine Eroberung Englands und ſeine merovingiſchen Erzählungen müſſen wir, wenn auch nicht ganz, leſen und durch Ausgaben den Schulen zugänglich machen, wenn wir überhaupt Stoff für die Lectüre haben wollen, der Guillaume Tell und Numa Pompilius von Florian, die Henriade von Voltaire und ähnliche Sachen auf der einen Seite, die Erzeugniſſe eines Scribe auf der andern durch Gediegeneres erſetzt. Wir dürfen erſtlich, das ſei gegen etwaige Bedenken bemerkt, nicht den Maßſtab der wiſſenſchaftlichen Kritik einſeitig anlegen, wo es ſich um bildende Schullectüre handelt. Wie das Lob derſelben noch nicht Grund genug, einen Autor in die Claſſe zu bringen, ſo darf der Angriff nicht davon abſchrecken, ſobald didaktiſche Rückſichten das Uebergewicht haben. Sonſt würden, wie ſchon oben bei einer andern Gelegenheit bemerkt wurde, Virgil, Livius u. ſ. w.

von unſerm Lectionsplan geſtrichen. Was ferner gegen Thierry vorgebracht iſt, geht zum Theil von einem ultramontanen Katholicismus aus, mit dem wir nichts zu ſchaffen haben. Thierry hat einmal geſagt, daß manche Ketzer professaient un christianisme plus pur, plus ardent, et surtout plus désintéressé que celui du clergé romain, und das hat man ihm ſehr übel genommen. Er hat, wie oben gezeigt, an der Vervollkommnung ſeiner „Eroberung" fortwährend gearbeitet, und ſie von allen Irrthümern zu befreien geſucht, die urſprünglich politiſche und religiöſe Anſchauung hatte erzeugen können. Er iſt zu immer größerer Objectivität gelangt. Und was für eine hiſtoriſche Studie macht der Schüler, der ſich in die „Eroberung" oder in die „Merovingiſchen Erzählungen" verſenkt! Ein Jahrhundert eines einzelnen, in der Geſchichte einen Vorrang einnehmenden Volkes ſpeciell, im Detail, in concreter Erſcheinung kennen lernen: das iſt der wahre Geſchichtsunterricht. Der Zweck des Geſchichtsunterrichts kann nicht die Anſchauung von einer Entwickelung des Menſchengeſchlechts ſein, ja kaum die Erkenntniß der Entwickelung des eigenen Volkes, ſondern nur die möglichſt lebendige Anſchauung des Individuellen in demſelben. Ein beſtimmter kürzerer oder längerer Zeitabſchnitt nach allen Beziehungen betrachtet, iſt wichtiger als der ſo lange Faden der Geſchichte, an welchem der Schüler die ihm eben nur dem Namen nach bekannten Thatſachen aufreiht. Je kleiner und enger der Kreis, deſto reicheres Material, deſto mehr die Möglichkeit zur geiſtigen Durchdringung * Bei Thierry muß noch die Kunſt der Compoſition hervorgehoben werden, die unwiderſtehlich feſſelt. Sein Werk hat durch ſeine Methode ein epiſch-dramatiſches Leben und einen Duft von Gegenwärtigkeit gewonnen, die ihre Wirkung auf den ſtudirenden Jüngling nicht verfehlen können und ſeinem Geſchmacke die Richtung auf das Claſſiſche geben müſſen.

Als Thierry ſeine Lettres herausgab, ſagte er, daß damals, als ſie für den Courrier geſchrieben, die Geſchichte der Franzoſen von Sismondi, die Essais über die Geſchichte Frankreichs von Guizot, und die Geſchichte der Herzöge von Burgund von Barante noch nicht erſchienen waren. Er ſagt: M. de Sismondi pour la science des faits, M. Guizot pour l'étendue et la finesse des aperçus, M. de Barante pour la vérité du récit, ont ouvert une nouvelle route: ce qu'il y a de mieux à faire, c'est d'y marcher à leur suite. Die drei citirten Werke erſchienen in der Zeit zwiſchen der erſten Abfaſſung der Briefe (1820) und der Histoire de la conquête (1825), und Thierry verdankt ihnen, wenigſtens dem von Guizot, daß ſeine Geſchichte der Eroberung das Publi-

* Scheibert, Weſen und Stellung der höheren Bürgerſchule S. 124.

cum vorbereitet fand. Barante ſoll uns zunächſt beſchäftigen. Sein Hauptwerk, welches ſeinen litterariſchen Ruhm begründet hat, und das ſchon öfters genannt iſt, erſchien 1824. Sein Syſtem, worüber 1842 eine eigene Schrift von Rougarède de Fayet erſchien, iſt in der Préface jenes Werkes weitläufig auseinandergeſetzt. Wir geben dieſelbe im Auszuge: Die franzöſiſchen Geſchichtſchreiber haben die nach den Urkunden abgefaßten und compilirten Erzählungen nicht immer anziehend zu machen verſtanden. Gleichwohl findet man in dieſen Urkunden ſelbſt, in dieſen einfachen Zeugniſſen der vergangenen Zeiten, einen unbeſchreiblichen Zauber. In den lebensvollen Darſtellungen bringt der Erzähler, von dem Bedürfniß getrieben, ſich auf die Bühne zu bringen, zugleich alles vor, was ihn umgibt, und gibt den Facten, die er berichtet, und den Perſonen, die er vorſtellt, eine dramatiſche Phyſiognomie. Der eigenthümliche Charakter der franzöſiſchen Erzähler beſteht noch in einer Art ungezwungener Bewegung, einem naiven und ſcharfen Tone, der aus der bloßen Erzählung, und aus der ihr gegebnen Färbung eine Art Urtheil hervortreten läßt, das den Verfaſſer als erhaben über das, was er erzählt, und gleichſam vom Schauſpiel, dem er beigewohnt hat, beluſtigt zeigt. Von den Fabliaux und den Chroniken bis zu La Fontaine und Hamilton trägt die franzöſiſche Litteratur dieſes Gepräge. Die Komödie eines Molière wurzelt darin. So iſt jede Nation beſtimmt, ein ihr eigenthümlich zukommendes Merkmal, das ſich als von der Natur verliehen erkennen läßt und von jedem fremden Einfluſſe unabhängig iſt, aus ſich zu ſchaffen und zu bewahren. Urtheilen und erzählen zugleich; alle Gaben der Einbildungskraft in dem treuen Gemälde der Wahrheit offenbaren; an allem was Leben und Fluß hat, Gefallen finden; dem Leſer, wie ſich ſelbſt, unbeſchränkte Freiheit in Tadel und in der Billigung laſſen; eine gewiſſe milde Ironie mit einem unparteiiſchen Wohlwollen verbinden: das ſind die Hauptzüge der franzöſiſchen Erzählung.

Wenn man aber dieſe urſprünglichen Darſtellungen und die gleichzeitigen Berichte als bloße Materialien anſieht, aus denen das eigentliche Geſchichtswerk erſt erſtehen ſoll, ſo hat das ſeine Richtigkeit. Studirt man die Vergangenheit, ſo will man nicht bloß das vorübergehende, flüchtige Vergnügen einer mehr oder weniger lebendigen Erzählung haben; man lieſt das Zeugniß des Wahren nicht in demſelben Geiſt wie die mehr oder weniger natürlichen Scenen eines Romans; man ſucht dort eine gründliche, ſichere Belehrung, eine vollſtändige Kenntniß der Dinge, moraliſche Lehren, politiſche Rathſchläge, Vergleichungen mit der Gegenwart. Das eben alles erkennt man durch den Zauber der urſprünglichen Erzählungen nicht immer hindurch. Die Kenntniß der allgemeinen That-

ſachen wird vom Zeugen nicht an den Tag gelegt. Er erzählt uns nur, was er gethan, und was ſich im Bereiche ſeines Blickes befunden hat. Der Soldat, der den Bericht eines Kampfes gibt, mag alles, was vor ſeinen Augen ſich zugetragen hat, wohl wiſſen. Wir erfahren von ihm eine Epiſode vom Kampfplatze; ſeine Eindrücke und ſeine Sprache ſind uns ein Kennzeichen des Geiſtes und der Zuſammenſetzung der Armee, der Sitten der Zeit, der Art des Krieges, aber er weiß nicht und kann nicht wiſſen den allgemeinen Plan der Schlacht. Das Weitere, die genauern Umſtände, die Urſachen gehen über die Tragweite ſeines Auges und ſeines Geiſtes hinaus. So verhält es ſich mit den alten Erzählern. Gleichſam die Gemeinen auf dem großen Schlachtfelde der Welt, kennen ſie den Kampf im Ganzen nicht. Zu ihrer Zeit, auf dieſer Stufe der Cultur, gab es der allgemeinen Ideen wenige, geringe Publicität, unvollkommene Communicationen unter den Menſchen. Ueberdieß hat man von dem, was man täglich ſieht, einen Eindruck? bemerkt man es? und gerade das iſt für die Nachwelt von Wichtigkeit. Man muß außerhalb des Gemäldes ſtehen, um gehörig die hervorſpringenden und charakteriſtiſchen Puncte zu erkennen. Der gleichzeitige Erzähler hat auch nicht nöthig, den Stand der Dinge zu erklären. Die Geſetze, welche das Land regieren, die Sitten der Zeit, die relative Lage der Individuen, der Grad der Entwickelung, den Reichthum, Handel, Induſtrie, Bildung erreicht haben, ſind lauter Umſtände, wovon er ſich nicht Rechenſchaft zu geben hat; gleichwohl ſind ſolche Allgemeinheiten, an ſich ſchon merkwürdig, oft zur Erläuterung der beſondern Erzählungen durchaus nöthig. Es kommt zu alle dem die Unvollkommenheit der damaligen Kunſt der litterariſchen Compoſition, und der Grad der Ausbildung der Sprache. So hat man das Bedürfniß gefühlt, aus den rohen Materialien erſt zuſammenhängende und vollſtändige Erzählungen herzuſtellen, methodiſche Darſtellungen des Zuſtandes der Geſellſchaft zu geben, und dem Publicum explicite moraliſche und politiſche Urtheile über die ſo beglaubigten Thatſachen im Syſteme vorzulegen. Verdienſt- und talentvolle Gelehrte haben ſich dieſer Aufgabe unterzogen. Mais, en se livrant à ce travail, la plupart ont cessé d'être *narrateurs*. Die einen geben faſt nur kritiſche Geſchichte. Es iſt nicht die Geſchichte ſelbſt, welche hier vorgetragen wird, ſondern eine Beurtheilung der geſchichtlichen Erzählungen und Unterſuchung ihrer Wahrheit und Glaubwürdigkeit. Oder man entſagt der Erzählung dadurch, daß man mehr das Gemälde der Sitten einer Epoche, den Stand der Bildung, den Fortſchritt der Aufklärung, das Ganze und die Details der Geſetzgebung, die Zuſammenſetzung der Geſellſchaft, die öffentlichen und geheimen Triebfedern der Macht darlegt.

Barante mußte bei der letztgenannten Art von Geſchichtſchreibung nothwendig Guizot vorſchweben, deſſen litterariſch thätigſte und wirkungsreichſte Zeit die nach ſeinem Austritt aus den Geſchäften im Jahre 1820 bis zur Julirevolution geweſen Er hielt über die Geſchichte bei der Facultät der Wiſſenſchaften Vorleſungen bis Villèle ſie unterbrach. Diejenigen, welche er 1821 und 1822 gehalten, noch ehe Barante ſein Werk edirte, erſchienen, durch Stenographen nachgeſchrieben, von ihm ſelbſt aber durchgeſehen und überarbeitet, unter dem Titel: **Histoire du gouvernement représentatif.** Gegen ſeine Methode der Hiſtoriographie, wie ſie ſchon hier, und ſpäter in den Vorträgen 1828 bis 1830 angewandt wurde, führt nun Barante an: **Rien ne frappe l'imagination, rien ne reste dans la mémoire qu'une opinion sur les choses du temps passé, mais non pas cette connaissance intime de ce qu'on a vu vivre, de ce qu'on a entendu parler, mais non point ces souvenirs animés qu'imprime en notre esprit une sorte de sympathie avec les actions, les paroles et les sentiments des êtres humains. De telle sorte que les héros fictifs de l'épopée, du drame ou du roman sont souvent plus vivans à nos yeux que les personnages réels de l'histoire.** Aber außerdem daß durch das Epitomiren des Gedankens die individuelle Darſtellung des Wirklichen aufgegeben wird, iſt darauf aufmerkſam zu machen, daß der philoſophirende Geſchichtſchreiber Handlungen und Menſchen nicht gerecht abſchätzt, weil er vom Geſichtspuncte der Gegenwart die Vergangenheit auffaßt. Ja ſchon durch das bloße Urtheilen erhält die Erzählung ein Gepräge, das dem Gegenſtand ſelbſt fremdartig iſt; man wendet ſich, ſtatt an die Phantaſie, an die Kritik und an den prüfenden Geiſt. Der Hiſtoriker ſoll malen, nicht analyſiren, ſonſt verdorren die Thatſachen unter ſeiner Feder; ſtatt deſſen iſt man in ſolcher Flucht vor dem Wirklichen, daß man nicht ſchnell genug eine Induction an die Stelle desſelben ſetzen und die einzelnen Facten dem allgemeinen Gedanken unterordnen kann. Man erſetzt den maleriſchen und freundlichen Anblick einer Gegend durch die genauen Linien der geographiſchen Karte; ſo lernt man vielleicht beſſer die Bildung und Geſtaltung des Landes kennen, aber hat doch keine Vorſtellung davon. Die Form, in welcher die Philoſophie das Reſultat der hiſtoriſchen Unterſuchungen aufſtellt, gibt Allem den Schein des Syſtems und der Regelmäßigkeit. Man ſtellt als ein geſetzliches Enſemble, als wohlgeordnete Inſtitutionen das dar, was in Wirklichkeit nur eine Art gleichmäßiger Geiſt und gemeinſamer Charakter war, der ſich mitten in der Anordnung wiederfand. Der Leſer, durch heutige Gewohnheiten getäuſcht, ſieht eine ſociale Verfaſſung in einem Chaos, das kaum ſich zu entwir-

ren anfing; was vorübergehend war, erſcheint ihm feſt, was accidentiell, weſentlich und gewöhnlich.

Barante wendet ſich dann gegen die Hiſtoriker, die Thierry bereits in ſeinen Briefen von 1820 zum Gegenſtand ſeiner Polemik gemacht hatte, und die von dem erſtern ſo charakteriſirt werden, daß, während die philoſophirenden Hiſtoriker den Thatſachen moderne Gedanken unterlegen, ſie die Facten ſelbſt moderniſiren. Ce sont nos moeurs, nos idées, nos sentiments qui se sont introduits dans les événemens d'autrefois, ou plutôt l'histoire s'est prouvée soumise à une sorte de costume théâtral, à ce ton pompeux et convenu qu'on reproche aux tragédies du second ordre. Tous les rois, revêtus de majesté officielle, ont semblé entourés d'une étiquette qui imposait à leurs historiens eux-mêmes. N'osant point les peindre dans la naïveté de la vie, à peine les historiens se sont-ils risqués, parmi les excuses et les précautions oratoires, à porter sur eux quelques jugements rédigés en lieux communs. Autour de ces trônes, dont on faisait le centre de l'histoire, une cour, cortége obligé, paraissait toujours se ranger. Toutes les relations sociales s'enflaient ainsi d'une solennité factice; et de même que nous avions des traductions des historiens antiques toutes pleines de princes, de princesses, d'officiers et de gentilshommes, de même la rudesse féodale était traduite en une romanesque chevalerie.

Die nächſte Anklage betrifft den ſervilen Geiſt, der lange Zeit die hiſtoriſchen Schriftſteller zu bloß officiellen Hiſtoriographen umgeſtempelt hat, wogegen die Zeitgenoſſen der Ereigniſſe, trotz ihrer Ehrfurcht vor geiſtlicher und weltlicher Macht, durch ihre Naivetät vor ſchimpflicher Schmeichelei geſchützt waren.

Das Reſultat iſt: ainsi enveloppée et confondue avec les systèmes de politique, avec la pompe du théâtre, avec la mauvaise foi ou les ménagements d'un humble respect pour la puissance, l'histoire s'est vue condamnée à une dignité factice. La représentation fidèle de la vérité, ou, pour mieux parler, la vive impression que produit sur notre esprit le spectacle des faits, lui a été comme interdite. Es werden darauf die Ideen der Griechen und Römer über Geſchichtſchreibung dem eben bezeichneten Syſtem gegenübergeſtellt. Von Quintilian wird angeführt, daß er die Geſchichte als nahe mit der Poeſie verwandt, als eine Art freier Dichtkunſt bezeichnet: beide ſollen erzählen, nicht beweiſen. Bei allen alten Hiſtorikern tritt das Talent der Erzählung hervor; aus der Erzählung haben ſie den Zweck oder das Mittel ihrer Compoſition gemacht; naiv oder mit der Inſpiration eines leb-

haften und tiefen Gefühls, haben ſie das Wirkliche individuell dargeſtellt.

Der Verfaſſer ſchildert alsdann die Epoche, in der er ſchreibt, deren Bedürfniß die narration iſt, und die vom Hiſtoriker keine systèmes und keine jugements erwartet. Man will die Vergangenheit kennen, aber ſie iſt durch systèmes und préjugés verdunkelt. Cependant, fährt er fort, suivre l'exemple de la plupart des écrivains historiques, et demander encore aux siècles précédents des arguments pour fortifier telle ou telle vue politique, ne serait un moyen de persuader qui que ce soit; ce serait seulement exciter la méfiance du lecteur, et, qui pis est, lui apporter l'ennui. On est las de voir l'histoire, comme un sophiste docile et gagé, se prêter à toutes les preuves que chacun en veut tirer. Ce qu'on veut d'elle, ce sont des faits ... Chacun en tirera tel jugement qu'il lui plaira, ou même ne songera point à en faire résulter aucune opinion précise. Car il n'y a rien de si impartial que l'imagination: elle n'a nul besoin de conclure; il lui suffit qu'un tableau de la vérité soit venu se retracer devant elle.

Auf Grundlage dieſer Ueberzeugungen iſt nun die Geſchichte der Herzöge von Burgund abgefaßt. Die Idee dieſes Werkes wird ſummariſch ſo angegeben: Charmé des récits contemporains, j'ai cru qu'il n'était pas impossible de reproduire les impressions que j'en avais reçues et la signification que je leur avais trouvée. J'ai tenté de restituer à l'histoire elle-même l'attrait que le roman historique lui a emprunté. Elle doit être, avant tout, exacte et sérieuse; mais il m'a semblé qu'elle pouvait être en même temps vraie et vivante. De ces chroniques naïves, de ces documents originaux, j'ai tâché de composer une narration suivie, complète, exacte, qui leur empruntât l'intérêt dont ils sont animés, et suppléât à ce qui leur manque. Je n'ai point tâché d'imiter leur langage; c'eût été une affectation et une recherche de mauvais goût; mais, pénétrant dans leur esprit, je me suis efforcé de reproduire leur couleur. Ce qui pouvait le plus y contribuer, c'était de faire disparaître entièrement la trace de mon propre travail, de ne montrer en rien l'écrivain de notre temps. Je n'ai donc mêlé d'aucune réflexion, d'aucun jugement les événements que je raconte. Ainsi que je l'ai dit plus haut, le dégoût du public pour les opinions calculées, sa méfiance pour toute tendance vers un but m'ont encouragé à ne point faire des événements le support de mes pensées. Ce sont les jugements, ce sont les expressions des contemporains qu'il fallait exprimer; c'est en voyant ce qu'ils éprouvaient, c'est

en apercevant l'effet que les actions produisaient sur leur propre théâtre, qu'on peut se faire une idée juste du temps passé.

Wir haben alſo an Barante den vollſten Gegenſatz zur Pragmatik. Er erſtrebt die reinſte Objectivität, ohne jegliche ſubjective Zuthat. Er betrachtet die Ereigniſſe nur unter der Kategorie der Succeſſion, und verſchmäht die der Cauſalität. Nicht als Kind ſeiner Zeit, nicht im Lichte ſeines Jahrhunderts will er die Vergangenheit darſtellen Schrieben wir eine Litteraturgeſchichte, ſo würden wir die Frage aufwerfen, welche wiſſenſchaftliche Berechtigung dieſes Syſtem hat. Die Kritik hat ſie ſchon vielfach erörtert. Von den Ideen aus, die Hegel in der Einleitung ſeiner Philoſophie der Geſchichte entwickelt, polemiſirt Mager gegen obige Methode. Er räumt ihr nur ihr Recht gegen die bloße pragmatiſche Geſchichtſchreibung ein, und ſtellt Forderungen von ſeinem philoſophiſchen Standpuncte aus, der ein anderer iſt, als man in Frankreich unter philoſophiſcher Geſchichte verſteht. Trotz abweichender Meinungen über den wiſſenſchaftlichen Werth der Principien unſers Autors kommen alle Beurtheiler darin überein, daß die Geſchichte der Herzöge von Burgund ein Meiſterwerk iſt und reich an allen Vorzügen der beſchreibenden Schule. Die Erzählung feſſelt mit der Macht des Dramas: Alles iſt lebendig und plaſtiſch vor unſern Augen. Die Kritik verſtummt, ſobald nach der préface das Buch ſelbſt geleſen wird: alsdann ſteht man unter dem Reiz ſeiner Darſtellung: der naive Ton und das ganze Colorit, die Treue der Schilderung, die gut getroffenen Portraits, das großartige Bild, das uns durch die gewählte Zeit vor die Augen geſtellt wird: Alles macht das Buch zu einem Kleinode, das man in Ehren hält, auch wenn man vom wiſſenſchaftlichen Standpuncte aus ſich dahin ausſprechen muß, daß dieſe Methode der Geſchichtſchreibung mehr den Verfaſſern hiſtoriſcher Romane, als eigentlichen Geſchichtſchreibern zukömmt. Auch für die franzöſiſch ſtudirende Jugend wird eine treffliche Lectüre geboten. Denn gerade daß ſtatt Gedanken über die Geſchichte, ſtatt Abſtractionen und Reflexionen, der Schüler die Geſchichte ſelbſt vernimmt, empfiehlt dieſe Lectüre vom pädagogiſchen Geſichtspuncte ſo ſehr. Daß bei Barante, wie Demogeot in ſeiner Litteraturgeſchichte ſagt, rien d'abstrait et d'idéal, tout est réel, individuel, tout est récit ou plutôt tout est peinture: das eben iſt für die Schule wichtig. 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, und die Befähigung zur Auffaſſung hiſtoriſcher Zuſtände, zum Verſtehen großer Zeitbeſtrebungen und großer Männer wird die Frucht ines ſolchen Geſchichtſtudiums ſein. Schädlich, ſagt Scheibert, wirkt

derjenige hiſtoriſche Unterricht, welcher entweder ſtatt der Geſchichte Gedanken über die Geſchichte vorträgt, oder der es ſich zur Aufgabe ſetzt, die Thatſachen ſo zu ordnen, ſo vor- oder zurücktreten zu laſſen, daß der beſtimmte Gedanke des Lehrers dadurch von ſelber in die Augen ſpringen muß. Ein einziges, auch nur halb wahres und beſchränktes, aber ſelbſtſtändiges, dem Schüler durch eigenes Eindringen in die Zuſtände entgegentretendes Urtheil über irgend welches hiſtoriſche Moment hat einen größern Werth, als eine ganze mit Thatſachen aus der Weltgeſchichte belegte Gedankenreihe, welche durch den Unterricht als eine fertige überliefert und gar eingeprägt wird.

Bruchstücke aus der praktischen Schulkunde.

Von Dr. C. Michelsen in Hildesheim.

1. Die einclassige, ungetheilte Volksschule

Unter den Uebelständen, mit welchen die einclassige Elementarschule oder die Volksschule zu kämpfen hat, stehet derjenige obenan, daß der Lehrer genöthigt wird, Schulkinder aller Alters- und Entwickelungsstufen zu einer und derselben Zeit und in einem und demselben Locale zu unterrichten. Nicht in der großen Schülerzahl an sich liegt der Uebelstand, sondern darin, daß Fibelleser, Lesebuchleser und Bibelleser zu gleicher Zeit von einem Lehrer in der Schule unterrichtet werden müssen. Es ist daher leicht erklärlich, daß Abhülfe des sich aufdrängenden Uebelstandes gesucht wird; aber es thut dabei große Sorgfalt Noth, damit nicht vielleicht ein vermeintlicher Uebelstand durch einen wirklichen, vielleicht größeren Uebelstand bekämpft werde. Erinnern wir uns sogleich daran, daß die Schule die Gehülfin der Familie ist, daß die Familie daher das stete Urbild der Schule sein soll, und daß in der Familie die älteren und jüngeren Geschwister zu gleicher Zeit und mit einander erzogen werden, ja ihre Erziehung gegenseitig unterstützen und ergänzen.

Das erste Hülfsmittel, welches zur Beseitigung des genannten Uebelstandes am häufigsten und lautesten angepriesen wird, ist die Theilung der Schulen in sogenannte Halbtagsschulen, — also in der Art, daß die Kinder die Hälfte ihrer bisherigen Schulzeit verlieren; — oder die Theilung der Schulen unter zwei Lehrer, nämlich als Elementarclasse und Oberclasse.

Je mehr es aber erkannt wird, daß die Erziehung der Kinder die allgemeine und höchste Aufgabe der Volksschule ist, um so mehr wird man weder der ersten noch der zweiten Art der Theilung der einclassigen Schule zustimmen. Die große Mehrzahl der Kinder, welche die Volksschule besuchen, leben in einer solchen häuslichen Lage, daß für die Zeit, welche sie durch die Theilung ihrer Schule in Halbtagsschulen an ihrer bisherigen Schulzeit verlieren, die häusliche Erziehung nicht an die Stelle der Schulerziehung treten kann, wenn auch sämmtliche Eltern stets fähig und willens wären, das, was bisher die Schule an ihren Kindern leistete, nun selbst zu übernehmen. Die Hälfte der bisherigen Schulzeit geht daher den Kindern nicht nur verloren, sondern wird von ihnen in sehr vielen Fällen arg mißbraucht. Freilich läßt es sich nicht leugnen, daß die Erfahrung oft bewies, das die Kinder in den Halbtagsschulen mehr lernten, als in der bisherigen ungetheilten Schule, denn für

das Lernen kommt es nicht auf die Länge der Zeit, ſondern auf die Art an, wie die zuſtehende Zeit benutzt wird; — aber die Schule iſt keine Zurichtungs-, ſondern eine Erziehungsanſtalt.

Doch wird man auch der zweiten Art der Theilung der einclaſſigen Schule nur dann zuſtimmen können, wenn ſie durch eine übergroße Kinderzahl gleichſam erzwungen wird. Uebergroß iſt dieſelbe, wenn es einem Lehrer factiſch nicht möglich iſt, die ganze Schaar zu überſehen, was freilich ſtets relativ bleibt. Verfaſſer kennt eine Volksſchule, welche von mehr als 150 Kindern beſucht wird, und in welcher kein einziges Kind überſehen oder irgendwie verabſäumt wird: — aber freilich wirkt in derſelben ein Lehrer, deſſen perſönliche Tüchtigkeit nicht oft wiedergefunden wird. Und gerade deßhalb, weil die Perſönlichkeit des Erziehers für die Erziehung der Kinder das Hauptmoment iſt, muß die genannte Theilung der Schulen möglichſt vermieden werden, weil durch dieſelbe der Uebergang aus der Hand eines Erziehers in die Hand eines zweiten Erziehers für ſämmtliche Kinder eine Nothwendigkeit wird. Jeder Uebergang dieſer Art iſt eine Störung des ruhigen Fortganges der Erziehung, und für das Mißlingen der Erziehung iſt nicht ſelten ein wiederholter Lehrerwechſel die hinlängliche Erklärung. Es kommt außerdem hinzu, daß bei der Theilung der Schule in Elementarclaſſe und Oberclaſſe die Fälle nur gar zu häufig ſind, in welchen es ſelbſt den Kindern nicht verborgen bleibt, daß Elementarlehrer und Oberlehrer oder Cantor keineswegs mit einander einig ſind, wol gar in offener Feindſchaft leben. Hört man doch, ſelbſt was das Lernen betrifft, nicht ſelten in Gemeinden, deren Schule unter zwei Lehrer getheilt wurde, die Klage, daß die zwei jungen Lehrer nicht ſo viel leiſten, als früher der eine alte Lehrer.

Ein zweites Hülfsmittel, welches gegen das genannte Uebel in der einclaſſigen, ungetheilten Volksſchule angewandt zu werden pflegt, iſt der — Schülerhelferdienſt. Für denſelben wird der an ſich ſehr bedeutungsvolle Beweis geführt, daß die Schule in der Zuziehung der älteren Schüler zu ſolchem Dienſte ihrem ſtetigen Vorbilde, der häuslichen Erziehung, nachfolge, indem auch in den Häuſern die älteren Geſchwiſter den Eltern bei der Erziehung der jüngeren Geſchwiſter helfen. Aber es darf bei dieſem Beweiſe nicht vergeſſen werden, daß dem Mitſchülerhelferdienſte dasjenige Moment fehlt, oder doch nur annähernd da iſt, durch welches der Geſchwiſterhelferdienſt erſt ſeine rechte Kraft und ſeinen vollen Werth erhält, nämlich die Geſchwiſterliebe; — und daß letzterer eben deßhalb ſchon an ſich auf die ſittliche Entwickelung der Helfenden wie der Geholfenen einwirkt, während erſterer ſich nur durch große Sorgfalt von der ſittlichen Gefahr frei hält, daß nicht die Helfenden zur Eitelkeit,

die Geholfenen zum Widerſpruchsgeiſte verlockt werden. — Als zweiter Beweis wird auf den bekannten Satz hingewieſen: „durch Lehren lernt man!“ — und der Satz ſteht feſt. Aber neben demſelben gilt auch der Satz: „falſches Lehren iſt ſelbſt für das nachfolgende richtige Lehren ein ſchweres Hinderniß!“ — Außerdem iſt es ſehr ſchwierig, und für manchen Lehrer, der den Schülerhelferdienſt in ſeiner Schule anzuwenden ſich veranlaßt fand, für ſeine ganze Wirkſamkeit der Stein des Anſtoßes geworden, — die Eltern der als Helfer verwandten Kinder und dieſe ſelbſt davon zu überzeugen, daß die auf ſolches Helfen angewandte Zeit keine verlorene Zeit iſt. — Endlich iſt es der ſchwerſte Mißgriff, und derſelbe liegt doch ſehr nahe, wenn der Lehrer in dem Schülerhelferdienſte für ſich ſelbſt zunächſt nur eine Erleichterung, und nicht, was derſelbe doch in Wahrheit iſt, eine neue und ſchwierige Aufgabe ſieht. Ein ſehr tüchtiger Lehrer geſtand dem Verfaſſer, er habe den in ſeine ſehr zahlreich beſuchte Schule (130 Kinder) eingeführten Helferdienſt wieder beſeitigt, weil er durch denſelben keineswegs, wie er doch gehofft hatte, an Zeit und Kraft für ſeinen directen Unterricht gewonnen habe.

Ein drittes Hülfsmittel, das aber faſt unbegreiflich ſchwer zu allgemeinerer und geſunder Anerkennung hindurchzudringen ſcheint, iſt — die Theilung der Schule in Lehr- und Arbeitsſchule. — Weil die Einen die Arbeitsſchulen gern als: „Induſtrieſchulen“ den materiellen Intereſſen der Zeit dienſtbar machen möchten, obſchon ſie ſolches Streben zu verdecken bemüht ſind, ſo möchten die Andern denſelben gern alle Schulberechtigung abſprechen. Je mehr es aber wahr iſt, daß durch ſolche Theilung der Schule ihre Erziehungskraft nicht nur nicht geſchwächt, ſondern zwiefach geſtärkt wird, und daß die Schule durch dieſelbe ihrem Vorbilde, der Erziehung durch Vater und Mutter, erſt recht an die Seite tritt, und daß erſt in ſolcher Schulorganiſation das Urbild der Menſchenerziehung zur Verwirklichung kommt: — um ſo mehr wird es die Pflicht jedes Lehrers ſein, bevor er zu dem erſten oder zweiten Hülfsmittel greift, das zuletzt genannte Hülfsmittel einer ſorgfältigen Prüfung zu unterwerfen, und ſich dabei weder von der einen noch von der andern Seite her irre machen zu laſſen.

Sollte es aber wirklich **nur** ein Uebelſtand ſein, daß in der einclaſſigen, ungetheilten Schule jüngere und ältere Schüler und Schülerinnen zu gleicher Zeit und in demſelben Locale von einem Lehrer unterrichtet werden müſſen? — Freilich ſteht es feſt, daß eine einclaſſige, ungetheilte Schule eine größere Lehrerkraft und eine größere Lehrertüchtigkeit erfordert, denn fortwährend iſt der Lehrer genöthigt, wenigſtens drei Abtheilungen von Schülern im Auge zu haben, und in den meiſten

Stunden muß er, während er eine Abtheilung direct unterrichtet, die übrigen Abtheilungen „Selbſtbeſchäftigungen" zuweiſen, überwachen und corrigiren. Aber, wofern der Lehrer es verſteht, dieſe Selbſtbeſchäftigungen der Kinder alſo einzurichten, daß dieſelben den vorhergegangenen und nachfolgenden Unterricht wirkſam unterſtützen, daß ſie dem Standpuncte der beziehlichen Abtheilung gemäß ſind, daß ſie die Zeit vollſtändig ausfüllen, daß ſie unter ſeiner wirklichen Controle ſtehen: — ſo iſt die Nöthigung, für einen Theil der Schulzeit zu Selbſtbeſchäftigungen der Kinder greifen zu müſſen, der Schule ſehr heilſam. Denn jedes, welches in der Schule gelehrt wird, kommt erſt durch ſelbſtſtändige Uebung von Seiten der Kinder zum vollen Verſtändniſſe, zum wahren Leben und zur praktiſchen Brauchbarkeit. Worauf es aber bei der Entlaſſung der Kinder aus der Schule ankommt, iſt, daß ſie ſelbſt arbeiten können und wollen, daß ſie das, was ſie in der Schule gelernt haben, gebrauchen können und wollen; — und zu ſolcher Fähigkeit, zu ſolchem Willen gelangen die Kinder nur durch ſelbſtſtändige Uebung, d. h. durch Selbſtbeſchäftigung. Man ſieht die Selbſtbeſchäftigung der Kinder in den Schulen in den meiſten Fällen nur für einen Lückenbüßer bei fehlendem directen Unterrichte an; allein dieſelben ſind vielmehr die nothwendige Probe des directen Unterrichts, ſind das Ziel, wohin der directe Unterricht die Kinder führen ſoll. Manche Stunde, in welcher der Lehrer ſchweigend die Selbſtbeſchäftigungen der ihm anvertrauten Kinder überwacht, iſt von einem viel tieferen und nachhaltigeren Einfluſſe, als eine andere Stunde, in welcher er von Anfang bis Ende angeſtrengt direct unterrichtete.

Doch — es wird in der einclaſſigen, ungetheilten Schule nicht allein über die Nöthigung, die Kinder abwechſelnd Selbſtbeſchäftigungen zuzuweiſen, geklagt, ſondern auch darüber, daß der Lehrer trotz der Selbſtbeſchäftigungen auch in ſeinem directen Unterrichte ſtets genöthigt ſei, ſich zu gleicher Zeit an Kinder, die auf verſchiedenem Standpuncte der Entwickelung ſtehen, zu wenden An ſich iſt dieſe Behauptung vollſtändig wahr, denn ſollten in der einclaſſigen Schule nur Kinder auf relativ gleicher Stufe gleichzeitig unterrichtet werden, ſo würde eine ſo große Zahl von Abtheilungen herauskommen, daß dieſelben durchaus nicht zu bewältigen wären, indem ſchon drei Abtheilungen, Elementarclaſſe, Mittelclaſſe und Oberclaſſe, in jeder Stunde einen dreifachen Wechſel der Unterrichtsform erfordern; aber es iſt auch dieſe Nöthigung, wofern der Lehrer ihr mit Bewußtſein folgt, eine heilſame Förderung, denn ſie fordert eine Disciplinirung des Unterrichts von Seiten des Lehrers, zu welcher er ohne eine ſolche Nöthigung ſich ſchwer bequemen würde, und die doch

den Unterricht um ſo mehr fördert, je mehr ſie in dem gegebenen Weſen der Kinder, ihrer geiſtigen Entwickelung und ihrem Charakter begründet iſt. Es ergibt ſich nämlich aus dieſer Nöthigung für jede directe Belehrung in der einclaſſigen, ungetheilten Schule die ſtete Disciplinirungsregel:

„Während der Lehrer ſich mit ſeinem directen Unterrichte an die Kinder einer unteren Abtheilung wendet, muß bei jeder Frage des Lehrers jedes Kind der höheren, an demſelben Unterrichte Theil nehmenden Abtheilung, zur ſteten Aushülfe bereit ſein; — und während der Lehrer ſich an die Kinder der höheren Abtheilung wendet, muß er dafür ſorgen, daß jedes Kind der unteren Abtheilung in jedem Augenblicke erwartet, von ihm aufgefordert zu werden, das Geſagte zu wiederholen, oder zu demſelben aus dem Kreiſe ſeines Wiſſens heraus Geeignetes hinzuzufügen."

Es iſt dieß ein Fundamentalſatz, auf welchem die erſte Vorausſetzung alles Schulſegens, die ſtete Aufmerkſamkeit ſämmtlicher Kinder, mit abſoluter Nothwendigkeit zu begründen iſt. Es iſt daher auch ein Satz, der bei der Anleitung der jungen Lehrer auf den Seminarien in viel beſtimmterer Weiſe ſtets zur Frage kommen müßte, als es meiſtens geſchieht. Gewöhnlich wiſſen, wie es ſich zeigt, diejenigen Seminariſten, welche zur Kritik einer abgelegten Unterrichtsprobe aufgefordert werden, nachdem die gewöhnliche Frage über die Dispoſition u. ſ. f. beſeitigt iſt, kaum, worauf ſie beſonders zu achten hatten, und halten ſich bei Aeußerlichkeiten auf, die, wenn auch nicht ohne Bedeutung, ſo doch ohne weſentliche Bedeutung ſind. Die unerläßliche Aufgabe, in welche ſich die jungen Lehrer hineinüben und an welche ſich die erfahrenen Lehrer täglich erinnern müſſen, lautet:

„Ohne ſtetige Aufmerkſamkeit ſämmtlicher Kinder kein Schulſegen!"

Wenn der Lehrer in ſeiner Schule eine wirkliche, d. h. eine geiſtige, Disciplin hat, wenn er die gegebene Regel nach Oben hinauf und nach Unten hinunter zu handhaben weiß, wenn er bei ſeiner Präparation, was ſtets unerläßlich bleibt, ſich mit Bewußtſein und Fleiß auf ihre praktiſche Anwendung vorbereitet, wenn er keine Stunde vorübergehen läßt, ohne daß die genannte Regel nach Oben wie nach Unten wenigſtens ein Mal zur hervortretenden Anwendung kommt, wenn er, um einzelne Mißgriffe zu nennen, keine „Paradepferde" hat, an die er ſich immer wendet, nie „der Reihe nach" frägt, nie in einem Kinde die Meinung Wurzel faſſen läßt: „Ich bin ſchon gefragt, werde alſo jetzt nicht wieder

gefragt!“ und dergleichen mehr, — ſo wird der auch ſelbſt wohldiſciplinirte Lehrer bald dahin kommen, auch die genannte zweite Nöthigung in ſeiner einclaſſigen, ungetheilten Schule keinen Uebelſtand zu nennen, ſondern ein kräftiges Mittel zur Erweckung und zur Erhaltung reger Aufmerkſamkeit. Ein höchſt trauriger Anblick iſt es aber, und um ſo trauriger, je eingreifender und nachhaltiger die traurigen Folgen ſind, wenn man in eine einclaſſige, ungetheilte Volksſchule hineintritt, und dann den Lehrer, in ſeiner Selbſtgefälligkeit zunächſt nur ſich ſelbſt beachtend, in die Länge und die Breite fortreden hört, während die Kinder bald in der oberen, bald in der unteren Abtheilung gähnen, oder in anderer Art durch ihre Haltung ihre Langweile und Zerſtreutheit zur Schau tragen. Wer ſämmtliche Kinder in ſeiner Schule ſtets in reger Aufmerkſamkeit zu halten weiß, das iſt der rechte Schul-*Meiſter*!

Es glaube aber *kein* Lehrer, und wäre er auch Claſſenlehrer einer mehrclaſſigen Schule, oder Ordinarius einer Gymnaſialclaſſe, daß die genannte Nöthigung der einclaſſigen, ungetheilten Volksſchule ihn nichts angehe: — es dürfte überhaupt dringend an der Zeit ſein, daß die recht eigentlich *praktiſche* Schulkunde, die „*ſeminariſtiſche*“, wenn man ſie ſo nennen will, auch in der Vorbildung der jungen Philologen und Theologen zu ihrem vollen Rechte käme. Auch z. B. in der Quarta oder Tertia eines Gymnaſiums gibt es obere und untere Bänke, und wenn ein Lehrer nicht beide in ſtetiger Aufmerkſamkeit zu halten verſteht, ſo zeigt es ſich bald nicht allein an dem mangelhaften Wiſſen und der fehlenden Luſt der Schüler, ſondern auch an der mangelhaften äußeren und inneren Disciplin. Die bekannten Klagen, daß es der Jugend „unſrer Zeit“ fehle an Pietät u. ſ. w. ſind leider nur zu wahr, helfen aber dem Uebel nicht ab.

Endlich kommt noch *eine* Theilung der einclaſſigen Volksſchule vor, nämlich die Theilung in Knaben- und Mädchenſchule. Aber auch dieſer Theilung kann ich ſchon deßhalb das Wort nicht reden, weil ſie das Vorbild der Schule, die Familie, verläßt. Jede verſtändige Mutter wird dem Lehrer es ſagen, daß das Zuſammenleben der Schweſtern und Brüder, wo in einem Hauſe ein guter Geiſt regiert und eine gute Ordnung feſtgehalten wird, auf ihre beiderſeitige Erziehung einen heilſamen Einfluß übt. Wenn ſich dennoch eine ſolche Theilung in „Stadtſchulen“ empfiehlt, ſo iſt das ein die Sittlichkeit des ſtädtiſchen Zuſammenlebens verwerfendes Zeugniß, und es liegt der Grund der Theilung nicht in der Schule an ſich, ſondern anderswo. Die faſt über das Maß hinaus reiche Litteratur über: „Mädchenerziehung“, ſo wie einige Blicke in dieſen Zweig der Litteratur hinein, namentlich in dasjenige, worüber ſie klagt, laſſen es

uns keineswegs als einen Vorzug erkennen, daß die genannte Theilung in den ſogenannten „höhern Kreiſen" allgemein geworden iſt. Ein Lehrer aber, der *auch ſich ſelbſt* gern in dieſer Frage kennen lernen will, weil es ſich für ihn um die praktiſche Durchführung handelt, der frage ſich, wie ſein eignes Verhalten ſich änderte, wenn er nun Knaben und nun Mädchen unterrichtete, oder wenn er beide neben einander vor ſich hatte.

2. „*Was man weiß, das kann man auch ausſprechen!*" —?—

Obiger Satz gehört zu denjenigen Sätzen, welche in der Schule oft gehört, aber auch oft mißbraucht werden, weil man ſie als abſolut wahr anwendet, während ſie doch nur relativ wahr ſind.

Die einzelnen Sprachen ſind *in ihrer objectiven Erſcheinung*, alſo abgeſehen von den ſprechenden einzelnen Menſchen, keine Kunſtwerke der Menſchen, alſo auch nicht von dem Können und Wollen des Einzelnen abhängig, ſondern natürliche Organismen, die aus eigener Lebenskraft in den Organen der Menſchen wurzeln, ihren Stoff holen aus dem Reiche der Ideen, und getragen von den Luftwellen ihre Formen verwirklichen. Gerade in dieſem nicht künſtlichen, ſondern organiſchen Weſen der Sprachen iſt es begründet, daß ſie für alle Stufen der menſchlichen Entwickelung ein ſo vortreffliches Lehrobject ſind, indem ſie dem Betrachtenden immer größere Schönheiten, einen immer größeren Reichthum, eine immer größere Geſetzmäßigkeit zeigen, je emſiger er ſeine Betrachtung fortſetzt, und je ſchärfer und tiefer er hineindringt — Der Satz: „Was man weiß, das kann man auch ausſprechen!" iſt abſolut wahr, ſofern nicht an das Sprechen des Einzelnen, ſondern an das Sprechen eines Volkes gedacht wird, und die Sprache eines Volkes gibt daher einen abſolut ſichern Maßſtab für die Beurtheilung der intellectuellen Bildungsſtufe des Volkes. Wenn ein Volk von ſeinem Höhepuncte abwärts geht, ſo beginnt nothwendig auch das Abſterben ſeiner Sprache, alſo iſt die Geſchichte einer Sprache für die Culturgeſchichte eines Volkes unter allen die wichtigſte Quelle, ſetzt aber freilich einen tüchtigen Forſcher voraus. „Was in einem Volke lebt, das findet auch in demſelben ſeinen ſprachlichen Ausdruck!" — der Satz ſteht feſt.

Aber anders verhält es ſich mit dem einzelnen ſprechenden Menſchen, ſofern das Wort „Sprache" in dem gewöhnlichen Wortſinne genommen wird, ſo daß man dabei an die äußerlich vernehmbare Sprache, an die Lautſprache, denkt. — Zwar iſt der Satz: „Sprechen und Denken bedingen ſich gegenſeitig mit abſoluter Nothwendigkeit, denn kein Inhalt ohne Form, keine Form ohne Inhalt!" — abſolut wahr, alſo auch für

den einzelnen ſprechenden Menſchen gültig, aber wir müſſen uns erinnern daran, daß der Gedanke in unſerm Innern lebt, bevor und auch ohne daß er ausgeſprochen wird, und wir müſſen daher wohl unterſcheiden die Sprache der inneren Seelentöne, d. h die Form, in welcher das Denken in unſerer Seele lebt, und die Sprache der äußerlich vernehmbaren Laute, d. h. die Form, in welcher unſer Denken von den Luftwellen getragen zu den Ohren Anderer hingelangt. Ohne dieſen Unterſchied zwiſchen den inneren Seelentönen und der äußerlich vernehmbaren Lautſprache wäre die Sprache keine Befreiung des Menſchengeiſtes aus den Banden des Materiellen, ſondern eine Knechtung unter dasſelbe, denn die Organe des Mundes beherrſchten das Leben der Seele; — jeder unter uns weiß aber, daß das Bewußtſein der Armuth der äußeren Lautſprache uns gerade in ſolchen Augenblicken, in welchen unſere inneren Seelentöne am reichſten ſind, ſchweigen lehrt. Ja, ohne dieſe Unterſcheidung wäre uns das Fortleben unſerer Seele ohne das Medium der materiellen Luft undenkbar und unmöglich; — die Seelentöne leben aber fort, wenn auch die Laute längſt verſtummt ſind. — Was ich weiß, das lebt allerdings mit abſoluter Nothwendigkeit in meinen inneren Seelentönen; ob ich es aber ausſprechen kann mit äußerlich vernehmbaren Lauten, das hängt von der Entwickelung der Sprache ab, deren ich mich bediene, und von der Entwickelung meiner Sprachorgane, d. h. von meiner durch Uebung erlangten Sprachfähigkeit; — ob ich es ausſprechen will, das iſt von meinem eigenen Willensentſchluſſe bedingt. Die Lautſprache iſt zwar die gegebene Verwirklichung der Seelenſprache, aber Jeder unter uns erlebt Augenblicke, in denen er in ſeinem Herzen ſpricht, aber äußerlich ſchweigt, weil die Töne ſeiner Seelenſprache im Verhältniſſe zu den Lauten ſeines Mundes ſo zart und reich ſind, daß er ſich dieſer zur äußeren Verwirklichung jener nicht nur nicht bedienen will, ſondern eine Profanirung darin ſähe, wenn er es thäte. Wir wiſſen alle, daß ein Schmerz, welcher laut ausgeſprochen wird, nicht ſo ſchwer iſt, daß an ihm das Herz zu brechen in Gefahr käme, und daß — hohle Tonnen oft am lauteſten klingen.

Ein Lehrer, welcher den Kindern ſeiner Schule gegenüber nicht ſtets daran denkt, daß zwar ihr Lautausſprechen die zu ihrer Entwickelung nothwendige Verwirklichung ihres inneren Seelenlebens iſt, daß aber ihr Seelenleben ſelbſt in ihrer Lautſprache keineswegs umſchloſſen iſt, der greift immer wieder nach beiden Seiten hin fehl. Bald unterſchätzt er den Reichthum des inneren Seelenlebens der Kinder, bald ſtellt er an ihr Ausſprechen unerfüllbare, wohl auch unangemeſſene Forderungen. „Unangemeſſen" — iſt ſeine Forderung, wenn, wie leider nur

zu oft geſchieht, das Lautausſprechen von einem Kinde verlangt wird in einem Falle, in welchem dem Kinde der Reichthum ſeiner inneren Seelentöne größer oder auch heiliger erſcheint, als daß das Kind den Trieb fühlt, ſeine inneren Seelentöne dem äußerlich vernehmbaren Laute anzuvertrauen, oder wohl gar das richtige Gefühl hat, dieſelben dadurch zu entweihen. Von dem Beſten, welches aus den Augen der Kinder ſtrahlt, zieht ihr Mund es oft vor zu ſchweigen, und wer der Kinder wahrer Seelenfreund iſt, der nöthigt ſie nicht, davon zu ſprechen. Wir Lehrer verlangen, wo eine Sünde begangen iſt, ein offenes oder lautes Bekenntniß; wo aber das Auge davon zeugt, daß die Seele — das Bekenntniß vor Gott! — bekannte, da kann es leicht geſchehen, daß das Herauspreſſen des Mundbekenntniſſes rückwirkend dem Seelenbekenntniſſe ſeine rechte Kraft wiederum raubt. Wir Lehrer verlangen, daß auch in der Religionsſtunde die Kinder Alles ohne Ausnahme ausſprechen ſollen, damit wir uns überzeugen, daß ſie uns auch wirklich verſtanden haben; aber das erſte Glaubensleben der Kinder iſt oft viel zu zart, als daß es die Berührung der rauhen Luftwellen vertragen könnte, und auch ein Kind fühlt, daß ein ausgeſprochenes Wort nicht mehr ſein ausſchließliches Eigenthum iſt. Wer die Gleichgültigkeit erkennt, mit welcher Kinder die heiligſten Worte und Sätze auszuſprechen ſich gewöhnen, wenn man ſolches Ausſprechen immer wieder und ohne Rückſicht von ihnen verlangt, der wird erſchrecken vor ſeinem eigenen Thun und vorſichtig werden in der Anwendung des Satzes: „Was du weißt, das kannſt du auch ausſprechen!“ — — Es war ein ſchönes Zeugniß für die urſprüngliche Sittlichkeit des römiſchen Volkscharakters, daß die römiſche Sprache das, was gegen göttliche und menſchliche Geſetze verſtieß, ein nefas, d. h. „ein Nichtauszuſprechendes!“ nannte.

3. Satzzeichen ſind Pauſezeichen.

Je mehr man ſich von dem hohen Werthe des Sprachunterrichts in der Schule überzeugt, um ſo mehr wird man den „preußiſchen Regulativen“ auch darin Recht geben, daß die objective Sprache an ſich, d. h. der grammatiſche Unterricht als ſolcher, ein Lehrgegenſtand der Volksſchule nicht ſein kann. Daß die Kinder alles dasjenige, was als Anlage in ihnen liegt, folglich vor Allem auch ihre Sprachfähigkeit, durch eigenes Erleben, d. h. durch Uebung, zur bewußten Fähigkeit ſich entwickeln müſſen, daran hat die Schule zu arbeiten, und wird in ſolcher Arbeit gerade der Sprechfähigkeit einen erſten Platz geben.

Dieſem gemäß iſt auch der grammatiſche Unterricht in der Schule zu regeln, nämlich alſo, daß er von dem Sprechen der Kinder ſtets aus-

gehe, und zu ihrem Sprechen ſtets zurückkehre. Die Schrift ſoll den Kindern eben nur als das gezeigt und gelehrt werden, was ſie iſt, nämlich ein künſtliches Mittel, um die lebendige Sprache weiterhin und dauernder mittheilbar zu machen. Die abſtracte, ſyſtematiſche Auffaſſung der Grammatik iſt dem Lehrer eine unerläßliche Vorbereitung, führt aber die Kinder in ein Gebiet hinein, in welchem ſie ſich, wenigſtens vorläufig, nicht ſelbſt wiederfinden, alſo auch nicht heimiſch fühlen.

Um nun z. B die Bedeutung und den Gebrauch der Satzzeichen zu lehren, iſt es keineswegs nothwendig, vielmehr überflüſſig und verkehrt, auf die grammatiſche Unterſcheidung von Hauptſätzen, Nebenſätzen, deren Arten u. ſ. w. einzugehen. Die einfache Regel reicht aus, daß, weil eben die Schrift nichts anderes ſei, als eine Ausdrucksform der lebendigen Sprache, ein Satzzeichen geſchrieben werden müſſe, wo im Sprechen eine Pauſe gemacht werde, und daß, wo der Sprechende eine längere Pauſe mache, der Schreibende ein ſtärkeres Satzzeichen gebrauche. Eine einfache Herſtellung und Einprägung der Zeichen nach ihrer größeren Stärke, ſo wie eine wiederkehrende praktiſche Anwendung hilft bei dem Leſe- und Schreibeunterrichte ſchnell zu dem Ziele hin, daß die Kinder gleich uns die Satzzeichen richtig gebrauchen, ohne ſich desſelben in jedem einzelnen Falle bewußt zu werden, oder daß die Schreibekunſt in dieſem Puncte zur Natur wird, während die bekannte Schwierigkeit bei ſogenannter grammatiſcher Darlegung oft noch bei der Entlaſſung der Kinder aus der Schule nur halb beſiegt iſt, und erſt ſpäter durch praktiſche Uebung beſiegt wird, wenn „Attributivſätze“ u. ſ. w. längſt vergeſſen ſind.

Daß dieſe praktiſche Bedeutung der Satzzeichen oft ſogar von den Grammatikern überſehen wird, erkennt man ſichtlich in ihren Erklärungen, — z. B. darin, daß das ſchwächſte Satzzeichen, welches zur Bezeichnung der kürzeſten Pauſe dient, nämlich der leere Raum zwiſchen den einzelnen Wörtern, nicht einmal mit aufgezählt wird; — oder darin, daß die Regeln über den Gebrauch des Kolon und Semikolon bei den Grammatikern hin und her ſchwanken; — noch mehr darin, daß eine Menge von Regeln gegeben werden, welche denſelben Fall nur von verſchiedenen Seiten betrachten, alſo zur Verwirrung anſtatt zur Hülfe dienen.

Verfaſſer fand in einer Schule, daß der Gebrauch der Satzzeichen bei dem Leſen und Schreiben dem Lehrer und den Kindern viele Noth verurſachte, obgleich die Kinder die Arten der Sätze u. ſ. w. angeben konnten. Verfaſſer erklärte den Kindern die Sache einfach, wie vorliegt, übte dieſelbe praktiſch zu zweien Malen, und ſämmtliche Kinder gaben

jedes Mal richtig an, wo ein Zeichen zu ſetzen ſei, mochten ſie auch über die Stärke desſelben bisweilen noch zweifelhaft ſein. Bei dem Leſen, wo die Sache in gleicher Weiſe verſäumt war, gelang es den Kindern freilich nicht ſo ſchnell, ſich an ein richtiges Pauſemachen zu gewöhnen, weil das gewohnte Ueberwegleſen zu feſt ſaß. — Bei der Correctur der ſchriftlichen Arbeit hat der Schüler ſelbſt zu leſen und dann zu ſagen, wo er die Pauſe, das Athemholen, machte, daher ein Zeichen hätte ſetzen ſollen.

4. Die ſogenannten „Präpoſitionen."

Es wird wiederholt (ſ. No. 3), daß zwar die abſtracte und ſyſtematiſche Grammatik *als ſolche nicht* in die Volksſchule hineingehört, daß aber aus der Grammatik entlehnte und durch die ſyſtematiſche Grammatik geregelte *ſprachliche Erklärungen* in der Volksſchule *unentbehrlich* ſind, weil es nur mit Hülfe ſolcher Erklärungen gelingen kann, die Kinder zu einem bewußten Gebrauche ihrer natürlichen Sprechfähigkeit anzuleiten, und zu einer bewußten Darſtellung der lebendigen Sprache durch die Schrift; — daß aber dieſe nothwendigen Erklärungen nicht unmittelbar aus der abſtracten Grammatik entlehnt ſein dürfen, ſondern daß ſie ſtets *praktiſch*, d. h. in Beziehung auf das Sprechen, gehalten und gegeben werden müſſen. Es dürfte ſchwerlich abgeläugnet werden können, daß, trotz der großen und mannigfaltigen Menge von theoretiſchen Erörterungen der deutſchen Sprachlehre, die *bewußt-praktiſche* Darlegung des Weſens unſerer ſprachlichen Formen noch Vieles zu wünſchen übrig läßt, und daß auch darin der Grund zu ſuchen iſt, wenn die Volksſchule noch oft im deutſchen Sprachunterrichte bald viel Ungehöriges treibt, bald verhältnißmäßig wenig leiſtet. Erſteres iſt ſicher der Fall, wenn die beziehliche Stunde den Kindern nicht eine der liebſten iſt, denn es iſt durchaus unnatürlich, daß die Kinder nicht Freude daran haben ſollten, ihr Sprechvermögen, welches ſie bisher täglich und ſtündlich gebrauchten, ohne es zu kennen und zu verſtehen, jetzt verſtehen zu lernen; — Letzteres, daß wenig geleiſtet wird, läßt ſich nicht wegleugnen, wenn die Kinder bei ihrer Entlaſſung aus der Schule nach 6—8 Schuljahren nicht ſo weit gekommen ſind, ihre Gedanken in relativ richtigem Deutſch mündlich und ſchriftlich auszudrücken.

Dahin gehört nun auch, um die Klage an einem beſtimmten Beiſpiele nachzuweiſen, die gebräuchliche Erklärung u. ſ. w. der ſogenannten Präpoſitionen. Wann dieſelben, wie ſolches die einfache Praxis mit ſich bringt, nachdem die nöthigen Uebungen im Decliniren vorhergegangen und eine äußere Caſusunterſcheidung gewonnen iſt, in den gewöhnlichen

Abtheilungen auswendig gelernt werden, ſo geſchieht Letzteres mit der Bemerkung, daß die Einen den Dativ, die Andern den Accuſativ u. ſ. w. — „regieren.“ — Was ſollen ſich die Kinder bei dieſem „regieren“ denken? — — Die Kinder denken ſich dabei ebenſo wenig Etwas, als ihr Lehrer, denn der Lehrer wird ebenſo wenig zu ſagen wiſſen, was das heiße, daß bloße Formwörter, alſo Wörter, durch welche bei dem Sprechen und Schreiben kein ſelbſtſtändiger Begriff ausgedrückt werde, auf Begriffswörter einen ſolchen Einfluß üben, daß dieſelben eine beſtimmte Form annehmen müſſen: — ein Anderes kann aber das „regieren“ nicht ausſagen wollen. — Wie unklar das Weſen der Präpoſitionen in den Grammatiken iſt, das zeigt ſchon ihre hin und her ſchwankende grammatiſche Benennung. Bald werden ſie mit dem Nichts ſagenden, nicht ein Mal äußerlich zutreffenden Namen „Vorwörter“ (Präpoſitionen) benannt, bald mit der ſchwerfälligen, von den Lehrern ſelbſt oft nicht verſtandenen Benennung „Verhältnißwörter“ bezeichnet, — während ſie doch einfach Nichts anderes ſind als „Hülfswörter der Caſus.“ Soll überhaupt von einem „regieren“ die Rede ſein, ſo werden die ſogenannten Präpoſitionen von den Caſus regiert. Wenn nämlich der Sprechende das, was er ſagen will, durch die Form des Caſus allein nicht deutlich und beſtimmt genug auszudrücken vermag, ſo werden die Präpoſitionen zur Aushülfe hinzugezogen, und eben deßhalb ſind ſie nur Formwörter, und heißen mit Recht „Hülfswörter der Caſus.“ — Von dieſer einfachen Erklärung aus ſehen Kinder von 10 bis 12 Jahren, wenn ſie mehrere Sprachen lernen, es leicht ein, — Verfaſſer hat ſchon oft die Probe gemacht —, daß, je ſchwächer in einer Sprache, z. B. in der franzöſiſchen, engliſchen oder däniſchen Sprache im Verhältniß zu der deutſchen, lateiniſchen oder griechiſchen Sprache, die formelle Verſchiedenheit der Caſus ausgeprägt ſei, ein um ſo häufigerer und mannigfaltigerer Gebrauch der Präpoſitionen nothwendig werde. Unſere Väter hatten Recht, wenn ſie ihre Söhne dem fremden Sprachunterrichte zuführten mit der Bemerkung: „der Junge ſoll ſeinen Casum ſetzen lernen!“ — und es war jedenfalls pädagogiſch geſünder, als wenn es jetzt heißt: „Mein Sohn ſoll ſtudiren, um .....“: — aber unſere Grammatiker hätten nicht vergeſſen dürfen, daß, wann die Forderung nicht abzuweiſen war, die ſprachlichen Schullehrbücher mit den übrigen gleichen Schritt halten zu laſſen, damit die alte Weiſe ſelbſt ſich nicht änderte; — daß der Junge ſeinen Caſum ſetzen lernt, darauf kommt es noch an. — Wie will es z. B. bei der üblichen Weiſe der Erklärung ein Lehrer anfangen, welcher davon ausgeht, zu einer Correctur gehört eine vom Schüler verſtandene Erklärung, und welcher ſich etwa dem bekannten Abſchleifen

des e im Dativ Sing. widerſetzt, und in der ſchriftlichen Arbeit eines Schülers: „dem Wald" corrigirt in: „dem Walde"? — Hat der Schüler es eingeſehen, daß die Caſus um ſo mehr Hülfe nöthig haben, je ärmer ſie an formeller Verſchiedenheit werden, — hat der Lehrer z. B. auch die Gelegenheit nicht vorübergehen laſſen, ſeine Schüler darauf aufmerkſam zu machen, wie z. B. in der altdeutſchen Form vieler Namen ein zutreffender Sinn liege, den man in der neueren abgeſchliffenen Form gar nicht wiedererkenne, — — ſo wird der Schüler den Lehrer vollkommen verſtehen, wenn er ſagt: „Das — e des Dat. Sing. wollen wir wenigſtens in der Schrift ſo lange nicht abſchleifen, ſo lange noch der Sprachgebrauch uns geſtattet, es beizubehalten!"

Freilich gehört für unſere Forderung eine Caſuserklärung mit dazu; — aber dieſelbe iſt überhaupt nöthig, wenn „der Junge ſeinen Caſum auch heute noch ſetzen lernen ſoll", und zwar in derſelben Weiſe, wie heute alles Uebrige in der Schule gelehrt und gelernt wird. Die bekannten Fragen: „Wer?" „Weſſen?" u. ſ. w. reichen nicht aus, weil ſie demjenigen, welcher ſeinen Caſum noch nicht ſetzen kann, nicht helfen, denn er weiß nicht, weßhalb man z. B. bei „begegnen" nicht „Wen?", ſondern „Wem?" frägt, — und für denjenigen, welcher ſeinen Caſum ſetzen kann, ſind die genannten Fragen überflüſſig. — Verfaſſer ſagt z. B. einen defecten Satz, etwa: „der Knabe lernt mir!", läßt ſich von den Kindern ſagen, was zur Ergänzung des Satzes hinzugefügt werden könne, etwa: „zu Liebe", „außer", „bei", „mit" u. ſ. w., zeigt, wie jede einzelne Ergänzung eine nähere Beſtimmung des früher dargelegten allgemeinen Dativbegriffes ſei, gibt ſeinen Schülern ähnliche Sätze zur eigenen Behandlung als Selbſtübung hin, und könnte eine Reihe von Beiſpielen namhaft machen, in denen Kinder des angegebenen Alters ſich faſt auf keine Stunde mehr freuten, als auf die deutſche Sprachſtunde, und bald mit einer bewußten Sicherheit ſo ſprachrichtig ſprachen und ſchrieben, als irgend erwartet werden konnte.

Als Referent vor längeren Jahren (Pädagogiſche Revue, Schleswigholſteiniſche Schulzeitung, Halliſche Litteraturzeitung) zuerſt öffentlich mit derſelben Anforderung an den deutſchen Sprachunterricht, ſowie überhaupt an den grammatiſchen Unterricht hervortrat, und ſeine Wünſche in einer eigenen Schrift („die Caſuslehre" u. ſ. w. bei T. Trautwein. Berlin 1843) ausſprach, ſo beging er die Unvorſichtigkeit, der letztgenannten Schrift den allgemeinen Titel: „Philoſophie der Grammatik" zuzugeben. Referent hatte allerdings die Freude, bei namhaften Collegen volle Anerkennung und Uebereinſtimmung zu finden; da es aber eine Zeit war, in welcher man noch eine bekannte „Philoſophie" mit ihren mäch-

tigen Worten fürchtete, und da, wenn auch nicht auf gleichem Standpuncte, Becker und ſeine Anhänger dieſe Furcht noch vermehrt hatten, ſo ſchienen dem Verfaſſer gegenüber Einige es vergeſſen zu wollen, daß das Wort „Philoſophie" Umfang genug habe, um auch „Bewußte Praxis" bedeuten zu können. Jedenfalls dürfte es jetzt zugeſtanden werden müſſen, daß, wie Referent damals vorherſagte, das von Vielen vorherverkündigte raſche Aufblühen des praktiſchen Sprachunterrichts in den Volksſchulen wie auf den Gymnaſien ohne eine bewußte Praxis nicht zu erwarten ſei. Freilich wurde dem Referent auch erwiedert, es gelte auch im Sprachunterrichte den Schülern gegenüber das Wort: „Nicht räſonnirt!" — aber Referent konnte und kann dieſen Einwand, ſo geſund derſelbe ihm auf einem andern Gebiete erſcheint, auf dem Gebiete des Sprachunterrichts nicht anerkennen, ſo lange damit behauptet ſein ſoll, daß es den Schülern nicht zuſtehe zu wiſſen, aus welchen Gründen der Sprachgebrauch von ihnen verlange, daß ſie ſo und nicht anders ſprechen und ſchreiben ſollen.

5. Die Sprache iſt kein Kunſtwerk, ſondern ein Organismus.

Seitdem die Berliner Akademie der Wiſſenſchaften im Jahr 1770 die durch ihren Präſidenten Maupertuis im Jahr 1754 vorgelegte und durch ihr Mitglied Süßmilch im Jahr 1766 öffentlich beantwortete Frage: „Wie iſt die Sprache entſtanden?" zu einer Preisfrage machte, und ſeitdem im Jahr 1772 Herders bekannte Abhandlung: „Ueber den Urſprung der Sprache" gekrönt und herausgegeben wurde, ſo hat es, wenn man die große Mehrzahl der Sprachlehren und den gewöhnlichen praktiſchen Sprachunterricht anſieht, faſt den Anſchein, als ſei Süßmilchs Meinung, daß die Sprache ein natürlicher, d. h. von Gott ſelbſt ins Daſein gerufener Organismus, ſei, ganz verſchwunden vor Herders Behauptung, daß ſie ein Kunſtwerk der Menſchen ſei. Aber noch ſchlimmer war es, daß man Herders nähere Erklärung ſeiner gewagten Behauptung, daß die Menſchen ihr Sprachkunſtwerk nicht gebildet hätten, weil ſie wollten, ſondern weil ſie mußten, — nach welcher Erklärung wir uns leicht mit ihm einigen, nur daß wir die Sprache dann nicht ein Kunſtwerk der Menſchen nennen, — daneben vergeſſen zu haben ſcheint; — und daß man ſo, ſchnurſtracks gegen Herders noch heute ſehr intereſſante Schrift, faſt dahin gekommen zu ſein ſcheint, anzunehmen, es ſei die Sprache nicht ein „Kunſtwerk", ſondern ein „Machwerk" der Menſchen voller Mängel und Capricen.

Jedenfalls fehlt es der großen Mehrzahl unſerer Schulgrammatiken

an dem rechten Reſpect vor ihrem Gegenſtande; — und ſo lange es damit nicht anders wird, kommt es zu einem rechten freudigen Leben des Sprachunterrichts nicht.

Die Grammatik findet eine Menge gleicher Conſtructionen, und bildet daraus nach ihrem guten Rechte eine allgemeine Regel: — aber anſtatt nun in den einzelnen von der allgemeinen Regel abweichenden ſprachlichen Erſcheinungen, wie es geſchähe, wenn man ſich des organiſchen Weſens der Sprache bewußt bliebe, beſonders intereſſante Wirkungen des ſchaffenden Sprachgeiſtes zu ſehen, wirft man dieſelben ohne Weiteres, als wären es lauter Fehler und Mängel an einem menſchlichen Machwerk, in geräumige Säcke, auf denen geſchrieben ſteht: „Ausnahmen", oder: „Unregelmäßigkeiten." Wer aber in den Sprachen das ſieht, was ſie ſind, nämlich natürliche und lebendige Organismen, die, gleich Baum und Pflanze, an den Luftwellen leben und in den Organen der Menſchen wurzeln, und welche zwar von den Menſchen hervorgerufen zu ſein ſcheinen, aber, wie geſagt, nur ſcheinbar, denn das Volk bildete ſeine Sprache nicht, weil es wollte, ſondern weil es mußte, es kam überhaupt zu keinem Bewußtſein ſeines Seins und Wollens, nicht einmal zu dem Sein ſelbſt ohne ſeine Sprache: — wer, ſage ich, die Gabe der Sprache und die hohe Bedeutung dieſer Gabe erkennt, der freut ſich, in einer größeren Anzahl gleicher ſprachlicher Conſtructionen ein allgemeines Geſetz der organiſchen Sprachentwickelung gefunden zu haben, aber ihm iſt jede einzelne Abweichung von dieſem allgemeinen Geſetze in derſelben Weiſe, wie in der Naturgeſchichte, eine neue Aufforderung, das neue Geſetz, welches hier in der Beſchränkung des ſchon gefundenen Geſetzes zur Erſcheinung kommt, zu ſuchen und zu finden, denn er weiß, daß die genannten „Säcke ſammt ihren Inſchriften" zuvörderſt nichts anderes ſagen, als daß die von den Grammatikern aufgeſtellten allgemeinen Geſetze noch ſehr mangelhaft ſind, daß man z. B. Geſchlechtsregeln aufſtellt: a. nach der Endung, und b. nach der Bedeutung, ohne das A zu kennen, daher von den großen Haufen der ſogenannten Ausnahmen erſt dann frei werden kann, wenn zu a und b das A gefunden iſt, und daß wir Sprachlehrer ſelbſt noch recht viel damit zu thun haben, nicht das Gefundene zu ſyſtematiſiren und zu methodiſiren, denn daran iſt übergenug gearbeitet worden, ſondern die Geſetze der Sprachorganismen ſelbſt zu finden und in klare und beſtimmte Regeln zu faſſen. Wer auch in den Sprachen des Schöpfers Hand erkennt, der braucht zwar nicht gleich Süßmilch und andern Männern jener Zeit die grammatiſchen Fragen, wie es jetzt heißt, ſeitdem leider durch die Schuld von beiden Seiten her die religiöſe Auffaſſung nur zu oft als eine nur den Theologen

angehende behandelt wird, zu „rein theologiſchen“ zu machen, aber der freut ſich, wenn er bei ſeiner emſigen Sprachbetrachtung auch an dieſer Gabe Gottes an die Menſchen immer größere Schönheiten, immer ſchärfere Begriffsbeſtimmungen entdeckt, während auch an dem ſchönſten Menſchenkunſtwerke immer mehr und immer größere Fehler und Mängel entdeckt werden, je ſchärfer die Lupe wird, durch die wir das Kunſtwerk betrachten. Gerade aus dieſem Grunde bleibt dem Sprachunterrichte in jedem Schulunterrichte ſein unverlierbares Recht.

Wie aber nun die Schüler in unſern Schulen? — — In der einen Stunde wird ihnen geſagt und gezeigt, daß Gott der Allweiſe Schöpfer und Herr iſt, daß aber der Menſchen Thun voll Sünde und Irrthum iſt. In der andern Stunde wird ihnen die Sprache, die herrlichſte unter den irdiſchen Gaben Gottes, nicht als eine Gabe Gottes, welche näher kennen zu lernen eine ſchöne Aufgabe und gerechte Freude ſei, ſondern als ein Menſchenmachwerk vorgeführt, vor dem ſie ſich aber ohne Weiteres beugen müſſen. Die ſogenannten „Ausnahmen“ werden ihnen vorgeführt als Etwas, das nun einmal alſo von den Menſchen gemacht ſei, aus „Zufall“ oder „Caprice“, wie der nachdenkende Schüler meinen muß, — anſtatt ihnen zu zeigen, wie es feſtſtehe, daß auch in dieſen ſcheinbaren Abweichungen die ewige Ordnung und Geſetzmäßigkeit der Schöpfung ſich ausprägе und in unendlicher Mannigfaltigkeit, und daß es auch in der Sprachſtunde feſtſtehe, daß in jeder Anſchauung eines Neuen für uns eine neue Aufforderung zum Nachdenken liege, daß aber unſer Nichtwiſſen nirgends ein Beweis des Nichtſeins ſei. — Wenn ein praktiſcher Schullehrer wegwerfend meint, ſolche Anforderungen ſtellen, das heiße, die Sprachſtunde zur Religionsſtunde machen, der mache auch einmal in Gedanken ſeinen eigenen Inſpector und frage ſich: In welchem Verhältniſſe ſteht deine Religionsſtunde zu deinen übrigen Stunden? Wann kommt das rechte Leben in deine Schule? Wie ſteht es um das religiöſe und ſittliche Leben der aus deiner Schule entlaſſenen Kinder? u. ſ. w. — Kurz, eine Schulſtunde, die mit der Religionsſtunde in keinem inneren und lebendigen Zuſammenhange ſteht, iſt mir keine Schulſtunde, höchſtens eine Abrichtungsſtunde, obſchon jeder Stunde ihr eigener Inhalt und ihre eigene Form unverkürzt bleibt. — — Sprachformen, von denen den Kindern geſagt wird, daß ſie wider Geſetz und Regel ſtreiten, ſind ihnen gar nicht als Regel ihres Thuns zu geben; — oder man gebe wenigſtens für Sprachſtudien den ſtolzen Namen „Humanitätsſtudien“ auf.

6. Sprachunterricht heißt Sprechunterricht.

Der allgemeine Erfahrungsſatz, daß eine Lebensfähigkeit nur durch eigenes Erleben gewonnen wird, weil jede Anlage nur durch Uebung zur Fähigkeit ſich entwickelt, um endlich zum bewußten Gebrauche ſich zu erheben, gilt nicht minder für den Sprachunterricht: — alſo iſt Sprachunterricht ſtets Sprechunterricht.

Sprechübungen gehen daher nicht allein jedem Schreib- und Leſeunterricht mit Nothwendigkeit vorher, ſondern ſie müſſen denſelben auch ſtets geleiten, gleichmäßig mitfortſchreitend, oder richtiger, demſelben regelmäßig vorausſchreitend. Endlich ſind Sprechübungen ſchließlich wiederum dasjenige, worin aller Sprachunterricht, folglich auch der Unterricht im Leſen und Schreiben, ausgeht und endigt.

Freilich iſt das Zuſammenleben der Menſchen ein ſo künſtliches geworden, daß ein Mann, welcher nicht neben ſeinem Sprechen auch leſen und ſchreiben kann, in Kirche, Staat und geſelligem Verkehre ſtets unmündig bleibt. Eben deßhalb trat auch an dieſer Forderung die Nothwendigkeit einer Unterſtützung der häuslichen Erziehung durch die Schule hiſtoriſch hervor, denn „Leſeſchulen", oder gewöhnlicher „Schreibſchulen" hießen diejenigen Schulen, die nicht allein ohne, ſondern wider die beſtehenden Einrichtungen, hervorgerufen von dem erwachten Bedürfniſſe, entſtanden, und aus welchen ſich ſpäter die allgemeinen Elementarſchulen oder die Volksſchule entwickelte. Es waren dieſe Schulen ſo ſehr eine Folge des erwachten Bedürfniſſes, daß ſie ſich gegen Ignoriren und Verbote ihren Platz dennoch allmälig erkämpften.

Dennoch ſteht Schreiben und Leſen, wie im Leben, ſo in der Schule, ſtets nur im Dienſte des Sprechens. Es iſt daher ein nicht zurückzuweiſender Grund zur Anklage, wenn die Schule zwar leſen und ſchreiben, aber nicht ſprechen lehrte.

Freilich geht der Grund zur Anklage weit über die Volksſchule hinaus und in die höhere Schule hinein, aber dieſelbe trifft, wo ſie mit Wahrheit erhoben wird, die Volksſchule um ſo ſchwerer, da die Kinder mit der Entlaſſung aus ihr meiſtens aus allem Schulunterrichte entlaſſen ſind, indem „Fortbildungsſchulen" bisher noch meiſtens fehlen.

7. Sprechübungen — kein bloß formaler Unterricht.

Ein bloß formaler Unterricht findet in der Volksſchule nirgends Platz, denn die lebendige Fortentwickelung der Kinder iſt die Aufgabe jeder Stunde, und Eins, das bloß Vorbereitung wäre auf ein Künftiges, findet nirgends Raum.

Schon deßhalb, und nicht bloß darum, weil der ſogenannte An-

ſchauungsunterricht es wollte, werden die erſten Sprechübungen erſt an Gegenſtände, die vor Augen ſind, dann an vorgezeigte Bilder angeknüpft, die nachfolgenden an das im Leſebuche Geleſene, die ſchließlichen, als zuſammenhängende Wiedererzählungen, an eine vorher gehörte oder geleſene zuſammenhängende Darſtellung.

Wenn ſelbſt die Volksſchule ihre Sprechübungen als einen bloß formalen Unterricht betreibt, ſo hat ſie ſolches aus Schulen entlehnt, in welchen fremde Sprachen gelehrt werden, und hat vergeſſen, daß man eine bloß formale Geiſtesentwickelung wohl im Begriffe ausſondern, aber nirgends im wirklichen Leben auffinden kann.

Es folgt daraus, daß die Sprechübung als ſolche auf der Stundentabelle keinen Raum findet, daß dagegen keine Schulſtunde, ſelbſt diejenigen nicht ausgenommen, welche, wie der Schreib- und Zeichnenunterricht, zunächſt der rein mechaniſchen Handfertigkeit gewidmet ſind, vorübergehen darf, ohne daß ſie zugleich relativ Sprechübungsſtunde geweſen wäre. Jedenfalls muß der Schüler, in vollſtändigen Sätzen ſprechend, von der ihm für die beziehliche Stunde geſtellten Aufgabe Rechenſchaft abgelegt haben.

Wer auf ſeiner Stundentabelle beſondere Sprechübungsſtunden hat, der iſt der doppelten Gefahr ausgeſetzt, in ſolchen Stunden die Kinder und ſich ſelbſt inhaltloſem Geſchwätz hinzugeben, und in den übrigen Stunden es zu vergeſſen, daß das Beſprechen der verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände die unerläßliche Bedingung ihrer Auffaſſung iſt.

Daß ein Kampf gegen einen bloß formalen Volksſchulunterricht überhaupt nöthig geworden iſt, — das iſt ein nicht wegzuleugnender Beweis, daß ein tief liegender Grund zur Anklage mancher Volksſchulen vorhanden iſt, wenn man auch hoffen darf, bald ſagen zu können, — vorhanden war. Wenn man aber dieſe Anklage, die gegen einzelne, vielleicht viele Volksſchulen leider wahr iſt, zu einer Anklage der Volksſchule macht, ſo weiß man wenigſtens von der Logik nichts, um von dem Herzen zu ſchweigen. Jedenfalls wird man aber den „Preußiſchen Regulativen“ dafür Dank wiſſen, daß ſie durch entſchiedene Aufnahme des gegen viele Volksſchulen allerdings nöthigen Kampfes das Recht und die Würde der Volksſchule treu gewahrt haben.

(Schluß folgt.)

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Lehr- und Uebungsbücher für den lateiniſchen Sprachunterricht.

Im Septemberheft des vorigen Jahres hat Hr. Prof. Dr. Queck in Sondershauſen über eine Anzahl kürzlich erſchienener Lehrbücher und Hülfsmittel für den lateiniſchen Sprachunterricht berichtet und zugleich erwähnt, daß in den letzten Jahren ſehr viele Hülfsmittel in der lateiniſchen Sprache theils erſchienen, theils verbraucht worden ſind. Bei der Wichtigkeit, die die Erlernung des Lateiniſchen an und für ſich für die Schule hat, eine Wichtigkeit, die durch die Feſtſtellung des neuen Lectionsplanes für die preußiſchen Gymnaſien von Seiten des Unterrichtsminiſteriums ſehr wohl anerkannt worden iſt — es ſind für das Lateiniſche durch alle Claſſen wöchentlich 10 Stunden angeſetzt —, kann uns dieß weniger Wunder nehmen. Wenn nun auch das Erſcheinen mehrerer neuer Lehrbücher und Hülfsmittel für den lateiniſchen Sprachunterricht wenig Einfluß hat auf die Ertheilung des Unterrichts und die Wirkſamkeit und Erfolge desſelben — denn ein gutes Lehrbuch in der Hand eines unbefähigten Lehrers wird immer ſeinen Zweck verfehlen, auf der anderen Seite wird ein befähigter Lehrer mit jedem Lehrbuche etwas anzufangen und dasſelbe ſeinen Zwecken anzupaſſen verſtehen —, ſo muß doch das Intereſſe für dieſen Gegenſtand, welches durch dieſe Erſcheinung von vielen Seiten an den Tag gelegt wird, uns mit lebhafter Freude erfüllen. Und dasjenige, was Alle am meiſten intereſſirt, das iſt die Methode. Denn es handelt ſich bei dieſer Art von Büchern nicht um das Was? Und über das Quantum oder vielmehr Minimum, welches die Elemente des Lateiniſchen enthält, kann ja keine große Differenz ſein, da das allgemeine Streben vernünftiger Weiſe dahin geht, dieſe Elemente ſo viel als möglich zu vereinfachen und den Anfänger durchaus nicht zu überladen. Die Methode alſo iſt es, oder das Wie?, welches ſo viele Geiſter in Bewegung ſetzt. Wie iſt es anzufangen, daß das Minimum

der Elemente vom Schüler wohlverſtanden wird, feſtes Eigenthum bleibt, und geeignet iſt, die Paläſtra für den Geiſt zu werden, d. h. ſeine geiſtigen Fähigkeiten und Kräfte ſo anregt und ſtärkt, daß es wahrhaft bildend für ihn wird, und nicht bloß ein dem Gedächtniß anvertrauter Kram iſt, deſſen er ſich je eher je lieber wieder entledigen und ihn in die Rumpelkammer werfen möchte. Freilich iſt nicht zu leugnen, daß die Elemente zunächſt Gedächtnißſache ſind; ſie ſollen aber ſo bald als möglich zur Verſtandesſache werden. An allen den Lehr- und Uebungsbüchern, die uns vorliegen, ſehen wir, daß nichts ſo ſehr verſchieden iſt, als die Methode, wenn es auch eine nicht unbedeutende Anzahl Sätze, Beiſpiele in den Uebungsbüchern gibt, die wahre Zugvögel ſind; ſie wandern aus einem Buche in das andere, und man kann deren eine ganze Heerde verfolgen, die ſich in jedem derartigen Buche niedergelaſſen haben. Aber bei allen Verſchiedenheiten der Anſichten über die Methode in den Uebungsbüchern ſtellen ſich doch zwei Puncte heraus, die ſich unabweislich geltend machen, und die, gleichwie die Sonne der Erde Licht und Wärme gibt, ſo den Uebungsbüchern dieſer Art Licht und Wärme gewähren.

Der erſte Punct iſt: es muß ein ſolches Buch eine dem Gedankenkreiſe des Knaben angemeſſene Wahrheit enthalten; der zweite: es muß Leben in ſich haben, um dem muntern Geiſte des Knaben zu genügen, es muß, wie der Knabe ſelbſt, durch und durch Leben ſein, um Leben und Wärme ausſtrahlen zu können.

In den Uebungsſtücken zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche ꝛc. von Hoegg II. Theil für die Quinta eines Gymnaſiums und zur Repetition in Quarta 5. Aufl. Köln 1856 ſagt der Verfaſſer in der Vorrede S. VII., daß ſein Augenmerk ganz beſonders darauf gerichtet war, der von ihm durchaus gebilligten Anſicht eines geehrten Recenſenten in der Zeitſchrift für öſterreichiſche Gymnaſien: „daß in einem Uebungsbuche keine Sätze vorkommen ſollten, welche nicht eine Lehre, eine hiſtoriſche Thatſache oder eine dem Gedankenkreiſe des Knaben angemeſſene Wahrheit enthielten“ möglichſt nachzukommen. Mit „Lehren“ ſind unſere Uebungsbücher in der Regel geſegnet, weil es das Leichteſte iſt, ſolche Sätze zu bilden. Aber man ſollte doch gerade mit ſolchen Sätzen, die Lehren enthalten, ſehr vorſichtig ſein. Sie entſprechen dem jugendlichen Geiſte nicht, ſind folglich nicht anſprechend, werden durch öftere Wiederholung zuwider, und indem ſie ſo ganz und gar ihre Wirkung verfehlen, ſogar ſchädlich; denn das öftere Vorſchreiben macht gleich-

gültig und ſtumpft ab Sätze, die hiſtoriſche Thatſachen enthalten, paſſen für ein Uebungsbuch, ja wohl, aber nicht ſolche, wie z. B. gleich der erſte Satz bei Hoegg lautet: „Datames hat den Thyus (ſoll doch wohl heißen Thuys), den Herrſcher Paphlagoniens, ſammt Weib und Kindern gefangen genommen.“ Dieſer Satz enthält allerdings eine hiſtoriſche Thatſache, iſt aber nichts deſto weniger für den Quintaner inhaltlos, und ſeinem Gedankenkreiſe nicht entſprechend. Datames, Thuys, Paphlagonien ſind für einen Quintaner böhmiſche Dörfer. Für einen Quartaner, der den Datames des Cornelius Nepos geleſen hat, wird er nicht inhaltlos ſein, da ihm das Bild des Datames und die ganze Erzählung vom Feldzug desſelben gegen den Thuys vorſchwebt. Endlich Sätze, die eine dem Gedankenkreiſe des Knaben angemeſſene Wahrheit enthalten, ja, ſolche Sätze und nur ſolche ſollten dem Knaben geboten werden. Sätze zu geben, welche dem Gedankenkreiſe des Knaben angemeſſen ſind, das iſt die erſte Anforderung, die man an ein ſolches Uebungsbuch ſtellt. Denn nichts iſt ſo ſehr geeignet, die Gedankenloſigkeit des Knaben zu befördern, als ſolche Sätze, die für den Knaben gedankenlos und inhaltlos ſind. Lehrer, die auf dem Katheder ſitzen und den Knaben Regeln dictiren, die von den Knaben nicht verſtanden werden können, eine Methode, wodurch dieſe zu einem gedankenloſen Nachſchmieren ſyſtematiſch angeleitet werden, ſind eben ſolche Uebungsbücher, die Sätze zum Ueberſetzen geben, die nicht dem Gedankenkreiſe des Knaben entſprechen und kein Leben in ſich haben. In Bezug auf den oben genannten zweiten Punct, daß nämlich jedes derartige Uebungsbuch L e b e n in ſich haben müſſe, ſtimme ich aus voller Seele dem bei, was Hoffmann in der Vorrede zu den Uebungsſtücken zum Ueberſetzen ins Lateiniſche für mittlere Claſſen lateiniſcher Schulen, Nürnberg 1854, S. VI ſagt: „der Inhalt ſollte der Alters ſtufeder Schüler entſprechend und theils belehrend, theils unterhaltend, wo möglich aber beides zugleich ſein; er ſollte ferner Abwechslung haben, weil die Munterkeit des jugendlichen Geiſtes ein langes Einerlei nur ſchwer ertragen kann. Eben dasſelbe Thema, durch eine große Reihe von Stücken fortgeführt, ermüdet die Jugend um ſo mehr, weil man in Ueberſetzungsbüchern nur langſam weiter geht. Der Stoff wurde in der Regel aus dem Gebiete der Fabel und der einfachen Erzählung genommen, dagegen abſtracten, reflectirenden Betrachtungen, welche ſich fürs Knabenalter nicht ſchicken, nur ſelten Zutritt geſtattet, am wenigſten jenen Moralpredigten, die Niemanden erbauen.“

Referent erlaubt ſich, zu den von Hrn. Queck angezeigten Hülfsmitteln für den lateiniſchen Sprachunterricht einige theils neuere, theils früher erſchienene hinzuzufügen.

1. Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche für die Quarta eines Gymnaſiums von A. W. F. Krauſe, Oberlehrer am Gymnaſium zu Neuſtettin. Berlin bei Enslin.

Der Zweck des vorliegenden Buches iſt, die Anleitung zum Lateinſchreiben von Krebs, die Uebungsbücher von Spieß und Lothholz, und ähnliche Schulbücher dadurch zu ergänzen, daß es eben gemiſchte Beiſpiele zur Anwendung aller in der Quarta vorkommenden Regeln der lateiniſchen Syntax enthält; es bietet nur Ueberſetzungsſtoff, ſchließt ſich keiner beſtimmten Grammatik an, iſt vielmehr neben jedem Lehr- und Leſebuche zu gebrauchen, wenn die Regeln eines beſtimmten grammatiſchen Abſchnitts einzeln durch Beiſpiele bereits eingeübt ſind. So ſpricht ſich der Verfaſſer in der Vorrede aus. Stoff zum Ueberſetzen bietet das Buch allerdings in Fülle. Wenn aber das Buch erſt gebraucht werden ſoll, nachdem die Regeln eines beſtimmten grammatiſchen Abſchnitts einzeln durch Beiſpiele bereits eingeübt ſind, dann begreift man nicht, wozu die Maſſe von Vocabeln unter den Text geſetzt iſt, wozu die öfteren Wiederholungen der bereits dageweſenen Vocabeln. Der Verfaſſer glaubte aber, „Vocabeln reichlich unter den deutſchen Text ſetzen zu müſſen, damit auch der Schwächere nicht hinſichtlich der Wahl des rechten Wortes in Verlegenheit gerathe und das deutſch-lateiniſche Wörterbuch entbehren könne.“ Da müſſen allerdings die Schwächern, die Krauſe meint, entſetzlich ſchwach ſein, oder gar nichts von der Einübung beſtimmter grammatiſcher Abſchnitte profitirt haben, wenn ſie dann noch der Vocabeln bedürfen, die der Verfaſſer darunter zu ſetzen für nöthig hielt. Man könnte aber auch annehmen, der Verfaſſer habe bei ſeiner Anordnung, eine ſolche Unmaſſe von Vocabeln unter den Text zu ſetzen, den Zweck verfolgt, als wolle er durch die öftere Erinnerung an die oder die Vocabel dieſelbe dadurch einprägen. Aber man glaube ja nicht, daß durch das öftere Herunterſehen der Schüler ſie etwa im Gedächtniß behalte; das Herunterſehen geſchieht das zweite und dritte Mal mit derſelben Geiſtloſigkeit, faſt mechaniſch, und der Schüler wird ſich dann bei einer Wiederholung desſelben Wortes, wo die zugehörige Vocabel nicht unter den Text geſetzt iſt, in großer Verlegenheit befinden. (Ich möchte mich faſt veranlaßt finden, dieſe Art und Weiſe, ſolche Maſſen von Vocabeln unter den Text zu ſetzen, zu vergleichen mit der Methode, wie Hr. Cruſius beim Abfaſſen ſeiner Ausgaben, z. B. des Homer, zu Werke gegangen iſt, und das Gute, welches dieſe Ausgaben geſtiftet haben, möchte wohl Mancher vergebens ſuchen.) — Nach Einübung der grammatiſchen Regeln eines beſtimmten Abſchnitts müſſen jedem Schüler die Verba gegenwärtig ſein, bei denen Regeln zu beobachten ſind. — Zu den unnützer Weiſe

darunter geſetzten Vocabeln rechne ich z. B. S. 4, No. 12 zu „es ſcheint" videri; dasſelbe wiederholt S. 9, 18; S. 4, 15 heirathen nubere; S. 4, 20 heilen mederi. S. 4, 21 man ſagt dicunt oder dicitur; ja ſogar No. 27 tauſend mille und substant. milia. S. 4, 31 haben habere oder esse; dasſelbe S. 10, 54 zu „beſitzen" S. 4, 33 zu hieß: nominare (müßte doch nach des Verfaſſers Theorie für die Schwächeren nominari heißen) oder mihi est nomen, wiederholt S. 7, 35. — S. 4, 41 achten æstimare. Man ſieht hieraus, daß die Hälfte der S. 4 daruntergeſetzten Vocabeln unnütz iſt. Weiter! S. 5, 14 bediente ſich uti; S. 5, 20 gereichte esse; S. 5, 38 entgehen effugere, wiederholt S. 12, 75 und S. 29, 36. — S. 5, 31 Trägheit ignavia S. 6, 41 träge ignavus, S. 8, 31 wiederholt in der Bedeutung feig.

S. 5, 36 fungi verwalten, S. 6, 46 dasſelbe.

S. 6, 44 als: quum, und nach öfteren Wiederholungen noch S. 46, 27! S. 6, 54 gehalten werden haberi und S. 3 im erſten Satze des dritten Stückes iſt bei dem Satze: Demoſthenes wird mit Recht für den größten Redner der Griechen gehalten, keine Vocabel zu „wird gehalten" geſetzt. Auch S. 41 iſt zu „es ſcheint" und S. 43 zu „es iſt daran gelegen" keine Vocabel unter den Text geſetzt. Alſo nicht einmal Conſequenz!

S. 3, 4 gelehrt doctus, dasſelbe 7, 26 und noch öfter.

S. 5, 26 ſo groß tantus, wiederholt S. 7, 22.

S. 6, 39 helfen juvare, wiederholt 11, 46; 32, 39.

In der großartigſten Weiſe aber hat der Verfaſſer dieſe Wiederholungen mit den Städtenamen getrieben z. B. Athenæ iſt unter den Text geſetzt S. 1, 20, S. 3, 40 und auf derſelben Seite zu Anfang des dritten Stücks No. 3. Auf einer Seite zweimal, das iſt des Guten zu viel! S. 9, 63 etc; ferner Syracusæ ſteht S. 1, 30; S. 4, 11; 7, 62; 9, 40; 32, 40; wenn nun Syracusæ auf 32 Seiten fünf Mal unter den Text geſetzt iſt, wie oft muß es im ganzen Buche ſtehen, welches 219 Seiten enthält?

Die unter den Text geſetzten ut oder Acc. c. Inf. habe ich nicht gezählt; S. 59 Stück 42 im erſten Satze ſteht zu „daß" nach glauben acc. c. infinitivo, gleichſam als wäre es etwas Neues für die ſchwächeren Schwachen des Hrn. Krauſe. Doch genug davon! Nun noch einige Unrichtigkeiten. S. 40, 24 ſteht zu dem Satze: Es ſcheint, als hieltet ihr den Alexander für den größten Feldherrn unter allen, ſo viele auch nur das Alterthum hervorgebracht hat, proferre. Hr. Krauſe möge ſich das Beſſere holen aus Seyffert palaestra Ciceron. S. 48, 4 und 91, 53.

S. 52 Stück 37 im erſten Satze ſteht zu den Worten „durch alle Vorzüge des Geiſtes" dos. Das iſt ſehr ungenau und für den Schüler

gefährlich. S. 54 ſteht ein monſtröſer deutſcher Satz: Viriathus wiegelte die Luſitanier auf, ein Mann von ſehr ſchlauer Liſt, der aus einem Jäger ein Räuber, aus einem Räuber plötzlich ein Anführer und Feldherr geworden, nicht zufrieden, die Freiheit der Seinigen zu vertheidigen, vierzehn Jahre lang Alles dießſeit und jenſeit des Iberus und Tagus verwüſtete. —

S. 61, 31 Pflugſchaar aratrum. In der Genus-Regel heißt's vomis. Das ungefähr habe ich bei der Durchſicht des erſten Theils des I. Abſchnitts bemerkt.

Das Buch enthält in den 2 Abſchnitten, in die es getheilt iſt, im I. Abſchnitt A. Gemiſchte Beiſpiele zur Verbindung des Subjects mit dem Prädicat und zu den Caſus-Regeln. B. Ueber einfache und Doppelfragen, directe ſowohl als indirecte. C. Ueber die Conjunctionen daß und daß nicht und über die Participialconſtructionen; im II. Abſchnitt A. 9 Geſpräche; B. 11 Fabeln, C. Anekdoten und Geſchichtliches, freimüthige Reden, Beiſpiele von Selbſtvertrauen, gewichtige Ausſprüche, Beiſpiele von Enthaltſamkeit, Geſchichtliches. D. 12 Briefe.

2. Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche und aus dem Deutſchen ins Lateiniſche, geſammelt und bearbeitet von Heinrich Hottenrott. Dritter Theil für die Quarta eines Gymnaſiums. 3. Aufl. Emmerich bei Romen.

Mit dem von dem Verfaſſer in der Vorrede S. III. angegebenen Verfahren wird man ſich größtentheils einverſtanden erklären können; denn jeder wird ihm die Stichhaltigkeit der Worte des Seneca bezeugen können: **longum est iter per præcepta, breve et efficax per exempla.** Es iſt aber nicht genügend, daß z. B. eine Regel wie **petere aliquid ab aliquo** bloß dem Gedächtniſſe (wie Hr. Hottenrott meint) des Schülers eingeprägt wird, denn auf ſolche Weiſe würden viele gedankenloſe Verwechslungen vorkommen; ſondern erſt muß man es dem Verſtande mittheilen und erklären dadurch, daß man die urſprüngliche Bedeutung ihm einprägt: ſo wie hier petere heißt auf Etwas losgehen, von Jemandem Etwas haben wollen: das iſt die wörtliche Ueberſetzung, und dadurch wird dem Schüler die Conſtruction **aliquid ab aliquo** einleuchtend; wenn dieß nun deutſch überſetzt wird: „Jemanden um Etwas bitten", ſo wird der Schüler leicht finden, worin der Unterſchied oder dasjenige beſteht, worauf es bei der Anwendung ankommt.

Daß die lateiniſchen Sätze ſämmtlich aus Römiſchen Schriftſtellern, beſonders aus Cicero, Cäſar, Livius genommen ſind, das gibt durchaus dem Buche keinen Anſpruch auf Brauchbarkeit; eben ſo wenig daß die deutſchen Beiſpiele größtentheils aus den lateiniſchen Schriftſtellern entlehnt ſind. Der Verfaſſer meint, „ſomit möchte dieſes Buch auf eine nicht

unzweckmäßige Weiſe auf dieſelben vorbereiten." Doch wohl dadurch, daß die Schüler nach der Langweiligkeit dieſer Beiſpiele ſich freuen werden, die Schriftſteller weit intereſſanter zu finden, als ſie aus den gegebenen Beiſpielen zu ſchließen berechtigt waren.

Daß der Verfaſſer bei der Anordnung des Stoffes keiner beſtimmten Grammatik gefolgt iſt, iſt dem Gebrauche des Buches durchaus nicht hinderlich; es kann mit Hülfe des Inhaltsverzeichniſſes, das deßhalb etwas ausführlicher angefertigt iſt, bei jeder Grammatik gebraucht werden. „Die grammatiſchen Regeln, ſagt der Verfaſſer, habe ich den einzelnen Paragraphen nicht vorgeſetzt, um das mechaniſche Einüben zu verhüten." Das iſt etwas ſehr Aeußerliches, und der Verfaſſer hat deßhalb jetzt noch keine genügende Sicherheit, daß das mechaniſche Einüben nicht ſtattfinde, denn das Verhüten des mechaniſchen Einübens hängt von ganz anderen Sachen ab. Eher möchte der Abſicht des Verfaſſers der Umſtand dienen, daß er auch in den deutſchen Paragraphen meiſtentheils mehrere Regeln zuſammengenommen, auch nach größeren oder kleineren Abſchnitten gemiſchte Beiſpiele gegeben hat. — Wenn aber der Verfaſſer in der Vorrede S. IV weiter ſagt: „Schon von vorn herein muß der Schüler mit dem doppelten Gebrauche des Perfects bekannt gemacht werden und mit der Zeitfolge in abhängigen Sätzen nach ut nnd ne; von § 81 ab kann gleich die Zeitfolge jeder Satzart vorgenommen werden; die §§ 166—171 mögen dann noch zur feſteren Einübung dienen;" ſo iſt, glaube ich, zunächſt gar keine Nothwendigkeit dazu vorhanden. Denn das ſind nicht die ſchlimmſten Fehler, die gegen die consecutio temporum gemacht werden. Der Schüler, ſo lange er noch nicht eingeweiht iſt in die Regeln der Zeitfolge, wird hierbei geleitet entweder von dem ganz entſprechenden Ausdruck im Deutſchen, oder von einem gewiſſen natürlichen Gefühle und geſunden Verſtande, ſo daß er von ſelbſt zurückbebt vor hortor te, ut esses. Uebrigens gehört weder die Lehre von der consecutio temporum, noch die von Sätzen mit „daß" und „daß nicht" zu dem Penſum der Quarta; wozu dieß nutzloſe Vorgreifen und dieſe bedenkliche Ueberhäufung? Auf der andern Seite iſt der Verfaſſer hinter den Anforderungen, die man an ein ſolches Buch macht, zurückgeblieben. Er hat nämlich dem Pronomen gar keine beſonderen Paragraphen gewidmet, weil es nach ſeiner Anſicht beim Infinitiv abgehandelt werden kann: das möchte aber eine ſehr beſchränkte Abhandlung werden, wo höchſtens vom pronomen personale, und dann und wann vom relativum Etwas zum Vorſchein kommt. Wozu eine ſo wichtige Lehre einſchachteln? — Rückſichtlich der Satzarten mit „daß", namentlich des Accus. c. Infin. iſt der Verfaſſer falſcher Anſicht. Er ſetzt die Lehre vom Gebrauch desſelben viel zu ſpät.

Dieſe gehört in ihrer einfachſten Weiſe vor § 6; denn wie ſoll der Schüler eine richtige Vorſtellung oder ein Verſtändniß von der Conſtruction von „man ſagt, dicunt und dicitur“ bekommen, ohne ein Bewußtſein von der Conſtruction des Accus. c. Infinit. zu haben?

Im Einzelnen ſind manche Ungenauigkeiten in den unter den Text geſetzten Ueberſetzungen oder lateiniſchen Vocabeln, und auch bisweilen unnütze Wiederholungen zu bemerken?

Zunächſt iſt der Satz § 6, I a, 1. Platonem ferunt, ut Pythagoreos cognosceret, in Italiam venisse wiederholt § 83, a, 1. und zwar beide Male mit einer Note zu ferunt, das erſte Mal „man ſagt, daß, ſoll“ das zweite Mal „man ſagt (erzählt), daß.“ Wenn der Verfaſſer es für nöthig findet, noch zu § 83 in der Note eine Ueberſetzung zu ſetzen, die der Schüler § 6 und 7 eingeübt haben muß, dann muß er doch die vorhergegangene Uebung der Sätze mit ferunt, dicunt für erfolglos halten. Man weiß überhaupt in Betreff der unten angeführten Ueberſetzungen nicht, welchen Zweck ſie haben ſollen. Sollen ſie für den Lehrer ſein — und das kann man doch nicht denken — dann ſind ſie unnütz; ſollen ſie für den Schüler ſein, dann ſind ſie verderblich, wie z. B. § 6, I a, 3. ſteht zu qui pecunia non movetur unten „auf den das Geld keinen Eindruck macht.“ Wer es weiß, wie leicht der Schüler zu einem gedankenloſen Herleſen der unten ſtehenden Anmerkungen geneigt iſt, ohne ſich von der eigentlichen Bedeutung der Worte Rechenſchaft zu geben, dem wird das Verderbliche ſolcher Noten ſofort einleuchten. So ſteht § 6, I c, 1. zu patefaciamus aures „Gehör geben“! Auf derſelben Seite zu admirantur „bewundert man“, laudamur „lobt man uns.“

§ 7, 1. ſollen tradi; auch mit tradunt; auf derſelben Seite Note 28 „berichtet man“ ferri; ferunt.

Gebrechlich fragilis, wiederholt S. 8, 35 und S. 16, 24.

S. 16 Note 36 „nachdem die Macht gebrochen war“ post fractas opes iſt etwa keine andere Ueberſetzung möglich?

„quum mit dem Conjunct.“ S. 14, 29; 17, 30; 18, 34; 23, 22; ſelbſt noch S. 65, 26.

S. 20 der neunte Satz iſt die Ueberſetzung faſt eines ganzen Satzes in der Note hinzugefügt.

§ 24, b, 2. Demaratus Corinthius duos filios genuit „haben“, wahrſcheinlich ſoll dieß „haben“ die Ueberſetzung des nachfolgenden fuerunt (his nomina)- ſein.

§ 26 Note 6. Tuscus ager „das Tusciſche Gebiet.“ Note 7. Antio capto „nach der Eroberung von Antium.“

§ 27, 5 in magistratu esse „den Oberbefehl haben."

§ 28 Satz 11 die Niedrigen „inferior."

Eben ſo unnütz ſind die Angaben, daß der Accus. c. Infinit. ſtehen müſſe. § 28, im 18., 19., 25. und 29. Satze, viermal in einem Paragraph! Ferner § 7 im 8. und 47. Satze; § 4 im 10. Satze; § 30, 2. Satz; § 42, 32. Satz; § 63, 1. Satz; ſogar noch § 86, 1. Satz; § 94, 9. Satz; § 99, 1. Satz; § 122, 9. Satz!

Seite 15 Note 29 iſt der Acc. von Illiberis in im angegeben; ebenſo Seite 35 Note 17 der Acc. von Nabis in im.

Eine unnütze Wiederholung in den Noten wird man finden bei der Vergleichung von § 8, b, 2. Satz; § 10, 5. Satz; § 17, 4. Satz; § 21, 1. Satz und § 28, 19. Satz.

Charakter heißt in der Note 4 zu § 2 „mos (im Plural") und § 28 Note 20 „mores, um."

§ 22, b, 16. Satz und § 30, 9. Satz: wiederholt superstes sum.

§ 30 Note 36 Verbrechen crimen!

§ 36, 7. und 10. Satz zu diligens die Note: liebt und liebte ſo ſehr, wozu?

§ 41, 3. Satz: Quid refert nostra, victum esse Antonium „an der Beſiegung des Antonius." — § 48, b. 2. iſt nobili genere natus überſetzt. Wiederholungen von effugere, auferre, ager finden ſich ſehr oft. — § 86, 2. Bei Annäherung der Perſer „appropinquantibus Persis." — Unnütz ſtehen effugere § 86 Satz 16, und celare § 87 Satz 1.

§ 89 Satz 1 pontem fecit „ſchlagen" für wen iſt die Note? Uebrigens wird dieſer Satz wiederholt § 116, 4. ähnlich § 90, 2. præliis—factis „geliefert, vorgefallen."

§ 89, 2. qui, unde efferrentur, non reliquissent „welche ſo viel nicht hinterlaſſen hatten, um davon begraben zu werden", kann der Schüler ſelbſt finden. extulit „begraben laſſen." Laſſe man doch dem Schüler efferre in der Bedeutung hinaustragen, und wenn er wirklich den Cimon zum Leichenträger oder Todtengräber machte, was würde das ſchaden?

In demſelben Paragraphen im 3. Satze gibt Hr. Hottenrott zu den Worten domiciliumque Magnesiæ sibi constituit die Ueberſetzung „und beſtimmte ſich zu M. ſeinen Aufenthalt." Was iſt denn daran ſo ſchwer, daß eine Ueberſetzung in der Note nöthig wäre?

Dann folgt quæ ei panem præberet, wo zu panem „Hauptgericht." Iſt das Ueberſetzung oder Erklärung?

§ 93 Satz 7 entfernte removere, wiederholt 122, 1.

§ 116, 3. heißt es Cæsariani milites superiores discessisse

existimabant „glaubten, daß ſie Sieger ſeien“ und § 117, 3. deutſch: die Soldaten des Afranius glaubten, daß (Inf.) ſie Sieger geweſen wären „superiores discedere.“ Die Andeutung, daß der Infinitiv ſtehen ſoll, iſt jetzt in den Text aufgerückt. Wenn ferner, wie hier, das deutſche Beiſpiel mit geringer Veränderung dem lateiniſchen nachgebildet iſt, dann muß doch wohl der Schüler ſich des kurz vorher dageweſenen erinnern können, und man braucht es ihm nicht gar zu bequem zu machen.

3. Praktiſche Schulgrammatik der lateiniſchen Sprache für Gymnaſien, Realſchulen und Progymnaſien von Dr. Wilhelm Hermann Blume. Mühlheim a. d. Ruhr. Bagel 1856. X. 266.

Nach vergeblichen Bemühungen, jüngere Männer zur Ausarbeitung und Herausgabe einer vollſtändigen Schulgrammatik nach der von ihnen gebilligten Methode ſeiner bisherigen Verſuche auf dieſem Gebiete zu ermuntern, hat der Verfaſſer trotz eines höheren Lebensalters zufolge der Aufforderung ſeines Freundes, des rühmlich bekannten Nauck, keine Mühe geſcheut, und iſt ſelbſt rüſtig zur Herſtellung eines Buches geſchritten, welches Arbeit und Anſtrengung erforderte, die nicht nach dem mäßigen Umfange desſelben abzuſchätzen iſt. Vorzugsweiſe iſt es nun ſein Beſtreben geweſen, bei einer dem Zweck angemeſſenen Vollſtändigkeit den Stoff auf das Nothwendige zu beſchränken, jedoch mit ſorgfältiger Beachtung deſſen, was erfahrungsmäßig dem Schüler die meiſte Schwierigkeit verurſacht, und wogegen er am häufigſten verſtößt; die Regeln kurz und bündig, aber zugleich klar, ſcharf und beſtimmt zu faſſen; dem Ausdruck in denſelben eine dem Gedächtniß behülfliche Abrundung zu geben, wo es thunlich, mit Beobachtung eines gewiſſen, theilweiſe auch durch den Reim unterſtützten Rhythmus, wie in Aufzählung einzelner Wörter; den deutſchen Sprachgebrauch ſorgfältig zu berückſichtigen und durch Verweiſung auf Analogieen desſelben dem Anfänger das fremde Idiom näher zu führen. Hiezu fügt der Verfaſſer in einer Anmerkung Folgendes: „Daß vorzugsweiſe Bibelſtellen citirt ſind, bedarf keiner Rechtfertigung. Selbſt beim Unterricht in der Grammatik ſollen wir uns deſſen ſtets bewußt bleiben, daß wir eine chriſtliche Jugend vor uns haben.“ Es bedarf dieß keiner Rechtfertigung, weil es nicht zu rechtfertigen iſt; und das hier vom Verfaſſer ausgeſprochene Princip kann nicht ernſt und ſtreng genug gerügt werden. Schreiber dieſes, der ebenſo wie Hr. Blume von dem Gedanken durchdrungen zu ſein glaubt, daß das höchſte Ziel claſſiſcher Studien ſei, dem Herrn wenn auch nicht zur Wahrung, doch zur Förderung und Verherr-

lichung ſeines Reiches zu dienen, muß hier dennoch bekennen, ganz anderer Anſicht zu ſein als Hr. Blume. Allerdings ſollen wir uns deſſen ſtets bewußt bleiben, daß wir eine chriſtliche Jugend vor uns haben, aber durch den alltäglichen Gebrauch von Bibelſtellen zu einem ihnen fremden Zwecke werden wir den Kern derſelben den Herzen der Kinder mehr entrücken als zuführen. Ich muß geſtehen, mein innerſtes Gefühl ſträubt ſich dagegen, an Bibelſtellen grammatiſche Regeln zu erläutern. Die Bibel iſt dazu da, das Herz und das Gemüth des Menſchen zu erquicken und ſich durch die Beſchäftigung mit ihr in die großen Heilsthaten Gottes zu verſenken. Wenn ſie aber ſo benutzt wird, daß man den Knaben mit ſeinem kindlichen unſchuldigen Gemüthe *verleitet*, bei dem Spruche: ſelig ſind die reines Herzens ſind, die grammatiſche Bildung „reines Herzens" ins Auge zu faſſen, ſo lenkt man die Aufmerkſamkeit des Kindes von der Hauptſache ab Es iſt das geradezu eine Entwürdigung des Heiligen. Wenn wir das Bewußtſein, eine chriſtliche Jugend vor uns zu haben, durch eine ſolche Anwendung von Bibelſtellen bethätigen, dann werden wir uns vergebens nach den Früchten eines ſolchen Verfahrens umſehen, und es iſt eine Täuſchung, wenn wir meinen, dadurch die Jugend im wahren Chriſtenthum zu befeſtigen.*

Ferner hat ſich der Verfaſſer beſtrebt, *in hinreichender Zahl ſorgfältig gewählte Beiſpiele zu geben, endlich logiſche Ordnung und Folgerichtigkeit zu beachten.* Gerade durch das Letztere, glaubt der Verfaſſer, möchte Weſentliches erreicht, gar Manches in das gehörige Licht geſtellt, und mittelſt der rechten Verbindung für eine kürzere Faſſung zugerichtet ſein. Das bezieht ſich hauptſächlich auf den ſyntaktiſchen Theil des Buches. Aus dem Geſichtspuncte der logiſchen Folgerichtigkeit betrachtet der Verfaſſer das in unſeren Schulen noch immer Gangbare näher; z. B. **genus masculinum, femininum, neutrum.** Allerdings mag es logiſch nicht richtig ſein, das **genus neutrum** (keines von beiden) in einer Linie neben **genus masculinum** und **femininum** zu ſtellen; aber eine ſolche Betrachtung wird vorerſt dem Schüler nur gleichſam aufgedrängt werden können, und wird erſt zur lebendigen Anſchauung in ihm werden, wenn das Wort **neuter, a, um** in den Bereich ſeines Wiſſens aufgenommen iſt; demnach wird man eine ſolche Betrachtung am füglichſten bei der Regel **unus, solus, totus etc.** anzubringen haben. Uebrigens iſt **genus neutrum**

* Die zu § 563 citirte Stelle 2. Epiſtel Petri 1, 13 paßt nicht einmal zu dem Zwecke, wozu der Verfaſſer will. Denn es iſt doch immer ein Unterſchied in der Conſtruction: ich achte es billig zu ſein, und ich achte es das Beſte ſein.

geradezu zu einem poſitiven Begriff geworden, und es wird ſchwer halten, dem Schüler das ſächliche Geſchlecht aus dem Kopfe zu bringen, namentlich beim Adjectivum, wo doch alle drei genera gleichberechtigt neben einander erſcheinen. Ferner fragt Hr. Blume, ob nicht jeder denkende Knabe conſequent verfährt, wenn er, nachdem in der zweiten Declination als Masculinendungen us, er, ir, ur ſchlechthin neben einander vorgeführt ſind, zuerſt puer, pui, puo etc. decliniren will. Zuerſt, das kann nicht vorkommen, denn es ſteht ja vor ihm als Paradigma in jeder Grammatik, welches er mechaniſch auswendig lernt puer, pueri, puero etc.; wenn es ihm aber ſpäter bei Vergleichung einer Declination von servus und puer auffällig erſcheint, dann iſt es auch noch Zeit genug, ihn darüber zu belehren. Uebrigens habe ich die Ueberzeugung, daß kein Anfänger ſo leicht auf ſolche gleichſam revolutionäre Betrachtungen verfallen wird, denn er hat genug zu thun mit dem Memoriren der Paradigmen. Trotzdem gebührt Herrn Blume das Verdienſt, die Theorie der zweiten Declination, nach dem Vorgange von Krüger Grammatik I. S. 185, zuerſt in einer Schulgrammatik logiſch richtig behandelt zu haben, ſo wie ihm Jedermann auch gern zugeben wird, bei der Aufzählung der Pronomina, bei der Eintheilung der Conjunctionen und Adverbia logiſch verfahren zu ſein.

Wenden wir uns nun zur Betrachtung des zweiten Abſchnittes, nämlich zu der Lehre vom nomen substantivum.

Die Auseinanderſetzung in den §§ 26—28 iſt deutlich, und ſelbſt den Ausdruck „weſenhaft" werden die Schüler mit Hülfe des Lehrers erfaſſen können. Am Ende des § 27 heißt es: „Dieſe (die Abſtracta) bedeuten nicht etwas, das für ſich Weſen hat, ſondern nur Vorſtellungen, die von weſenhaften Perſonen oder Sachen in Gedanken gleichſam abgezogen ſind." Dieß ſoll wohl genauer heißen „Vorſtellungen von Eigenſchaften oder Zuſtänden, die ꝛc." — Wenn aber der Verfaſſer es für nöthig hält, den Anfänger mit dem Unterſchiede der Concreta und Abſtracta bekannt zu machen, dann hätte er auch die Bezeichnung nomen appellativum gegenüber dem nomen proprium erwähnen können.

§§ 29—34 enthalten Allgemeines über das Genus. Ueber die Bezeichnung genus neutrum haben wir bereits geſprochen.

§ 31. „Was in der Natur als männlich oder weiblich erſcheint, wird auch in der Sprache ſo bezeichnet," iſt in dieſer Faſſung nicht richtig; denn dagegen ſpricht die Bezeichnung der Mond, die Sonne, der Stern, ſondern der Verfaſſer hat das gemeint, was Krüger I. S. 170 ausdrückt: „Dem natürlichen Geſchlechte der durch ein Subſtantivum bezeichneten lebenden Weſen, d. i. der Perſonen und Thiere, entſpricht das

Geſchlecht dieſer Subſtantiva in der Sprache.“ Im § 31 heißt es ſodann: Im Uebrigen dient das genus masculinum beſonders zur Bezeichnung des Kräftigen und Starken, das femininum aber zur Bezeichnung des Zarten, Anmuthigen, Fruchtbringenden und Nährenden.“ Solche Betrachtungen ſind in einer Schulgrammatik überflüſſig.

In § 32 iſt die Reimregel: 1. „Natürlichem Geſchlecht
Gibt auch die Sprache Recht“
zu entbehren, wenn die alten guten Regeln, die weit concreter, deßhalb auch für den Schüler paſſender ſind, beibehalten werden:

Die Männer, Völker, Flüſſ' und Wind ꝛc.

Wenn Hr. Blume noch Etwas hinzufügen wollte, ſo konnte er erwähnen, daß die römiſchen Dichter die Winde und Flüſſe als unter der Einwirkung eines Gottes ſtehend und von ihnen ausgehend anſahen; (an der Quelle des Fluſſes ſitzt der Gott und entſendet aus einer Urne die Strömung; über die Winde vgl. Virg. Aen. I. 82 sqq.) daher bei Dichtern die Namen der Flüſſe und Winde mit den ſie beherrſchenden, leitenden Gottheiten identificirt werden; Sachen alſo werden als Perſonen angeſehen; Perſonification.

In Bezug auf die dritte Regel: „Die Bäume, Edelſtein' und Land,
Städt', Inſeln weiblich ſind benannt“
muß ich bemerken, daß wir bisher ohne Edelſteine ganz gut mit der Regel fertig geworden ſind:

Die Weiber, Bäume, Städt' und Land ꝛc.;

wenigſtens iſt durch die Faſſung des Hr. Blume keine Vereinfachung eingetreten.

§ 37 Anmerkung ſind die Namen der lateiniſchen casus ins Deutſche überſetzt. Der accusativus iſt wohl als „Verurſachungsfall“ nicht ganz richtig wiedergegeben, wenigſtens würde die Erklärung Trendelenburgs „qui ad actionis effectum indicandum natus est“ eine andere Uebertragung erfordern.

Außerdem vermiſſe ich auch die Erwähnung der Unterſcheidung casus rectus und obliquus.

In § 40, welcher lautet: „Die Abbiegungsendungen der Wörter einer und derſelben Declination ſind übereinſtimmend und werden zur Bezeichnung der casus und des numerus abgewandelt“ iſt eine Wiederholung des § 35 enthalten; denn die letzten Worte des § 40 bedeuten doch wohl dasſelbe wie „durch die Declination (Abbiegung) werden die Romina in Abſicht des numerus und des casus beſtimmt.“ Sonſt iſt das § 40—42 Geſagte recht gut; und wir ſtimmen beſonders darin Hrn. Blume bei, daß es den Lehrern nicht genug empfohlen werden

kann, darauf zu dringen, daß die Anfänger ſich von jedem Subſtantiv außer dem Nominativ auch den Genetiv, in welchem Caſus ſich der feſte Wortſtamm und die wandelbare Caſusendung mit Sicherheit unterſcheiden laſſen, merken.

§§ 43—50 enthalten die erſte Declination. Das in § 46 Geſagte würde hinter § 36 ſeine eigentliche Stelle haben.

Die zweite Declination umfaßt die §§ 51—62. Daß die Endung er vom Verfaſſer richtig gewürdigt worden iſt, iſt oben ſchon bemerkt worden.

§ 61 enthält eine Bemerkung, die man ſchon bei dem zur erſten Declination Geſagten ſuchen würde.

§§ 63—90 enthalten die dritte Declination. Ich glaube ſchwerlich, daß ein ſolches Verfahren, wie es bei der dritten Declination beobachtet worden iſt, mag es auch noch ſo logiſch ſein, geeignet iſt, in dem Kopfe eines Sextaners ein vollſtändiges Bild dieſer Declination zu erzeugen. Wenn es z. B. im § 63, der erſten zur dritten Declination gegebenen Regel heißt: „Im Nominativ (und dem ihm gleichen Vocativ) des Singularis haben die meiſten Masculina und Neutra keine eigene Caſusendung, ſondern den bloßen Stamm, der aber gewöhnlich am Ende verändert erſcheint," ſo iſt zwar nichts gegen die Richtigkeit derſelben einzuwenden, aber das Reſultat dieſer Regel für den Anfänger wird auch = Null ſein. Man gebe ihm 20 Endungen des Nominativus, wie bisher, die werden ihm lieber ſein, als keine. Damit will ich ſagen: der Anfänger will etwas Poſitives haben, d. h. eine Ueberſicht, ein Bild der Endungen der dritten Declination ſowie der ganzen Declination überhaupt; dieſes Geſammtbild iſt ihm nach der bisherigen Methode vortrefflich dargereicht worden durch die Genusregeln; durch die Erlernung der letzteren ſind ihm drei Vortheile gewährt: er bekam die Endungen des Nominativus, die Declination ſelbſt, inſofern bei jedem Wort der Genetiv mitgelernt werden mußte, und lernte zugleich Vocabeln, was gewiß ein bedeutender und durchaus nicht zu verachtender Punct hierbei iſt. Das Alles wird ihm durch die Methode des Hrn. Blume genommen. Nun fragt es ſich: Iſt der Gewinn des Knaben bei jenem Verfahren größer, oder verſpricht das abſtracte Verfahren des Hrn. Blume einen größern Erfolg? Die Entſcheidung darüber überlaſſe ich erfahrenen Schulmännern; ſo viel aber will ich hier Hrn. Blume bemerken, daß es auf dieſem Wege große Schwierigkeiten geben wird, in den Köpfen der Knaben ein Bild von der dritten Declination zu conſtruiren, nachdem man ihnen nämlich die Nominativendungen genommen hat. Iſt die ganze dritte Declination nach dem bisher üblichen Verfahren durchgenommen und eingeübt, dann kann

man getroſt das Verfahren, welches Hr. Blume angegeben hat, einſchlagen, und dann wird es wahrſcheinlich von großem Erfolg ſein; aber nur nicht a priori. Auch muß ich noch dieß hinzufügen, daß die Regeln für den Anfänger entſchieden ſein müſſen; und dieſe Entſchiedenheit vermißt man in § 63, wo es heißt: „doch haben auch mehrere Masculina s oder is, einige Neutra aber e zur Endung, die Feminina haben in der Regel die Endung s, is oder ēs"; in § 65: „Eine ſehr große Anzahl Feminina bildet den Nominativ im Singular durch Anhängung eines bloßen s"; und § 69: „Viele Feminina haben es und ēs als Endung des Nominativs im Singular", wenn man damit vergleicht § 70: „Nicht wenige Masculina oder Communia haben ebenfalls die Caſusendung s oder is (jedoch nicht es) im Nominativ Singularis." Es dreht ſich alſo Alles um s und is um einige und mehrere ꝛc., und damit weiß doch kein Anfänger, was und ob Masculinum, ob Femininum! Iſt es da nicht gerathener, vor der Hand bei der alten Regel zu bleiben:

„Brauch männlich o, or, os und er
Und e-s ungleichſylbiger" und ebenſo beim Femininum:
„Auch die gleichſylbigen auf es
bezeichnen etwas Weibliches."

Alſo nach Abſolvirung der ganzen Declination kann man ihnen zeigen: Seht, palus hat paludis, weil der Nominativ eigentlich heißen mußte paluds ꝛc.; ebenſo lex entſtanden aus legs, daher Genetiv legis, dann wird es ganz vortrefflich ſein; der Quartaner wird ſich freuen in der griechiſchen Declination ganz ähnliche Sachen anzutreffen, aber Kinder, die das Lateiniſche beginnen, ſind ſolchen Reflexionen noch nicht gewachſen; denn man kann doch erſt über etwas reflectiren, was bereits geiſtiges Eigenthum iſt. Für Anfänger genügt es vorläufig, daß ſie erlernen und wiſſen, daß die dritte Declination ſo iſt; wie die einzelnen Formen entſtehen, das will der Anfänger noch gar nicht wiſſen, weil er mit jenem Arbeit genug hat; und daß der Nominativ urſprünglich princips geheißen haben mag, das kann ihm auch vorläufig ganz gleichgültig ſein. Wie übrigens in §§ 66—68 bereits der Genetivus Pluralis Berückſichtigung finden konnte, iſt nicht gut einzuſehen.

§ 74 Anm. 1 heißt es: In Wörtern, wie carmen, G. inis iſt in der Endſylbe des Nominativus Singularis das ĭ in ĕ abgeſchwächt (vgl. 68); in denen, wie femur, G. ŏris, o in u übergegangen; in rus G. ŭris und den ähnlichen r und s gewechſelt; in corpus, (G. ŏris) aber ſind die an femur und rus bemerkten Veränderungen beide eingetreten. Auch in der letzten Sylbe von genus (G. ĕris) erſcheint ſowohl Vocal als Conſonant verändert: gener iſt gleich genes, und hieraus

genus entſtanden ꝛc. Das iſt für den Anfänger nichts; und viel praktiſcher wäre es geweſen, die Neutra auf us, ŏris, und us, ĕris zuſammenzuſtellen, ſo wie es z. B. Hermann Schmidt in ſeinem Elementarbuche der lateiniſchen Sprache (Neu-Strelitz 1854) 1. Abtheilung S. 109 gethan hat.

Von § 76 an behandelt der Verfaſſer die einzelnen Caſusendungen der dritten Declination. Es ſind zunächſt die Wörter zuſammengeſtellt, welche im Accusativus des Singularis im haben Als lobenswerth iſt anzuführen, daß der Verfaſſer ſtets die zugehörige Bedeutung der Wörter hingefügt hat (bisweilen freilich auch vergeſſen, wie z. B. § 78, 4). Es iſt dieß nicht bloß unbedingt nothwendig für das Verſtändniß, ſondern es iſt überhaupt die beſte Art, das Vocabellernen zu beginnen Denn aus ſogenannten Vocabularien erlernte Wörter, mögen ſie etymologiſch oder nach irgend einer andern Methode geordnet ſein, bleiben ſo lange für den Schüler eine todte Maſſe, bis ſich ihm Gelegenheit darbietet, ſie entweder ſelbſt im Zuſammenhang zu gebrauchen, oder ſie ſo gebraucht bei irgend einem Schriftſteller anzutreffen. Dann erſt erhalten ſie Leben, während ſie bis dahin begraben waren. Kurz, die zu den Genus- und Caſus-Regeln gehörigen Vocabeln werden der beſte Anknüpfungspunct für das Vocabellernen bleiben. Dieß beiläufig.

Der zweite Theil des § 76 enthält Unrichtigkeiten. Gegen alle Grammatiken, die ich darüber nachgeſchlagen habe, Zumpt, Krüger, Ellendt, Feldbauſch, Putſche ꝛc. behauptet der Verfaſſer:

Bei restis, puppis, turris, navis,
bei messis, strigilis, sementis, clavis,
deßgleichen auch bei febris hat
m e h r em als im als Endung Statt.

Dieſe ſeine Regel an restis, puppis, turris und febris nachzuweiſen, möchte dem Verfaſſer ſehr ſchwer werden.

§ 77 ſteht unter No. 3: die Adjectiva zweier und dreier Endungen. Warum ſind dieſe Endungen is, e, und er, is, e nicht gleich hinzugefügt worden, da der Verfaſſer doch weiß, wie gern der Schüler ſich an das Concrete hält, und warum ſind nicht wenigſtens ein Paar Beiſpiele angeführt, zumal da dieſe Wörter zugleich zum Vocabellernen dienen?

Die Regeln 2 und 3 in § 80 über den Genetivus Pluralis auf ium können wir für den Anfänger nicht brauchbar finden. No. 2 lautet: „Faſt alle Subſtantiva mit der Caſusendung is oder es im Nominativ Singularis, wie ignis (Feuer), nubes (Wolke)." Vergleicht man dieſe Regel mit § 63, wo es hieß: im Nominativ des Singularis haben die meiſten M a s c u l i n a keine eigene Caſusendung — doch haben auch

mehrere Masculina s oder is zur Endung, ſo wird man wieder die Entſchiedenheit vermiſſen: denn was fängt der Schüler mit Ausdrücken wie: „faſt alle Subſtantiva", „die meiſten Masculina", „mehrere Masculina" an? Und wenn auch § 68, wenn auch unzeitig, ausdrücklich geſagt worden iſt: „alle Subſtantiva dieſer Art (nämlich auf ebs, eps, ex, und es, in denen das ĕ der Endſylbe durch Abſchwächung aus i entſtanden iſt) haben im Genetiv Pluralis um, nicht ium", ſo werden alle dieſe Regeln zuſammen dennoch dem Schüler nicht zur Klarheit darüber verhelfen.

No. 3 des angeführten Paragraphen lautet: „die Subſtantiva mit einem auf zwei oder mehr Conſonanten ausgehenden Stamm, wie ars (Kunſt), arx (Burg), mons (Berg), os (Knochen), as u. a." ꝛc. Dieß möchte dem Anfänger von ars, arx, mons einleuchtend ſein, aber von os gewiß nicht ſobald, zumal Hr. Blume erſt § 84 lehrt, daß os im Nominativ Singularis den ſchwer auszuſprechenden oder gar nicht hörbaren Endconſonanten des Stammes verloren habe.

Aus § 82 Anmerkung 6 hätte No. 2: „Der griechiſche Accuſativ auf a ſtatt em iſt Regel in Pan, aër, æther —" groß gedruckt werden müſſen; und No. 5 konnte, da Metamorphoseon angeführt iſt, auch Bucolicon und Georgicon hinzugefügt werden.

§ 84 1. „Die Neutra cor Gen. cordis (Herz), lac Gen. lactis Milch), mel G. mellis (Honig), os Gen. ossis (Knochen), desgleichen das Masculinum as G. assis (das Aß, eine Münze) ſtimmen darin überein, daß ſie im Nominativ Singularis den ſchwer auszuſprechenden oder gar nicht hörbaren Endconſonanten des Stammes verloren haben" hat für den Anfänger keinen Werth, da es ihm zur Bildung des Genetivus keinen Anhalt gewährt. Denn wäre nicht ausdrücklich der Gen. cordis hingeſetzt, ſo müßte der Anfänger dieſer Regel gemäß in Uebereinſtimmung mit os bilden cor, corris. Da nun die Gleichmäßigkeit der Bildung dieſer Wörter dem Schüler nicht einleuchten kann, und wenn ſie ihm auch wirklich einleuchten ſollte, doch kein Intereſſe für die übrige Bildung der Wörter gewährt, ſo erſcheint dieſe Regel vollſtändig überflüſſig.

§ 96 muß die Regel: Merke arcus, acus ꝛc.,
die mit ubus überall
ſteh'n im dritten und ſechsten Fall
dahin beſchränkt werden, daß portus eben ſo wohl portibus wie portubus bildet.

§ 98 Anm. heißt es Tolle (d. i. beſeitige) me, mu, mi, mis. Solche Ueberſetzungen oder Erklärungen überlaſſe man dem Lehrer beim Durch-

nehmen; denn ſonſt hätte Hr. Blume der Vollſtändigkeit halber auch ſeine Ueberſetzung zu den Worten si declinare domus vis hinzufügen müſſen.

§§ 104—107 enthalten allgemeine Bemerkungen zu den fünf Declinationen. Welchen Nutzen ſie jedoch in einer Schulgrammatik gewähren ſollen, vermag ich nicht abzuſehen.

§§ 108—131 enthalten die Genusregeln, für die erſte Declination in den alten, gewöhnlichen Reimen.

§ 110 Anm. 1. „Nicht klein iſt die Zahl der Masculina auf a (ſt. as), die an der Bedeutung kenntlich ſind, z. B. incola Einwohner, nauta Schiffer, poëta Dichter, scriba Schreiber. Zu ihnen gehört auch Adria (ſtatt Adrias) der Adrias, d. i. das adriatiſche Meer.“ Hermann Schmidt hat in ſeinem oben bereits erwähnten Elementarbuche 24 Masculina auf a zuſammengeſtellt, und es wäre beſſer geweſen, dieſe behufs des Auswendiglernens aufzunehmen, als den Anfänger durch die nichts ſagende Litotes „nicht klein“ in Schrecken zu ſetzen. Auf eben dieſelbe Weiſe, wie Hermann Schmidt es in ſeinem Elementarbuch gethan hat, läßt ſich recht gut mit einer Grammatik ein Vocabularium vereinen.

§ 111. Die Reimregel für die zweite Declination:

Auf us ſind Wörter mascula,
um ſteht allein als neutrum da;
auch mascula auf er, ir, ur
erſcheinen mit dem Stamme nur.

enthält nicht blos die Regel in Bezug auf das genus, ſondern auch in Beziehung auf die Declination; und das iſt doch überflüſſig, da es eben dageweſen iſt. Ueberdieß klingt der letzte Theil gerade nicht übermäßig ſchön.

§ 112. Anm. „Nach § 32 (der allgemeinen Genusregel) ſind viele Subſtantiva auf us (os) Feminina, z. B. populus die Pappel, cerasus Kirſchbaum, Aegyptus, Corinthus, Delos.“ Auch hier hätte ſich Hr. Blume wieder das Verfahren des Hrn. Schmidt zum Vorbild nehmen können, der die vielen Subſtantiva in ſeinem Vocabularium auf 22 beſchränkt hat; außerdem iſt es dem Knaben recht dienlich, wenn er die bei uns vorkommenden Bäume alle mit lateiniſchen Namen kennt.

Dagegen hat es Hr. Blume für zweckmäßig befunden, den Knaben mit unnützen Vocabeln zu beladen, indem er einen Schwall von Wörtern griechiſchen Urſprungs, die als Feminina gemerkt werden ſollen, hinſetzt; nöthig allenfalls wären vielleicht carbasus, periodus, paragraphus und dialectus geweſen, die übrigen erlernt er nebenbei aus dem griechiſchen Gebrauche.

In Bezug auf die Genusregeln zur dritten Declination erlaube ich mir, hier einige Proben herzuſetzen.

Fürs genus Femininum Reimregel:

Das bloße s, dazu auch x,
die Endung i-s und e-s
(wie urbs, avis, nubes, radix)
bedeuten etwas Weibliches.

Die Ausnahmen in Reimen:

Mascula: dens, fons, mons, pons,
auf as (antis), wie elephas,
zweiſylbig' auf ex, ix (icis),*
die Theile wie das ganze as,
die griech'ſchen Wörter auf yx, ax,
doch mit Ausnahme von climax,
auf ops, wie epops, ſo auch adeps,
die Heerde grex, der Vogel phœnix,
gryps, chalybs und die Endung nis,
alſo auch sanguis (sanginis).

Hierzu erlaube ich mir nur die Bemerkung, daß, wenn man überhaupt an der Regel etwas beſſern will, es wohl beſſer geweſen wäre, die dritte Zeile ſo zu faſſen:

zweiſylb'ge auf ex, ix (icis).

Die letzte Zeile enthält in sanginis einen Druckfehler. Wem es hiermit noch nicht zur Genüge iſt, der kann ſich erbauen an den folgenden beiden Reimregeln:

Die Derivata auf io,
mehrſylbige auf do und go,
mit zwei ** nur caro und grando,
ſind Feminina; merk's alſo.

Und: Die græca auf en, on und an,
latina, die en (enis) han,
alſo auch pecten (pectinis),
ſind masculini generis.

Mag die Abfaſſung dieſer Reimangabe ſein wie ſie will, und mag man auch über den Rhythmus kein Wort ſagen, aber das wird und

---

* Doch filix Farnkraut, salix Weide ſind Feminina (§ 32,3).

** Nämlich Sylben.

muß jeder dem Hr. Blume beſtreiten, daß die Genusregeln mit ihren Ausnahmen ſehr vereinfacht ſeien. Ich muß geſtehen, daß ich nirgends eine Vereinfachung wahrgenommen habe. — Hiermit ſchließe ich meine Bemerkungen über den Abſchnitt, der das **nomen substantivum** enthält, und wenn ich auch geſtehe, daß mir die Abſicht des Hrn. Blume löblich erſcheint, ſo muß ich andrerſeits wiederum erklären, daß die Ausführung mir nicht genügt.

Mühlhauſen. H. Meinshauſen.

---

1. Aufgaben zum Ueberſetzen ins Lateiniſche behufs Einübung der Formenlehre, zuſammengeſtellt von Dr. Haacke, Gymnaſialoberlehrer in Nordhauſen. (Der Aufgaben zum Ueberſetzen ins Lateiniſche erſter Theil.) Nordhauſen 1856. 8. 92 S. Büchting. ¼ Rthlr.
2. Aufgaben zum Ueberſetzen ins Lateiniſche behufs Einübung der elementaren Syntax zu den Elementargrammatiken von Putſche, Siberti-Meiring und Ferd. Schultze, zuſammengeſtellt von Dr. Haacke ꝛc. 2. Aufl. (Der Aufgaben zum Ueberſetzen ins Lateiniſche 2. Theil.) Nordhauſen 1856. 180 Seiten. 8. Büchting. ½ Rthlr.

1. Der durch mehrfache pädagog. Schriften bekannte Verfaſſer hat, wie ſich aus der Anordnung des Stoffes ergibt, ſeine Aufgaben nach Putſches Elementargrammatik zuſammengeſtellt. Um die Bequemlichkeit der Schüler nicht zu befördern, hat er ſtatt untergeſetzter Phraſeologie nur ein angehängtes Wörterverzeichniß für ausreichend gehalten. Die den Stücken vorgeſetzten Vorerinnerungen ſollen das Syntakt. erſetzen. In den Aufgaben über Decl. und Conjugat. ſind beſonders die unregelmäßigen Verba berückſichtigt. Vermiſchte Beiſpiele machen den Beſchluß. Die erſten Aufgaben ohne Satzverbindung erſcheinen zu trocken: ihnen konnte recht gut hier bereits das Verb. sum vorangeſtellt werden. In den Aufgaben über die 1. Decl. fehlen Beiſpiele über Zuſammenſetzungen wie pater und familias; in der 2. über die Ausnahmen von alvus, humus ꝛc., ſo wie über virus, pelagus ꝛc. — Genauer ſind die Aufgaben über die 3. Decl. Alle Ausnahmen dieſer Declination die Anfänger einſtudiren zu laſſen, iſt abſurd: auch H. Putſche konnte Manches, namentlich bei den Ausnahmen von **is**, füglich übergehen. Einzelnes hervorhebend, iſt zu bemerken: (Aufg. 20.) wenn es heißt: „Der Infin. mit zu iſt — durch den bloßen Infin. zu überſetzen", ſo hieße es genauer: zu, nicht in der Bedeutung um zu. Bei 3, ich, du, er, zu überſetzen, wo ſie beſondern Nachdruck haben. Beiſpiele fehlen hier. — In Hinſicht der Conjugationen ließen ſich die Aufgaben beſſer nach Putſche § 71 (Ableitung der Verbalformen von den Grundformen) ſo anordnen:

z. B. amo, amor, amem, amer ꝛc. Bei io der 3. Conjug. z. B. capio, capior, capiam (fut.), capiebam, capiens. — 52. Aufg. lego ſollte nicht als unregelmäßige Form dem carpo vorangeſtellt werden. Eine beſondere Aufgabe über io der 3. Conjug. wäre geeignet, den Schüler zu hüten, fugam ſt. fugiam zu ſetzen, u. ſ. w. — Dagegen ſind die Beiſpiele über die Präp., die Zahlw. und Pronom. ſehr zweckmäßig gewählt. Die Aufgaben über unregelmäßige Verba konnten auch nach Putſche, wiewohl in alphabetiſcher Ordnung dieſer Verba, gebildet werden. Die vermiſchten Beiſpiele ſind gut zuſammenhängend. — In dem für den Bedarf des Anfängers gut ausreichenden Verzeichniß, was eben ſo für die Anleitung ſelbſt gilt, wären etwa noch zu vermerken: Apis, apis, auch — idis. — vis Einfluß = Wirkung. Enthaltſamkeit = Uneigennützigkeit abstinentia, und = unterdrückte Begierde continentia. Bei ferox wild, = ungebildete Rohheit. Das Fehlerverzeichniß iſt vor dem Gebrauch des Compendiums zu beachten.

2. Die Aufgaben dieſer neuen Auflage beziehen ſich nicht mehr ausſchließlich auf Putſches Grammatik. Sie haben einen bündigen Zuſammenhang und ſind meiſtens hiſtoriſchen Inhalts aus Nepos, Cäſar, Livius, Salluſt ꝛc. Die größern Stücke ſind wörtliche Ueberſetzungen aus ſolchen Claſſikern, die in der Regel in der gelehrten Schule geleſen werden. Sie ſind mithin den Schülern zu bekannt. Dieſem Uebelſtand kann nur durch veränderte Conſtruction von Seiten des Lehrers, durch Zuſätze und Verkürzungen abgeholfen werden Wenn übrigens der Herr Verfaſſer ſämmtlichen Aufgaben eine „Nachweiſung“ für die den Stücken zu Grunde liegenden Paragraphen vorangeſchickt hat, ſo wäre es doch noch wünſchenswerther geweſen, dieſe Paragraphen wie in andern Compendien den einzelnen Aufgaben vorangeſtellt zu ſehen. So gehen die erſten Aufgaben, die mit der Syntax des Nominativs beginnen, auf Beiſpiele mit andern casus, ſo wie auf die Lehre von den temporib. und mod. über, da der Verfaſſer geſteht, daß er eine andere Anordnung zu wählen ſich nicht habe entſchließen können. Füglich konnten ſich z. B. die Sätze, die den dativ. personæ betreffen, an Sätze mit dem dat. incomm. ꝛc. anreihen laſſen. — S. 19. Aufgabe 20 bei: „Die Hoheit des Volkes — die der Conſuln“ * heißt es: „der, die, das bleibt in dieſen Fällen unüberſetzt.“ Genauer iſt noch beizufügen: weil der Lateiner den (betonten, wie es Zumpt nennt) Artikel nicht hat. Im * heißt es: „es ſteht entweder der bloße Genitiv, oder — das Subſtantivum wird wiederholt.“ Genauer hieße es: — oder man ſetzt ein anderes Subſtantivum gleicher Bedeutung, oder ein abgeleitetes Adjectivum. (ſ. Zumpts g. Grammatik § 767.) So könnte hier zuerſt potestas und dann majestas ꝛc ſtehen. Beim Beiſpiel zu

Aufgabe 63: „Biſt du ſo ſehr mit unſerer Gewohnheit unbekannt?“ iſt in Parentheſe zu bringen: unbekannt = unkundig unſerer ꝛc. Paſſend ſind dagegen der Präpoſitionen wegen die §§ 21 und 52 bei Putſche vereint worden. Beiſpiele von locare finden ſich; aber vermißt werden ſolche über ponere und considĕre, ſo wie über venire, um die (ſcheinbare) Abweichung vom Gebrauch der deutſchen Präpoſition anſchaulich zu machen.

Am genaueſten ſind die Beiſpiele über den Acc. c. inf., über quod ſtatt dieſer Conſtruction, und über quod und ut bei accidere ꝛc.; ſo auch die Aufgabe über den Conjunctiv der oratio obliqua; nur daß auch hier die größern Stücke zu wörtlich aus den oben erwähnten Claſſikern entnommen ſind. Deſto mehr empfehlen ſich die neuen Stücke (331 — 361), da ſie ſich an die gewöhnliche Lectüre der Schüler anſchließen, nicht aus ihr wörtlich entnommen ſind. Der Verfaſſer hat ſich auch bemüht in der neuen Ausgabe den Ausdruck zu mildern. Wenn aber gleichwohl Härten noch verſpürbar ſind, ſo ſcheint dieß nur geſchehen zu ſein, um das lateiniſche Idiom durch wörtliche Uebertragung nicht ganz aufzugeben. Vom Wörterverzeichniß, ſo wie vom Ganzen gilt im Allgemeinen des Referenten Schlußbemerkung No. 1.

Mühlhauſen in Thüringen. Dr. Mühlberg.

Notiz.

Die mannigfaltigen Vortheile, welche es haben würde, wenn der Verlagsort der Pädagogiſchen Revue dem Unterzeichneten näher läge, und welche den Leſern wie den Mitarbeitern in gleicher Weiſe zu Statten kommen würden, haben mich veranlaßt, daran zu denken, den Verlag des Blattes zu ändern, ſo ungern ich das zwiſchen mir und dem jetzigen Herrn Verleger beſtehende Verhältniß aufgelöst ſehe. Der Wechſel wird nun mit dem nächſten Jahre eintreten.

Die **Pädagogiſche Revue** erſcheint vom Jahre 1857 an im Verlag der **Rengerſchen Buchhandlung in Berlin.**

Der Plan des Blattes erleidet keine Veränderung, der Umfang wird um einige Bogen vermehrt. Das Januarheft wird ſpäteſtens am 15. December ausgegeben werden.

Ich bitte die Beſtellungen auf die Pädagogiſche Revue ausdrücklich und bald erneuern zu wollen, und lade die Freunde derſelben ein, das Blatt, jetzt das einzige in Deutſchland, welches das geſammte Schul- und Erziehungsweſen umfaßt, in ſeinem Streben ferner zu unterſtützen und zu fördern. Das Weitere behalte ich mir vor.

Stettin, den 10. October 1856.

W. Langbein.

Inhalt des dreiundvierzigſten Bandes.

I. Abhandlungen.

Seite

Ueber mathematiſche Propädeutik. Von E. Röttger, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin . . . . . 1— 18

Zu Plutarch De Musica. Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin . . . . . 19— 36

Das Vocabellernen und das Lexikon. Von W. Langbein . . . 37— 54

Ueber Schulandachten. Von Fr. Otto, Rector der Bürgerſchule in Mühlhauſen . . . . . 81—102

Die Bedeutung der Ruthe und des Stocks in der Geſchichte der Erziehung. Von Dr. Cramer, Profeſſor am Gymnaſium in Stralſund . . 103—119

Die franzöſiſche Sprachforſchung im Gegenſatze gegen die deutſche. Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin . 120—136

Ueber die verſchiedenen Arten der Vorſtellungen. Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerſchule in Varel . . . . . 161—192

Einige Bemerkungen zum Unterricht in der Elementar-Arithmetik, beſonders rückſichtlich des Gebrauchs der negativen Größen. Von Dr. Strümpell, Prof. an der Univerſität Dorpat . . . . . 227—246

Zur homeriſchen Texteskritik. Von Dr. Volkmann, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin. Erſter Artikel: Die Interpunction . . 247—264

Die Geſchichtſchreibung der Franzoſen ſeit der Reſtauration. Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin . . 307—336

Bruchſtücke aus der praktiſchen Schulkunde. Von Dr. C. Michelſen in Hildesheim . . . . . 337—354

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Dr. Hudemann, Zur Gymnaſialreform. [Profeſſor Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 137—146

Dr. Hautz, Geſchichte des Pädagogiums zu Heidelberg. [Profeſſor Dr. Cramer in Stralſund.] . . . . . 193—200

Dr. *Charles Schmidt*, La vie et les travaux de J. Sturm . . 200—201

Seite

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Dr. Sparſchuh, Deutſches Sprach- und Uebungsbuch.
2. Ritſert, Deutſche Sprachlehre.
3. Schuſter, Katechismus der Satzlehre und Satzzeichenlehre. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 147—149
Dr. Wunder, Uebungsſtücke zum Ueberſetzen in das Lateiniſche. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 201—204
1. Dr. Gnüge, Die Geſetze der franzöſiſchen Sprache. 2. J. Morris, Das Gefängniß von Benedix. Zum Ueberſ. ins Engl. 3. G. *Knight*, The New London Echo. 4. Second recueil de versions allemands. 5. Callin, Elementarbuch der franz. Sprache. 6. Prince-Smith, Lehrbuch der engl. Sprache. 7. Robertſon, Lehrbuch der engl. Sprache. 8. Dr. Gruner ꝛc., Deutſche Muſterſtücke. Mit Anmerk. zur franzöſ. Compoſition. 9. Gantter, Study and Recreation. 10. Derſ., Engliſche Schulgrammatik. 11. *Remy*, First English Reading Book. 12. Müller, Engl. Leſebuch. 13. Dr. Friedemann, Franzöſiſche Fibel. 14. Dr. Albrecht, Deutſche Uebungsſtücke zum Ueberſetzen ins Franzöſiſche. [Dr. Robolsky in Stettin.] . . . . . 204—210
Dr. Heffter, Zuſätze zur Geſchichte der lateiniſchen Sprache. [Prof. Dr. H. Schweizer in Zürich.] . . . . . 265—271
Lehr- und Uebungsbücher für den lat. Sprachunterricht:
1. Krauſe, Uebungsbuch. 2. Hottenrott, Uebungsbuch 3. Blume, Schulgrammatik. [Meinshauſen in Mühlhauſen.] . . . 355—374
Dr. Haacke, Aufgaben zum Ueberſetzen ins Lateiniſche. [Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.] . . . . . 374—376

II.

1. Herzog, Stoff zu ſtiliſt. Uebungen in der Mutterſprache.
2. Götzinger, Stilſchule zu Uebungen in der Mutterſprache. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 55— 59
E. Boas, Schillers Jugendjahre, herausg. von v. Maltzahn . . 59
Ahrens, Bucol. Græc. Theocriti Bionis Moschi reliq. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhauſen.] . . . . . 149—152
Herodot. Erklärt von Stein. [Derſ.] . . . . . 152—158
Homers Ilias. Ueberſetzt von Wiedaſch. [Derſ.] . . . . 158—160
1. Th. Heyſe, Catulls Buch der Lieder. Text und Ueberſetzung.
2. Platons Phädon, überſetzt von Rüſſlin.
3. Fr. Fritze, Sämmtliche Tragödieen des Euripides überſetzt. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 210—213
Dr. Rauck, Phædri fabulæ erklärt. [Meinshauſen in Mühlhauſen.] 213—217
Enger, Aeſchylos Agamemnon. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] 271—275
1. Dr. Robolsky, Jeanne d'Arc. Mit Einleitung und Anmerkungen.
2. Derſelbe, Anleitung zum franzöſiſchen Styl. [Lgbn.] . . 275—285

Seite

III.

Dr. W. Aſſmann, Handbuch der allg. Geſchichte. 4ter Theil. [Director Dr. Campe in Greiffenberg.] . . . . . 59— 63
1. Dr Klopp, Deutſche Geſchichtsbibliothek.
2. Dr. Kröger, Die norddeutſchen Freiheits- und Heldenkämpfe.
3. Bäßler, Heldengeſchichten des Mittelalters.
4. W. Wackernagel, Die deutſche Glasmalerei. [Derſelbe.] . . 217—221

VII.

1. Adami, Schulatlas.
2. Dr. Kutzen, Das deutſche Land. [Oberlehrer Dr. Gribel in Stettin.] 63— 65
1. Möbus, Geographiſcher Leitfaden. 2. Wilhelmi, Elementargeographie. 3. Schönberg, Leitfaden der topiſchen Geographie. 4. Meyer, Geogr. für die Mittelcl. höh. Lehranſt. 5. Stahlberg, Leitfaden für den geograph. Unterricht. 6. Volger, Schulgeographie. 7. Borkenhagen, Geographie und Statiſtik von Deutſchland und Preußen. 8. König, Paläſtina. 9. Brandegger, Inductionsglobus. 10. Schall, Kleiner Schulatlas. 11. Berthelt ꝛc., Schulatlas. 12. Lauckhard, Geogr. Bilder von Afrika. 13. Berthelt, Die Geographie in Bildern. 14. Stahl, Naturſchilderungen. 15. Gude und Grube, Unterhaltungen und Studien. 16. Vogel und Körner, Vaterlandsbuch. [Oberlehrer Dr. Gribel in Stettin.] . . . . . 65— 73

IX.

1. Steglich, Bibelkunde.
2. Krummacher, Bibelkatechismus.
3. Schuknecht, Geſchichten und Lehren aus der heil. Schrift.
4. Rinck, Die chriſtliche Glaubenslehre.
5. Dr. Gieſe, Die chriſtliche Lehre.
6. Braſelmann, Der meſſianiſche Stammbaum. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 73— 80

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

Zum Religionsunterricht in der Volksſchule. Von Dr. Günther:
1. Clauſſen, Bibliſche Geſchichte. 2. Köhnlein, Bibliſche Geſchichte. 3. Bibliſche Hiſtorien (Gütersloh). 4. Vormbaum, Bibliſche Geſchichte. 5. Die 80 Kirchenlieder. 6. Crüger, 80 geiſtliche Lieder. 7. Derſ., Katechismus. 8. Derſ., Spruchbuch. 9. Deutſch, Bibliſche Geſchichte. 10. Löhl, Enchiridion. 11. Nielſen, Wortſinn und Bau des luth. Katechismus. 12. Petri, Confirmandenſtunden. 13. Hubert, Handbüchlein. 14. Wangemann, Geſchichte des evang. Kirchenliedes. 15. Zſchokke, Die 80 Kirchenlieder. 16. Knauth, Hülfsbuch für den Gebrauch der 80 Kirchenlieder. 17. Heyne, Geſangbuchſtunden. 18. Glaſer, Erzählungen aus dem Reiche Gottes. 19. Lex, Die Evangelienharmonie. 20. Günther, Andachten über die Pſalmen . . . . . 286—300

Seite

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Erwiederung auf die Barbieuxſche Beurtheilung der Ottoſchen Converſationsgrammatik. Von Dr. Otto in Heidelberg. Nebſt Entgegnung des Prof. Barbieux . . . . . 222—226

Uebereinſtimmung mehrerer grammatiſcher Eigenthümlichkeiten der franzöſiſchen u. der hebräiſchen Sprache. Von Conrector Dr. Mühlberg in Mühlhauſen . . . . . 301—306

Notiz 376

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.

Vierundvierzigster Band.

(Januar — December der zweiten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1856.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 1. Januar 1856.

IV. Archiv des Schulrechts.

Schwarzburg-Sondershauſen. Allgemeine Lehrverfaſſung für die Gymnaſien des Fürſtenthums Schwarzburg-Sondershauſen.

§ 1.

Begriff und Eintheilung.

Die allgemeine Lehrverfaſſung für die Gymnaſien des Fürſtenthums Schwarzburg-Sondershauſen ſtellt diejenigen Normen auf, durch welche die Aufgabe der Gymnaſialbildung beſtimmt und durch deren Beobachtung die Erreichung dieſer Aufgabe bedingt iſt. Nach den in dieſer Lehrverfaſſung enthaltenen Grundſätzen beſtimmen ſich demnach die Anforderungen an die Leiſtungen der Schüler und an die Thätigkeit der Lehrer, ohne daß Letztere als Einzelne oder als Collegium in der Entwickelung eines freiern wiſſenſchaftlichen und methodiſchen Wirkens gehindert werden ſollen.

Sie zerfällt:

A. in die allgemeine Feſtſtellung des Lehrſtoffes;

B. in die Gliederung und Vertheilung desſelben.

Jene enthält die Normen für Entwerfung des Lehrplanes; dieſe gibt den Maßſtab zur Begrenzung der Lehr- und Claſſenziele.

§ 2.

Aufgabe und Bildungsmittel (Lehrſtoff) des Gymnaſiums.

Das Gymnaſium hat die Aufgabe, durch Entwickelung der intellectuellen und ſittlichen Kräfte der männlichen Jugend außer höherer, von chriſtlichem Geiſte durchdrungener und belebter Menſchenbildung eine allgemein wiſſenſchaftliche Vorbereitung zur ſelbſtſtändigen Betreibung wiſſenſchaftlicher Studien auf Univerſitäten, reſp. höhern Fachſchulen, und dadurch die Befähigung zu erfolgreicher Wirkſamkeit in dem erwählten Berufe und zur Theilnahme an den höhern Intereſſen der menſchlichen Geſellſchaft und insbeſondere des Vaterlandes zu gewähren. Es hat demnach nicht bloß ein reichliches Wiſſen, ſondern auch ein tüchtiges Können zu erzielen. Um dieſe allgemeine und beſondere Aufgabe zu erfüllen, bedient ſich

das Gymnaſium als ſeines weſentlichen Bildungsmittels des claſſiſchen Alterthums — griechiſche und römiſche Sprache —; dazu kommen aber als weitere Bildungsmittel: chriſtliche Religion, deutſche Sprache, die franzöſiſche und engliſche Sprache (letztere nicht obligatoriſch), die hebräiſche Sprache für künftige Theologen und Philologen, Geſchichte und Geographie, Rechnen und Mathematik, Naturwiſſenſchaften, Schreiben, Zeichnen, Geſang, Turnen.

A. Allgemeine Charakteriſtik des Lehrſtoffs und normative Beſtimmungen für die Behandlung desſelben.

§ 3.

Der Sprachunterricht.

Der bildendſte aller Unterrichtsgegenſtände iſt der Sprachunterricht. Durch ihn wird gleichmäßig materiale und formale Bildung gewonnen, d. h. er ſetzt in den Beſitz des Edlen, Guten und Schönen, das der menſchliche Geiſt bisher hervorgebracht, und gibt die Befähigung, dasſelbe ſelbſtſtändig zu erwerben und ſich anzueignen.

Jeder ſprachliche Unterricht zerfällt in einen grammatiſchen und hiſtoriſch-litterariſchen Theil; dieſer wird durch jenen vorbereitet; während dieſer mit der Litteratur bekannt macht, in der der Inhalt menſchlicher Bildung niedergelegt iſt, leitet jener dazu an, durch ſelbſtſtändige Erforſchung und Ergründung derſelben alle geiſtigen Kräfte zu üben und zu entwickeln. In dem ſprachlichen Unterrichte ſind alſo die beiden hauptſächlichſten Bildungsrückſichten, Bereicherung des Wiſſens und Befähigung zum Können dargeboten. Das bildende Element des ſprachlichen Unterrichts bewährt ſich aber am meiſten an einer fremden, ausgebildeten, in ihrer grammatiſchen und litterariſchen Entwickelung abgeſchloſſenen Sprache; denn an ihr läßt ſich jede Erſcheinung zum klaren Bewußtſein bringen, während in der Mutterſprache das Sprachgefühl vorherrſchend iſt. Voran aber ſtehen in dieſer Beziehung vor allen andern die lateiniſche und die griechiſche Sprache.

§ 4.

Die lateiniſche und griechiſche Sprache.

Die präciſe Einfachheit, äußere Geſetzmäßigkeit und lapidariſche Strenge der lateiniſchen Formenlehre, die bei aller Mannigfaltigkeit und Abwechſelung der ſyntaktiſchen Verbindung ſtreng logiſch gebildete Satzlehre, die Einfachheit und Natürlichkeit der ſprachlichen Anſchauungen, die Stetigkeit in der Bildung der Worte und der Ableitung der einzelnen Wortbegriffe, die charakteriſtiſche Kürze und Würde, der kunſtvoll pathetiſche Ernſt — das ſind Vorzüge der lateiniſchen Sprache, die den jugendlichen Geiſt zum ſtrengen Denken, zum ſichern Lernen und Wiſſen anregen und die die allgemein ſprachlichen Geſetze lebendig zum Bewußtſein bringen. Die lateiniſche Litteratur iſt an Schriftſtellern, die für die ſchon einigermaßen geiſtig erſtarkte Jugend angemeſſen ſind, nicht arm; ſie führt derſelben ein Volk

vor, das alle Stufen des politiſchen Lebens durchlaufen, das ſich durch ſtrenge Sitten, durch Thatkraft und praktiſchen Sinn zur ungeheuern Macht und Größe aufgeſchwungen, das namentlich das Recht und die Rechtsinſtitute zu ſicherer Vollkommenheit ausgebildet hat.

Die welthiſtoriſche Bedeutung des Volkes hat auch die Sprache desſelben zu einer welt- und culturhiſtoriſchen gemacht, ſo daß ſie ſeit faſt zweitauſend Jahren die Trägerin europäiſcher Bildung, daß ſie die Mutter eines großen Theils der neuern Sprachen, daß ſie die Vermittlerin mit der Cultur und politiſchen Entwickelung der ganzen Vergangenheit geworden und bis dieſen Tag geblieben iſt. Dieſe eben angeführten und noch manche andere Umſtände ſind der Grund geweſen, weßhalb die lateiniſche Sprache ſtets die Priorität behauptet hatte vor der griechiſchen; obgleich dieſe jener an formaler Ausbildung nicht nachſteht; vielmehr zeichnet ſich die griechiſche Sprache durch größere Feinheit, Zartheit, Natürlichkeit, Mannigfaltigkeit, und ihre Litteratur durch größeren Reichthum und durch höhere geiſtige Bedeutſamkeit und Originalität aus. Von dem Griechenvolke ſind Künſte und Wiſſenſchaften ausgegangen; dasſelbe ſtellt die Entwickelung des menſchlichen Geiſtes in naturgemäßer Fortbildung dar; ſeine Sprache und Litteratur vereinigt alle Elemente der Humanitätsbildung. Beide Sprachen gewähren für gründliche Betreibung einzelner Wiſſenſchaften vorzügliche Beihülfe und haben auf die Entwickelung deutſcher Anſchauungs- und Denkweiſe, Geſittung und Litteratur den mächtigſten Einfluß gehabt; eine tiefere Auffaſſung des nationalen Lebens findet gerade in der Bekanntſchaft mit dem griechiſchen und römiſchen Leben die kräftigſte Anregung.

Da die Litteraturen beider Sprachen, die lateiniſche wegen ihrer vorwiegend praktiſchen Tendenz, die griechiſche wegen ihrer idealen Richtung ein harmoniſches Ganze für die Bildung des Geiſtes und Gemüthes ausmachen, ſo muß auch beiden Litteraturen (in den obern Claſſen) eine möglichſt gleiche Berechtigung zu Theil werden. Zwar beginnt der Unterricht in der griechiſchen Sprache ſpäter, weil die lateiniſche Sprache vermöge ihrer größern Einfachheit mehr für das frühere Alter paßt, die griechiſche dagegen bei ihrem Reichthume und ihren feineren Unterſcheidungen eine höhere geiſtige Ausbildung beanſprucht; nachdem aber durch das Lateiniſche eine Einſicht in die allgemeinen ſprachlichen Anſchauungen und Geſetze gewonnen iſt, wird die Erlernung des Griechiſchen ſehr erleichtert, ſo daß auf der Stufe, wo überhaupt die Litteratur mehr in den Vordergrund tritt, eine Ausgleichung zu Stande gekommen ſein wird. Wenn ferner für ſchriftliche Uebungen im Lateiniſchen durch alle Claſſen beſondere Stunden angeſetzt ſind, ſo iſt dieß damit gerechtfertigt, daß für ſolche Uebungen die lateiniſche Sprache auch wegen ihrer hiſtoriſchen Bedeutung am geeignetſten iſt, und daß die griechiſche namentlich für die Compoſition zu viel Schwierigkeiten darbietet. Schreibübungen aber bilden die wahre geiſtige Gymnaſtik, die beſte philoſophiſche Propädeutik.

Denn ſie vermitteln eine verſtändige Einſicht und Anwendung der erworbenen durch Gedächtniß und Gewöhnung mehr oder weniger mechaniſch angeeigneten Kenntniſſe, ſie zwingen zum ſelbſtſtändigen Nachdenken, zu freier Selbſtthätigkeit des Geiſtes, ſie gewöhnen den Geiſt, einen Gedanken in ſeiner Nüchternheit, Einfachheit, Klarheit darzuſtellen und einer oft unklaren Phraſeologie zu entkleiden, die Differenzen des eigenen und fremdem Idioms aufzufinden; ſie vollenden die Einſicht in den Geiſt der Sprache und das Leben der Nation; ſie vermitteln deßhalb endlich auch eine klare Einſicht in die Mutterſprache und unterſtützen den Unterricht in derſelben weſentlich.

Schriftliche Uebungen im Griechiſchen werden nur in ſo weit getrieben, als es zur Befeſtigung und Einübung der Formenlehre und der einfacheren ſyntaktiſchen Verhältniſſe nöthig erſcheint.

§ 5.

Die deutſche Sprache.

Die deutſche Sprache, als das gemeinſchaftliche Organ der Mittheilung des geſammten Lebens unſeres Volkes, bedarf einer beſonderen Pflege, damit das durch die tägliche Converſation entwickelte Sprachgefühl ſich zum klaren Bewußtſein der Geſetzmäßigkeit erhebe — grammatiſcher Theil —, damit eine ausreichende Gewandtheit in ſchriftlicher und mündlicher Mittheilung erreicht werde — ſtyliſtiſcher Theil —, damit die allmälige Entwickelung der Sprache von ihren früheſten Anfängen bis auf die Höhenpuncte ihrer Ausbildung erkannt werde — hiſtoriſcher Theil —. Die deutſche Litteratur hat einen ſolchen Reichthum, eine ſolche Allſeitigkeit und Schönheit erreicht, daß ſie ein bedeutſames Mittel der geiſtigen Bildung darbietet, ſo daß in allen Claſſen durch Lectüre, durch Erklärung des Geleſenen, und in der oberſten Claſſe zugleich durch Litteraturgeſchichte die Bekanntſchaft mit derſelben hergeſtellt werden muß. Ueberhaupt mag die Lectüre den Mittelpunct des deutſchen Unterrichts bilden, und an ſie können ſich die Lehrer der Grammatik, Metrik, Onomatik anſchließen. Styliſtik und Rhetorik wird ſich am zweckmäßigſten mit den ſchriftlichen Arbeiten und freien Vorträgen verbinden laſſen; die Poetik kann eine ſelbſtſtändige Behandlung in der oberſten Claſſe finden.

Wenn nun trotz der Wichtigkeit des Unterrichts in der Mutterſprache demſelben verhältnißmäßig weniger Unterrichtsſtunden zuertheilt worden ſind, ſo muß in Anſchlag gebracht werden, daß jede Lehrſtunde eine Unterrichtsſtunde im Deutſchen und für das Deutſche ſein kann und ſoll, und daß durch die Art der Behandlung der claſſiſchen Sprachen, namentlich durch die Ueberſetzungen in die Mutterſprache ein unberechenbarer Gewinn für Kenntniß, Gewandtheit und Sicherheit des deutſchen Ausdrucks erzielt wird, und daß ein Theil der deutſchen Litteratur füglich durch Privatlectüre ſich aneignen läßt, da hier wenigſtens formelle Schwierigkeiten weniger zu überwinden ſind.

Grammatiſche Richtigkeit in Formen und Verbindungen, Raſchheit in der Auffaſſung und dem Ausdrucke, Bekanntſchaft mit den beſten Stücken der Litteratur wird weſentlich gefördert durch fleißige und möglichſt alle Theile wenigſtens der poetiſchen Litteratur umfaſſende Memorir- und Declamirübungen. Hierbei iſt namentlich darauf zu ſehen, daß beim Vortrage alles unnatürliche Pathos in Stimme, Geberde und Haltung vermieden, daß vielmehr Natürlichkeit und Einfachheit als das höchſte Geſetz und die ſchönſte Zierde angeſehen werde; durch den Vortrag des Schülers ſelbſt wird ſich der Lehrer die Ueberzeugung verſchaffen, ob derſelbe ein volles Verſtändniß des Auswendiggelernten gewonnen habe. Dadurch wird einer andern Aufgabe des deutſchen Unterrichts vorgearbeitet, den freien Vorträgen. Dieſe ſetzen die geiſtige Beherrſchung eines Stoffes voraus und erzielen eine zuſammenhängende, logiſch geordnete, ungezwungene, dem Stoffe ſelbſt entſprechende freie mündliche Darſtellung desſelben. Sie ſind methodiſch durch alle Stufen hindurch mit dem deutſchen Unterrichte zu verbinden, müſſen aber durch jeden andern Unterrichtsgegenſtand Unterſtützung finden.

Denn die freie Darſtellung bildet den Probirſtein für die Reſultate jedes Unterrichts, wenn eben nicht bei Einzelnen gewiſſe organiſche oder pathologiſche Schwierigkeiten hinderlich ſind. Es ſcheint rathſam, von Zeit zu Zeit freie Vorträge vor einem größern Publicum, vor den Lehrern und verſammelten Claſſen zu veranſtalten; es iſt aber hierbei alle Oſtentation und Phraſenmacherei zu verpönen, und eine ſtrenge Sonderung zu beobachten zwiſchen Memorirübungen, freien Vorträgen und wirklich oratoriſchen Vorträgen, welche letztere nur auf der oberſten Gymnaſialſtufe ihren Platz finden. Disputirübungen und Niederſchreiben eines Protokolles können mit den freien Vorträgen verbunden werden.

Die deutſchen Aufſätze zur Bildung des Styles geben zugleich den Maßſtab für den geſammten geiſtigen Standpunct des Schülers; in dem Style offenbart ſich die Totalität der gewonnenen Bildung; derſelbe iſt deßhalb durch ununterbrochene Uebungen zu fördern. Uebungen im Auffinden und Disponiren ſind damit zu verbinden. In der Wahl moraliſcher, kritiſcher und äſthetiſcher Themata iſt Vorſicht und Sparſamkeit zu empfehlen.

Freie poetiſche Arbeiten ſollen nicht gefordert werden; der Lehrer wird aber etwa vorhandene Neigungen und Befähigungen anregen und unterſtützen.

Vom Studium des Gothiſchen, Alt- und Mittelhochdeutſchen iſt abzuſehen; aber es ſoll dem Schüler Gelegenheit gegeben werden, ein oder mehrere Stücke der altdeutſchen Litteratur, wenigſtens theilweiſe, kennen zu lernen.

Außer der Lectüre deutſcher Schriftwerke in der Claſſe und den Litteraturproben beim litteraturgeſchichtlichen Unterrichte muß die deutſche Privatlectüre durch den Lehrer ſorgfältig geleitet und controlirt werden und beſondere Nahrung finden in der Schülerleſebibliothek, deren Vervollſtändigung namentlich mit Rückſicht auf die Bedürfniſſe des deutſchen Unterrichts zu bewerkſtelligen iſt, damit der

Schüler die bedeutendſten und charakteriſtiſchen Werke der deutſchen Litteratur kennen zu lernen Gelegenheit habe.

Es wird von Nutzen ſein, wenn, wie für die alten Sprachen, ſo auch für die deutſche ein Kanon von Schriften feſtgeſtellt wird, die jeder Schüler durch Interpretation in der Schule oder durch Privatlectüre genau kennen gelernt haben muß. Man vergleiche beiſpielshalber Heiland, Reform der Gymnaſien S. 91. Ueber die Litteraturgeſchichte ſiehe § 9.

§ 6.

Hebräiſche Sprache.

Unterricht in der hebräiſchen Sprache wird für diejenigen Secundaner und Primaner ertheilt, die ſich der Theologie und Philologie widmen wollen, in zwei Curſen und je zwei wöchentlichen Stunden. Wiewohl dieſer Unterricht nur einem ſpeciellen Fachſtudium angehört, ſo entſcheiden doch für Beibehaltung der bisher überall beſtehenden, wenn auch angefeindeten Einrichtung die Rückſicht auf die bisherige Einrichtung der Univerſitäten, auf denen die Anfangsgründe ſchulmäßig nicht gelehrt werden, und der Umſtand, daß eine in ihren Elementen ſo fremdartige Sprache ſich beſſer in früheren Jahren und in den engern Schranken der Schule, als während des durch Disciplin weniger gebundenen und außerdem eine rein wiſſenſchaftliche Richtung verfolgenden akademiſchen Lebens erlernen läßt. Alleiniger Zweck dieſes Unterrichts iſt Vorbereitung zum künftig fortzuſetzenden Litteraturſtudium. Daher iſt ausreichend, außer geläufigem und ſicherm Leſen, Sicherheit in der geſammten Formenlehre, praktiſche Vertrautheit mit den hauptſächlichſten Eigenthümlichkeiten der hebräiſchen Syntax, Verſtändniß proſaiſch-hiſtoriſcher und einiger leichtern poetiſchen Abſchnitte, und eine der Lectüre entſprechende Vocabelkenntniß.

§ 7.

Moderne Sprachen. Franzöſiſch. Engliſch.

Das Gymnaſium muß im Zuſammenhange mit ſeiner Geſammtaufgabe auch auf eine oder mehrere moderne Sprachen Rückſicht nehmen. Bis jetzt iſt in dieſer Beziehung nur die franzöſiſche Sprache als für alle Schüler obligatoriſch getrieben worden. Da aber auch die engliſche Sprache eine große litterariſche Bedeutung und Verbreitung gewonnen hat, und der innere hiſtoriſche Zuſammenhang deutſcher und engliſcher Bildung zu größerer Anerkennung gelangt iſt, ſo iſt es wünſchenswerth, daß die erwachſeneren Gymnaſiaſten die vom Staate ihnen dargebotene Gelegenheit, ſich eine elementare Kenntniß der engliſchen Sprache zu verſchaffen, fleißig benutzen und von den Lehrern dazu angehalten werden. Das Gymnaſium muß an einer romaniſchen Sprache nachweiſen, wie namentlich aus der lateiniſchen Sprache unter den Einflüſſen der mittleren und neueren Zeit die Sprache überhaupt ſich entfaltet und umgeſtaltet hat. Dieſe Vermittelung hat namentlich der Unterricht in der franzöſiſchen Sprache zu übernehmen. Im Franzöſiſchen iſt von vorn herein auf ſtrenge Sicherheit in der Formenlehre

und Orthographie, Geläufigkeit im Leſen, Richtigkeit der Ausſprache, fortwährende Erweiterung der Vocabelkenntniß, ſowie Fertigkeit und Correctheit im ſchriftlichen und mündlichen Ueberſetzen angemeſſener Sätze und Stücke zu ſehen. Mit einem leichten franzöſiſchen Claſſiker mag bald begonnen werden, da die franzöſiſche Litteratur daran nicht arm iſt. Dazu kommt in den beiden oberen Claſſen raſches und richtiges Verſtändniß der leichteren neueren Hiſtoriker und der Dichter; wöchentliche Exercitien, reſp. freie Darſtellungen müſſen möglichſt frei von grammatiſchen Fehlern überſetzt werden; in Prima ſoll außerdem ein kurzer geſchichtlicher Abriß der wichtigſten Epochen der franzöſiſchen Litteratur gegeben, Sprechübungen ſollen innerhalb des durch die Lectüre gebotenen Stoffes vorgenommen werden. Zungenfertiges Parliren liegt der Aufgabe des Gymnaſiums fern und läßt ſich ſpäter auf ſicherer grammatiſcher Grundlage leicht und raſch aneignen.

§ 8.

Chriſtlicher Religionsunterricht.

Zweck des Religionsunterrichts auf dem Gymnaſium iſt theils Erkenntniß der chriſtlichen Heilswahrheiten, theils Aneignung und Belebung wahren, chriſtlich religiöſen Geiſtes im Glauben, in Geſinnung und im Handeln. Dieſer Zweck ſoll erreicht werden eines Theils durch ſichere und wiſſenſchaftlich begründete Kenntniß der Quellen der chriſtlichen Religion, wie ſie ſich in den göttlichen Offenbarungen darbieten, und durch Kenntniß des Chriſtenthums ſelbſt ſowohl nach ſeiner Lehre als nach ſeiner Geſchichte, anderen Theils durch die von der Schule zu veranſtaltenden oder zu überwachenden religiöſen Uebungen. Der Unterricht wird ſich demgemäß erſtrecken:

a. auf bibliſche Geſchichte des alten und neuen Teſtaments;
b. auf Bibelkunde und Einleitung in die bibliſchen Schriften;
c. auf Geſchichte der chriſtlichen, namentlich der evangeliſchen Kirche;
d. auf überſichtliche Darſtellung der chriſtlichen Glaubens- und Pflichtenlehre;
e. auf Lectüre und Erklärung der heiligen Schrift, in den oberſten Claſſen hin und wieder mit Benutzung des Urtextes.

Doch iſt bei dem Gebrauche des Urtextes darauf zu achten, daß nicht die höheren Zwecke des Religionsunterrichts dadurch beeinträchtigt werden.

Religiöſe Geſinnung wird außerdem genährt und gefördert werden durch tägliche Morgenandachten, durch religiöſen Geſang, Andachtsübungen bei beſonderen Gelegenheiten, durch Heranziehen der Jugend zur Betheiligung an Liebeswerken, durch regelmäßige Theilnahme am öffentlichen Gottesdienſte, gemeinſame Abendmahlsfeier, durch Einübung religiöſer Kernſprüche und Geſangbuchslieder u. ſ. w.

§ 9.

Geſchichte.

Der Geſchichtsunterricht auf dem Gymnaſium hat zum Zwecke die Kenntniß des Entwickelungsganges, welchen die wichtigſten Culturvölker, namentlich das

griechiſche, das römiſche und das deutſche Volk, genommen haben. Er gewährt für allgemeine wiſſenſchaftliche Ausbildung eine unentbehrliche Grundlage und für die Entwickelung des nationalen Sinnes die förderlichſten Mittel. Kann auch zur Erreichung des Zweckes eine Anſtrengung des Gedächtniſſes für Zahlen und Namen nicht erlaſſen werden, ſo iſt doch namentlich dahin zu wirken, daß außer einer Ueberſicht der Univerſalgeſchichte eine auf klare Anſchauung geſtützte Einſicht in den inneren Zuſammenhang der hauptſächlichſten Ereigniſſe und in die Entwickelung der hervorragendſten Epochen, Charaktere, Inſtitute gewonnen und daß außer dem nationalen Elemente auch das ethiſche berückſichtigt werde.

Den Repetitionen, Anfertigungen von Tabellen, der Wahl der Lehrbücher, ſowie der Anſchaffung geſchichtlicher Werke und Hülfsmittel für die Schülerleſebibliothek iſt beſondere Aufmerkſamkeit zu widmen. Die ſogenannten mnemotechniſchen Kunſtgriffe erweiſen ſich als zeitraubend.

Wiewohl die allgemeine Geſchichte Rückſicht nehmen muß auf die Entwickelung der Wiſſenſchaften und Künſte bei den wichtigſten Völkern, ſo würde doch eine auf dieſe Weiſe vermittelte Litteraturkenntniß nicht ausreichend ſein. Deßhalb wird die Geſchichte der Litteratur des griechiſchen, römiſchen und deutſchen Volkes in der oberſten, wohl auch in den beiden oberſten Claſſen, in einer beſondern wöchentlichen Stunde vorgetragen, ſo daß der Schüler die Hauptepochen, ſo wie die wichtigſten Richtungen und Hauptrepräſentanten derſelben genauer kennen lernt. Ebenſo ſollen die bedeutendſten Epochen der engliſchen Litteratur einige Berückſichtigung finden.

Der alten Kunſtgeſchichte mag in der oberſten Claſſe bei paſſenden Gelegenheiten einige Aufmerkſamkeit gewidmet werden.

§ 10.

Geographie.

Der geographiſche Unterricht, deſſen Zweck Kenntniß der Erde in ihren phyſiſchen Verhältniſſen und namentlich in ihrer Beziehung zum Menſchenleben iſt, iſt als unentbehrliches Subſtrat des Geſchichtsunterrichts mit letzterem in engere Verbindung zu ſetzen.

Beide Gegenſtände greifen fördernd und belebend in einander über, Urſachen und Geſetze einzelner Erſcheinungen laſſen durch dieſe Wechſelſeitigkeit ſich am leichteſten nachweiſen. Es ſollen ſich daher die Curſen in der Geographie, wo es nur immer thunlich iſt, möglichſt eng an die geſchichtlichen anſchließen. Nichts deſto weniger findet in der Geographie ein beſonderer zuſammenhängender Unterricht ſtatt.

Die alte Geographie iſt mit dem Vortrage der alten Geſchichte in Verbindung zu bringen.

Ueber mathematiſche Geographie ſiehe § 39. In den beiden obern Claſſen müſſen die geographiſchen Kenntniſſe bei jeder Gelegenheit befeſtigt und erweitert werden.

Der Unterricht in Geſchichte und Geographie ſoll wo möglich in denſelben Claſſen von einem und demſelben Lehrer ertheilt werden.

§ 11.

Naturwiſſenſchaften.

Durch den Unterricht in den Naturwiſſenſchaften ſoll ein lebendiges Gefühl für Naturleben erzeugt, die Einheit von Geiſt und Materie, von Gott und Welt zum freien Bewußtſein gebracht, ſollen die Schüler zu den in der Natur geoffenbarten Ideen erhoben werden.

Dieſer Unterricht iſt dergeſtalt zu lehren, daß in den drei untern Claſſen Naturgeſchichte, in den beiden oberen Naturlehre behandelt wird.

Durch die Naturgeſchichte ſoll eine auf eine Anſchauung ſich gründende Bekanntſchaft mit den drei Reichen erzielt werden, die nur allmälig auf dem Wege der inductiven Methode zu einer ſyſtematiſchen Ueberſicht aufſteigt. Zugleich iſt als Zweck des naturgeſchichtlichen Unterrichts feſtzuhalten die Anleitung zum Sehen, Unterſuchen und Beobachten, zum Unterſcheiden und Vergleichen, und eine rechte Behandlung des Unterrichts wird auch das äſthetiſche und religiöſe Gefühl wecken, leiten und pflegen. Als Ausgangspunct in Beziehung auf den Stoff ſind immer die heimatlichen, dem Schüler durch unmittelbare Anſchauung nahe ſtehende und durch bildliche Darſtellung leicht wieder zu vergegenwärtigende Naturkörper zu wählen.

Die Naturlehre ſoll eine geiſtvolle, durch Experimente veranſchaulichte und ſoweit es dem Standpuncte des Gymnaſiums angemeſſen iſt, mathematiſch begründete Kenntniß der Naturgeſetze vermitteln.

§ 12.

Rechnen.

Durch eine auf Einſicht gegründete Fertigkeit in der Bruchrechnung und den wichtigſten Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens ſoll namentlich in den untern Claſſen ſowohl im Allgemeinen eine geiſtige und praktiſche Uebung hervorgebracht, als auch insbeſondere für die mathematiſchen Disciplinen eine methodiſche Vorbereitung erzielt werden. Kopfrechnen iſt mit Tafelrechnen zu verbinden. Es iſt dabei nicht ſowohl auf eine allzuweite Ausdehnung als vielmehr auf vollſtändiges Verſtändniß und praktiſche Ausübung zu ſehen.

§ 13.

Mathematik.

Die mathematiſchen Studien gehören in den Kreis des Gymnaſialunterrichts ſowohl wegen ihrer formell bildenden Kraft, als wegen ihres materiellen Werthes. Die erſtere beruht hauptſächlich auf der vollendeten Beſtimmtheit und Klarheit und organiſchen Geſetzmäßigkeit ihrer Anſchauungen und Begriffe, in dem conſequenten Fortſchreiten von jenen zu dieſen, von den Begriffen zu Schlüſſen, von den Schlüſſen zu Urtheilen, in der entwickelnden und progreſſiv fortſchreitenden Thätigkeit des combinirenden Verſtandes, in ihrer wiſſenſchaftlichen Methode und

philoſophiſchen Strenge, letzterer in der Aneignung von Kenntniſſen und Fertigkeiten, welche für eine allgemeine Menſchenbildung, ſowie für die Zwecke des wirklichen Lebens unentbehrlich ſind. — Die angewandte Mathematik iſt mit der Phyſik zu verbinden.

Der mathematiſche Unterricht geht von der geometriſchen Anſchauungslehre, in Verbindung mit geometriſchem Zeichnen, aus und iſt fortzuführen bis zur ebenen Trigonometrie (reſp. Stereometrie vergl. § 41). Der arithmetiſche Theil muß ſich außer der Lehre der allgemeinen Arithmetik, Algebra und Combinationslehre weſentlich auch auf arithmetiſche, algebraiſche, geometriſche und trigonometriſche Uebungen, Analyſen und Berechnungen erſtrecken. Wiſſenſchaftliche Einſicht in die Berechnung der mathematiſchen Tafeln und Fertigkeit im Gebrauche derſelben iſt nothwendig. Es iſt Umgang zu nehmen von einer allzu ſtreng ſyſtematiſchen und dogmatiſchen Unterrichtsform, wohl aber auf ſtrenge Präciſion zu ſehen, und die Selbſtthätigkeit der Schüler überall zu fördern.

§ 14.

Schönſchreiben.

Die Uebungen im Schönſchreiben ſollen auch auf dem Gymnaſium fortgeſetzt werden, und zwar in Quinta in wöchentlich drei, in Quarta in wöchentlich zwei Stunden. Richtige Haltung der Feder, freier Schwung der Hand, Schönheit, wenigſtens Regelmäßigkeit und Sauberkeit, Deutlichkeit, Feſtigkeit und Raſchheit ſind zu erzielen. Nur die einfacheren deutſchen und lateiniſchen Schriftzeichen ſind einzuüben, auch können bei paſſenden Gelegenheiten in den betreffenden Claſſen die griechiſchen Schriftzeichen eingeübt werden. Die Stunden für Schönſchreiben in Quarta ſind ſo zu legen, daß auch Tertianer, die dieſer Uebung noch bedürfen, wenigſtens in einer Stunde daran Theil nehmen können. Alle Lehrer haben übrigens darüber zu wachen, daß die Schüler ſowohl in ihren Tagebüchern, als auch namentlich in ihren zur Correctur abzuliefernden Heften ſich einer reinlichen, deutlichen, reſp. ſchönen Handſchrift befleißigen.

§ 15.

Zeichnen.

Der Unterricht im Zeichnen ſoll nicht bloß die Bildung des Auges, der Hand, der Einbildungskraft, ſondern auch die Bildung des Schönheitsſinnes befördern, und er iſt deßhalb als äſthetiſches Bildungsmittel für alle Schüler obligatoriſch. Es ſind zwei bis drei Ordnungen mit je einer wöchentlichen Stunde einzurichten, in welche die Schüler nach ihren Fertigkeiten mit billiger Berückſichtigung ihrer Alters- und Claſſenverhältniſſe zu vertheilen ſind. Behufs Feſtſtellung beſonderer Ziele für die einzelnen Ordnungen wird Freihand-, Plan- und geometriſches Zeichnen unterſchieden werden können, und es darf in Bezug auf erſteres eine leidliche Anfertigung einer mit Bleiſtift ſchattirten Figuren- und Landſchaftszeichnung, in Bezug auf das Planzeichnen einige Fertigkeit, und im geo-

metriſchen Zeichnen ſo viel Ausbildung erlangt werden, als dazu gehört, um die einfachern Conſtructionen der Grund- und Aufriſſe und überhaupt der darſtellenden Geometrie, einſchließlich der erſten Elemente der Perſpectivzeichnung, auszuführen.

§ 16.

Geſang.

Der Geſangunterricht iſt weſentlich förderlich für gemütbliche, religiös-kirchliche und äſthetiſche Ausbildung, deßwegen für alle Schüler obligatoriſch.

Ueber zeitweilige oder gänzliche Dispenſation entſcheidet der betreffende Lehrer unter Mittheilung an den Director; Dispenſation können jedenfalls diejenigen beanſpruchen, die einem für den Kirchendienſt beſtehenden Chore angehören. Die Schüler werden in zwei Abtheilungen — Sopran-, Altclaſſe und Männergeſangclaſſe — in je einer wöchentlichen Stunde unterrichtet. Außer einer Anzahl einfacher, edler Volkslieder ſollen namentlich geiſtliche Geſänge, Choräle, Motetten, Hymnen eingeübt werden.

§ 17.

Turnen.

Zur Stärkung der phyſiſchen Kraft, zur Aneignung einer gewandten und ſchönen Körperhaltung und zur Belebung und Erhaltung der jugendlichen Friſche wird in zwei getrennten Curſen im Sommerhalbjahr wöchentlich zweimal in den Abendſtunden Unterricht im Turnen ertheilt, der für alle dazu fähigen Schüler verbindlich iſt.

Ein ordentlicher Gymnaſiallehrer iſt mit der Leitung oder wenigſtens mit der Aufſicht dieſer Uebungen beauftragt.

B. Gliederung und Vertheilung des Lehrſtoffes. Lehr- und Claſſenziele.

§ 18.

Der geſammte Lehrſtoff des Gymnaſiums ſoll in fünf Claſſen mit je zweijährigen Curſen bewältigt werden. Ausnahmsweiſe iſt bei beſonders fleißigen, befähigten und wohlgeſitteten Schülern eine frühere Verſetzung geſtattet, der Curſus der Prima iſt aber ohne Ausnahme zweijährig.

§ 19.

Vorausſetzungen für die Aufnahme in die Quinta.

1. Geläufiges Leſen lateiniſcher und deutſcher Druckſchrift und einige Fähigkeit und Fertigkeit im mündlichen und ſchriftlichen Wiedergeben einer leicht faßlichen Erzählung.

2. Einige Fertigkeit, ein Dictat ohne auffällige grobe orthographiſche Fehler leſerlich in beiderlei Schriftarten nicht allzu langſam nachzuſchreiben.

3. Fertigkeit im Rechnen der vier Species mit benannten ganzen Zahlen.

4. Bekanntſchaft mit bibliſchen Geſchichten des alten und neuen Teſtaments.

5. Ein Alter (in der Regel) von nicht unter neun, und nicht über vierzehn Jahren.

§ 20.

Wer in eine höhere Classe aufgenommen oder versetzt werden will oder soll, muß außer einer entsprechenden sittlichen Befähigung im Ganzen das im Folgenden dargestellte Ziel der unmittelbar tieferen Classe erreicht haben.

Gliederung des lateinischen Unterrichts.

§ 21.

Quinta.

Der lateinische Unterricht in Quinta wird in zehn wöchentlichen Stunden ertheilt, die auf zwei Abtheilungen zu vertheilen sind, jedoch so, daß während die eine Abtheilung unterrichtet wird, die andere zugegen ist und sich mit schriftlichen oder stillen lateinischen Arbeiten beschäftigt.

II. (untere) Abtheilung: Einlernung der einfachen regelmäßigen Formenlehre, also Declination der Subst., Adject., Pronom., Comparation, Verbum, Adverbium auf e und ter, Zahlwörter, Präpositionen. Die Formenlehre muß aber von Anfang an an einfachen deutschen und lateinischen Sätzen mündlich und schriftlich eingeübt und befestigt werden unter Benutzung eines methodisch eingerichteten Lesebuchs, durch welches zugleich das Erlernen der Vocabeln vermittelt wird. Ebenso muß eine Kenntniß des einfachen Satzes und der Zahl-, Geschlechts- und Personalverhältnisse, sowie eine allgemeine Anschauung des durch Beifügung, Ergänzung und Umstand einfach erweiterten Satzes erzielt werden.

I. (obere) Abtheilung: Vollständige Sicherheit des für die zweite Abtheilung bezeichneten Gebietes der Formenlehre und Erweiterung desselben, z. B. alle Comparativformen, Declination griechischer Wörter, Accusativ und Ablativ auf im und i, sogenannte unregelmäßige, umschreibende, unpersönliche Conjugation, Bildung der Perfect- und Supinstämme, Genusregeln nach den Endungen (ohne die Ausnahmen); Verständniß der beim einfachen und beim einfach erweiterten Satze vorkommenden, vom deutschen Sprachgebrauche abweichenden leichtern Erscheinungen (also z. B. Regeln über den Nominativ, einfache Frage, genit. partit., quantit., qualit., Genitiv nach Adjectiven u. s. w. bei den übrigen Casus, Zeit- und Raumbestimmungen); Einsicht in den zusammengesetzten Satz und die Verbindung durch Relativa und die gewöhnlichsten Conjunctionen, in den Gebrauch des accus. c. infinitivo, ablativus absolutus und des Gerundiums. Die Kenntniß der betreffenden Regeln ist auf genetische Weise durch Abstraction von dem Uebersetzungsbeispiele zu gewinnen. Der Schüler dieser Abtheilung muß Sätze, die sich in diesem Gebiete bewegen, aus dem Latein ins Deutsche und umgekehrt mündlich und schriftlich übersetzen können. Vocabellernen. In beiden Abtheilungen Schreiben von Paradigmen.

§ 22.

Quarta. 8 Stunden.

Allen Anforderungen an einen Quintaner muß der Quartaner zunächst sicher,

raſch und ſelbſtſtändiger genügen können. Der Kreis ſeines Wiſſens und Könnens wird ſich aber auf folgende Weiſe erweitern:

In der Formenlehre: defective und vereinzelte Comparationen, die übrigen Adverbialbildungen, pronominale und adverbiale Correlativa, vollſtändigere Kenntniß und Einübung der Verbalſtämme, Gebrauch der Präpoſitionen, Einſicht in die allgemeinen Geſetze der Bildung und Ableitung der Wörter, allmälige Einübung der Grundregeln mit den Ausnahmen, Ueberſicht und Eintheilung der Conjunctionen und Interjectionen.

In der Syntax: Frageſätze, Caſusregeln, beigefügte Sätze durch's Relativ, Accuſativ mit Infinitiv, Rection der verſchiedenen Conjunctionen, (das deutſche „daß"), Adverbialſätze, einfache Lehre vom Indicativ und Conjunctiv, Conſtructionen mit Partic., Gerundium, Gerundivum, Supinum.

Während für die Quarta zunächſt nur die Hauptregeln aus dieſem Gebiete gefordert werden, ſo ſind doch auch Nebenbeſtimmungen, Ausnahmen, Einzelheiten, ſoweit dieſelben durch die Lectüre geboten werden, zum Verſtändniß zu bringen. Der grammatiſche Unterricht iſt immer mit der Lectüre und den Exercitien in Verbindung zu ſetzen und nur für die Repetitionen, Recapitulationen, Behandlung und Einübung ſchwierigerer und umfaſſenderer Capitel wird eine beſondere grammatiſche Stunde angeſetzt. Zur Lectüre mögen dienen: ein zweckmäßig geordnetes Leſebuch, eine Anzahl leichterer Feldherrn aus dem Cornel, auch einzelne Fabeln des Phädrus, die nach vorausgegangener Erklärung vom Schüler ſo verſtanden und überſetzt werden müſſen, daß er für die Lectüre des Cäſar in Tertia genügend vorbereitet erſcheint.

Memorirübungen ſind mit der Lectüre in Verbindung zu ſetzen. Die wöchentlichen ſchriftlichen und mündlichen Ueberſetzungen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche müſſen den grammatiſchen Kenntniſſen entſprechen und eine ziemliche Sicherheit an den Tag legen. Extemporalien werden ſich hier nun mit Vorſicht anwenden laſſen, und ihr Ergebniß darf wohl noch nicht als ſicherer Maßſtab angenommen werden. Außer der durch Lectüre und Ueberſetzungsübungen bereicherten Vocabelkenntniß wird auch ein kleiner Schatz von lateiniſchen Redensarten gefordert.

§ 23.

Tertia. 8 bis 9 Stunden.

Fortgeſetzte Befeſtigung und Erweiterung der grammatiſchen Kenntniſſe, in der Formenlehre namentlich Wortbildung und Verbalſtämme; das Ungewöhnliche wird bei Gelegenheit der Lectüre erklärt. In der Syntax wird außer einem klaren Verſtändniß und einer prompten und richtigen Anwendung der einzelnen Regeln nebſt Erklärung derjenigen Erſcheinungen, die ſcheinbar oder wirklich von der Regel abweichen (ſoweit ſie durch die Lectüre dargeboten werden), namentlich ein allgemeiner, wohlgeordneter Geſammtüberblick über das ganze Gebiet der

Grammatik gefordert, ſo daß der Schüler ſich ſelbſtſtändig in derſelben orientiren und zurecht finden kann. Als beſonders geeignet für Tertia erſcheint die Modus- und Tempuslehre nach ihren allgemeinſten Geſetzen, oratio obliqua, genauere Lehre von den Conjunctionen, Relativverbindungen, von der Gerundivconſtruction.

Hauptſchriftſteller für Tertia iſt Cäſar (bellum gallicum et civile), der von den reiferen Tertianern im Ganzen ohne längere Vorbereitungen und ohne beſondere Nachhülfe verſtanden und überſetzt werden muß. Abgewechſelt kann werden mit Cornel (bisweilen wohl auch mit Juſtin auf kürzere Zeit); dazu kommt die Lectüre leichterer Stellen aus Cicero, nach einer zweckmäßigen Auswahl. Die poetiſche Lectüre wird begonnen mit einer Auswahl aus Ovid (Metamorphoſ., Eleg.), womit proſodiſche und metriſche Uebungen zu verbinden ſind. Memorirübungen.

Der Synonymik muß bereits in Tertia Aufmerkſamkeit zugewendet werden. Wöchentliche Exercitien, Extemporalien über grammatiſche Regeln und über Stoffe, die mit der Lectüre verwandt ſind. Die Phraſeologie muß erweitert werden. Auch muß die Privatlectüre angeordnet und controlirt werden.

§ 24.

Secunda. 8 Stunden.

In Secunda tritt die Lectüre in den Vordergrund; dieſelbe erſtreckt ſich auf Cicero's Reden und die leichtern philoſophiſchen Schriften und Briefe, Livius, Salluſt, auch Curtius, Virgil's Aeneide und Bucolica, auch Ovid's Metamorphoſen. Die Ausdehnung der Lectüre in der Schule iſt begrenzt durch das Verſtändniß und durch die Befähigung der Schüler, die Claſſenſchriftſteller angemeſſen und gewandt zu überſetzen. Durch eine geordnete Privatlectüre muß die Schullectüre ergänzt und erweitert werden. Memorirübungen ſind auch hier fortzuſetzen.

Die Erklärung iſt ſprachlich und hiſtoriſch. Bei der Erklärung in ſprachlicher Hinſicht iſt zu berückſichtigen: Behandlung ſynonymiſcher Begriffe nebſt Etymologie, Entwickelung der Wortbedeutungen, hauptſächlich Kenntniß des claſſiſchen Sprachgebrauchs und des (durch die Lectüre gebotenen) davon Abweichenden, gewiſſer eigenthümlicher Ausdrucksweiſen (Tropik), Vergleichung mit der deutſchen Denk- und Ausdrucksweiſe.

Durch den grammatiſchen Unterricht muß außer der ſicheren Kenntniß aller grammatiſchen Erſcheinungen namentlich eine Erkenntniß des Grundes für dieſelben, alſo eine Einſicht in die Logik der Sprache vermittelt werden. Als beſonders geeignet erſcheint für Secunda eine tiefere und umfaſſendere Lehre der Modus- und Tempusverhältniſſe; überhaupt ſchließt hier der grammatiſche Unterricht ab mit einer ſyſtematiſchen Zuſammenfaſſung aller Theile der Grammatik unter möglichſt wiſſenſchaftlichen Geſichtspuncten.

Die wöchentlichen Exercitien mögen ſich vornehmlich im Gebiete des hiſtoriſchen Styles bewegen; dem lateiniſchen Satzbau, deſſen Eigenthümlichkeiten ſich

in der Deutlichkeit, Ueberſichtlichkeit, dem Ebenmaße der einzelnen Glieder unter einander und in ihrem Verhältniſſe zum Ganzen offenbaren, iſt beſonders Aufmerkſamkeit zu ſchenken. Häufige Extemporalien; lateiniſche Inhaltsangaben, Bereicherung der Phraſeologie durch Lectüre und Ueberſetzungsübungen. Auch eine Anweiſung zur Bildung lateiniſcher Hexameter und Pentameter dürfte Nutzen bringen.

§ 25.

Prima. 8 bis 9 Stunden.

Die Lectüre iſt namentlich vom hiſtoriſchen und litterarhiſtoriſchen Standpuncte aus zu behandeln, deßhalb muß dieſelbe möglichſt ausgedehnt und umfaſſend ſein und ſich wenigſtens auf die Hauptrepräſentanten der einzelnen Theile der römiſchen Litteratur erſtrecken: Cicero (quaest. Tuscul., de officiis, de orat., Brut.) Tacitus, auch Sueton: Quintil. instit. orat. lib. X. Horatius: (Oden, Satiren, Epiſteln): Einiges aus Plautus oder Terenz, Tibull, Catull ꝛc. (Vergl. Poematia Lat. von Volkmar). Kurze hiſtoriſche Erläuterungen zum Verſtändniß des Zuſammenhanges oder des Einzelnen, äſthetiſche Behandlung bei Dichtern, Erklärung ſchwieriger grammatiſcher Erſcheinungen und an angemeſſenen Stellen eine ſprachvergleichende Behandlung bilden die hauptſächlichſten Beſtandtheile der Interpretation. Kritik iſt ſeltener und nur dann in möglichſter Kürze, Beſtimmtheit und Klarheit anzuwenden, wenn ſie zur richtigen Auffaſſung einer Schriftſtelle oder zur Schärfung des grammatiſchen Verſtändniſſes oder zur Erweckung des Schönheitsſinnes beiträgt. Lateiniſche Interpretation ſoll wenigſtens nicht gefordert werden, und iſt, wenn ſie angewendet wird, mit weiſer Beſchränkung anzuwenden. Aber der Schüler muß geübt werden, mündlich in lateiniſcher Sprache ihm Vorgetragenes aufzufaſſen und ſelbſt Gewußtem und Gedachtem mündlich die fremde Form zu geben, Recapitulationen über den Inhalt des Geleſenen lateiniſch mitzutheilen. Der Unterſchied zwiſchen dem römiſchen und deutſchen Idiom wird ſich namentlich herausſtellen durch eine gewandte, fließende, ſchöne, der Mutterſprache wie dem Texte und dem Gegenſtande angemeſſene deutſche Ueberſetzung.

Die ſchriftlichen Uebungen zerfallen in drei Claſſen:

1. Extemporalien; dieſe ſollen grammatiſche Correctheit ſichern und den Sprachreichthum des Schülers zu ſofortiger Anwendung bringen; der deutſche Text muß leicht faßlich und dem lateiniſchen Satzbau adäquat ſein.
2. Exercitien, d. h. Ueberſetzungen deutſcher Stoffe, namentlich auch aus dem oratoriſchen Gebiete. Außer voller grammatiſcher Richtigkeit iſt beſonders Klarheit und Deutlichkeit der Begriffe bei Verwandlung der deutſchen Abſtraction in die concrete lateiniſche Denk- und Schreibweiſe, Eleganz in der Wahl der Wörter, Structuren, der Wortſtellung, Schönheit in der ebenmäßigen Gliederung der Theile zu berückſichtigen.
3. Freie lateiniſche Aufſätze; ſie müſſen, weſentlich reproductiv, auf Gegenſtände ſich beziehen, die aus den von den Schülern geleſenen Schriften der Alten

hinlänglich bekannt ſind oder zu deren genügender Darſtellung die lateiniſche Sprache ſelber hinlängliche Ausdrucksformen darbietet.

Die Uebungen sub 2 ſind wöchentlich, die sub 3 monatlich.

Einzelne Capitel der Grammatik können auch hier behandelt werden, doch in mehr wiſſenſchaftlicher und ſprachvergleichender Weiſe.

Die nöthigen metriſchen Kenntniſſe werden bei der betreffenden Lectüre vermittelt.

Gliederung des griechiſchen Unterrichts.

§ 26.

Vorbereitender Curſus (Quarta und) Tertia (2 und) 6 Stunden.

Der Unterricht in der griechiſchen Sprache beginnt mit dem zweiten Jahrescurſus in Quarta mit zwei wöchentlichen Stunden und hat zu bewältigen die Lehre von den Buchſtaben und ihren Functionen, Leſe- und Schreibübungen, von der einfachen attiſchen Formenlehre die regelmäßige Declination, Comparation, Pronomina, Zahlwörter, Conjugationen des verbi puri, impuri, liquidi und verbi puri contracti.

Die Accentlehre iſt mit den nöthigen Quantitätsbeſtimmungen zu verbinden und pari passu mit der Formenlehre zu erweitern. Dazu entſprechende Ueberſetzungsübungen aus dem Griechiſchen ins Deutſche und umgekehrt, etwa wie ſie Kühner's Elementargrammatik enthält; Analyſirübungen und Vocabelkenntniſſe.

Hauptaufgabe für Tertia (ſechs wöchentliche Stunden) iſt: vollſtändige Behandlung und Einübung der attiſchen Formenlehre mit Hinzunahme der verba in μι und der verba anomala nebſt dem Hauptſächlichſten aus der Wortbildungslehre. Vocabelkenntniß. Die Syntax wird nur bei Gelegenheit der Lectüre und außer der einfachen Caſuslehre nur nach allgemeinen Umriſſen behandelt. Für die Lectüre iſt eine zweckmäßige Chreſtomathie und in der obern Ordnung Xenophon's Anabaſis zu wählen; Lucian (Götter- und Todtengeſpräche) nur ſelten.

Für diejenigen, welche die Reife für Secunda erreichen: Vorbereitung in die homeriſche Formenlehre nebſt Lectüre einzelner Stellen aus Homer. Zur Befeſtigung der Formenlehre wöchentliche ſchriftliche und mündliche Uebungen im Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Griechiſche. Accentlehre.

Anmerkung. Wenn der Vorbereitungscurſus in Quarta wegfällt, ſo iſt der griechiſche Unterricht in Tertia mit acht wöchentlichen Stunden zu ertheilen. Dann würde zwei anderen Unterrichtsgegenſtänden, vielleicht dem Lateiniſchen und der Mathematik, in Quarta je eine Stunde zugelegt, in Tertia je eine Stunde abgenommen werden müſſen.

§ 27.

Secunda. 6 Stunden.

Außer der Befeſtigung und dem Abſchluſſe der attiſchen und homeriſchen Formenlehre iſt Hauptaufgabe: allgemeiner Ueberblick über die ganze Syntax mit ſpecieller Behandlung der Lehre vom Artikel, von der Verbindung des Subjects

und Prädicats, der Caſus, des Verbums, der Tempora und Modi, der Conditionalſätze, der Rection und dem Gebrauche der Präpoſitionen. Für die Lectüre ſind Hauptſchriftſteller: Xenophon (Memorabilien, Hellenika, Cyropädie) und Homer, zunächſt die Odyſſee; außerdem kann Einzelnes aus Herodot und Lyſias gewählt werden. Mit Plutarch, Lucian oder Arrian ſoll nur auf kürzere Zeit abgewechſelt werden. Einen Theil des Stoffes muß der Schüler durch Privatlectüre zu bewältigen ſuchen. Die Erklärung iſt grammatiſch-hiſtoriſch. Wöchentliche ſchriftliche und mündliche Uebungen aus dem Deutſchen ins Griechiſche behufs der Befeſtigung der Formenlehre und der einfacheren ſyntaktiſchen Verhältniſſe.

§ 28.

Prima. 5 bis 6 Stunden.

Der Schwerpunct des griechiſchen Unterrichts drängt ſich nach Prima. Hier ſoll durch denſelben ein lebendiges Bild des griechiſchen Geiſtes in ſeinen hiſtoriſchen, rein menſchlichen und idealen Manifeſtationen und ſeinen bildenden und veredelnden Momenten zur Anſchauung gebracht werden. Demnach iſt Hauptaufgabe: Bekanntſchaft mit dem großen und ſchönen Gebiete der griechiſchen Litteratur. Um dieſe Aufgabe zu erreichen, muß die Lectüre — Schul- und Privatlectüre — methodiſch geordnet und außer der Berückſichtigung beſonderer ſprachlicher Schwierigkeiten und der ſchönen reich gegliederten Sprachform ganz beſonders auf klare Darlegung und Erfaſſung des Inhalts gerichtet ſein. Dazu ſind erforderlich kurze hiſtoriſche, litterarhiſtoriſche, antiquariſche (mythologiſche, kunſtgeſchichtliche), ſtatiſtiſche Bemerkungen und Erklärungen, in ſo weit dieſelben überhaupt nicht oder doch zur Zeit noch nicht durch anderweitige Lehrgegenſtände als bekannt vorauszuſetzen ſind. Für Dichter und Proſaiker iſt die Zeit möglichſt gleichmäßig zu vertheilen. Von jenen gehören für Prima: außer Homer's Ilias von den Tragikern: Sophokles (zwei Tragödien ſind zu leſen), Euripides (eine Tragödie), unter Umſtänden auch Aeſchylus (Prometheus oder Eumeniden). Einiges aus Pindar und Theokrit, vergleiche Stoll's Anthologie. Von den Proſaikern iſt canoniſch Plato (kleinere Dialogen, Apologie, Theile aus dem Sympoſion und Phaedon), Demoſthenes (einige Staatsreden), Thucydides (eine Auswahl). Dieſer Cyclus wird ſich namentlich durch Anordnung und fleißige Ueberwachung der Privatlectüre bewältigen laſſen, in welche nach Umſtänden noch aufzunehmen ſind: Schriften von Xenophon, Plutarch, Lyſias und Aeſchines, Herodot, Arrian, Anakreon, Euripides. Zuſammenhang und Vervollſtändigung iſt überall zu vermitteln durch die Erklärung, — Mittheilung, Empfehlung oder Einführung angemeſſener Ausgaben, Vergleichung mit der deutſchen Litteratur.

Zum tieferen Eindringen in die Formſchönheit werden hin und wieder zu veranſtaltende deutſche metriſche Ueberſetzungen leichterer Versmaße (jambiſche, anapäſtiſche, daktyliſche) dienen. Als Beweis des Verſtändniſſes iſt anzuſehen eine fließende, gut deutſche, den Sinn treu wiedergebende, mündliche freie Ueber-

ſetzung. Etwa monatlich iſt eine Ueberſetzung aus dem Deutſchen oder Lateiniſche ins Griechiſche ſchriftlich zu liefern, zur Repetition der Formenlehre und Synta mündliche Uebungen ſollen ebenfalls von Zeit zu Zeit vorgenommen werden. Einig ſchwierige Partieen aus der Grammatik ſind wiſſenſchaftlich zu behandeln, namen lich mit Rückſicht auf lateiniſche und deutſche Sprache, z. B. die Lehre von d modis, den Negationen, der Attraction. Andere Einzelheiten ſind bei Gelegenh der Lectüre auf Grund der Grammatik zu erklären. Ebenſo werden bei der L türe die metriſchen Lehren behandelt; beſonders ſchwierige Schemata können füglich unberückſichtigt bleiben.

Deutſche Sprache.

§ 29.

Quinta. 6 Stunden.

Ein methodiſch eingerichtetes und dem Standpuncte der Claſſe entſprechend bloß muſtergültige Stücke enthaltendes Leſebuch bildet den Mittelpunct, um ſich der geſammte deutſche Unterricht und die anzuſtellenden Uebungen drehen. iſt zu wünſchen, daß durch mehrere Claſſen hindurch ein und dasſelbe Leſeb oder ein nach gleichen Grundſätzen bearbeitetes gebraucht werde.

1. Lectüre: Stücke vornehmlich erzählenden und beſchreibenden Inhalts proſaiſcher und poetiſcher Form werden vom Lehrer und von Schülern mehrma vorgeleſen, durchgeſprochen, erläutert, ſo daß die Schüler des Inhalts mächt werden, denſelben verſtändig und logiſch leſen, mündlich und ſchriftlich wiede geben können. Das Leſeſtück muß für alle übrigen Rückſichten des deutſchen Sprach unterrichtes förderlich verwendet werden können, namentlich auch

2. für die Orthographie, da hierfür Regelwerk ſich fruchtlos erweiſt, di Anſchauung und das Gehör das meiſte wirken.

Dictate und Abſchriften müſſen ſorgfältig corrigirt werden.

3. Grammatik: Die Lehre vom einfachen Satze muß auf genetiſche Wege durch Benutzung des Leſeſtückes ermittelt und allmälig befeſtigt werden damit iſt in Verbindung zu ſetzen die Kenntniß der einzelnen Redetheile und Formenlehre in einzelnen und leichteren Partieen.

4. Aufſätze: Mündliche und ſchriftliche Darſtellung. Di ſelben bewegen ſich zunächſt als Nachbildungen am zweckmäßigſten auf dem Gebi der Erzählung und Beſchreibung. Die mündliche Darſtellung iſt zuerſt zu üb dadurch, daß der Lehrer über die durchgearbeiteten Leſeſtücke oder die vorgeleſen Erzählungen u. ſ. w. Fragen vorlegt, und eine längere freiere Antwort verlang nach und nach aber die unterſtützenden Fragen mehr und mehr wegläßt. Wa der Schüler mündlich darſtellen kann, bildet dann den Gegenſtand der ſchriftliche Darſtellung, ſo jedoch, daß eine freiere Behandlung, Erweiterung, Zuſammen ziehung durch den Lehrer veranlaßt wird. Wöchentlich iſt eine ſolche Arbeit zu liefern und vom Lehrer durchzuſehen.

Die Interpunctionslehre läßt ſich am füglichſten mit der Lectüre und den ſchriftlichen Arbeiten verbinden. Die Recitirübungen ſind ſo einzurichten, daß jede Woche eine Hälfte der Claſſe ihr Penſum herſagt, die andere Hälfte aber zur Theilnahme herangezogen wird. Bücher zur Privatlectüre müſſen in angemeſſenen Zeiträumen vertheilt werden, und der Lehrer ſoll ſich Ueberzeugung von dem Nutzen derſelben zu verſchaffen ſuchen.

§ 30.

Quarta. 4 Stunden.

1. Lectüre: Von dem Aeußerlichen, das namentlich in der Erzählung und Beſchreibung dargeſtellt wird, muß ſich die Lectüre allmälig dem Innerlichen, Geiſtigen zuwenden, daher Charakteriſtik, Märchen, Mythen, Fabeln, Parabeln, hiſtoriſche und epiſche Darſtellungen; äſthetiſches und ausdrucksvolles Leſen und Verſtändniß des Geleſenen ſowohl im Ganzen, als in den einzelnen Theilen muß erzielt werden.

2. Grammatik: Wiederholung und Erweiterung der Lehre vom einfachen Satze, dazu die Lehre vom Satzgefüge, mit Ausſchluß der ſchwierigeren Verhältniſſe. Der Lehrgang muß nicht gerade ein ſtreng ſyſtematiſcher ſein, vielmehr ſcheint es angemeſſen, den Schüler zu einer ſelbſtſtändigen Analyſe anzuleiten und nach und nach bei paſſenden Gelegenheiten das Gefundene nach beſtimmten Rückſichten zu ordnen. Dabei müſſen die Redetheile einzeln durchgenommen werden nach Flexion und Bedeutung und damit angemeſſene Aufgaben verbunden werden.

3. Aufſätze: Allmälige Weiterführung der Schüler von der Stufe bloßer Nachbildung zur ſelbſtſtändigen Bewältigung angemeſſener Themata aus dem Gebiete des Charakteriſtiſchen und Hiſtoriſchen, z. B. Beſchreibung einzelner Stände und Beſchäftigungen, Vergleichungen, Biographieen, weltgeſchichtliche Ereigniſſe, Merkwürdigkeiten aus der Natur u. ſ. w. Die Themata müſſen vorher nach verſchiedenen Richtungen unter angemeſſener Betheiligung der Schüler beſprochen und die Möglichkeit zu verſchiedenartiger Auffaſſung und Behandlung geboten werden. Alle zwei Wochen eine Arbeit. Auch mögen in dieſer Claſſe Uebungen und Anweiſungen zu den wichtigſten Geſchäftsaufſätzen vorgenommen werden. Orthographie iſt mit der Lectüre und Correctur der ſchriftlichen Arbeiten in Verbindung zu ſetzen. Entſprechende Recitirübungen wie in Quinta. Die Uebungen im mündlichen freien Vortrage ſchließen ſich gleichfalls an die Lectüre und an die Aufſätze an; daran reihen ſich Referate über Geleſenes und Gelerntes aus der Geſchichte, Geographie, Naturgeſchichte. Privatlectüre wie in Quinta.

§ 31.

Tertia. 3 Stunden.

1. Lectüre: Dieſelbe hat ſich namentlich zu bewegen im Gebiete des Hiſtoriſchen, Didaktiſchen, Epiſch-Lyriſchen (Idyllen von Voß, einzelne Balladen von Schiller, Bürger, Uhland), auch rhetoriſchen Stoffen iſt einige Berückſichtigung zu

widmen. Damit ſollen kurze Bemerkungen über die Schriftſteller, denen die geleſenen Stücke angehören, und dieſe Altersſtufe beſonders anziehende charakteriſtiſche Züge u. ſ. w. verbunden werden.

2. Grammatik: Die Lehre vom Satze und Satzgefüge (Periode) iſt angemeſſen zu erweitern und mehr ſyſtematiſch zu behandeln. Dazu kommen die Anfänge der Onomatik und Synonymik, letztere beſonders behufs der Bildung der Definitionen.

3. Aufſätze: Selbſtſtändige Behandlung von Themen, die der Lectüre entſprechen, jedoch erleichtert durch Dispoſitionen oder Angabe des ungefähr einzuhaltenden Gedankenganges; alſo Schilderungen, kleine Abhandlungen, Briefe, beſonders Freundſchaftsbriefe (bei den Briefen iſt mit Vorſicht darauf zu achten, daß nicht falſches Gefühl erzeugt werde), Correctur der Arbeiten.

Den Recitirübungen, freien Vorträgen, den Privatlectüren iſt unter Berückſichtigung des Standpunctes der Claſſe fortgeſetzte Aufmerkſamkeit zu ſchenken.

§ 32.

Secunda. 4 bis 5 Stunden.

1. Lectüre: Die Dramen der Claſſiker, welche ſich durch eine reiche äußere Handlung und durch ihren ethiſchen Gehalt auszeichnen: Leſſing's Nathan, Schiller's Tell, Jungfrau von Orleans; aus dem Gebiete des Epiſchen: Hermann und Dorothea; aus dem Gebiete der Lyrik: Schiller'ſche und Uhland'ſche Balladen. Damit ſind zu verbinden proſodiſche, metriſche, litteraturgeſchichtliche Bemerkungen, und eine der Claſſenlectüre entſprechende Privatlectüre anzuordnen und zu überwachen.

2. Grammatik: Nach einer kurzen Ueberſicht der Satzlehre (als Wiederholung des in Tertia durchgemachten Curſus) iſt ein zuſammenhängender Unterricht in der Formenlehre zu ertheilen mit Anknüpfung ſprachgeſchichtlicher und ſprachvergleichender Erklärungen unter Berückſichtigung irgend eines altdeutſchen Leſeſtücks.

3. Aufſätze: Der Stoff wird namentlich aus dem Gebiete der Geſchichte, der angewandten Moral und Pſychologie, aus dem Gebiete der deutſchen und alten Claſſiker zu entnehmen, und dabei werden die verſchiedenen Stylarten und Redegattungen zu berückſichtigen ſein. Auch mag vielleicht jährlich einmal eine poetiſche Behandlung einer Aufgabe gefordert werden. Correctur und Beurtheilung der monatlichen Arbeiten.

4. Freie Vorträge: Die Aufgaben werden zwei Tage vorher gegeben Einzelnen oder der ganzen Claſſe, die gehaltenen Vorträge — über Themata, welche namentlich aus dem Kreis der Unterrichtsgegenſtände zu entnehmen ſind, werden einer gegenſeitigen Kritik von Seiten der Schüler unterworfen und zu Disputirübungen benutzt. Mitunter ſind Disponirübungen vorzunehmen.

Die Secundaner können bereits zu den litteraturgeſchichtlichen Vorträgen zugezogen werden, vergleiche § 9 und § 33.

§ 33.

Prima. 5 Stunden.

1. Lectüre: Die an innerem Leben und Ideengehalte reichen Dramen Göthe's: Taſſo, Iphigenia, die natürliche Tochter; aus dem Gebiete der Lyrik die Oden Klopſtock's und die kleineren Dichtungen Göthe's.

2. Grammatik: Nach einer kurzen Ueberſicht der Formenlehre als Wiederholung des vorigen Curſus zuſammenhängende Behandlung der Satzlehre nach Becker nebſt Anknüpfung der nöthigſten Bemerkungen über Styliſtik.

3. Aufſätze: Aehnlich wie in Secunda, nur ſind hier mitunter äſthetiſche und oratoriſche Aufgaben zu ſtellen.

4. Freie Vorträge: Aehnlich wie in Secunda, nur daß hier mitunter extemporirte Vorträge über leichte Themata verlangt werden.

5. Poetik nebſt dem Nöthigſten aus der Aeſthetik; als praktiſcher Curſus: Darſtellung dramatiſcher Charaktere aus den griechiſchen, deutſchen und Shakespeariſchen Dramen.

6. In der Litteraturgeſchichte, § 9, ſind die zwei claſſiſchen Perioden der deutſchen Litteratur ausführlich zu behandeln, das Uebrige — einzelne Partieen ausgenommen — ſummariſch.

§ 34.

Hebräiſch.

1. Curſus (Secunda) 2 Stunden. Schrift- und Lautlehre mit Leſe- und Schreibübungen. Formenlehre: Wortbeugung durch Anſchluß und Zuwachs beim Pronomen, Nomen, Verbum, Ueberſetzungen leichter Stücke aus der Geneſis und anderer hiſtoriſcher Schriften nebſt Analyſirübungen. Paradigmenſchreiben, Vocabelkenntniß.

2. Curſus (Prima) 2 Stunden. Wiederholung der Formenlehre; Syntax, ſo weit ſie zum Verſtändniß der Lectüre nöthig iſt, Wortbildungslehre. Ueberſetzung anderer hiſtoriſcher Schriften und einzelner Pſalmen nebſt Analyſirübungen, Vocabellernen, Ueberſetzungen aus dem Deutſchen ins Hebräiſche nach bekannten Hülfsmitteln.

§ 35.

Moderne Sprachen. Franzöſiſch. Engliſch.

Franzöſiſch.

Quarta: 3 Stunden. Außer dem oben, vergl. § 7, Bemerkten iſt hier Hauptaufgabe: Einübung und Befeſtigung der regelmäßigen Formenlehre in ihrem ganzen Gebiete, namentlich des Zeit- und Fürwortes, ſo wie der hauptſächlichſten unregelmäßigen Zeitwörter nach Anleitung einer angemeſſenen Grammatik, in Verbindung damit häufige mündliche und ſchriftliche Ueberſetzungen aus dem Franzöſiſchen ins Deutſche und umgekehrt; jedoch iſt darauf zu ſehen, daß ſich die Beiſpiele nicht in Trivialitäten bewegen und ein bloßes Zurichten für die alltägliche Converſation bezwecken.

Tertia: 2 bis 3 Stunden. Wiederholung, Befeſtigung und Erweiterung der Formenlehre: unregelmäßige Zeitwörter, eigenthümlicher Gebrauch gewiſſer Formen, namentlich hinſichtlich ihrer Abweichungen vom deutſchen Sprachgebrauche; ſchriftliche und mündliche Ueberſetzungen entſprechender Beiſpiele, Lectüre eines leichten Hiſtorikers oder einer Chreſtomathie und Erklärung des Geleſenen auf Grund der Grammatik.

Secunda: 3 Stunden. Syntax aller Redetheile, namentlich des Zeit- und Fürwortes auf Grund der Grammatik, Einübung durch paſſende Beiſpiele und Lectüre, Anwendung der Gallicismen. Die Lectüre mag ſich auf dem hiſtoriſchen und beſchreibenden Gebiete bewegen und auf einzelne Gedichte erſtrecken. Wöchentliche Scripta, auch Extemporalien und Correctur derſelben. Sprechübungen.

Prima: 3 Stunden. Befeſtigung und Erweiterung der Syntax; die Lectüre mag ſich auf mehrere Zweige der Litteratur erſtrecken; eine gute Chreſtomathie ſoll im Gebrauche ſein, doch nebenbei ſollen auch zuſammenhängende claſſiſche Stücke geleſen werden. Außerdem Extemporalien, Scripta, freie Darſtellungen und Correctur derſelben, und ein Abriß der franzöſiſchen Litteraturgeſchichte.

In Secunda und Prima iſt auch der Privatlectüre Aufmerkſamkeit zu widmen.

Engliſch.

Engliſcher Unterricht wird für diejenigen Secundaner und Primaner, welche Neigung dazu haben, in 2 bis 3 wöchentlichen Stunden in zwei Abtheilungen ertheilt. Grammatiſche Behandlung der Formenlehre und Erklärung der hauptſächlichſten Regeln der Syntax in Verbindung mit ſchriftlichen Uebungen und Extemporalien, beſondere Berückſichtigung und praktiſche Einübung der Ausſprache, Vocabelkenntniß, Einführung in die Lectüre claſſiſcher Litteraturſtücke bilden die weſentliche Aufgabe des Unterrichts.

Diejenigen Schüler, welche den engliſchen und hebräiſchen Unterricht benutzen, haben dabei dieſelben allgemeinen Pflichten, wie bei jedem andern Unterrichtsgegenſtande, zu erfüllen, können von der einmal erklärten Theilnahme nur auf das ausdrückliche, motivirte Verlangen der Eltern, reſp. Vormünder durch den Director entbunden, und können ſpäter nicht wieder zugelaſſen werden.

§ 36.

Religionsunterricht.

Quinta: 3 Stunden. Aeußere Bibelkunde, bibliſche Geſchichten des alten und neuen Teſtaments mit Anpaſſen an das chriſtliche Kirchenjahr, nebſt paſſenden Erklärungen; aus dem Katechismus das erſte, zweite und dritte Hauptſtück.

Quarta: 2 Stunden. Katechismus, namentlich zweites, viertes und fünftes Hauptſtück mit Beweisſtellen und Auswendiglernen derſelben; Einlernung einiger Kirchenlieder.

Tertia: 2 bis 3 Stunden. Glaubens- und Sittenlehre; Bibelleſen, Kirchenlieder, Sprüche, Kirchengeſchichte nebſt Geographie des heiligen Landes.

Secunda und Prima: 2 Stunden. Lectüre und Erklärung einzelner

Stücke des neuen Teſtaments in der Urſprache; zuſammenhängende wiſſenſchaftliche Darſtellung der Glaubens- und Sittenlehre. Einleitung in die heilige Schrift, Darſtellung der chriſtlichen Kirchengeſchichte.

§ 37.

Geſchichtsunterricht.

Quinta: 1 Stunde einfache Erzählung der wichtigſten Begebenheiten, Sitten, Einrichtungen der Aegypter, Perſer, Griechen, Römer, Deutſchen, ſo daß namentlich die handelnden Perſonen in den Vordergrund treten (biographiſch), auch aus der alten griechiſchen und deutſchen Sage laſſen ſich auf dieſer Stufe Stoffe entnehmen. Ueberall aber muß das geo- und chorographiſche Element als ein das biographiſche beförderndes berückſichtigt werden.

Quarta: 2 Stunden. Mittelalter und neuere Zeit, namentlich deutſche Geſchichte, mit Berührung alles Welthiſtoriſchen, auch noch theilweiſe biographiſch.

Tertia: 2 Stunden. Hier tritt die ethnographiſche Behandlung ein und zwar alte Geſchichte, namentlich griechiſche und römiſche, weil dadurch die altſprachliche Lectüre in den oberen Claſſen vorbereitet und unterſtützt wird, die hier gewonnenen geſchichtlichen Kenntniſſe aber wiederum durch die darauf folgende Lectüre erneuert, befeſtigt, erweitert werden.

In Secunda 2 Stunden und in Prima 3 Stunden tritt die pragmatiſch-univerſalhiſtoriſche Behandlung ein und zwar in Secunda nach einer Repetition der alten Geſchichte, Mittelalter und neuere Zeit; in Prima: allgemeine Weltgeſchichte mit beſonderer Berückſichtigung der alten Geſchichte.

§ 38.

Geographiſcher Unterricht vergl. § 10.

Quinta: 2 Stunden. Allgemeine Ueberſicht über die Erde, als Schauplatz der Geſchichte, Betrachtung der Erdoberfläche, der Erdtheile, Länder, Meere, Flüſſe, Gebirge, Hauptſtädte. Die Länder, auf denen die erzählten geſchichtlichen Begebenheiten vorgehen, werden etwas weitläufiger behandelt, namentlich Deutſchland; diejenigen Partieen, welche gerade dem geſchichtlichen Curſus ferner liegen, müſſen geſchickt und bei paſſender Gelegenheit eingereiht werden. Das vereinzelt Gelernte muß gegen Ende des Curſus zuſammengefaßt, erweitert und mit dem Zuſammengehörigen zu einem Ganzen zuſammengeſtellt werden. Damit iſt zu verbinden Kartenzeichnen (meiſt an der Tafel), Leſen von Reiſebeſchreibungen.

Quarta: 2 Stunden. Genauere Kenntniß der europäiſchen Länder mit einem vervollſtändigenden Rückblick auf Deutſchland.

Tertia: 2 Stunden. Ueberſichtliche Darſtellung der übrigen Erdtheile, namentlich Aſiens und Amerika's; Befeſtigung und Erweiterung alles früher Gelernten bei paſſenden Gelegenheiten. Alte Geographie in allgemeinen Umriſſen mit ſtetem Hinblick auf die jetzige Geographie der betreffenden Länder.

Ueber mathematiſche Geographie ſiehe § 39.

§ 39.

Naturwiſſenſchaften.

Quinta: 1 Stunde. Dem Unterrichte in den Naturwiſſenſchaften, der ſich an den allgemeinen Anſchauungsunterricht anſchließt, iſt die Betrachtung einzelner Thiere, Pflanzen, Mineralien zu Grunde zu legen, damit der Schüler beſonders hervortretende Theile, Formen und Eigenſchaften auffaſſen, auf ihre Wiederkehr oder Modification bei anderen achten lernt und ſich gewöhnt, dafür beſtimmte Bezeichnungen zu gebrauchen.

Ebenſo werde der Schüler daran gewöhnt, kurze Beſchreibungen einzelner Naturkörper nach beſtimmt angegebenen Geſichtspuncten zu liefern. Im Sommer vorzugsweiſe Botanik, im Winter Zoologie und Mineralogie.

Quarta: 2 Stunden. Durch reichere und vielſeitigere Anſchauung, durch gründlicheres und ſpecielleres Unterſcheiden und Vergleichen ſoll der Schüler zu leichteren eigenen Unterſuchungen, Beobachtungen, Beſchreibungen angeleitet, die Terminologie bereichert, die wiſſenſchaftlichen Totalitäten (Art, Gattung, Familie, Ordnung, Claſſe) ſollen an paſſenden Beiſpielen deutlich gemacht werden. Erſte Verſuche im Beſtimmen, wobei für das Pflanzenreich das Syſtem Linné's zu berückſichtigen iſt. Im Sommer Botanik, ohne daß die gelegentliche Berückſichtigung der anderen Naturreiche gänzlich ausgeſchloſſen ſein ſoll. Im Winter Zoologie mit vorzüglicher Berückſichtigung der Wirbelthiere und Mineralogie.

Tertia: 2 Stunden. Angemeſſene Erweiterung und Vertiefung des Unterrichts: für die organiſchen Naturkörper iſt der innere Bau (Anatomie) und die Verrichtung der Theile (Phyſiologie mit Berückſichtigung des menſchlichen Lebens), ſoweit das Verſtändniß möglich und dem Alter der Schüler angemeſſen iſt, näher ins Auge zu faſſen, und unter Wiederholung des früher Dageweſenen eine mehr zuſammenhängende Ueberſicht über die Naturreiche zu geben, wobei es jedoch nicht ſo ſehr auf eine ſyſtematiſche Vollſtändigkeit ankommt, als vielmehr darauf, für einige beſonders wichtige Abtheilungen die Gliederung im Ganzen und Einzelnen nachzuweiſen. Im Sommer Botanik, im Winter Zoologie und Mineralogie.

Secunda: 1 Stunde Mathematiſche Geographie und Elemente der Aſtronomie.

Prima: 2 Stunden. Allgemeine Phyſik, Grundzüge der Chemie, Lehre vom Gleichgewicht der ſchweren Körper, des feſten, tropfbaren und luftförmigen Aggregatzuſtandes; Elektricität, Galvanismus; Lehre von der Bewegung der Körper; vom Schalle, vom Lichte, von der Wärme. Meteorologie. Dazu Experimente.

Anmerkung. Der Lehrer ſoll weder an die Vertheilung des Stoffes auf die zweite und erſte Claſſe, noch an die angegebene Reihenfolge gebunden ſein, ſofern er überhaupt nur den für beide Curſen angegebenen Stoff zur Behandlung bringt.

§ 40.

Rechnen.

Quinta: 3 Stunden. Einübung der Species als Repetition, genaue und vollſtändige Kenntniß der Bruchrechnung nebſt Beiſpielen für's praktiſche Leben.

Quarta: 2 Stunden. Arithmetiſche und geometriſche Proportionen und Regel de tri mit directen und indirecten Verhältniſſen, reeſiſcher Satz, Kettenſatz.

Tertia: 1 Stunde. Geſellſchaftsrechnung, Intereſſenrechnung, Conto- und Disconto-, Zeit- und Alligationsrechnung.

§ 41.

Mathematik.

Quarta: 4 reſp. 3 Stunden. a. Geometriſche Formen oder Anſchauungslehre. Lehrſätze mit ſtrengem Beweis, betreffend die Winkel und Winkelpaare, die Eigenſchaften des Dreiecks als ſolchen und der beſondern Arten von Dreiecken, Congruenz der Dreiecke, Parallellinien, Eigenſchaften der Parallelogramme und Trapeze, Vergleichung der Parallelogramme mit einander und mit den Dreiecken hinſichtlich des Flächeninhalts.

Einfache conſtructionelle Aufgaben dienen zur feſtern Begründung der Lehrſätze.

b. Wiſſenſchaftliche Behandlung der vier (zwei) Grundoperationen mit Zahlen, Brüche mit ſtrengen Beweiſen; dekadiſches Zahlenſyſtem; Decimalbrüche, Buchſtabenrechnung mit entgegengeſetzten Größen. Die geometriſche Formen- und Anſchauungslehre kann übrigens bereits in Quinta mit einer wöchentlichen Stunde abſolvirt werden; dann dürften für Quarta drei Stunden ausreichen.

Tertia: 3 Stunden. a. Proportionen der geraden Linien und geradlinigen Figuren, Aehnlichkeit geradliniger Figuren. Conſtructionelle und berechnende Aufgaben mit Entwickelung mathematiſcher Formeln. Lehre vom Kreiſe, Ausmeſſung der Figuren. b. Potenzen mit poſitiven und negativen, ganzen und gebrochenen Exponenten. Lehre von den Wurzeln und Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzeln aus Zahlen. Gleichungen des erſten Grades mit einer und mehreren unbekannten Größen.

Secunda: 3 Stunden. a. Ebene Trigonometrie, als Einleitung dazu: rechnende Geometrie; Löſung trigonometriſcher Aufgaben; b. Gleichungen des zweiten Grades, Proportionen, Progreſſionen, Logarithmen, Zinſeszins- und Rentenrechnung.

Prima: 3 Stunden. a. Stereometrie; b. Kettenbrüche, Gleichungen des zweiten Grades mit mehreren unbekannten; Permutationen, Combinationen, Variationen; geometriſche Progreſſionen, binomiſcher und polynomiſcher Lehrſatz, unendliche Reihen.

Anmerkung: Sphäriſche Trigonometrie, die Lehre von den Kegelſchnitten, höhere Gleichungen (dritten und vierten Grades) ſollen wenigſtens nicht gefordert werden. Es bleibt übrigens dem Lehrer belaſſen, die Stereometrie in Secunda, die Trigonometrie in Prima zu behandeln.

§ 42.

Für den Unterricht im Schönſchreiben, Zeichnen, Geſange und Turnen dürfte das in den §§ 14, 15, 16, 17 Geſagte im Allgemeinen ausreichend ſein.

§ 43.

Stundenzahl des Claſſenunterrichts.

Unterrichtsgegenſtand.	Claſſe. I.	II.	III.	IV.	V.
Latein	8 (9)	8	8 (9)	8	10 (5 / 5)
Griechiſch . . .	5 (6)	6	6	2	—
Deutſch (und Litteratur.)	5	4 (5)	3	4	6
Franzöſiſch . . .	3	3	2 (3)	3	—
Religion	2	2	2 (3)	2	3
Geſchichte . . .	3	2	2	2	1
Geographie . . .	—	—	2	2	2
Rechnen	—	—	1	2	3
Mathematik . . .	3	3	3	3	1
Naturwiſſenſchaften .	2	1	2	2	1
Zeichnen	1	1	1	1	1
Geſang	1	1	1	1	1
Schreiben . . .	—	—	—	2	3
Wöchentl. Stundenzahl.	33(35)	31(32)	33(36)	32, im zweiten Jahre 34	32, davon 5 St. ſtille Beſchäftigung
Hebräiſch . . .	2	2			
Engliſch	2	2			

Zur ſichern Begrenzung der Aufgabe des Gymnaſiums im Allgemeinen und der Ziele der einzelnen Claſſen wird die vorſtehende allgemeine Lehrverfaſſung hiermit den Directoren und Lehrern der Gymnaſien zur Nachachtung zugefertigt, mit dem Bemerken, daß zwar einzelne Modificationen und Abweichungen von derſelben, inſofern ſie durch gewiſſe Verhältniſſe veranlaßt und gerechtfertigt ſind, und in ſo weit ſie die Aufgabe und Beſtimmung der genannten Anſtalten weder im Allgemeinen noch im Beſonderen beeinträchtigen, zuläſſig ſind, daß aber über alle ſolche einzelne Fälle Bericht an das fürſtliche Miniſterium zu erſtatten iſt.

Sondershauſen.

Fürſtl. Schwarzburg. Miniſterium, Abth. für Kirchen und Schulen.

Württemberg.

A. Inſtruction für die Lehrerconvente zu Beurtheilung deſſen, was zur Reife für die Univerſität erfordert wird.

§ 1.

Als reif für die Univerſität kann nur derjenige betrachtet werden, welcher

a. die nöthige intellectuelle Ausbildung erhalten hat, um den akademiſchen Vorleſungen mit Nutzen folgen zu können und zugleich

b. diejenige ſittliche Feſtigkeit gewonnen hat, um eine ernſte und ernſthafte Lebensrichtung, verbunden mit einer geregelten wiſſenſchaftlichen Thätigkeit, einzuhalten.

§ 2.

Die intellectuelle Ausbildung begreift

a. in materieller Beziehung ein gewiſſes Maaß von Kenntniſſen, wie ſie, um die akademiſchen Vorleſungen zu benützen, nothwendig ſind. Dieſes Maaß von Kenntniſſen wird näher dadurch beſtimmt, daß dem Candidaten in ſämmtlichen Gymnaſialfächern zum Mindeſten das Zeugniß „ziemlich gut" muß gegeben werden können, wobei geſtattet iſt, daß ein Zeugniß, das in einem oder dem anderen Fach unter dieſer Stufe ſteht, durch ein höheres in einem anderen Fache ergänzt werde.

Als Gymnaſialfächer ſind zu betrachten: Religion, deutſche, lateiniſche, griechiſche oder franzöſiſche Sprache, Geſchichte, Geographie, Mathematik, philoſophiſche Propädeutik.

§ 3.

Die intellectuelle Ausbildung hat aber auch

b. eine formelle Seite und erfordert in dieſer Beziehung eine gewiſſe Hebung und Reife derjenigen Geiſteskräfte, durch welche das Verſtändniß und die Verarbeitung akademiſcher Vorträge bedingt iſt. Es muß die Denkkraft geſchärft, das Gedächtniß geübt, das Urtheil und der Geſchmack, ſowie der Vortrag und die Darſtellung gebildet ſein.

§ 4.

Im Einzelnen wird Folgendes bemerkt:

Die Candidaten ſollen in der Mutterſprache die Fähigkeit gewonnen haben, ihre Gedanken ſowohl mündlich klar, geordnet, und in anſtändiger Form vorzutragen, als auch ſchriftlich ohne Verſtöße gegen die Regeln der Sprache, der Logik und des guten Geſchmacks darzuſtellen.

In den alten und neuen Sprachen, deren Kenntniß von ihnen verlangt wird, ſollen ſie die ihnen vorgelegten Sätze, ſofern ſie keine beſondern Schwierigkeiten haben, leicht überſehen, ſofort richtig überſetzen und über das Verſtändniß des Stoffes ſich genügend ausweiſen können, ſodann aber auch durch ſelbſtſtändige Handhabung der fremden Sprache, ſoweit ihnen dieſe angeſonnen wird, an

den Tag legen, daß ihnen nicht nur die Sprachregeln, ſondern auch die Eigenthümlichkeit und der Geiſt des fremden Idioms nicht fremd geblieben ſei.

Dieß wird vornämlich erkannt aus den Aufſätzen und Ueberſetzungen, welche die Schüler ausgearbeitet haben, wobei die Art und Weiſe, wie die Schüler im mündlichen Verkehr der Schule ſich kundgeben, in Betracht zu ziehen iſt.

§ 5.

Bei Beurtheilung der ſittlichen Reife der Schüler werden ſchon das äußerliche Benehmen und die äußere Haltung derſelben, die Art, wie ſie ſich gegen Altersgenoſſen und Vorgeſetzte geben, ihre Gewöhnungen in Beziehung auf Reinlichkeit, Ordnung der Schule Anhaltspuncte geben, und in der letzteren Beziehung ſind insbeſondere Schüler, welche in dem der Maturitätsprüfung unmittelbar vorhergehenden Jahre mit Entlaſſung bedroht worden ſind, oder ſich ein Vergehen haben zu Schulden kommen laſſen, das von einer gemeinen und niedrigen Geſinnung zeugt, unter keinen Umſtänden für reif zu erklären. Im Uebrigen werden kundige Lehrer im Laufe mehrjähriger Beobachtung auch hinreichende Gelegenheit finden, ſich über die Lauterkeit der Geſinnung, den Ernſt der Haltung und die Richtung des Strebens ihrer Schüler ein Urtheil zu bilden, wobei namentlich auch die Art des Fleißes und der geſammte Verlauf der geiſtigen und ſittlichen Entwicklung in Betracht kommt.

§ 6.

Die Lehrer haben ſich bei ihren Erklärungen der bisher üblichen Formulare zu bedienen; für die einzelnen Fächer ſind die Zeugniſſe über die Kenntniſſe unter Anwendung der gewöhnlichen Noten einzutragen; ſodann haben ſie ſich über Reife des Urtheils und der Charakterbildung auszuſprechen und das Reſultat in den Bezeichnungen „reif", „unreif" zuſammenzufaſſen, auch iſt, wenn hiebei das Urtheil des Lehrerconventes nicht ein einſtimmiges iſt, das Verhältniß der Stimmen anzugeben. — Wo die Lehrer in Beziehung auf intellectuelle Reife zweifelhaft ſind, bleibt ihnen unbenommen, im Ganzen oder in einzelnen Fächern eine Prüfung zur Feſtſtellung ihres Urtheils vorzunehmen.

B. Inſtruction zur Vornahme der Maturitätsprüfung für die hiezu beſtellte Commiſſion.

§ 1.

Bei denjenigen Candidaten, welche ein Gymnaſium oder Seminar regelmäßig beſucht und ein Urtheil ihrer bisherigen Lehrer über intellectuelle und ſittliche Reife beigebracht haben, hat die Maturitätsprüfung den Charakter einer ſummariſchen Reviſion des von den betreffenden Lehrerconventen über die Reife der Candidaten abgegebenen Urtheils. Daher iſt es nicht nöthig, daß die Prüfung ſich auf alle Gymnaſialfächer erſtrecke, vielmehr genügt es, wenn dieſelbe die Hauptfächer umfaßt, und zwar die Mutterſprache, die alten Sprachen, Mathematik,

Geſchichte mit Geographie. An die Stelle der griechiſchen Sprache kann bei Regiminaliſten, Cameraliſten und Forſtleuten die franzöſiſche treten.

§ 2.

Bei denjenigen Candidaten, welche ſich nicht auf einem Gymnaſium oder Seminar ordnungsmäßig vorbereitet haben, iſt die Prüfung eingehender und umfaſſender vorzunehmen. Zu dieſem Behufe werden die Examinatoren auf die Prüfung dieſer Candidaten, welche deßhalb eine beſondere Section zu bilden haben, etwas mehr Zeit verwenden; auch ſind dieſe Candidaten außer den obengenannten Fächern noch in franzöſiſcher Sprache, Geographie und Logik zu prüfen, und zwar in der Art, daß denjenigen Candidaten, welche in griechiſcher Sprache geprüft werden, frei ſteht, zwei Fächer unter den drei genannten zu wählen, für diejenigen aber, welche die Prüfung in franzöſiſcher ſtatt in griechiſcher Sprache erſtehen, die zwei Fächer Geographie und Logik obligatoriſch ſind. Die Stufe der Kenntniſſe, welche ſie dabei zeigen müſſen, iſt dieſelbe, welche auch in den andern Fächern verlangt wird.

§ 3

Candidaten, welche in einem Fache der höhern Technik die Staatserlaubniß zur Fortſetzung ihrer wiſſenſchaftlichen Ausbildung auf der Univerſität oder einer dieſer gleich ſtehenden Lehranſtalt nachſuchen wollen, haben, ſo ferne ſie Zöglinge der polytechniſchen Schule waren, ein Zeugniß über intellectuelle und ſittliche Reife von dem Lehrerconvent der polytechniſchen Schule beizubringen. Ihre Prüfung trägt analog der Prüfung der Candidaten, welche einen Gymnaſialcurs abſolvirt haben, den Charakter einer ſummariſchen Reviſion eines Zeugniſſes, und erſtreckt ſich nur auf die Hauptfächer, nämlich: deutſche Sprache, franzöſiſche oder engliſche Sprache, höhere Mathematik, Mechanik, Naturwiſſenſchaften in der Weiſe, daß je nach der beſondern Richtung des Candidaten an die Stelle der Prüfung in höherer Mathematik eine eingehendere Prüfung in Mechanik oder Naturwiſſenſchaften treten kann, und daß die engliſche Sprache nicht als obligatoriſch betrachtet wird.

Bei ſolchen Candidaten, welche kein Zeugniß über intellectuelle und ſittliche Reife von dem Lehrerconvent der polytechniſchen Schule beibringen, weil ſie ſich anderwärts vorbereitet haben, hat die Commiſſion beſondern Beſcheid beim königlichen Studienrath einzuholen.

§ 4.

Die Prüfung iſt theils eine ſchriftliche, theils eine mündliche. Sie wird bloß mündlich vorgenommen in dem Fach der Geſchichte und Geographie, bloß ſchriftlich in dem Fach der deutſchen Sprache und Logik. In der Geſchichte ſollen den Candidaten Fragen aus der alten, mittlern und neuern Zeit vorgelegt werden. Eine ins Einzelne gehende Behandlung kürzerer Partieen iſt zu vermeiden. Auch in Mathematik, in Mechanik und Naturwiſſenſchaften wird die Prüfung ſchriftlich vorgenommen, doch bleibt der Commiſſion überlaſſen, wenn ſie

es in einzelnen Fällen für nöthig hält, eine mündliche Prüfung damit zu verbinden.

In den ſprachlichen Fächern findet eine mündliche und ſchriftliche Prüfung ſtatt.

§ 5.

Bei der mündlichen Prüfung in den neueren Sprachen iſt nicht nur darauf zu achten, ob die Candidaten gewöhnliche Proſa richtig und geläufig überſetzen und mit den Regeln der Grammatik vertraut ſind, ſondern auch darauf, ob das Ohr für das Verſtändniß des fremden Idioms und das Organ für eine gute Ausſprache gebildet iſt: daher ſollen Fragen und Antworten in der fremden Sprache erfolgen.

§ 6.

Die ſchriftliche Prüfung in den neuern Sprachen beſteht in der Uebertragung eines Stücks aus der Mutterſprache in die fremde.

Das Deutſche ſoll von der Eigenthümlichkeit der fremden Sprache nicht allzuſehr abweichen, einen mäßigen Umfang (fünfzehn bis zwanzig Linien) haben, und Gelegenheit zu Anwendung wichtiger Regeln der Formenlehre und Syntax bieten. Kenntniß derjenigen Feinheiten der fremden Sprache, zu welchen ein tieferes Studium erforderlich iſt, kann nicht erwartet werden.

§ 7.

Die mündliche Prüfung in den alten Sprachen beſteht darin, daß den Candidaten ein zuvor nicht geleſenes Stück aus einem römiſchen oder griechiſchen Autor, worüber von Zeit zu Zeit Beſtimmung getroffen werden wird, zum Ueberſetzen und Erklären vorgelegt wird.

Zunächſt iſt darauf zu achten, ob der Candidat eine richtige und gewandte Ueberſetzung in gutem Deutſch zu geben vermag. Sodann ſind über das Ueberſetzte Fragen ſprachlichen und ſachlichen Inhalts zu ſtellen. Da es ſich bei der Maturitätsprüfung nicht darum handelt, die Candidaten zu belehren, ſondern einzig darum, ihre Kenntniſſe auf eine zweckmäßige Art zu ermitteln, ſo iſt denſelben beim Ueberſetzen ſowohl, als bei der Erklärung Raum zu geſtatten, ſich ungeſtört durch Zwiſchenfragen des Examinators zu äußern. Erſt, wenn Mißverſtändniſſe zu Tage gekommen ſind, oder allzulange Pauſen eintreten, iſt durch geeignete Winke dem Candidaten Gelegenheit zu geben, das Mangelhafte zu ergänzen, ohne daß es Aufgabe des Examinators wäre, in der Art und ſo lange nachzuhelfen, bis der Candidat nachträglich zum Verſtändniſſe gelangt.

§ 8.

Zum Behufe der ſchriftlichen Prüfung in den alten Sprachen wird den Candidaten

a. ein Thema dictirt, das ſie in das Lateiniſche zu überſetzen haben;
b. ſo lange keine griechiſche Compoſition verlangt wird, haben ſie ein griechiſches Dictat zu ſchreiben und ins Deutſche zu überſetzen.

Das Thema ſoll von mäßigem Umfang ſein; das Thema für das Lateiniſche zwanzig bis vierundzwanzig Linien gewöhnlich geſchrieben, das Thema für die Ueberſetzung aus dem Griechiſchen zehn bis zwölf Linien nicht überſchreiten. Dem Inhalt nach ſoll ſich das Thema zum Ueberſetzen ins Lateiniſche in dem Kreiſe der dem Candidaten und dem Idiom der fremden Sprachen geläufigen Gedanken bewegen, keine geſuchten Schwierigkeiten enthalten, wohl aber Gelegenheit geben, die Kenntniß der fremden Sprache ſowohl in Beziehung auf Correctheit als auch in Beziehung auf Uebung und Geſchmack an den Tag zu legen.

Die Ueberſetzung ſoll ohne Beihülfe des deutſch-lateiniſchen, beziehungsweiſe griechiſch-deutſchen Lexikons und der Grammatik geſchehen.

Durch eine ſtrenge custodia iſt jedem Unterſchleif ſorgfältig vorzubeugen.

§ 9.

Die mündliche Prüfung iſt in der Art vorzunehmen, daß die Candidaten in kleineren Partieen von zwei oder drei je in den ſämmtlichen mündlichen Prüfungsfächern ohne Unterbrechung examinirt werden, wobei dem einzelnen der in § 1 erwähnten Candidaten in den ſämmtlichen Fächern zuſammengenommen eine halbe Stunde, den in § 2 gedachten Candidaten aber etwas mehr Zeit zu widmen iſt.

§ 10.

Den Candidaten iſt über jedes Prüfungsfach, und zwar bei der ſchriftlichen und der mündlichen Prüfung beſonders, ein Zeugniß zu ertheilen, wobei übrigens nicht ein abſoluter Maßſtab anzulegen, ſondern in Betracht zu ziehen iſt, was ein geordneter Vorbereitungscurs bei tüchtigen Lehrkräften, mittlerer Begabung und anhaltendem Fleiß der Schüler leiſten kann.

Die Zeugnißſtufen ſind: recht gut; gut bis recht gut; gut; ziemlich gut bis gut; ziemlich gut; mittelmäßig bis ziemlich gut; mittelmäßig; ſehr mittelmäßig.

Weitere Zwiſchenſtufen ſind ausgeſchloſſen.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Dr. W. Curtmann, Dir. des Sem. in Friedberg, Lehrbuch der Erziehung u. des Unterrichts. Ein Handbuch für Eltern, Lehrer u. Geiſtliche. 6. Aufl. der Erziehungslehre von Schwarz u. Curtmann. 4—6 Lief. (Schluß) S. 1—652. Leipzig, Winter.

E. Goltzſch, Seminardir. in Stettin, Einrichtungs- u. Lehrplan für Dorfſchulen, insbeſondere für ſolche, an denen nur ein Lehrer angeſtellt iſt. 3. nach dem Preuß. Schul-Regulativ überarbeitete Auflage. Berlin, Wiegandt. XXVI u. 164 S.

A. W. Grube, Von der ſittlichen Bildung der Jugend im erſten Jahrzehent des Lebens. Pädagogiſche Skizzen für Eltern, Lehrer und Erzieher. Leipzig, Brandſtetter. 344 S. 24 Sgr.

C I. Dr. G. Curtius, Prof. a. d. Univ. Kiel, Griechiſche Schulgrammatik. 2. verb. Aufl. Prag, Tempſky. 303 S.

Dr. K. Schenkl, L. am G. in Prag, Griechiſches Elementarbuch für die 3. u. 4. Claſſe der Gymnaſien des öſterr. Kaiſerſtaates nach den Grammatiken von Curtius u. Kühner bearbeitet. 2. verm. u. umgearb. Aufl. Prag, Calve. 204 S.

J. Schnatter, L. am Franz. Gymn. in Berlin, Methodiſches Elementarbuch der griech. Sprache. Berlin, Herbig. 102 S.

K. Schmidt, Rector des G. in Ulm, Vorübungen zur griech. Chreſtomathie in Beiſpielen zur Einleitung in die griech. Syntax. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler. 50 S.

Dr. C. Plötz, o. L. am franz. Gymn. in Berlin, Lehrbuch der franz. Sprache. Erſter Curſus oder Elementarbuch. Mit beſonderer Berückſichtigung der Ausſprache nach der ſtufenweis fortſchreitenden Methode bearbeitet.. 11. Aufl Vermehrt durch eine Elementar-Grammatik nach dem Schema der Redetheile. Berlin, Herbig. 172 S. 7½ Sgr.

Dr. M. Friedemann, Prorector der h. B. in Treptow a. R., Franzöſiſche Fibel u. Erſte franzöſiſche Grammatik nebſt leichten Leſeſtücken. 3. verb. u. verm. Auflage. Berlin, Gärtner. 151 S. 10 Sgr.

Second recueil de versions allemands. Zweite Sammlung von Ueberſetzungsſtücken aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche. Straßburg, Berger-Levrault. 167 S. 9 Sgr.

J. Riedel, L. a. d. h. B. in Heidelberg, Praktiſches Uebungsbuch oder methodiſch geordnete Aufgaben zur franzöſiſchen Compoſition u. Converſation. Enth.: deutſche Geſpräche, Fabeln, Anekdoten, Geſchichten, Quittungen, Schuldſcheine, Zeugniſſe, kaufmänniſche und Freundſchaftsbriefe, Schilderungen, Aufſätze geogr., naturhiſt. u. geſchichtl. Inhalts u. Scenen aus Theaterſtücken. In 3 Stufen für Schul- und Privatgebrauch. Leipzig, Hahn. 260 S. 20 Sgr.

Dr. N. Sparſchuh, L. an der Realſch. in Mainz, deutſches Sprach- u. Uebungsbuch für die mittl. Claſſen höherer Lehranſt. 2. Theil. Satzlehre, deutſche u. vergleichende Onomatik, Synonymik. Mainz, Le Roux. 168 S.

H. Krauſe, Coll. am G. in Stade, Kurze hochdeutſche Sprachlehre. Stade, Staudel. 89 S. 5 Sgr.

J. Prince-Smith, Lehrbuch der engl. Sprache. Erſter Curſus zur leichtern u. gründlichen Erlernung der Ausſprache beſonders eingerichtet. Berlin, Herbig. 250 S. Mit Schlüſſel. 15 Sgr.

Dr. Mühlberg, Conr. am G. in Mühlhauſen. Vollſtändige Tabellen der hebräiſchen Verba mit ſteter Hinweiſung auf Geſenius hebr. Gramm. von Rödiger. Mühlhauſen, Heinrichshofen. 20 S. in quer Fol.

H. Ewald, Hebräiſche Sprachlehre für Anfänger. 2. Ausgabe. Leipzig, Hahn. 208 S. 20 Sgr.

A. Böhme, L. in Berlin, Leſe-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- u. Leſeunterricht. 6. Aufl. Berlin, Gärtner. 3 Sgr.

Derſ. Anleitung zum Gebrauch der Leſefibel nach Dr. Vogel's des Kindes erſtes Schulbuch bearbeitet. 2. Aufl. Berlin, Gärtner. 80 S. 8 Sgr.

Derſ. Bilder zur Leſefibel. 10 S. 1½ Sgr. ibid.

Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas. Neue Lebensbilder I. Leſe- und Schreibfibel für Elementarclaſſen. Nach der analytiſch-ſynthetiſchen Leſemethode. Leipzig, Klinkhardt. 86 S. 5 Sgr.

F. Lucas, Cantor in Altenplatho, Erſter Unterr. im Leſen u. Schreiben nach ſtrenger Stufenfolge verbunden mit Schreib-Leſeübungen. 33. Aufl. Leipzig, Baenſch.

ABC u. Leſeſpiel. Erfurt, Hennings.

O. Buleheim, Dichtungen für das jüngere Kindesalter geſammelt. 2. verm. Aufl. Leipzig, Baenſch. 183 S.

K. Enslin, Lieder eines Kindes. Gedichte für die Jugend. Leipzig, Merſeburger. 122 S. 10 Sgr.

J. Pfluger, Dir. in Pforzheim, Geordnete Sammlung von Muſteraufſätzen für den Unterr. in der deutſchen Sprache, für Volksſchulen, Bürgerſchulen, Seminare ꝛc. 2. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Brandſtetter. 228 S.

J. H. Lutz, Brief- u. Geſchäftsaufſätze für Bürger- und Gewerbſchulen. Ansbach, Gummi. 70 S. 15 kr.

A. Lüben, Rector in Merſeburg, Grundſätze u. Lehrgänge für den Sprachunterricht in der Bürgerſchule zu Merſeburg. Leipzig, Brandſtetter. 64 S.

Derſ, Ergebniſſe des grammatiſchen Unterrichts in mehrclaſſigen Bürgerſchulen. Nach method. Grundſätzen geordnet u. bearbeitet. Leipzig, Brandſtetter. 44 S.

Dr. Knoblauch, Lehrgang zum Unterr. in der deutſchen Sprache mit möglichſter Bezugnahme auf die Preuß. Regulative ꝛc. Sondershauſen, Eupel. 179 S. 15 Sgr.

C. II. C. Franz, Rector der Bgſchule in Cottbus, die Raumlehre mit Rückſicht auf die Beſtimmung der Regulative faßlich u. praktiſch für Volksſchulen behandelt. Berlin, Wiegandt. 136 S.

C. III. Dr. Eiſenlohr, Sem.-Dir. in Nürtingen, das Volk Israel unter der Herrſchaft der Könige Ein Beitrag zur Einführung in die neuern Verſuche einer organiſchen Auffaſſung der iſraelitiſchen Geſchichte. Leipzig, Brandſtetter. 298 S.

W. Wackernagel, die deutſche Glasmalerei. Geſchichtlicher Entwurf mit Belegen. Leipzig, Hirzel. 180 S.

Dr. O. Klopp, deutſche Geſchichtsbibliothek. 3. Band. Heft 3—4. Hannover, Rümpler. à $7\frac{1}{2}$ Sgr.

E. Goltzſch, Sem.-Dir. in Stettin, die Himmels- u. Erdkunde in Leſeſtücken für Volksſchulen. Nebſt geſchichtl. Mittheilungen u. Feſtgeſängen zur Schulfeier der vaterländ. u kirchl. Gedenktage nach den Beſtimmungen des Preuß. Regulativs für Volksſchulen. Berlin, Wiegandt. 144 S.

C IV. Volksſchullieder. Herausgegeben von dem K. am Schullehrerſeminar zu Münſterberg. 3 Abth. compl. $7\frac{1}{2}$ Sgr. Breslau, Hirt. 16, 24 u. 36 S.

W. Heyer, L. in Cöln, Zwanzig Geſänge für 3 gleiche Stimmen. Cöln, Selbſtverlag. 24 S

A. Löchner, L. in Spandau, deutſches Liederbuch für Knaben- u. Mädchenſchulen. Untere Stufe. 50 Lieder einſtimmig zu ſingen. Leipzig, Klinkhardt. 24 S. $1\frac{1}{2}$ Sgr.

C. V. Dr. Fr. Zſchocke, Rect. in Frieſack, die 80 Kirchenlieder für die Schule nach der Auswahl in den 3 Preuß. Regulativen in ihren Originaltexten zuſammengeſtellt, nach dem Kirchenjahre geordnet, mit kurzen Erklärungen u. einem Anhang über die Lebensumſtände der betr. Dichter verſehen. Berlin, Wiegandt. 144 S.

Dr. F. Crüger, 80 geiſtl. Lieder nach den Preuß. Regulativen in 2 Abth. nach dem Urtext zuſammengeſtellt. 1. Abth. 40 Lieder zum Lernen in den Elementarſchulen des Merſeburger Reg.-Bezirks. 36 S. 1 Sgr. 2. Abth. 40 S. 1 Sgr. Erfurt, Körner.

Derſ u. das Lehrercollegium der Stadtſchule zu Zehdenick, Katechismus für Schule u. Haus, enth. Dr. M. Luthers kleinen Katechismus, eine Sammlung von Gebeten, die feſtſtehenden Theile des liturgiſchen Gottesdienſtes und eine Zeittafel zur bibl. Geſchichte. Erfurt, Körner. 1 Sgr.

Derſ., Spruchbuch zu Dr. M. Luthers kl. Katechismus Anhang zu dem „Katechismus für Schule u. Haus." Erfurt, Körner. 16 S. $\frac{1}{2}$ Sgr.

F. Knauth, Oberl. an der h. T. in Halle, Praktiſches Hülfsbuch für den Gebrauch der 80 Kirchenlieder der Preuß. Regulative, enthaltend die Biographieen der Verf., Darſtellungen des Inhalts, Gedankenganges u. Bibelgrundes, nebſt erbaulichen Zügen aus der Geſchichte der Lieder, u. einem Ueberblick über den Entwicklungsgang des deutſchen evang. Kirchenliedes u. Kirchengeſangs. Mit Vorwort von F. Cunz, Melodieenregiſter u. Muſikbeilage. Halle, Schrödel. 184 S. 12 Sgr.

C. VII. L. Meyer, Oberl. am G. in Celle, Geographie für die Mittelclaſſen höherer Lehranſtalten. Celle, Capaun. 218 S. 20 Sgr.

A. Berthelt, die Geographie in Bildern oder charakteriſtiſche Darſtellungen u. Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde geſammelt, bearbeitet u. zu einem vollſtändigen Ganzen verbunden. Leipzig, Klinkhardt. 364 S.

C. VIII. K. u. M. Canz, Ueber die pädagogiſche Behandlung der Muſik auf Grundlage der Gehörentwicklungs-Methode. Stuttgart, Hallberger.

G. Riedel, past. em., Wie ſollte u. könnte die Liturgie u. insbeſondere der muſicaliſche Theil derſelben in den evang. Kirchen unſers deutſchen Vaterlandes zweckgemäß verbeſſert werden? Beſ. Abdr. aus der Urania 1855. No. 9. Erfurt, Körner. $3\frac{3}{4}$ Sgr.

Th. Mühlbrecht, Geſangl. am G. in Braunſchweig, Theor.-praktiſche Geſangſchule für Gymn., Volksſchulen u. Geſangvereine. Anleitung zum Unterr. in den Elementen des Geſangs. Hannover, Hahn. 72 S. $12\frac{1}{2}$ Sgr.

Liederhain, neuer, dritte Abth.: Vaterlands-, Krieger-, Wanderlieder, dreiſtimmig für Männerchor. Hannover, Hahn. 28 S. 5 Sgr.

G. W. Körner, Feierklänge. Originalcompoſitionen, Cantaten, Hymnen ꝛc. für 4ſtimm. Männerchor ꝛc. 2. u. 3. Lief. à 3 Sgr. Partitur. Erfurt, Körner. 40 S.

Derſ., Tempelklänge, Pſalmen, Hymnen ꝛc. Originalcompoſitionen für gemiſchten Chor. 2. u. 3. Heft. Partitur à 3 Sgr. Erfurt, Körner. 40 S.

E. Hentſchel, Evangeliſches Schulchoralbuch. Auswahl der vorzüglichſten Kirchenmelodieen nach der in Sachſen üblichen Lesart, ſowie nach der urſprüngl. Notation. 1. Abth. 57 Choräle. Leipzig, Merſeburger. 32 S. 1¼ Sgr.

Schäublin, Lieder für Jung u. Alt. Baſel, Bahnmaier. 152 S. 1 Fr. 20 C.

L. Erk, Schul-Choralbuch für die Provinz Brandenburg. In 2 Heften. 3. verb. Aufl. 1. Heft. Choräle für die Unter- u. Mittelcl. Berlin, Enslin. 24 S. 1½ Sgr.

J. Pokorny, Methodiſche Anleitung zum Elementar-Schreibunterricht in Volksſchulen mit freier Benutzung der Tactirmethode ꝛc. Brünn, Winiker. 61 S. 20 Sgr. mit 3 Engl. Schreibheften.

Kaiſer u. Schmerbach, Orthogr. u. kalligr. Blätter aus bibliſchem Stoff zuſammengeſtellt. Langenſalza, Klinghammer. 20 Bl. 7½ Sgr.

C. IX. A. Böhme, Chriſtfeſt- u. Neujahrsgrüße. Sammlung von Gedichten für Schule u. Haus. Berlin, Gärtner. 143 S. 15 Sgr.

Dr. Hagenbach, Prof. in Baſel, die chriſtliche Kirche vom 4. bis zum 6. Jahrhundert. Vorleſungen. A. u. d. T. Vorleſungen über die ältere Kirchengeſchichte. 2. Theil Leipzig, Hirzel. 400 S.

F. Steglich, Dir. des Sem. in Dresden, Bibelkunde. Handbuch zum Verſtändniß der Bibel für ungelehrte Leſer, insbeſ. für Volksſchullehrer u. Schüler höherer Bildungsanſt. Mit 2 Karten. Leipzig, Baenſch. 296 S.

D. I. (Bock, Dir.) Volksſchul-Leſebuch. Unter Mitwirkung der Kön. evang. Schullehrer-Seminare zu Bunzlau u. Steinau herausgegeben von dem Kön. evang. Schullehrerſeminar zu Münſterberg. 3 Theile. Nebſt Leſetafeln u. Liederſammlung. 1. Theil. Untere Stufe 88 S. 2½ Sgr. 2. Theil 172 S. 5½ Sgr. 3. Theil 368 S. 10 Sgr. Breslau, Hirt.

K. u. L. Seltzſam, Deutſches Leſebuch für das mittlere Kindesalter. 2. verm. Aufl. Breslau, Hirt. 300 S. 10 Sgr.

F. Kühn, Erſtes Leſebuch zum Gebrauch in Elementarſchulen und beim Privatunterricht. 6. Aufl. Breslau, Leuckart. 144 S. 3½ Sgr.

C. Stadtländer, L. in Lüneburg, Fibel oder erſter Unterr. im Leſen u. Schreiben nach ſtrenger Stufenfolge. Hannover, Rümpler. 84 S 2½ Sgr.

D. V. A. Clauſſen, Oldenb. Kirchenrath, die bibliſche Geſchichte oder das Reich Gottes auf Erden in einem kurzgefaßten Ueberblick der Menſchengeſchichte auf bibliſcher Grundlage. Für Schule u. Haus zur Belehrung u. Unterhaltung. Oldenburg, Stalling. 141 S. 7½ Sgr.

E. Dr. J. J. Roßbach, Geſchichte der politiſchen Oekonomie. Für Staatsmänner, Oekonomen u. Induſtrielle. Würzburg, Etlinger. 412 S.

Aufruf an Chriſten u. Juden zur Unterſtützung der Sammlung des Volkes Gottes in Jeruſalem. Stuttgart, Paulus. 15 S.

E. Sägelken, D'Hargues contra Plötz. Kurze Würdigung von d'Hargues Schrift: Die neueſte Methode für den Unterricht in der franz. Sprache oder Wie Herr Dr. Plötz Schulbücher ſchreibt. Auch ein offenes Wort. Bremen, Strack. 19 S.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 2. Februar. 1856.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

erlin. Normal-Lehrplan * für die unter der Aufſicht der ſtädtiſchen Schuldeputation ſtehenden Communal-, Parochial- und Privat-Schulen.

§ 1. Die in Berlin vorhandenen, unter der Aufſicht der Schuldeputation henden Communal-, Parochial- und Privatſchulen ſind entweder Elementar- r Mittel- oder höhere Schulen für das eine oder das andere Geſchlecht.

§ 2. Jede dieſer Schulen enthält zunächſt nur drei Unterrichtsſtufen, eine nter-, Mittel- und Oberſtufe, und umfaßt jede dieſer Unterrichtsſtufen eine er mehrere ſubordinirte oder auch coordinirte Claſſen.

I. Die Elementarſchule für beide Geſchlechter.

§ 3. Die Elementarſchule lehrt mit Berückſichtigung der künftigen Lebens- Berufsverhältniſſe der Kinder aus der arbeitenden oder einfache Gewerbe trei- den Claſſe der hieſigen Bevölkerung das Einfachſte und Allgemeinſte von den zu r geiſtigen und ſittlichen Bildung und für ihren künftigen Verkehr nothwendigen unentbehrlichen Kenntniſſen und Fertigkeiten in elementariſcher Form, und ſchließt ihrem Lehrplane die Schulbildung der ihr zugeführten Kinder bis zum Ueber- derſelben in das bürgerliche Leben ab.

Welche Schulen aus der Zahl der bereits vorhandenen hieſigen Communal- enſchulen und Privatſchulen zu der Gattung der Elementarſchulen gehören ſollen, bei welchen daher auch der in den nächſten §§ 4 bis 18 enthaltene Lehrplan vollſtändigen Anwendung kommen kann, bleibt einer beſonderen Feſtſetzung vor- alten. In den nach dem Geſetz vom 16. Mai 1853 für jugendliche Arbeiter Fabriken eingerichteten Schulen iſt eine geringere Anzahl von wöchentlichen Lehr- nden nach einem noch einfacheren Lehrplane zu ertheilen.

* Vergl. den unten abgedruckten Erlaß des Herrn Miniſters der geiſtlichen ꝛc. An- egenheiten vom 28. März d. J.

§ 4. Lehrgegenſtände der Elementarſchule ſind:
1. Religion, 2. Leſen und deutſche Sprache, 3. Schreiben, 4. Rechnen, 5. Geſa
6. Heimats- und Vaterlandskunde, 7. Naturkunde, 8. Zeichnen, verbunden
Formenlehre für die Knabenſchulen, 9. weibliche Handarbeiten in den Töchterſchu

§ 5. Von dieſen Lehrgegenſtänden werden in den Lectionsplan der Unter
1. Religion, 2. Leſen, verbunden mit angemeſſenen Sprechübungen, 3. Sc
ben, 4. Rechnen, 5. Geſang,
mit 26 Lehrſtunden wöchentlich, in den Lectionsplan der Mittelſtufe, außer di
Lehrgegenſtänden, die Heimatskunde für die Knabenclaſſen und die weiblichen H
arbeiten für die Mädchenclaſſen, mit 26 bis 32 Lehrſtunden wöchentlich,
in den Lectionsplan der Oberſtufe, außer dem Unterrichte in weiblichen H
arbeiten für die Mädchenclaſſen, die übrigen Lehrgegenſtände, als
6. Vaterlandskunde, 7. Naturkunde, 8. Zeichnen und Formenlehre,
mit 32 Lehrſtunden wöchentlich, aufgenommen. In Betreff der Behandlung
in den folgenden §§ 7 bis 16 normirten Unterrichtsſtoffs ſind die in den „Gr
zügen, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangeliſchen einclaſſigen Eleme
ſchule" gegebenen Vorſchriften maßgebend. (Vergl. die drei Preußiſchen Regul
vom 1., 2. und 3. October 1854, S. 61 bis 76.)

§ 6. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten beginnt in den Mädch
theilungen wenigſtens von derjenigen Claſſe der Mittelſtufe an, welche den
claſſen vorhergeht, und findet demnach bei ſechs- und fünfclaſſigen Schulen in
Claſſen, bei vier- und dreiclaſſigen Schulen in zwei Claſſen ſtatt. Derſelbe er
ſich während der Nachmittagsſtunden an den drei oder vier ganzen Schultag
Woche in ſechs bis acht Lehrſtunden wöchentlich auf Stricken, Nähen, Str
Flicken, Stopfen und Wäſchezeichnen in Abtheilungen, welche nach den Kennt
und Fortſchritten der Kinder in dieſen weiblichen Handarbeiten gebildet werd

§ 7. Der Religionsunterricht der Elementarſchule verfolgt zunächſt mi
übrigen § 1 bezeichneten Schulen einen und denſelben Zweck: „Erkenntni
evangeliſchen Heilslehre zu einem frommen und ſittlichen Wandel vor Gott",
beſchränkt ſich der Hauptſache nach und in Gemäßheit der in den vorgena
„Grundzügen" enthaltenen Beſtimmungen (vergl. S. 65 bis 69) auf die
mäßigſte Behandlung einer von Stufe zu Stufe ſich erweiternden Auswahl
liſcher Geſchichten des alten und des neuen Teſtaments, ſowie auf die einfach
läuterung der von den Kindern auf den verſchiedenen Unterrichtsſtufen memo
evangeliſchen Perikopen, Bibelſprüche, Kirchenlieder, liturgiſchen Gebete und
chismusſtücke. Die Beilage enthält die nähere Bezeichnung der auf jeder Stu
Behandlung kommenden bibliſchen Geſchichten und der zu erlernenden Bibelabſch
Gebete, Kirchenlieder und Katechismusſtücke. Hinſichts der auf der Unter-
Mittelſtufe zu erlernenden Wochenſprüche bietet die „Handfibel" von Otto S
S. 149 bis 158, eine zweckmäßige und zureichende Auswahl dar. Eine Sp

auswahl für die Oberſtufe zur Unterſtützung des Confirmandenunterrichts bleibt vorbehalten. — Auf der Oberſtufe und der derſelben vorhergehenden Mittelclaſſe tritt das Bibelleſen, das erläuternde Durchſprechen der wichtigſten Gleichniſſe des Herrn und die Mittheilung des Wichtigſten aus der Geſchichte der Kirche, namentlich der Reformationsgeſchichte hinzu, und gibt die Beilage ebenfalls hierüber das Nähere an. Auf jeder Stufe werden ſechs Lehrſtunden in der Woche auf den Religionsunterricht verwendet. Ausdrücklich beſtimmen die „Grundzüge", daß es die Hauptaufgabe des Lehrers ſein ſoll, den auf den beſchriebenen Gebieten belegenen Inhalt zu entwickeln, zum Verſtändniß und zum Beſitz der Kinder zu bringen.

§ 8. Der Leſeunterricht bezweckt, nachdem auf der Unterſtufe durch Anwendung der Lautir- oder Schreibleſemethode die erſten Schwierigkeiten im Leſen ein- und mehrſilbiger Wörter und kurzer Sätze überwunden worden ſind, bis in die Claſſen der Mittelſtufe hinein Förderung der Leſefertigkeit und Verſtändniß des Geleſenen, durch welches zugleich der angemeſſene Leſeton und Leſeausdruck zu erreichen iſt, während auf der Oberſtufe zur Erzielung eines gefälligen Leſevortrags die logiſchen Zergliederungen der Leſeſtücke als die Hauptſache gelten müſſen. Zugleich dient auf der Oberſtufe der Gebrauch des eingeführten Leſebuchs zur Vermittelung derjenigen Kenntniſſe aus dem Gebiete der Natur und des Menſchenlebens, für welche der Lehrplan der Elementarſchule einen nur beſchränkten Raum darzubieten vermag. Die in dem Leſebuche enthaltenen poetiſchen Leſeſtücke können von der Mittelſtufe an zu Gedächtnißübungen benutzt werden. — Auf der Unterſtufe werden dem Leſeunterrichte, wenn er mit dem erſten Schreibunterricht in Verbindung gebracht wird, zwölf bis vierzehn, ohne dieſe Verbindung acht bis zehn, auf der Mittelſtufe ſechs, auf der Oberſtufe vier Lehrſtunden in der Woche zugewendet.

§ 9. Der Unterricht in der deutſchen Sprache geht von der Förderung des angemeſſenen mündlichen Ausdrucks auf der Unterſtufe an bis zur Begründung der Rechtſchreibung auf der Mittelſtufe und zur Behandlung der Wort- und Satzlehre, ſowie zur Uebung im ſchriftlichen Ausdruck auf der Oberſtufe mit dem Leſeunterrichte Hand in Hand, ſo daß, außer den für die orthographiſchen Uebungen und für die Anleitung zu ſchriftlichen ſtyliſtiſchen Arbeiten anzuſetzenden Lehrſtunden, auf dieſen Lehrgegenſtand beſondere Lehrſtunden nicht verwendet werden. Es treten daher zu den im vorſtehenden Paragraph für den Leſeunterricht angeſetzten Lehrſtunden auf der Mittelſtufe zwei bis vier, auf der Oberſtufe ebenfalls zwei bis vier Lehrſtunden wöchentlich für die ſchriftlichen Arbeiten hinzu. Zu den ſchriftlichen Ausarbeitungen bieten, außer der Nachbildung kurzer Erzählungen und gegebener Beſchreibungen, religiöſe, naturkundliche und hiſtoriſche Gegenſtände und die Rückſicht auf den ſchriftlichen Verkehr in den künftigen Berufsverhältniſſen der Kinder das zweckmäßigſte Material.

§ 10. Der Unterricht im Schreiben hat in ſtufenweiſer Fortentwickelung die Fertigkeit im deutlichen und möglichſt gefälligen Schnellſchreiben der deutſchen

und lateiniſchen Schrift zum Zweck, und ſchließt alle Schreibkünſte und Schreibmalereien aus.

Da die Erfahrung gelehrt hat, daß der von Claſſe zu Claſſe eintretende Wechſel der Handſchrift des Lehrers auf die Handſchrift der Kinder den nachtheiligſten Einfluß äußert, und das Vorlegen der Vorſchriften ohne vorhergegangene veranſchaulichende Darſtellung der in geordneter Weiſe einzuübenden einzelnen Schriftzüge dem Zwecke nicht angemeſſen iſt, ſo wird zur Löſung der der Elementarſchule bei der Behandlung dieſes Lehrgegenſtandes geſtellten Aufgabe dafür Sorge zu tragen ſein, daß, wenn nicht einem und demſelben Lehrer der Schreibunterricht durch alle Claſſen der Schule übertragen werden kann, in jeder Schule eine und dieſelbe Schreibmethode allmälig in Anwendung gebracht wird. Die Gewöhnung der Kinder an Feder und Papier beginnt in der der Mittelſtufe vorhergehenden Unterclaſſe, nachdem in der unterſten Claſſe die Uebung der kleinen deutſchen und lateiniſchen Currentſchrift auf der Schiefertafel ſtattgefunden hat. Mit Ausſchluß der Oberclaſſen der Mädchenabtheilungen, für welche drei Lehrſtunden in der Woche anzuſetzen ſind, werden auf jeder Stufe vier Lehrſtunden in der Woche auf den Schreibunterricht verwendet.

§ 11. Der Unterricht im Rechnen bezweckt vorzugsweiſe Fertigkeit in mündlicher und ſchriftlicher Löſung der Aufgaben des gemeinen Rechnens, und ſchließt, nach Erlernung des Rechnens in den vier Grundoperationen vom beſchränkteren bis zum weiteren Zahlenraume in unbenannten und benannten Zahlen, auf der Oberſtufe mit dem Bruchrechnen, dem Rechnen mit ungleich benannten Zahlen und dem Dreiſatze ab. In jeder Claſſe werden mit Ausſchluß der Oberclaſſe der Mädchenabtheilung, für welche drei Lehrſtunden in der Woche anzuſetzen ſind, auf dieſen Lehrgegenſtand vier Stunden in der Woche verwendet.

§ 12. Der Unterricht im Geſang ſucht zunächſt die Erlernung der wichtigſten, gangbarſten und ſchönſten Choralmelodieen zu erreichen, wie dieſelben bereits für die verſchiedenen Unterrichtsſtufen vorgeſchrieben worden ſind. Es kommt hierbei keineswegs darauf an, ſelbſt nicht einmal auf der Oberſtufe, Anleitung zu einem mehrſtimmigen Choralgeſange zu geben, es genügt vielmehr die Einübung des einſtimmigen Geſanges vollſtändig, nur aber jedenfalls in der Weiſe, daß derſelbe ohne Begleitung des Inſtruments von den Kindern feſt und ſicher vorgetragen werden kann.

Die Uebung im mehrſtimmigen Geſange iſt dagegen bei Erlernung der vorgeſchriebenen Volkslieder und anderer ſchöner, erheiternder und belebender Geſänge nicht zu verſäumen.

In jeder Claſſe werden auf dieſen Lehrgegenſtand, bei deſſen Behandlung die Verfügung des königlichen Schulcollegiums vom 20. Juni 1851 zu beachten iſt, zwei Stunden in der Woche verwendet.

§ 13. Durch die Heimats- und Vaterlandskunde ſucht die Elemen-

tarſchule von der Mittelſtufe an ihren Zöglingen nach allmälig ſich erweiternden allgemeinen geographiſchen Begriffen über die Geſtalt und Oberfläche der Erde und die durch ihre Bewegung um ſich ſelbſt und um die Sonne bedingten Erſcheinungen diejenigen Kenntniſſe beizubringen, deren ſie zur Orientirung im engeren und weiteren Vaterlande bedürfen, und hieran geſchichtliche Mittheilungen zu knüpfen, welche zur Belebung einer hingebenden Liebe zu dem Vaterlande und zu dem angeſtammten Herrſcherhauſe förderlich ſind. Während daher in der der Oberſtufe zunächſt vorhergehenden Claſſe die geographiſche Lage der Heimat und ihrer nächſten Umgebung und die daran ſich knüpfenden hiſtoriſchen Denkwürdigkeiten ihre aufmerkſamſte Berückſichtigung in zwei Lehrſtunden wöchentlich finden, hat die Oberſtufe, nach einer Ueberſicht der Land- und Waſſermaſſen der Erde und ihrer Eintheilung, den Zöglingen ein lebendiges, treues, charaktervolles Bild der gegenwärtigen geographiſchen Lage und Beſchaffenheit des engeren und weiteren Vaterlands und ſeiner geſchichtlich gewordenen wichtigſten Zuſtände zu geben, und zwar in den Mädchenabtheilungen durch Anknüpfung des Geſchichtlichen ohne chronologiſche Folge an das Geographiſche, in der einen Oberclaſſe durch Betrachtung des weiteren deutſchen, in der andern Oberclaſſe durch Betrachtung des engeren preußiſchen Vaterlandes, oder bei einer Oberclaſſe nach beiden Beziehungen hin von Semeſter zu Semeſter abwechſelnd in zwei Lehrſtunden wöchentlich; in den Knabenabtheilungen dagegen, bei Trennung der Geſchichte von der Geographie, die erſtere als Mittheilung des Wichtigſten aus der Geſchichte Deutſchlands und des preußiſchen Vaterlandes in vorherrſchender biographiſcher Form. Zweckmäßig erſcheint es hierbei, daß im Sommerſemeſter immer die Geographie, im Winterſemeſter immer die Geſchichte des engeren und weiteren Vaterlandes, in dreiclaſſigen Schulen nur die Geographie und Geſchichte des engeren Vaterlandes in zwei Lehrſtunden wöchentlich zur Behandlung kommt. Für einzelne hervorragende charaktervolle Schilderungen bietet hierbei das Leſebuch in ſeinen proſaiſchen und poetiſchen Leſeſtücken ein geeignetes Material. Hauptgegenſtände des geſchichtlichen Unterrichts bilden, außer den bei dem Religionsunterrichte hervorzuhebenden kirchengeſchichtlichen und reformationsgeſchichtlichen Momenten, aus der preußiſchen Geſchichte: die beiden erſten Churfürſten aus dem Hauſe Hohenzollern, die Churfürſten Joachim I. und II., der große Churfürſt und ſeine Gemahlin, Friedrich Wilhelm I., Friedrich der Große und der ſiebenjährige Krieg, Friedrich Wilhelm III., ſeine Gemahlin und die Freiheitskriege; aus der deutſchen Geſchichte: das Leben und die Sitten der alten Deutſchen, ihre Kämpfe mit den Römern, Karl der Große und ſeine Nachfolger, die Kämpfe der deutſchen Kaiſer mit den Ungarn, Friedrich Barbaroſſa und die Kreuzzüge, Maximilian I. und ſeine Zeit, der dreißigjährige Krieg in ſeinen Urſachen und nächſten Folgen, ſo wie in ſeinen wichtigſten Begebenheiten.

§ 14. Der naturkundliche Unterricht gehört ausſchließend der Oberſtufe, in den Mädchenabtheilungen nur der erſten Claſſe derſelben an. Während in den

Mädchenabtheilungen in zwei Lehrſtunden wöchentlich und zwar bis in die erſte Hälfte des zweiten Semeſters hinein, außer den den Kindern ſchon durch das alltägliche Leben bekannten und geläufigen naturgeſchichtlichen Begriffen, die in die Sinne fallenden einheimiſchen Naturkörper, mit beſonderer Berückſichtigung des Pflanzenreichs, zur Anſchauung gebracht, der Nutzen und Gebrauch derſelben geſchildert und einfache, den Sinn weckende Blicke in die Thier- und Pflanzenwelt fremder Länder geworfen werden, die übrige Zeit des Schuljahres aber auf Erklärung der wichtigſten atmoſphäriſchen Erſcheinungen verwendet wird, erhält der naturkundliche Unterricht in den Knabenabtheilungen inſofern eine angemeſſene Erweiterung, als in der zweiten Oberclaſſe die Naturgeſchichte als Betrachtung der in die Sinne fallenden und wichtigſten, den Zöglingen dem Namen nach bereits bekannten Naturproducte in zwei Lehrſtunden, in der erſten Oberclaſſe aber nach einer überſichtlichen Repetition des Penſums der vorhergehenden Claſſe das Bemerkenswertheſte aus der Naturlehre und die wichtigſten Erfindungen der neueren Zeit in eben ſo viel Lehrſtunden wöchentlich zur Behandlung kommen. Auch hier gibt für die wichtigſten Gegenſtände des Unterrichts das Leſebuch mit ſeinen betreffenden Abſchnitten das erforderliche Material.

§ 15. Der Unterricht in der mathematiſchen Formenlehre und Geometrie iſt ausſchließlich Lehrgegenſtand für die Oberſtufe der Knabenſchule und beſchäftigt ſich nur mit einer zweckmäßigen Anleitung der Schüler, die in ihrem künftigen Berufsleben nach verſchiedenen Seiten hin ſich darbietenden räumlichen Verhältniſſe klar zu überſchauen, die in denſelben ſich vorfindenden Mängel und Vorzüge zu erkennen und ſie umzugeſtalten. Er beginnt mit der Anſchauung vorgelegter Körper, mit Aufſuchung der einzelnen Raumgrößen an denſelben, mit ihrer Benennung und dem Erkennen, Ausſprechen und Zuſammenfaſſen ihrer Eigenſchaften, ſchreitet fort mit dem Aufſuchen und Vergleichen der betrachteten Raumgrößen an Gegenſtänden der Umgebung und ſchließt ab mit dem Auffinden der gegenſeitigen Abhängigkeit der Raumgrößen unter einander. Es werden auf dieſen Lehrgegenſtand, welcher in der zweiten Oberclaſſe mit dem Zeichnen in Verbindung zu bringen iſt und hier zunächſt nur die Uebung im ſauberen linearischen Darſtellen räumlicher Verhältniſſe zum Zweck hat, zwei Lehrſtunden in der Woche verwendet.

§ 16. Der von dem Unterrichte in der Geometrie in der erſten Oberclaſſe der Knabenabtheilung zu trennende und für dieſe ausſchließend in zwei Lehrſtunden wöchentlich zu behandelnde Zeichnenunterricht bezweckt Fertigkeit im Zeichnen nach Modellen, jedoch nur nach ſolchen, die von ebenen Flächen und geraden Linien begrenzt werden.

§ 17. Außer einem häuslichen und Schulſchreibhefte für die kalligraphiſchen Uebungen, einem Hefte für die Reinſchriften der ausgearbeiteten ſtyliſtiſchen und orthographiſchen Aufgaben, einem Zeichnenbuche und einem Hefte für die Löſung der Rechnen- und geometriſchen Aufgaben iſt die Anlegung von Heften beim Schulunterricht nicht zu geſtatten.

§ 18. Nach vorstehender Auffassung der Lehrgegenstände der Elementarschule und Angabe der auf sie zu verwendenden wöchentlichen Lehrstunden ist nachfolgender Lectionsplan für sämmtliche hiesige Elementarschulen maßgebend.

A. Mädchenabtheilung.

	I. Unterstufe.	II. Mittelstufe.		III. Oberstufe.	
		Classe II.	Classe I.	Classe II.	Classe I.
	Lehrstunden.	Lehrstunden.		Lehrstunden.	
1. Religion	6	6	6	6	6
2. Lesen u. Deutsch . .	10	10	10	6	6
3. Schreiben	4	4	4	4	3
4. Rechnen	4	4	4	4	3
5. Gesang	2	2	2	2	2
6. Vaterlandskunde . .	—	—	—	2	2
7. Naturkunde . . .	—	—	—	—	2
8. Weibl. Handarbeiten .	—	—	6	8	8
Summa	26	26	32	32	32

B. Knabenabtheilung.

	I. Unterstufe.	II. Mittelstufe.		III. Oberstufe.	
		Classe II.	Classe I.	Classe II.	Classe I.
	Lehrstunden.	Lehrstunden.		Lehrstunden.	
1. Religion	6	6	6	6	6
2. Lesen u. Deutsch . .	10	10	8	10	8
3. Rechnen	4	4	4	4	4
4. Schreiben	4	4	4	4	4
5. Vaterlandskunde . .	—	—	2	2	2
6. Naturkunde . . .	—	—	—	2	2
7. Formenlehre mit Zeichnen u. Geometrie .	—	—	—	2	2
8. Zeichnen	—	—	—	—	2
9. Gesang	2	2	2	2	2
Summa	26	26	26	32	32

II. Die Mittelschule für beide Geschlechter.

§ 19. Wie die Elementarschule, so schließt auch die Mittelschule mit ihrem Lehrplane der Oberclasse die Schulbildung der ihr anvertrauten Zöglinge und zwar derjenigen Kinder ab, welche einen über den Elementarunterricht hinausgehenden, jedoch ausschließlich der praktischen Seite zugewendeten Unterricht in den Realien und in der Kenntniß der Sprachen, wie beide von der intelligenteren Betreibung der Gewerbe und von dem häuslichen und öffentlichen Verkehr unter den Mittel-

ſtänden gefordert werden, erhalten ſollen. Die Mittelſchule unterſcheidet ſich daher weſentlich von der Elementarſchule durch einen tiefer gehenden Unterricht in den Realien und durch die Aufnahme der franzöſiſchen Sprache in den Kreis der Lehrgegenſtände, während der Unterricht in der lateiniſchen Sprache weit weniger von der Mittelſchule für Knaben unbedingt zu fordern, als ihr zu geſtatten iſt.

§ 20. Die Lehrgegenſtände der Mittelſchule ſind:

1. Religion, 2. Leſen, 3. Deutſche Sprache, 4. Rechnen, 5. Schreiben, 6. Geſang, 7. Geographie, 8. Geſchichte, 9. Naturkunde, 10. Franzöſiſche Sprache, 11. Lateiniſche Sprache für die Knaben, 12. Zeichnen, 13. Geometrie für die Knaben, 14. Weibliche Handarbeiten für die Mädchen.

§ 21. Von dieſen Lehrgegenſtänden gehören in den Lectionsplan der Unterſtufe:

1. Religion, 2. Leſen, 3. Deutſche Sprache, 4. Rechnen, 5. Schreiben, 6. Geſang, 7. Weibliche Handarbeiten für die Mädchen;

in den Lectionsplan der Mittelſtufe außer dieſen:

8. Geographie, 9. Franzöſiſche Sprache, 10. Lateiniſche Sprache für die Knabenabtheilungen, 11. Zeichnen, 12. Geſchichte;

in den Lectionsplan der Oberſtufe außer dieſen:

13. Naturkunde, 14. Geometrie für die Knabenabtheilungen.

§ 22. Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten, auf welchen nicht über acht und nicht unter ſechs Lehrſtunden in der Woche zu verwenden ſind, kann ſich, den Familienverhältniſſen der Kinder gemäß, zwar nicht allein auf Stricken, Nähen, Säumen, Ausbeſſern und Zeichnen der Wäſche beſchränken, muß jedoch nach dieſen Seiten hin vorzugsweiſe Berückſichtigung erhalten, und darf durch ausſchließliche Anleitung der Schülerinnen der Oberclaſſe zur Anfertigung von Putzſachen und Stickereien ſeines heilſamſten Einfluſſes auf das häusliche Leben der Töchter aus den Mittelſtänden nicht beraubt werden.

§ 23. Für den Religionsunterricht gelten im Allgemeinen die § 7 für die Elementarſchule angegebenen Beſtimmungen; doch gebietet es die Rückſicht auf die größere Anzahl der in den Mittelſchulen zur Behandlung kommenden Lehrgegenſtände, daß für die auf den Religionsunterricht in jeder Claſſe zu verwendenden wöchentlichen Lehrſtunden die Zahl von drei bis vier maßgebend bleibt, und iſt bei ſechsclaſſigen Schulen eine Combination der erſten und zweiten Claſſe in den für den Religionsunterricht angeſetzten Lehrſtunden zu geſtatten.

§ 24. Der Leſeunterricht, welcher, wie in der Elementarſchule, von der Unterſtufe an mit dem Unterrichte in der Deutſchen Sprache in Verbindung gebracht werden kann, ſchreitet von der erſten elementariſchen Behandlung auf der Unterſtufe und von der auf der Mittelſtufe zu gewinnenden vollſtändigen Leſefertigkeit fort bis zur Erlernung eines ſchönen und ausdrucksvollen Leſevortrages proſaiſcher und poetiſcher Leſeſtücke, wobei durch möglichſt allſeitige Betrachtung derſelben ebenſowohl ihr gediegener Inhalt als ihre ſchöne Form den Kindern zu eigen zu machen iſt.

Das Memoriren und Recitiren ausgewählter, den kindlichen Geiſt kräftigender, das Gemüth veredelnder Gedichte wird, wie das Leſen ausgewählter proſaiſcher Abſchnitte, Gelegenheit geben, in einfacher Hinweiſung auf die wichtigſten Lebensmomente der Verfaſſer und auf die Zeit der Entſtehung ihrer bedeutendſten Werke die Zöglinge mit Achtung und Ehrerbietung gegen die erſteren zu erfüllen und mit dem edelſten und beſten Theile der Volkslitteratur bekannt zu machen. Auf dieſen Lehrgegenſtand werden auf der Unterſtufe mindeſtens acht, auf der Mittelſtufe vier, auf der Oberſtufe zwei Lehrſtunden in der Woche verwendet.

§ 25. Der Unterricht in der Deutſchen Sprache bezweckt auf der Unterſtufe die Bewegung der Kinder im nicht erweiterten einfachen Satze, mündlich und ſchriftlich, ſucht auf der Mittelſtufe vorzugsweiſe bei Beſprechung des Geleſenen durch die Behandlung der Wortarten, der Wortbildungs- und Satzlehre bis zum erweiterten einfachen Satze den richtigen mündlichen und ſchriftlichen Ausdruck zu fördern und ſchließt auf der Oberſtufe ab mit der Lehre vom zuſammengeſetzten Satze und mit der Beſprechung des Geleſenen nach den erlernten grammatiſchen Regeln. Den ſchriftlichen Ausarbeitungen iſt von der Mittelſtufe an in der Anleitung zur Anfertigung von Beſchreibungen und Briefen bis zur Anfertigung eines Aufſatzes auf der Stufe eigener Erfindung über irgend ein den Vorſtellungskreiſen und, ſoweit es namentlich die Knabenſchule betrifft, den künftigen Verhältniſſen der Kinder angemeſſenes Thema beſondere Berückſichtigung zu gewähren.

Es ſind dieſem Lehrgegenſtande auf der Unterſtufe zwei, auf der Mittelſtufe vier, auf der Oberſtufe drei Lehrſtunden in der Woche zuzuwenden.

§ 26. Für den Schreibunterricht bleiben die § 10 für die Elementarſchule angegebenen Beſtimmungen im Allgemeinen maßgebend, doch iſt mit Rückſicht auf die leichtere Ueberwindung der mit dem erſten Schreibunterrichte verbundenen Schwierigkeiten und auf die vorauszuſetzende leichtere Gewöhnung der Kinder an den Gebrauch der Feder und Tinte, der Unterricht mit dieſem Material allmälig zu beginnen, und ſind auf der Unter- und Mittelſtufe drei bis vier, auf der Oberſtufe wenigſtens drei Lehrſtunden in der Woche auf dieſen Unterricht zu verwenden.

§ 27. Während der Rechenunterricht in den mittleren Töchterſchulen nach dem § 11 für die Elementarſchule feſtgeſtellten Penſum ſich richtet, findet auf der Oberſtufe der Mittelknabenſchule die Behandlung der Proportionsrechnung ſtatt, und wird hier überhaupt dieſem Gegenſtande durch Aufgaben aus der Zins-, Rabatt-, Geſellſchafts- und Miſchungsrechnung diejenige Erweiterung zu geben ſein, welche die künftigen Geſchäftsbeziehungen, zu welchen die Knaben übergehen werden, fordern.

Auf dieſen Unterricht fallen in den Unter- und Mittelclaſſen wöchentlich drei bis vier, in den Oberclaſſen drei Lehrſtunden.

§ 28. Die § 12 für die Elementarſchule enthaltenen, den Geſangunterricht betreffenden Beſtimmungen finden auch auf die Mittelſchule ihre volle Anwendung.

§ 29. Der Unterricht in der Geographie beginnt auf der Mittelſtufe, nach-

dem in einer Claſſe derſelben in Form von Sprech- und Denkübungen die Veränderungen auf der Erde, welche aus dem Verhältniſſe derſelben zur Sonne hervorgehen, zum Verſtändniſſe gebracht worden ſind, und das Wichtigſte aus der Heimatskunde zur Behandlung gekommen iſt, mit den geographiſchen Vorbegriffen, der Beſprechung des Horizonts und der Himmelsgegenden, der Betrachtung der Erdoberfläche, der allgemeinen Kenntniß der Land- und Waſſermaſſen und mit einer überſichtlichen Darſtellung der Geographie des engeren Vaterlandes, insbeſondere der Provinz Brandenburg, und ſchreitet in den Töchterſchulen zu einer Ueberſicht der fünf Welttheile, bei Hervorhebung des Merkwürdigſten in den europäiſchen und außereuropäiſchen Ländern, und zur ſpeciellen Geographie Deutſchlands fort, in den Knabenſchulen dagegen außer dieſen Puncten zu einer genaueren Kenntniß der Länder Europa's, mit Hinweiſung auf diejenigen außereuropäiſchen Theile der Erde, mit welchen das Vaterland in Handelsverbindungen ſteht, und zu den wichtigſten Momenten aus der mathematiſchen und phyſikaliſchen Geographie.

Auf beiden Stufen und in beiden Schulen werden auf dieſen Lehrgegenſtand, bei deſſen Behandlung die Anleitung der Schüler und Schülerinnen zum Kartenzeichnen nicht fehlen darf, zwei Lehrſtunden in der Woche verwendet.

§ 30. Der Unterricht in der Geſchichte beginnt in der der Oberſtufe zunächſt vorhergehenden Claſſe nur in dem Falle, daß die Schule aus ſechs oder mehr ſubordinirten Claſſen beſteht, und enthält in den Töchterſchulen charaktervolle Schilderung der hervorragendſten Begebenheiten aus der Deutſchen und Brandenburgiſch-Preußiſchen Geſchichte mit möglichſter Berückſichtigung der weiblichen Charaktere bis zur erſten Oberclaſſe, in welcher dann das Wichtigſte aus den Religionen, Geſetzen, Gebräuchen, Sitten und Lebensweiſen alter Völker, an hervorſtehenden Charakteren und Begebenheiten erläutert wird und mit Bezugnahme auf die durch das Chriſtenthum veränderten Anſichten von geiſtiger und ſittlicher Bildung zur Mittheilung kommt; in den Knabenſchulen wird der Geſchichtsunterricht durch Biographieen aus der alten, mittleren und neuen Geſchichte eingeleitet, auf der Oberſtufe aber ausſchließlich die Deutſche Geſchichte bis 1415 und von dieſem Zeitabſchnitte an dieſelbe an die Brandenburgiſch-Preußiſche Geſchichte geknüpft behandelt, und zwar in zwei Lehrſtunden wöchentlich.

§ 31. Für den naturkundlichen Unterricht bleibt hinſichtlich der Töchterſchulen das für die Elementarmädchenſchulen aufgeſtellte Penſum maßgebend, und kommt hier nur auf der Oberſtufe dieſer Lehrgegenſtand zur Behandlung. In den Knabenſchulen dagegen beginnt, nachdem bereits auf der Unterſtufe in Form von Anſchauungsübungen einzelne bekannte Naturproducte beſprochen worden ſind, der naturkundliche Unterricht auf der Mittelſtufe in unmittelbarem Anſchluß an die ſinnliche Wahrnehmung, mit Beobachtung der umgebenden Naturerzeugniſſe, während auf der Oberſtufe eine genauere Betrachtung der drei Naturreiche, aufſuchendes, anſchauendes und beſchreibendes Zergliedern der Naturkörper, die Kenntniß ausländ-

diſcher Naturproducte, die wichtigſten Abſchnitte aus der Phyſik und die Geſchichte der vornehmlichſten neueren Erfindungen Berückſichtigung erhalten. — Auf dieſen Lehrgegenſtand werden in den Töchterſchulen zwei, in den Knabenſchulen bis zur erſten Oberclaſſe ebenfalls zwei, in dieſer aber drei Lehrſtunden in der Woche verwendet.

§ 32. Der Unterricht in der franzöſiſchen Sprache beginnt auf der Mittelſtufe und zwar in den Knabenclaſſen eine Claſſe früher als der Unterricht im Lateiniſchen. Richtige Ausſprache, Einübung der Formenlehre bis zur Erlernung der unregelmäßigen Zeitwörter, mündliche und ſchriftliche Uebungen im einfachen, erweiterten Satze und das Leſen und Memoriren leichter Abſchnitte aus Leſebüchern bezeichnet den Umfang dieſes Unterrichts bis zur erſten Oberclaſſe, auf welcher nach Maßgabe der von den Kindern bereits erworbenen Kenntniſſe die Betrachtung des zuſammengeſetzten Satzes zur Erlernung des Gebrauchs des Pronomens, Particips und Conjunctivs folgen kann. In jeder Claſſe werden auf dieſen Lehrgegenſtand nicht unter drei und nicht über vier Lehrſtunden in der Woche verwendet.

§ 33. Der Unterricht im Lateiniſchen beginnt, wenn er anders in den Lehrplan aufgenommen werden ſoll, auf der Mittelſtufe der Knabenſchulen in der der Oberſtufe zunächſt vorhergehenden Claſſe, und erſtrebt in ſeinem Fortgange nur gründliche Erlernung der Formenlehre und des Gebrauchs derſelben bei Ueberſetzungen leichter Abſchnitte aus dem Lateiniſchen in das Deutſche und aus dem Deutſchen in das Lateiniſche.

Es werden auf dieſen Lehrgegenſtand drei Lehrſtunden in der Woche in jeder Claſſe verwendet.

§ 34. Der Unterricht in der Geometrie iſt in den Knabenſchulen auf der Mittelſtufe als Formenlehre mit dem Zeichnenunterricht zu verbinden, und verfolgt bis zur Oberſtufe im Allgemeinen den für die Elementarſchule feſtgeſtellten Zweck in der Verarbeitung desſelben Penſums. In den Oberclaſſen aber iſt er getrennt von dem Zeichnenunterrichte zu behandeln, und ſucht hier gründliche Bekanntſchaft mit den wichtigſten Lehrſätzen der Planimetrie bis zur wiſſenſchaftlichen Begründung und Anwendung derſelben auf Meſſung von Flächen und Körpern zu erreichen.

Es ſind auf dieſen Lehrgegenſtand bis zur erſten Oberclaſſe zwei, in dieſer aber drei Lehrſtunden in der Woche zu verwenden.

§ 35 Der Unterricht im Zeichnen beginnt in den Töchterſchulen und Knabenſchulen auf der Mittelſtufe mit der Uebung im Zeichnen geradliniger Figuren bis zu den Anfängen mit leichteren Schattirungen, bezweckt in den Töchterſchulen beſtimmtes Auffaſſen und Darſtellen der den Verhältniſſen entſprechenden Naturgegenſtände und Fertigkeit im freien Handzeichnen, namentlich im Zeichnen von Blumen, in den Knabenſchulen von der Oberſtufe an Anleitung zum Zeichnen ſolcher Gegenſtände, auf welche die künftigen gewerblichen Berufsverhältniſſe der Knaben hinweiſen. Es werden auf dieſen Lehrgegenſtand zwei Stunden in der Woche verwendet.

§ 36. Außer einem Diarium zur Eintragung der von dem Lehrer bei dem

Unterrichte in den Realien gegebenen Bemerkungen, einem häuslichen und Schulschreibhefte für die kalligraphiſchen Uebungen, einem Zeichnenbuche und dem für die deutſchen, franzöſiſchen, lateiniſchen, geometriſchen Ausarbeitungen und Rechenübungen erforderlichen Hefte iſt die Anlegung von Heften für den Schulunterricht nicht zu geſtatten.

§ 37. Nach den vorſtehend für die Lehrgegenſtände der Mittelſtufe aufgeſtellten Penſen und den für den Umfang der Lehrgegenſtände angegebenen Beſtimmungen iſt folgender Lectionsplan für die Mittelſtufe normal:

A. Mädchenſchule.

	I. Unterſtufe.	II. Mittelſtufe.		III. Oberſtufe.	
		Claſſe II.	Claſſe I.	Claſſe II.	Claſſe I.
	Lehrſtunden	Lehrſtunden.		Lehrſtunden.	
1. Religion	4	4	3	3	3
2. Leſen	10	6	6	2	2
3. Deutſch				2	2
4. Schreiben	4	3	3	2	2
5. Rechnen	4	4	3	3	3
6. Geſang	2	2	2	2	2
7. Zeichnen	—	2	2	2	2
8. Geſchichte	—	—	2	2	2
9. Geographie	—	2	2	2	2
10. Naturkunde	—	—	—	2	2
11. Franzöſiſch	—	3	3	4	4
12. Weibl. Handarbeiten	6	6	6	6	6
Summa	30	32	32	32	32

B. Knabenſchule.

	I. Unterſtufe.	II. Mittelſtufe.		III. Oberſtufe.	
		Claſſe II.	Claſſe I.	Claſſe II.	Claſſe I.
	Lehrſtunden.	Lehrſtunden.		Lehrſtunden.	
1. Religion	6	4	3	3	3
2. Leſen	10	6	3	2	2
3. Deutſch		4	4	3	2
4. Schreiben	4	4	4	2	2
5. Rechnen	4	4	3	3	2
6. Geſang	2	2	2	2	2
7. Zeichnen mit Formenlehre	—	—	2	2	2
8. Geometrie	—	—	—	2	3
9. Geographie	—	2	2	2	2
10. Geſchichte	—	—	2	2	2
11. Naturkunde	—	—	—	2	3
12. Franzöſiſch	—	4	4	4	4
13. Lateiniſch	—	—	3	3	3
Summa	26	30	32	32	32

III. Die höhere Knabenſchule.

§ 38. Die höhere Knabenſchule nimmt vorzugsweiſe Zöglinge auf, welche von dem erſten Elementarunterrichte an in ſtufenweiſer Fortentwickelung zunächſt für eine der mittleren Claſſen der Gymnaſien oder Realſchulen (Quarta oder Untertertia) vorbereitet werden ſollen, iſt aber auch ſolchen Knaben, welche in ihr die Schulbildung für den Uebergang zu einer beſtimmten Berufsthätigkeit vollenden ſollen, geöffnet.

§ 39. Der Charakter der höheren Knabenſchule als Vorbereitungsanſtalt für die Gymnaſien und Realſchulen verlangt, daß bei der Behandlung einzelner Lehrgegenſtände die wiſſenſchaftliche Form und Begründung nicht fehle, und unterſcheidet ſich hierdurch die höhere Knabenſchule weſentlich von der Elementar- und Mittelſchule. Wie weit indeſſen nach dieſer Beziehung hin die Anſtalt zu gehen habe, bleibt dem Ermeſſen des Schulvorſtehers nach der beſonderen Aufgabe, welche er ſich bei der Schulbildung ſeiner Zöglinge geſtellt hat, und nach den ihm zu Gebote ſtehenden Lehrkräften anheimgeſtellt.

§ 40. Lehrgegenſtände der höheren Knabenſchule ſind:

1. Religion, 2. Leſen, 3. Deutſch, 4. Schreiben, 5. Rechnen, 6. Singen, 7. Geographie, 8. Geſchichte, 9. Mathematik, 10. Naturkunde, 11. Zeichnen, 12. Franzöſiſche Sprache, 13. Lateiniſche Sprache.

Bei der Geſchichte iſt der alten Geſchichte beſondere Berückſichtigung zu gewähren.

Der Unterricht in der Naturkunde und der demſelben zu gebende Umfang wird dem Ermeſſen des Schulvorſtehers anheim zu ſtellen und davon abhängig zu machen ſein, ob locale Verhältniſſe der Zöglinge mehr für das bürgerliche Leben und die Realſchule als für das Gymnaſium fordern. Die Aufnahme des Unterrichts in der griechiſchen Sprache in den Lehrplan, wodurch die Anſtalt mehr den Charakter eines Progymnaſiums erhalten würde, hängt von der Genehmigung der Schulbehörde ab.

§ 41. Von den vorſtehend angegebenen Lehrgegenſtänden gehören in den Lectionsplan der Unterſtufe:

1. Religion, 2. Leſen, 3. Deutſch, 4. Schreiben, 5. Rechnen, 6. Singen,

in den Lectionsplan der Mittelſtufe außer dieſen

7. Geographie, 8. Geſchichte, 9. Raumlehre, als Vorbereitung auf den mathematiſchen Unterricht, 10. Lateiniſch, 11. Franzöſiſch, 12. Zeichnen,

in den Lectionsplan der Oberſtufe außer dieſen und der Mathematik

13. Naturkunde.

Der grammatiſche Unterricht in der deutſchen Sprache beginnt auf der Mittelſtufe.

§ 42. In der Religion, Geographie, deutſchen Sprache, im Leſen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und Singen verfolgt die höhere Knabenſchule mit der Mittelknabenſchule im Allgemeinen ein gleiches Ziel bei einer ziemlich gleichen Anzahl von Lehrſtunden, nur iſt mit Rückſicht auf das Ziel der höheren Knabenſchule der grammatiſchen Behandlung der deutſchen Sprache ein größerer Raum, ſoweit es die

Förderung und Gewandtheit der Knaben im mündlichen und ſchriftlichen Ausdruck geſtatten, zu gewähren.

§ 43. Der Unterricht in der lateiniſchen Sprache beginnt auf der mittleren Unterrichtsſtufe nach dem Ermeſſen des Schulvorſtehers eine Claſſe früher oder ſpäter, als der Unterricht in der franzöſiſchen Sprache, kann hinſichtlich der auf denſelben zu verwendenden Lehrſtunden von Claſſe zu Claſſe an Umfang bis zu ſechs Lehrſtunden in der Woche gewinnen, und fordert, nach vorhergegangener gründlicher Einübung der Formenlehre, insbeſondere der unregelmäßigen Verba und Comparation und der Ausnahmen von den Hauptregeln über das genus, in der erſten Oberclaſſe die Erlernung der periphraſtiſchen Conjugation, der unentbehrlichſten ſyntaktiſchen Sprachformen und der wichtigſten Regeln der Caſuslehre zum Leſen und Verſtehen leichter lateiniſcher Schriftſteller.

§ 44. Auf den Unterricht in der franzöſiſchen Sprache wird eine Claſſe früher oder ſpäter, als der Unterricht in der lateiniſchen Sprache beginnt, in allen Claſſen eine gleiche Anzahl von Lehrſtunden verwendet. Fließendes Leſen mit richtiger Ausſprache, Einübung der Formenlehre, insbeſondere der unregelmäßigen Zeitwörter, der paſſiven Form, des Pronominalzeitworts, Betrachtung der verſchiedenen Theile des einfachen erweiterten Satzes zum Leſen und Verſtehen leichter Abſchnitte aus franzöſiſchen Leſebüchern iſt die bei der Behandlung dieſes Lehrgegenſtandes von den erſten Anfangsgründen ausgehende und in der Oberclaſſe vollſtändig zu löſende Aufgabe.

§ 45. Der Unterricht in der Mathematik umfaßt die für das § 38 angegebene Ziel erforderlichen geometriſchen und arithmetiſchen Vorübungen, in erſterer Beziehung bis zu der Lehre von den Parallelogrammen, in letzterer Beziehung bis zur Kenntniß der Decimalbruchrechnung. Der Unterricht in der Geometrie kann bereits auf der Mittelſtufe durch Behandlung der Raumlehre bis zur Lehre von den Dreiecken vorbereitet werden.

§ 46. Der Unterricht in der alten Geſchichte iſt griechiſche und römiſche Geſchichte und das ausſchließende und den Geſchichtsunterricht abſchließende Penſum der erſten Oberclaſſe, in Hervorhebung der bedeutendſten Begebenheiten bei vorherrſchend biographiſcher Form. Vorbereitet wird das Verſtändniß derſelben in den vorhergehenden Claſſen durch anziehende biographiſche Mittheilungen aus der allgemeinen Geſchichte von Cyrus bis Napoleon, mit beſonderer Berückſichtigung der Biographieen aus der deutſchen und brandenburgiſch-preußiſchen Geſchichte.

§ 47. Während die Sprechübungen in den Unterclaſſen und die in dem eingeführten Leſebuche der Mittelclaſſen enthaltenen Schilderungen und Beſchreibungen hervorragender Gegenſtände und Erſcheinungen aus dem Gebiete der Naturgeſchichte Gelegenheit darbieten, durch Uebung im Beſchreiben und durch Kenntniß des Gebrauchs der Naturproducte den naturkundlichen Unterricht vorzubereiten, beginnt derſelbe, wenn er anders in den Lehrplan aufgenommen wird, als ein beſonderer

Lehrgegenſtand in der zweiten Oberclaſſe, und zwar hier als Naturgeſchichte durch Einführung der Zöglinge in die Botanik und Zoologie, in der erſten Claſſe aber neben der Naturgeſchichte als Naturlehre und Vorbereitung auf die Phyſik durch Kenntniß der den phyſikaliſchen Unterricht in den Gymnaſien und Realſchulen vorbereitenden Lehrſtücke.

Zweckmäßig wird hierbei eine Abwechſelung beider Lehrgegenſtände von Semeſter zu Semeſter ſtattfinden.

§ 48. Im Allgemeinen wird ſich der Lectionsplan der höheren Knabenſchule in folgender Weiſe herausſtellen:

	I. Unterſtufe.		II. Mittelſtufe.		III. Oberſtufe.	
	Claſſe II.	Claſſe I.	Claſſe II.	Claſſe I.	Claſſe II.	Claſſe I.
	Lehrſtunden.		Lehrſtunden.		Lehrſtunden.	
1. Religion	4	4	4	4	3	3
2. Leſen	8	6	4	3	2	—
3. Deutſch	—	—	4	3	2	3
4. Sprechübungen	4	6	—	—	—	—
5. Rechnen	4	4	3	3	2	2
6. Schreiben	6	6	3	3	2	2
7. Lateiniſch	—	—	4	4	5	6
8. Franzöſiſch	—	—	—	4	4	4
9. Geographie	—	—	2	2	2	2
10. Geſchichte	—	—	—	2	2	2
11. Zeichnen	—	—	—	—	2	2
12. Raumlehre mit Zeichnen	—	—	—	2	—	—
13. Naturkunde	—	—	—	—	2	2
14. Mathematik	—	—	—	—	2	2
15. Singen	—	—	2	2	2	2
Summa	26	26	26	32	32	32

IV. Die höhere Töchterſchule.

§ 49. Die höhere Töchterſchule als Privatſchule will den Töchtern aus den Familien der hieſigen höheren Stände zugleich mit einer tieferen religiöſen Bildung, dem evangeliſchen Bekenntniſſe gemäß, diejenigen dem weiblichen Charakter und Berufe entſprechenden Bildungsmittel gewähren, welche ebenſowohl zum Verſtehen der wichtigſten Erſcheinungen der Welt, insbeſondere auf dem Gebiete des geiſtigen Lebens unſeres Volks, als auch zum Umgange mit Menſchen aus den höheren geſellſchaftlichen Kreiſen erforderlich ſind. Sie unterſcheidet ſich von der Elementar- und Mittelſchule weſentlich dadurch, daß ſie zur Weckung und Bildung des Geſchmacks und Sinnes für Kunſt und Wiſſenſchaft, ſoweit die letztere dem weiblichen Berufe zugänglich gemacht werden kann, durch ihren Lehrplan eine Bekanntſchaft mit den

wichtigſten Erzeugniſſen der deutſchen und franzöſiſchen Litteratur zu vermitteln ſucht, auf das Verſtehen dieſer Erzeugniſſe von der Mittelſtufe an in zweckmäßiger Weiſe vorbereitet, und darum, abgeſehen von der dem Religionsunterrichte und dem Unterrichte in weiblichen Handarbeiten zu gewährenden Bedeutung, ein Hauptgewicht auf die Kenntniß der deutſchen Sprache, Litteratur und Geſchichte, ſowie der franzöſiſchen Sprache und Litteratur legt.

§ 50. Zur Erreichung dieſes Ziels iſt die Hauptforderung an die höhere Töchterſchule außer einem für die Leitung einer ſolchen Anſtalt vollſtändig qualificirten Vorſteher oder einer Vorſteherin die Anſtellung wiſſenſchaftlich gebildeter mit ihrer Mutterſprache und mit der vorgenannten fremden Sprache hinreichend vertrauter Lehrer, während nicht bloß für die Unterclaſſen überhaupt, ſondern auch für die übrigen Lehrgegenſtände in den Mittel- und Oberclaſſen elementariſch vorgebildete Lehrer, welche durch private Studien den Umfang ihrer Kenntniſſe für die Behandlung des betreffenden Unterrichts erweitert haben, hinreichen.

§ 51. Die mit den höheren Töchterſchulen hier und dort in Verbindung ſtehenden Penſionsanſtalten können auf die Entwerfung und Durchführung des für die erſteren feſtgeſtellten Normallehrplans irgend einen beſchränkenden oder erweiternden Einfluß nicht äußern.

§ 52. Die Lehrgegenſtände der höheren Privattöchterſchule ſind:

1. Religion, 2. Leſen, 3. Deutſche Sprache, 4. Franzöſiſche Sprache, 5. Geographie, 6. Geſchichte, 7. Naturkunde, 8. Zeichnen, 9. Schreiben, 10. Rechnen, 11. Weibliche Handarbeiten, 12. Geſang.

Der Unterricht in der engliſchen Sprache, welcher überhaupt nur Unterrichtsgegenſtand für die Oberſtufe ſein, und höherer Verordnung zufolge nur in denjenigen hieſigen höheren Töchterſchulen und von der Claſſe an geſtattet werden kann, wo in der franzöſiſchen Sprache bereits Namhaftes geleiſtet wird, iſt in den Kreis der Lehrgegenſtände, welche von der höheren Töchterſchule unbedingt gefordert werden, nicht aufzunehmen.

§ 53. Von dieſen Lehrgegenſtänden werden in den Lectionsplan der Unterſtufe

1. Religion, 2. Leſen, 3. Deutſch, 4. Franzöſiſch, 5. Schreiben, 6. Rechnen, 7. Singen, 8. Weibliche Handarbeiten;

in den Lectionsplan der Mittelſtufe, außer dieſen Lehrgegenſtänden,

9. Geographie, 10. Geſchichte, 11. Zeichnen, 12. Naturkunde;

in den Lectionsplan der Oberſtufe, außer dieſen Lehrgegenſtänden, mit Wegfall des Schreibunterrichts,

13. Litteraturgeſchichte

aufgenommen.

§ 54. Der Religionsunterricht umfaßt bis zur Oberſtufe das für die Elementar- und Mitteltöchterſchule feſtgeſtellte Penſum. Auf der Oberſtufe iſt, bei zu geſtattender Combination der betreffenden Claſſen, der Katechismuslehre, der

Bibelerklärung, namentlich der Erklärung der Pſalmen, der Bergpredigt, der Apoſtelgeſchichte und einiger apoſtoliſcher Briefe, ſowie den Mittheilungen aus der Geſchichte der Kirche, insbeſondere der Reformationsgeſchichte, in Hervorhebung und Charakteriſirung frommer chriſtlicher Frauen, die unterrichtliche Thätigkeit zuzuwenden. Dieſem Lehrgegenſtande ſind auf der Unter- und Mittelſtufe wenigſtens drei, auf der Oberſtufe zwei Lehrſtunden zu widmen.

§ 55. Während bei dem Leſeunterrichte auf der Unter- und Mittelſtufe von dem Gebrauche der Fibel an bis zu dem des Leſebuchs Leſefertigkeit und richtiges ausdrucksvolles Leſen zu erzielen und mit dieſem Lehrgegenſtande der Unterricht in der deutſchen Sprache bei Zergliederung der Leſeſtücke — ſoweit derſelbe die Kenntniß der Wort- und Wortbildungslehre bis zur Lehre von dem einfachen und erweiterten Satze und die Kenntniß der Satzzeichen umfaßt — in zweckmäßige Verbindung zu bringen iſt, hat auf der Oberſtufe das Leſen ausgewählter proſaiſcher und poetiſcher Leſeſtücke den Zweck, in der Betrachtung ſprachlicher Meiſterwerke den Blick und Sinn für dieſelben, ſowie für die Schönheit der Sprachform zu wecken. Es ſind auf der Unterſtufe acht bis zehn, auf der Mittelſtufe ſechs, auf der Oberſtufe zwei Lehrſtunden in der Woche dieſem Lehrgegenſtande zuzuwenden.

§ 56. Der Unterricht in der deutſchen Sprache ſteht bis zur Oberſtufe mit dem Leſeunterrichte in der engſten Verbindung, und umfaßt auf der Unter- und Mittelſtufe, außer dem im vorſtehenden Paragraph angegebenen vorbereitenden grammatiſchen Unterricht, die für die möglichſt vollſtändige Erlernung der Orthographie erforderlichen und die die Aneignung eines guten Styls — von der Nachbildung vorgetragener Erzählungen an bis zur Anfertigung von Beſchreibungen und Briefen — vorbereitenden ſchriftlichen Uebungen. Auf der Oberſtufe dagegen iſt auf die Kenntniß der deutſchen Grammatik beſondere Zeit zu verwenden, ſind die Schülerinnen in freien, ſchriftlichen Darſtellungen zu üben, und tritt die Geſchichte der deutſchen Litteratur als ein beſonderer Lehrgegenſtand auf, bei welchem zugleich die wichtigſten Erzeugniſſe periodenweiſe mit den verſchiedenen Gattungen der Dichtungen den Schülerinnen zur Betrachtung vorzuführen ſind. — Die Verbindung dieſes Lehrobjects mit dem im vorſtehenden Paragraph für den Leſeunterricht der Oberſtufe angegebenen Penſum bleibt anheimgeſtellt.

Auf der Oberſtufe ſind dieſem Lehrgegenſtande vier Lehrſtunden in der Woche zuzuwenden, während zu den für den Leſeunterricht auf der Unterſtufe und Mittelſtufe angeſetzten Lehrſtunden noch zwei Lehrſtunden in der Woche für ſchriftliche Arbeiten hinzutreten.

§ 57. Bei dem Unterrichte in der franzöſiſchen Sprache iſt den höheren Privattöchterſchulen nach dem Umfange, welcher dieſem Lehrgegenſtande hier gewährt werden kann, die Aufgabe geſtellt, die Schülerinnen zu einem Verſtändniſſe der Sprache in ihren Schriftwerken zu führen, dergeſtalt, daß ſie ſich der Sprachfor-

men bemächtigen lernen, um mit Correctheit und Geläufigkeit ſich derſelben mündlich und ſchriftlich bedienen zu können.

Auf der Unter- und Mittelſtufe iſt auf die Ausſprache und die Kenntniß der Grammatik, auf der Oberſtufe außer dieſen Lehrobjecten auf die Befeſtigung des auf den vorhergegangenen Unterrichtsſtufen erworbenen Materials durch das Leſen claſſiſcher Werke und durch Anleitung zu freien Ausarbeitungen das Hauptaugenmerk zu richten, während auf das bloße Converſiren in der Sprache kein ausſchließliches Gewicht zu legen iſt. Es werden auf dieſen Lehrgegenſtand in den Unter- und Mittelclaſſen drei bis vier, in den Oberclaſſen ſechs Lehrſtunden in der Woche verwendet.

§ 58. Für den Schreib- und Geſangunterricht bleiben im Allgemeinen die für die Elementarſchule § 10 und 12, und für die Mittelſchule § 26 angegebenen Beſtimmungen maßgebend, jedoch mit der Modification, daß auf der Oberſtufe der Schreibunterricht in Wegfall kommen kann, ſobald die Mittelſtufe die ſchöne und gefällige Form der Darſtellung der Schrift und die erforderliche Gewandtheit in dieſer Darſtellung erreicht hat, und daß bei dem Geſangunterrichte zu der Einübung der vorgeſchriebenen Choralmelodieen und Volkslieder nach dem Gehör die Erlernung der Notenſchrift und die Einübung mehrſtimmiger Geſänge nach derſelben hinzutritt.

Auf den Schreibunterricht werden auf der Unterſtufe und Mittelſtufe drei bis vier, auf den Geſangunterricht in jeder Claſſe zwei Lehrſtunden in der Woche verwendet.

§ 59. Bei dem Unterrichte im Rechnen tritt zu dem für die Elementarſchule § 11 angegebenen Penſum, welches auf der Unter- und Mittelſtufe zur Bearbeitung kommt, für die Oberſtufe eine weitergehende Behandlung hinzu, und erſtreckt ſich dieſelbe auf das Erlernen der Löſung vermiſchter Aufgaben zu den Bruchrechnungen und auf die Einübung der zuſammengeſetzten Regel de Tri, der Zins-, Rabatt- und Geſellſchaftsrechnung mündlich und ſchriftlich.

Auf der Unter- und Mittelſtufe werden dieſem Lehrgegenſtande drei bis vier, auf der Oberſtufe mindeſtens zwei Lehrſtunden in der Woche zugewendet.

§ 60. Der Unterricht in der Geographie gewinnt in der höheren Töchterſchule in ſo fern an Umfang und an wiſſenſchaftlicher Behandlung, als, mit Feſthalten des für die Mittelſtufe § 29 angegebenen Penſums, in der Oberclaſſe die Grundbegriffe der mathematiſchen Geographie, ſo wie die oro- und hydrographiſchen Verhältniſſe der einzelnen Erdtheile und beſonders Europa's näher zur Behandlung kommen, und auf die Uebungen im Kartenzeichnen überhaupt ein Hauptaugenmerk zu richten iſt. Der eigentliche geographiſche Unterricht beginnt auf der Mittelſtufe und werden auf dieſen Lehrgegenſtand zwei Stunden in der Woche verwendet.

§ 61. Der Zweck des Unterrichts in der Geſchichte in den höheren Privattöchterſchulen iſt das Einführen der Schülerinnen in das Verſtändniß der Gegenwart. Auf dieſes Verſtändniß ſollen in den Mittelclaſſen Biographieen vorbereiten und den Mittelpunct bilden, nicht ohne Berückſichtigung des Entwickelungsganges der

Menſchheit, zu deſſen überſichtlicher Darſtellung eine Reihe hervorragender, großer Perſönlichkeiten, welche als Träger und Repräſentanten ganzer Epochen gelten, zu benutzen iſt, und ſind dieſe Charakterbilder zu wählen aus der Geſchichte der Juden, Aegypter, Perſer, Griechen, Römer und Germanen mit möglichſter Berückſichtigung der weiblichen Charaktere. Auch ſind hierbei die Schülerinnen auf die Religionen, Sitten, Lebensweiſen, Geſetze und Gebräuche der Völker hinzuweiſen und dieſe Objecte vom Standpuncte des Chriſtenthums aus zu beleuchten. Auf der Oberſtufe dagegen wird die Geſchichte der chriſtlichen Staaten und Völker und unter dieſen beſonders die vaterländiſche Geſchichte, d. i. die Brandenburgiſch-Preußiſche und Deutſche Geſchichte, behandelt, unter Hervorhebung ſolcher Momente, welche in dem weiblichen Gemüthe die Liebe zum Vaterlande zu wecken, zu beleben und zu befeſtigen vermögen.

Es werden von der Mittelſtufe an auf dieſen Lehrgegenſtand zwei Lehrſtunden in der Woche verwendet.

§ 62. Der Unterricht in der Naturkunde kann als ſolcher zwar ſeine Vorbereitung auf der Mittelſtufe bei der Behandlung der Geographie, bei der Verarbeitung des Inhalts der hierzu geeigneten Leſeſtücke oder in beſonderen Lehrſtunden finden, gehört aber in ſeiner wiſſenſchaftlichen Auffaſſung zu den Lehrgegenſtänden der Oberſtufe, und behandelt hier in der einen Claſſe mit Hinweglaſſung des mineralogiſchen Theils die Hauptmomente der Zoologie in der Schilderung der Lebensweiſe der Thiere, mit Vermeidung jeder ſcientifiſchen bis in das Einzelne gehenden Zergliederung, und das Allgemeine der uns zunächſt umgebenden Pflanzenwelt, demnach nur allgemeine Charakteriſtik, das Phyſiologiſche, die Uebung der Beobachtungsgabe an den alltäglichſten und bekannteſten Pflanzen der Heimat, ſowie an den Fremdlingen, welche bei uns eingebürgert ſind.

In der anderen Claſſe iſt der Phyſik diejenige Beachtung zu gewähren, welche das Verſtändniß der induſtriellen Thätigkeit, der Maſchine und der alltäglichſten Naturerſcheinungen unbedingt von den Töchtern gebildeter Familien fordert. Es ſind auf dieſen Lehrgegenſtand in der Woche zwei Lehrſtunden in jeder Claſſe zu verwenden.

§ 63. Der Unterricht im Zeichnen kann auch in den höheren Privattöchterſchulen weit weniger Fertigkeit in der Darſtellung als klare und correcte Auffaſſung der Formen erzielen und dadurch den Sinn und Geſchmack für künſtleriſche Darſtellung wecken und beleben.

Er beginnt auf der Unterſtufe mit den erſten Uebungen der Hand und der Gewöhnung eines richtigen Augenmaßes durch das Zeichnen geradliniger und geradflächiger Modelle und findet auf der Mittelſtufe ſeinen Fortgang im Naturzeichnen, mit welchem die erſten Uebungen im Schattiren der Körper bis zu den feineren Schattirungen nach Vorlegeblättern zu verbinden ſind.

Auf der Oberſtufe werden Gypsabgüſſe und Reliefs aller Art den Mittelpunct des Unterrichts bilden, die künſtleriſche Blume zum Vorbild dienen, und der Gyps-

kopf und der im Vorbilde vorgelegte Baumſchlag als das Ziel, welches der Unterricht überhaupt zu erreichen vermag, bezeichnet. Es ſind auf dieſen Lehrgegenſtand von der der Mittelſtufe zunächſt vorhergehenden Unterclaſſe an zwei Lehrſtunden in der Woche zu verwenden.

§ 64. Für den Unterricht in weiblichen Handarbeiten, welcher in allen Claſſen der höheren Privattöchterſchulen Berückſichtigung erhält, behalten die § 22 für die Mitteltöchterſchule angegebenen Beſtimmungen ihre Geltung, und wird bei denſelben nicht außer Acht zu laſſen ſein, daß die ſogenannten Luxusarbeiten als Nebendinge zu betrachten ſind, das Hauptgewicht aber immer auf das Erlernen der Fertigkeit in denjenigen Arbeiten zu legen iſt, welche, dem weiblichen Berufskreiſe angemeſſen, regſame häusliche Thätigkeit, Ordnung und Sauberkeit zu erhalten vermögen. Es werden auf dieſen Lehrgegenſtand in jeder Claſſe vier bis ſechs Lehrſtunden in der Woche verwendet.

§ 65. Hiernach würde für die höheren Privattöchterſchulen nächſtfolgender Lectionsplan aufzuſtellen ſein.

	I. Unterſtufe.		II. Mittelſtufe.		III. Oberſtufe.	
	Claſſe II.	Claſſe I.	Claſſe II.	Claſſe I.	Claſſe II.	Claſſe I.
	Lehrſtunden.		Lehrſtunden.		Lehrſtunden.	
1. Religion	3	3	3	3	2	2
2. Leſen und Deutſch .	10	8	8	8	—	—
3. Leſen	—	—	—	—	2	2
4. Deutſche Sprache .	—	—	—	—	4	4
5. Schreiben . . .	4	3	3	3	—	—
6. Rechnen	3	3	3	3	3	3
7. Franzöſiſch . . .	—	3	3	3	6	6
8. Geographie . . .	—	—	2	2	2	2
9. Geſchichte . . .	—	—	—	2	2	2
10. Naturkunde . . .	—	—	—	—	2	2
11. Zeichnen	—	2	2	2	2	2
12. Geſang	—	2	2	2	2	2
13. Weibliche Handarbeiten	6	4	4	4	4—5	4—5
Summa	26	28	30	32	31—32	31—32

Wird die Naturkunde in den Kreis der Lectionen für die Mittelſtufe aufgenommen, ſo ſind auf Leſen und Deutſch nur ſechs, auf die Naturkunde aber zwei Lehrſtunden in der Woche zu verwenden.

Sollte der Unterricht in der engliſchen Sprache in den Kreis der Lehrgegenſtände der Oberſtufe aufgenommen werden, ſo ſind auf das Rechnen zwei, und auf die weiblichen Handarbeiten vier Lehrſtunden, auf den Unterricht in der engliſchen Sprache aber zwei Lehrſtunden in der Woche zu verwenden.

§ 66. Hinſichtlich der in den höheren Privattöchterſchulen den betreffenden

Schülerinnen zu gestattenden Anlegung von Schreibheften bleibt die Verfügung des Königlichen Schulcollegiums vom 28. December 1853 in voller Kraft.

Berlin, den 8. Januar 1855.

Die Städtische Schuldeputation.
(gez.) Schulze.

(Schluß folgt.)

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Tübingen. Statuten des philologischen Seminars.

§ 1. Das philologische Seminar ist eine akademische Anstalt zum Zwecke der Heranbildung von Lehrern der höheren und niederen Gelehrtenschulen.

§ 2. Diesen Zweck sucht das philologische Seminar zu erreichen durch Anleitung seiner Mitglieder zu selbstthätigem Studium der classischen Philologie.

§ 3. Demgemäß erstrecken sich die Uebungen des philologischen Seminars auf folgende Gegenstände:

1. Interpretation griechischer und römischer Schriftsteller, sowohl Dichter als Prosaiker;
2. Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische;
3. schriftliche Ausarbeitungen über Gegenstände aus dem Gebiet der classischen Alterthumswissenschaft.

§ 4. Auf diese Uebungen werden im Ganzen sechs Wochenstunden verwendet, in welchen vier der Interpretation je eines griechischen und eines lateinischen Schriftstellers zu widmen sind.

§ 5. Die Interpretation (§ 3, 1) geschieht in freiem Vortrage auf dem Grunde schriftlicher Vorbereitung (welche dem Lehrer, auf dessen Verlangen, vorzulegen ist) durch die Mitglieder selbst, so daß abwechselnd ein Mitglied je in einer Stunde das Wort führt, die andern aber sich gleichfalls mit dem Gegenstande zuvor bekannt gemacht haben.

§ 6. Den Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische (§ 3, 2) wird wöchentlich mindestens eine Stunde gewidmet.

§ 7. Die schriftlichen Ausarbeitungen (§ 3, 3) werden in der Regel in lateinischer Sprache gefertigt und in jedem Halbjahr mindestens eine.

§ 8. Die Leitung der verschiedenen Uebungen (§ 3) wechselt unter den Lehrern des philologischen Seminars.

§ 9. Innerhalb der angegebenen Grenzen steht die Wahl der Stoffe, sowie die Bestimmung der Art, Reihenfolge und Behandlung der einzelnen Uebungen, dem betreffenden Lehrer frei; doch ist es wünschenswerth, daß Zeit und Gegenstände der Uebungen durch collegialische Vereinbarung festgesetzt werden.

§ 10. Solchen Mitgliedern, welche es wünſchen, iſt am Tübinger Lyceum Gelegenheit geboten, theils an den Lectionen der Lehrer als Zuhörer Antheil zu nehmen, theils ſelbſt auch von Zeit zu Zeit unter der Aufſicht des Lycealvorſtands im Ertheilen von Unterricht ſich zu üben. Das Letztere indeſſen iſt nur Solchen geſtattet, welche mindeſtens ſchon ein Jahr lang ordentliche Mitglieder des philologiſchen Seminars ſind.

§ 11. Mitglieder des philologiſchen Seminars können alle Studirenden werden, welche die Ermächtigung ihres betreffenden Staats zum Studium der Philologie oder der Theologie, ausnahmsweiſe auch der Jurisprudenz, erlangt haben.

§ 12. Der Aufzunehmende hat dem Vorſtande eine ſelbſtſtändig in lateiniſcher Sprache verfaßte Ueberſicht ſeines bisherigen Lebens- und Bildungsganges zu übergeben, und ſich bei den einzelnen Lehrern perſönlich zu melden.

§ 13. Eine Aufnahmsprüfung iſt nur in dem Falle nothwendig, wenn über das Vorhandenſein oder das Maß der Befähigung eines Studirenden Zweifel obwalten.

§ 14. Die Mitglieder des philologiſchen Seminars ſind theils ordentliche (active), theils Zuhörer (Auscultanten, Hospites).

§ 15. Für die Zulaſſung und Betheiligung als Zuhörer bedarf es nur der Zuſtimmung des betreffenden Lehrers.

§ 16. Die ordentlichen Mitglieder ſind zur Theilnahme an ſämmtlichen Uebungen verpflichtet, und können nur in ſeltenen Ausnahmsfällen, und unter Zuſtimmung des betreffenden Lehrers, von einer oder der andern derſelben dispenſirt werden.

§ 17. Das nach dem Datum ſeiner Aufnahme älteſte ordentliche Mitglied iſt Senior des philologiſchen Seminars.

§ 18. Der Senior vermittelt den amtlichen Verkehr zwiſchen den Lehrern und Mitgliedern des philologiſchen Seminars, beſorgt die Mittheilungen von jenen an dieſe, überbringt dem betreffenden Lehrer die ſchriftlichen Ausarbeitungen der Mitglieder, und macht in jeder Stunde Anzeige über die abweſenden ordentlichen Mitglieder und deren Abhaltungsgrund.

§ 19. Sollte die Zahl der ordentlichen Mitglieder in einer Weiſe ſich ſteigern, daß dadurch die Selbſtthätigkeit der einzelnen Mitglieder beeinträchtigt würde, oder unter den ordentlichen Mitgliedern ein bedeutender Unterſchied der Fähigkeiten und Kenntniſſe ſich fühlbar machen, ſo wird ein zweiter Curſus eingerichtet.

§ 20. Ein ſolcher zweiter Curſus hat einen Theil der Uebungen mit dem erſten gemeinſchaftlich, ein anderer iſt ihm eigenthümlich.

§ 21. Ueber die Leitung der dem zweiten Curſus eigenthümlichen Uebungen verſtändigen ſich die Lehrer.

§ 22. Die Theilnahme an ſämmtlichen Uebungen des philologiſchen Seminars iſt koſtenfrei.

§ 23. Gegen beharrlich unfleißige oder ſonſt ſich ungeeignet beweiſende ordent-

liche Mitglieder kann nach Erſchöpfung anderer Mittel zeitweiſe oder bleibende Ausſchließung verhängt werden.

Die bleibende Ausſchließung wird auf Antrag des Lehrercollegiums vom akademiſchen Senate verfügt.

Bei Zöglingen eines theologiſchen Seminars wird ſich das Lehrercollegium in allen geeigneten Fällen mit dem Vorſtande der betreffenden Anſtalt ins Vernehmen ſetzen.

§ 24. Ueber ſämmtliche ordentliche Mitglieder werden halbjährlich vom Lehrercollegium Zeugniſſe gefertigt und theils dem akademiſchen Senat, theils — bei Zöglingen eines theologiſchen Seminars — dem Vorſtand der betreffenden Anſtalt übermacht.

§ 25. Auf Grund dieſer Zeugniſſe beantragt das Lehrercollegium halbjährlich beim akademiſchen Senate die Ertheilung eines Staatsſtipendiums an eine beſtimmte Anzahl * würdiger und bedürftiger ordentlicher Mitglieder, welche nicht im Genuſſe eines theologiſchen Seminars ſtehen.

§ 26. Ebenſo wird vom Lehrercollegium halbjährlich dem königlichen Miniſterium durch den akademiſchen Senat ein Bericht über den Stand des philologiſchen Seminars vorgelegt, welchem der Lycealrector eine Aeußerung über die Theilnahme an den Docirübungen ſeitens der Mitglieder des philologiſchen Seminars anſchließt.

§ 27. Vorſtehende Statuten ſind mit Genehmigung des königlichen Miniſteriums gedruckt, und jedes ordentliche Mitglied erhält bei ſeinem Eintritt ins philologiſche Seminar durch den Vorſtand ein Exemplar derſelben.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Circular-Verfügung vom 7. Januar 1856 — betreffend Modificationen im Normalplan für den Gymnaſialunterricht.

Der in der Circularverfügung vom 24. October 1837 aufgeſtellte Normalplan für den Gymnaſialunterricht hat ſich ſeitdem im Allgemeinen als zweckmäßig bewährt. Diejenigen Modificationen desſelben, welche nach den bisherigen Erfahrungen und auf Grund der von den Provinzialſchulcollegien abgegebenen Gutachten angemeſſen erſcheinen, beſchränken ſich auf Folgendes:

Die philoſophiſche Propädeutik iſt, wie es bei einer großen Zahl der Gymnaſien bereits geſchieht, ferner nicht als ein beſonderes Unterrichtsfach anzuſetzen. Der weſentliche Inhalt derſelben, namentlich die Grundlehren der Logik, kann mit dem deutſchen Unterricht verbunden werden, weßhalb in dem unten beigefügten Ueberſichtsplan, ſtatt der bisherigen zwei wöchentlichen Stunden, für das Deutſche in

---

* Gegenwärtig drei.

Prima drei Stunden beſtimmt worden ſind. Es bleibt indeß den Königlichen Provinzialſchulcollegien überlaſſen, da, wo ſie es für angemeſſener erachten, die nothwendige Berückſichtigung des Inhalts der philoſophiſchen Propädeutik einem philologiſchen oder dem mathematiſchen Lehrer zu übertragen, und in ſolchem Fall die Stundenzahl desſelben um eine zu vermehren; wobei es dann, hinſichtlich des deutſchen Unterrichts in Prima, bei zwei wöchentlichen Stunden verbleibt.

Die Zahl von zwei wöchentlichen Religionsſtunden wird in Sexta und Quinta auf drei erhöht, um für das Leſen der heiligen Schrift und die bibliſche Geſchichte, oder für die Verbindung des katechetiſchen Unterrichts mit der letzteren, ausreichende Zeit zu gewinnen. Nur bei einer ſehr geringen Claſſenfrequenz iſt es geſtattet, die bisherige Stundenzahl beizubehalten.

Da der lateiniſche und deutſche Unterricht in Sexta und Quinta in der Regel Einem Lehrer zu übertragen iſt, und die Königlichen Provinzialſchulcollegien nur in Fällen der Nothwendigkeit Ausnahmen hiervon geſtatten werden, ſo genügt es, für beide Sprachen zuſammen wöchentlich zwölf Stunden anzuſetzen. Wo die Vertheilung dieſes Unterrichts unter zwei verſchiedene Lehrer nicht vermieden werden kann, und bei großer Claſſenfrequenz, iſt es jedoch zuläſſig, in den genannten Claſſen für das Deutſche drei Stunden wöchentlich zu beſtimmen.

Der Unterricht im Franzöſiſchen beginnt in Quinta mit drei wöchentlichen Stunden; in jeder folgenden Claſſe ſind zwei Stunden auf denſelben zu verwenden.

Für die Geſchichte und Geographie wird in Prima und in Quarta die wöchentliche Stundenzahl um eine erhöht, ſo daß dieſen Gegenſtänden in den vier oberen Claſſen je drei Stunden wöchentlich gewidmet werden. In Sexta und Quinta hat ſich der hiſtoriſche Unterricht auf die in den Religionsſtunden durchzunehmende bibliſche Geſchichte und diejenigen Mittheilungen zu beſchränken, zu denen die zwei wöchentlichen Stunden des geographiſchen Unterrichts Gelegenheit geben. Die Sagen des Alterthums werden in dieſen Claſſen zweckmäßig auch bei dem deutſchen Unterricht Berückſichtigung finden.

Der Unterricht in der Naturgeſchichte iſt in Sexta und Quinta nur an denjenigen Gymnaſien beizubehalten, welche dafür eine völlig geeignete Lehrkraft beſitzen. Dazu iſt nicht allein der Nachweis der durch die Prüfung pro facultate docendi erworbenen Berechtigung erforderlich, ſondern auch die Befähigung, dieſen Unterricht, der Altersſtufe der betreffenden Claſſen gemäß, in anſchaulicher und anregender Weiſe und ohne das Streben nach ſyſtematiſcher Form und Vollſtändigkeit zu ertheilen. Wo es nach dem Urtheil der Königlichen Provinzialſchulcollegien an einem ſolchen Lehrer fehlt, fällt dieſer Gegenſtand in Sexta und Quinta aus, und iſt in beiden Claſſen für den Unterricht in der Geographie und außerdem in Quinta für das Rechnen eine Stunde mehr zu verwenden. Dem Lehrer der Geographie iſt alsdann um ſo mehr Gelegenheit gegeben, durch Berückſichtigung des naturgeſchichtlichen Stoffes den Gegenſtand zu beleben und auch nach dieſer Seite hin den Vor-

ſtellungskreis der Schüler zu erweitern. In Quarta ſind bei dem gleichzeitigen Eintritt der Mathematik und des Griechiſchen und zur Vermeidung einer zu großen Stundenzahl dem naturgeſchichtlichen Unterricht beſondere Stunden nicht zu widmen. In den zwei für die Naturkunde beſtimmten Stunden in Tertia iſt eine zuſammenhängende Ueberſicht der beſchreibenden Naturwiſſenſchaften zu geben, wofür in dieſer Claſſe das Faſſungsvermögen hinreichend entwickelt zu ſein pflegt. Wo eine getrennte Ober- und Untertertia beſteht, reicht dazu eine Stunde wöchentlich aus, und die andere iſt dem Geſchichtsunterricht zuzulegen, um ſo mehr, als die brandenburgiſch-preußiſche Geſchichte überall in das Penſum von Tertia aufzunehmen iſt. Fehlt es an einem geeigneten Lehrer der Naturwiſſenſchaften, ſo iſt von den zwei angeſetzten Stunden die eine auf Geſchichte, die andere auf das Franzöſiſche zu verwenden. — Wo unter den vorher angegebenen Bedingungen in Sexta und Quinta ein naturgeſchichtlicher Unterricht ertheilt wird, iſt die Beſchreibung des menſchlichen Leibes auf das Nothwendigſte zu beſchränken.

In Quarta ſind in den für den mathematiſchen Unterricht beſtimmten drei wöchentlichen Stunden ausgedehnter, als bisher meiſt geſchehen, die Uebungen im Rechnen fortzuſetzen, und der Unterricht im Uebrigen auf geometriſche Anſchauungslehre und die Anfangsgründe der Planimetrie zu beſchränken.

Schreibunterricht findet wie bisher in Sexta und Quinta in drei wöchentlichen Stunden ſtatt. Da von Quarta an beſondere Schreibſtunden nicht mehr eintreten, ſo iſt deſto mehr von den Lehrern dieſer und der folgenden Claſſen auf eine gute Handſchrift in ſämmtlichen Schülerarbeiten mit Strenge zu halten. Damit dieß mit ſicherem Erfolge geſchehen kann, ſind die ſchriftlichen Arbeiten auf ihr rechtes Maß genau einzuſchränken.

Hiernach regelt ſich der allgemeine Lehrplan für die Gymnaſien nunmehr in folgender Weiſe:

	Prima	Secunda	Tertia	Quarta	Quinta	Sexta
Religion, wöchentlich Stunden .	2	2	2	2	3	3
Deutſch	3	2	2	2	2	2
Lateiniſch	8	10	10	10	10	10
Griechiſch	6	6	6	6	—	—
Franzöſiſch	2	2	2	2	3	—
Geſchichte und Geographie . .	3	3	3	3	2	2
Mathematik und Rechnen . .	4	4	3	3	3	4
Phyſik	2	1	—	—	—	—
Naturkunde	—	—	2	—	(2)	(2)
Zeichnen	—	—	—	2	2	2
Schreiben	—	—	—	—	3	3
	30	30	30	30	30	28(27)

Da der Unterricht im Hebräiſchen, im Geſang und im Turnen ganz oder theilweiſe außer der gewöhnlichen Schulzeit ertheilt wird, ſo ſind die in dem bisherigen Umfange dafür zu verwendenden Stunden in vorſtehende Ueberſicht nicht mit aufgenommen worden.

Wie weit nach localen und individuellen Verhältniſſen der einzelnen Provinzen und Anſtalten, ſo wie nach ſtiftungsmäßigen für einzelne Gymnaſien beſtehenden Beſtimmungen, Abweichungen von dem allgemeinen Lehrplan gerechtfertigt erſcheinen, haben die Königlichen Provinzialſchulcollegien genau feſtzuſtellen und mir darüber Bericht zu erſtatten.

Außer den ſodann mit meiner Genehmigung für die betreffenden Anſtalten zu beſtimmenden Ausnahmen ſind weitere Abänderungen des für ſämmtliche Gymnaſien verbindlichen Lehrplans nicht zu dulden.

Eine Dispenſation vom Unterricht in der griechiſchen Sprache darf in denjenigen Städten, wo neben dem Gymnaſium noch eine höhere Bürger- oder Realſchule beſteht, vorausgeſetzt, daß in der letzteren Latein gelehrt wird, nicht mehr ſtattfinden. Wo dagegen in kleineren Städten das Gymnaſium auch das Bedürfniß Derer erfüllen muß, welche ſich nicht für ein wiſſenſchaftliches Studium oder einen Lebensberuf, zu welchem eine Gymnaſialbildung erfordert wird, vorbereiten, ſondern die für einen bürgerlichen Beruf nöthige allgemeine Bildung auf einer höheren Lehranſtalt erwerben wollen, bleibt, auch wenn mit dem Gymnaſium beſondere Realclaſſen nicht verbunden ſind, die Dispenſation von der Theilnahme an dem Unterrichte im Griechiſchen, mit Genehmigung der Königlichen Provinzialſchulcollegien, zuläſſig. Ob in ſolchen Fällen an die Stelle des Griechiſchen ein anderer Unterrichtsgegenſtand eintreten kann, wird der Erwägung und beſonderen Anordnung der Königlichen Provinzialſchulcollegien anheimgegeben. Bei Gewährung der Dispenſation iſt den betreffenden Schülern bemerklich zu machen, daß Unkenntniß des Griechiſchen von der Theilnahme am Abiturientenexamen ausſchließt.

Die Befolgung des allgemeinen Lehrplans kann erſt dann die beabſichtigte Wirkung an der den Gymnaſien anvertrauten Jugend hervorbringen, wenn die Lehrer einer Anſtalt davon durchdrungen ſind, daß ihr Werk ein gemeinſames iſt, bei dem die Thätigkeit des einen an der Thätigkeit des andern Lehrers ihre nothwendige Ergänzung findet, und deßhalb in Zuſammenhang mit derſelben ſtehen muß. Das den Schüler Zerſtreuende, ſeine Kraft Zerſplitternde und ſein Intereſſe Lähmende iſt nicht ſowohl die Vielheit der Gegenſtände an ſich, als der Mangel an Einheit in der Mannigfaltigkeit. Eine Verminderung der in dem oben aufgeſtellten Lehrplan angegebenen Unterrichtsobjecte und des denſelben zu widmenden Zeitmaßes hat ſich als unzuläſſig erwieſen. Das um ſo dringender hervortretende Bedürfniß größerer Concentration des geſammten Unterrichtsſtoffs iſt nur durch ein einmüthiges Zuſammenwirken jedes Lehrercollegiums zu erreichen, wobei der Einzelne ſich willig dem Zweck des Ganzen unterordnet, kein Lehrobject ſich iſolirt, und in der Lehr-

weiſe, ſo wie in der Auffaſſung der Gegenſtände, ohne Beeinträchtigung der perſönlichen Eigenthümlichkeit des einzelnen Lehrers, eine principielle Uebereinſtimmung herrſcht. An dieſer fehlt es, wenn z. B. die verſchiedenen Lehrer der verſchiedenen Sprachen, welche auf den Gymnaſien gelehrt werden, in der grammatiſchen Theorie und den Grundregeln weſentlich von einander abweichen, oder wenn z. B. die Aeußerungen des Geſchichtslehrers über die Geſchichte des alten und neuen Teſtaments und über die Thatſachen der Kirchengeſchichte, mit Demjenigen in Widerſpruch ſtehen, was der Religionslehrer oder auch der Lehrer des Deutſchen bei der Beſprechung deutſcher Aufſätze über dieſelben Gegenſtände vorträgt.

Zur Vermeidung eines derartigen Zwieſpalts, welcher den Zweck des Unterrichts vereitelt und in der Seele des Schülers die Grundlage eines feſten Wiſſens und ſicherer Ueberzeugungen ſich nicht bilden läßt, ſo wie zur Beförderung der Concentration des Unterrichts ſelbſt, iſt einerſeits mehr und mehr darauf Bedacht zu nehmen, daß die innerlich am nächſten verwandten Lehrobjecte möglichſt in Einer Hand liegen, und daß die verſchiedenen Thätigkeiten des Schülers auf demſelben Gebiet, z. B. die lateiniſche Lectüre und die ſchriftlichen Arbeiten, in enge Beziehung zu einander geſetzt werden; ſodann aber iſt durch Fachconferenzen, welche ſich in geeigneten Zeiträumen wiederholen, dafür zu ſorgen, daß ſowohl die auf einander folgenden, wie die nebeneinander in derſelben Claſſe unterrichtenden Lehrer alle ein deutliches Bewußtſein über die Penſa und Claſſenziele und über ihr gegenſeitiges Verhältniß zur Erreichung derſelben haben. Es geſchieht häufig, daß das Unterrichtsmaterial, abgeſehen von dem durchaus nicht zu geſtattenden Hinausgehen über das Ziel der einzelnen Claſſen in den verſchiedenen Unterrichtsfächern, theils durch einzelne nach möglichſter Vollſtändigkeit ſtrebende Lehrbücher, theils durch die wiſſenſchaftlichen Neigungen der Lehrer unverhältnißmäßig angehäuft wird, und der Standpunct der Claſſe, ſo wie das eigentliche Bedürfniß des Schülers unberückſichtigt bleibt, indem das Abſehen des Lehrers mehr auf ſyſtematiſche Ausdehnung des Stoffs, als auf Fertigkeit und Sicherheit im Nothwendigen gerichtet iſt

Iſt es zunächſt Sache des Directors, auch in dieſen Beziehungen die erforderlichen Anordnungen zu treffen und nicht in Vergeſſenheit gerathen zu laſſen, ſo iſt andererſeits auch von den Ordinarien zu verlangen, daß ſie ſich mit den übrigen Lehrern der ihrer Aufmerkſamkeit und Fürſorge vorzugsweiſe anvertrauten Claſſe in Einvernehmen ſetzen und genau davon unterrichten, wie es in der erwähnten Beziehung in derſelben ſteht. Die über die Wirkſamkeit der Ordinarien in der Circularverfügung vom 24. October 1837 enthaltenen Beſtimmungen werden hierbei wiederholt zur Nachachtung in Erinnerung gebracht.

Wenn die Ordinarien der Claſſen auch durch ein bemerkbares Uebergewicht an Lehrſtunden in denſelben als Hauptlehrer ſich darſtellen, ſo muß der Unterricht dadurch an innerer wie an äußerer Einheit gewinnen, und übermäßige Anforderungen an die Schüler werden eben ſo leicht erkannt als vermieden werden. Die Vielheit

der Lehrer wirkt beſonders nachtheilig auf die jüngeren Schüler, die zur Verarbeitung deſſen, was ihnen von verſchiedenen Lehrern mitgetheilt wird, noch weniger Geſchick und Uebung haben, als ältere Schüler. Wo möglich ſind deßhalb in den unteren Claſſen nicht mehr als drei Lehrer neben einander zu beſchäftigen, und ihre Zahl auch in den oberen mehr als es an manchen Gymnaſien, gegen die Beſtimmungen der gedachten Circularverfügung S. 11 ff. S. 38, geſchieht, zu beſchränken. — In ſolchen Fällen, wo es die Königlichen Provinzialſchulcollegien für vortheilhaft erachten, iſt das Aufſteigen der Ordinarien und übrigen Lehrer einer Claſſe mit ihren Schülern in einem Turnus, der jedoch nur die Claſſen von Sexta bis Tertia, oder Sexta und Quinta, oder Quarta und Tertia umfaßt, zuläſſig.

Der Director und die Ordinarien haben ferner gemeinſchaftlich dafür Sorge zu tragen, daß hinſichtlich der häuslichen, insbeſondere der ſchriftlichen, Arbeiten das rechte Maß und eine angemeſſene Vertheilung ſtattfindet. Ich ſehe mich veranlaßt, die Königlichen Provinzialſchulcollegien darauf aufmerkſam zu machen, daß die Circularverfügung vom 20. Mai 1854 im Allgemeinen noch keineswegs diejenige Beachtung gefunden hat, deren es bedarf, um mehr als bisher didaktiſche Mißgriffe und ein mechaniſches Verfahren zu verhindern und bei der Jugend die Luſt am Lernen zu erhalten. Es iſt den Directoren wiederholt zur Pflicht zu machen, namentlich von der Beſchaffenheit der Themata zu den Aufſätzen, ſo wie von den ſchriftlichen Aufgaben überhaupt häufiger Kenntniß zu nehmen und darin jeder Ueberladung und Unangemeſſenheit vorzubeugen. Die Schüler werden an mehreren Anſtalten noch immer mit Heftſchreiben unverhältnißmäßig in Anſpruch genommen; die Zahl der Hefte, welche ſie, beſonders in den unteren und mittleren Claſſen, halten müſſen, wird ſich in vielen Fällen ohne Nachtheil noch erheblich vermindern laſſen.

Wie dieß ausgedehnte Schreibweſen den Lehrſtunden ſelbſt einen großen Theil der Wirkung entzieht, welche in ihnen geübt werden ſoll, ſo iſt auch außerdem die Lehrweiſe mancher Lehrer nicht geeignet, den Schülern eine Uebung ihrer geiſtigen Kräfte zu gewähren und deren Regſamkeit zu fördern. Dieß iſt der Fall, wenn der Unterricht ausſchließlich in einem mechaniſchen Abfragen des Aufgegebenen beſteht, die Fragen ſich immer nur an das Gedächtniß richten und keinerlei Aufforderung und Anregung zum Nachdenken und zur Selbſtthätigkeit, ſo wie zur Anwendung des Erlernten in ſich ſchließen und eben ſo wenig den Schülern der mittleren und oberen Claſſen Gelegenheit geben, ſich im Zuſammenhange auszuſprechen. Daß die durchgenommenen Penſa und das auf früheren Stufen Erlernte durch rechtzeitige Repetitionen in lebendiger Gegenwärtigkeit erhalten werde, kann nicht genug empfohlen werden; aber auch hiebei wird Fertigkeit und ſelbſtſtändige Aneignung nur dann zu erzielen ſein, wenn die Schüler durch eine mannigfach wechſelnde und combinirende Fragweiſe genöthigt werden, den zu repetirenden Stoff nicht immer von derſelben Seite, ſondern von verſchiedenen Geſichtspuncten aus zu betrachten.

Ueber die Mängel der Lehrmethode, welche in den oberen Claſſen nicht ſelten

wahrgenommen werden, enthält die Inſtruction vom 24. October 1837 Erinnerungen, auf welche hinzuweiſen noch immer an der Zeit iſt. Nur der Unterricht kann auf Erfolg rechnen, welcher das wiſſenſchaftliche Material mit ſtetem Hinblick auf ſeinen pädagogiſchen Zweck behandelt; dieſer wird verfehlt, wenn z. B. die Interpretation eines Autors nicht ſowohl darauf gerichtet iſt, vermittelſt einer grammatiſch genauen und das Nothwendige gründlich erörternden Erklärungsweiſe in die Denk- und Anſchauungsweiſe desſelben lebendig einzuführen und mit dem Inhalt und Zuſammenhang ſeines Werks bekannt zu machen, ſondern vielmehr ihn nur als einen Stoff benutzt, an welchem die grammatiſchen und lexikaliſchen Kenntniſſe der Schüler zu üben und zu erweitern ſind, ein Verfahren, durch welches der Jugend keine Liebe zu den claſſiſchen Schriftſtellern des Alterthums, ſondern Abneigung gegen dieſelben in dem Maße eingeflößt wird, daß die Studirenden nach beendigtem Gymnaſialcurſus immer ſeltener zu ihrer Lectüre und tieferem Studium zurückkehren. Es iſt darauf zu halten, daß die Schüler häufiger als es geſchieht, angeleitet werden, den Inhalt durchgenommener größerer oder kleinerer Abſchnitte mit Beſtimmtheit und in richtiger Folge anzugeben; bei den griechiſchen und römiſchen Claſſikern empfiehlt es ſich, dabei auch von der lateiniſchen Sprache Gebrauch zu machen.

Ebenſowenig wie Excurſe der angedeuteten Art, bei welchen der gerade vorliegende Gegenſtand aus den Augen verloren wird, der Aufgabe des Unterrichts entſprechen, kann es gebilligt werden, daß die Lehrer nicht ſelten bei ihrem Vortrage und Unterrichtsplan auf das eingeführte Lehrbuch, Geſchichtstabellen u. ſ. w. geringe oder keine Rückſicht nehmen, ſondern ſich weſentliche Ueberſchreitungen und Abweichungen von demſelben erlauben, ſo daß es den Schülern den beabſichtigten Nutzen, welcher beſonders auch in der Vertrautheit mit einem Stoff von beſtimmt begrenztem Umfang beſteht, nicht gewähren kann. Es wird dabei zum Nachtheil der Schüler verkannt, daß auf dieſem Gebiet die ſicherſte Wirkung in weiſer Beſchränkung und feſter Gewöhnung liegt.

Ich veranlaſſe die Königlichen Provinzialſchulcollegien, die betreffenden Directoren und Lehrercollegien mit vorſtehenden Anordnungen und Hinweiſungen in geeigneter Weiſe bekannt zu machen, und vertraue, daß dieſelben der Beachtung und Ausführung der einzelnen Beſtimmungen ihre unausgeſetzte Aufmerkſamkeit widmen werden.

Berlin, den 7. Januar 1856.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
von Raumer.

An ſämmtliche Königliche Provinzialſchulcollegien.

Circular-Verfügung vom 12. Januar 1856 — in Betreff der Ausführung des Abiturientenprüfungsreglements vom 4. Juni 1834.

Obwohl der Zweck des Abiturientenprüfungsreglements vom 4. Juni 1834 durch die Circularverfügung vom 24. October 1837, S. 27 bis 33, näher erläutert worden iſt, ſo haben doch die ſeitdem über die Anwendung des Reglements gemachten Erfahrungen gezeigt, daß nichts deſto weniger an vielen Gymnaſien bei der Abiturientenprüfung ein der Bedeutung derſelben entſprechendes Verfahren nicht beobachtet wird. Indem ich daher die Königlichen Provinzialſchulcollegien veranlaſſe, die Inſtruction vom 24. October 1837 den Prüfungscommiſſionen wiederholt in Erinnerung zu bringen, ſetze ich zugleich in Betreff der Ausführung des Reglements vom 4. Juni 1834, mit Rückſicht auf die von den Königlichen Provinzialſchulcollegien und den Königlichen wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen abgegebenen Gutachten, Folgendes hierdurch feſt:

Bei der Wahl der Themata für den deutſchen und den lateiniſchen Aufſatz iſt ſtrenger als bisher die in § 14 des Reglements enthaltene Beſtimmung feſtzuhalten, daß nur ſolche Aufgaben zu wählen ſind, welche in dem geiſtigen Geſichtskreiſe der Schüler liegen, und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Unterricht vorausgeſetzt werden kann, Alles aber von denſelben ausgeſchloſſen bleibe, worüber die Abiturienten, ihrer Altersſtufe gemäß, mit eigener Einſicht oder Erfahrung zu urtheilen nicht im Stande ſind. Es iſt ferner darauf zu achten, daß die Themata nicht zu allgemein gefaßt werden, ſondern die Aufmerkſamkeit auf ein beſtimmt begrenztes Gebiet lenken. Durch ſtrenge Feſthaltung dieſer Beſtimmungen wird nicht allein den leider ſo häufigen Verſuchen zu Unterſchleifen am beſten vorgebeugt, ſondern auch der Zweck des deutſchen Aufſatzes, nämlich die Ermittelung der Fähigkeit des Abiturienten, einen ihm bekannten Gegenſtand mit eigenem Urtheil aufzufaſſen, und wohlgeordnet, in klarer, richtiger und gebildeter Sprache darzuſtellen, ſo wie der Zweck des lateiniſchen Aufſatzes, die Ermittelung der grammatiſchen Sicherheit des Abiturienten, und ſeiner Fähigkeit, ſich lateiniſch correct und mit einiger Gewandtheit auszudrücken, dabei am ſicherſten erreicht werden.

Bei der mathematiſchen Arbeit iſt, unter Beobachtung der im § 16, 5 enthaltenen Beſtimmung, dahin zu ſehen, daß zur Löſung der Aufgaben nicht ſowohl ein beſonderes mathematiſches Erfindungstalent, als eine klare Auffaſſung der einzelnen Sätze und ihres Zuſammenhangs vorausgeſetzt werde.

Die Fertigkeit der Abiturienten im Verſtändniſſe griechiſcher Schriftſteller kann, wie bei den lateiniſchen, in der mündlichen Prüfung genügend erforſcht und dargethan werden; dagegen eignet ſich dieſelbe weniger dazu, die Sicherheit des Abiturienten in der griechiſchen Formenlehre und Syntax zu ermitteln. Zu dieſem Zwecke ſoll vielmehr an die Stelle der ausfallenden Ueberſetzung aus dem Griechiſchen ein kurzes und einfaches griechiſches Scriptum treten. Daſſelbe iſt nicht zu einer

Stylübung beſtimmt, ſondern lediglich dazu, die richtige Anwendung der erlernten grammatiſchen Regeln zu documentiren, in welcher Beziehung der Erlaß vom 11. December 1828 maßgebend iſt. Die Königlichen Provinzialſchulcollegien, ſo wie die Directoren der Gymnaſien werden genau darüber zu wachen haben, daß das griechiſche Scriptum ſich innerhalb der dieſem Zwecke entſprechenden Grenzen halte.

Zur Anfertigung des griechiſchen und des lateiniſchen Scriptums ſind, nachdem der deutſche Text zu denſelben vollſtändig dictirt worden, je zwei Stunden zu gewähren; der deutſche Text iſt den Arbeiten beizulegen. Der Gebrauch von Wörterbüchern oder Grammatiken iſt weder bei dem lateiniſchen noch bei dem griechiſchen Scriptum, und eben ſo wenig bei der franzöſiſchen Arbeit geſtattet.

Für den lateiniſchen und den deutſchen Aufſatz, ſo wie für die mathematiſchen Arbeiten, ſind je fünf Vormittagsſtunden zu beſtimmen, die jedoch bei den beiden Aufſätzen nöthigenfalls um eine halbe Stunde überſchritten werden können. Die übrigen Arbeiten ſind auf andere Tage ſo zu vertheilen, daß, einſchließlich der nicht allgemein verbindlichen Ueberſetzung aus dem Hebräiſchen ins Deutſche und aus dem Deutſchen ins Polniſche, im Ganzen der Zeitraum einer Woche bei dem ſchriftlichen Examen nicht überſchritten wird. — Es iſt bei demſelben darauf zu halten, daß die Abiturienten erſt dann die Reinſchrift einer Arbeit beginnen, wenn ſie dieſelbe im Entwurf vollendet haben.

Den Königlichen Provinzialſchulcollegien iſt unbenommen, von Zeit zu Zeit ſämmtlichen Gymnaſien der betreffenden Provinz in einem oder in allen Gegenſtänden dieſelben Aufgaben zu den ſchriftlichen Prüfungsarbeiten zu geben und an denſelben Tagen bei allen Gymnaſien bearbeiten zu laſſen; eben ſo ſind die Commiſſarien der Königlichen Provinzialſchulcollegien befugt, ſich nach ihrem Ermeſſen vorzubehalten, das Dictat zu dem lateiniſchen und griechiſchen Scriptum erſt bei ihrer Anweſenheit zur mündlichen Prüfung zu beſtimmen und die Ueberſetzung anfertigen zu laſſen. Geſchieht dieß nicht, ſo wird das Dictat von dem betreffenden Lehrer der Prima nach eingeholter Zuſtimmung des Directors beſtimmt.

Der ausführlichen Beurtheilung, mit welcher nach § 19 des Prüfungsreglements die ſchriftlichen Arbeiten zu verſehen ſind, iſt zum Schluß ein zuſammenfaſſendes Prädicat über den Werth derſelben beizufügen. Zu dieſer Werthbezeichnung ſind nur die Prädicate: „nicht befriedigend“, „befriedigend“, „gut“, „vorzüglich“ anzuwenden, alle anderen aber, ſo wie etwaige Modificationen der angegebenen, z. B. „ziemlich befriedigend“, „faſt genügend“, „ziemlich gut“, „nothreif“ u. dergl. zu vermeiden. Sollte dieſe Beſtimmung von einem der beurtheilenden Lehrer nicht beachtet ſein, ſo ſind demſelben die betreffenden Arbeiten zur Beifügung des angemeſſenen Prädicats wieder vorzulegen.

Die mündliche Prüfung der Abiturienten ſoll künftig auf diejenigen Unterrichtsfächer beſchränkt werden, welche den ſicherſten Anhalt darbieten, die Reife derſelben zu den Univerſitätsſtudien zu beurtheilen, nämlich auf das Lateiniſche, das

Griechiſche, die Mathematik, Geſchichte und Religion, wozu für die zukünftigen Theologen das Hebräiſche kommt. Sie hat hauptſächlich darauf zu achten, ob die erforderlichen Kenntniſſe ein ſicherer, mit eigenem Urtheil verbundener Beſitz des Examinanden geworden, nicht eine nur zum Zweck der Prüfung in das Gedächtniß aufgenommene Sammlung vereinzelter Notizen ſind.

Im Lateiniſchen und Griechiſchen werden bei der mündlichen Prüfung aus den Proſaikern ſolche Stellen vorgelegt, welche noch nicht überſetzt und erklärt worden ſind, aus den Dichtern dagegen ſolche, welche früher, jedoch nicht im letzten Semeſter, in den oberen Claſſen geleſen und erklärt ſind. Der Königliche Commiſſarius iſt befugt, die Prüfung auf die Ueberſetzung und Erklärung eines proſaiſchen Schriftſtellers, oder wenn zuerſt ein Dichter vorgelegt worden iſt, einer dichteriſchen Stelle zu beſchränken, wenn dadurch ſchon ein hinreichendes Reſultat zur Beurtheilung der Leiſtungen des Abiturienten gewonnen worden iſt; ebenſo kann er ſich die Auswahl der Stellen vorbehalten. Bei der Erklärung derſelben ſind geeigneten Orts aus der Metrik, Mythologie, Alterthumskunde u. ſ. w. Fragen anzuknüpfen; ebenſo iſt bei dieſem Theil der Prüfung den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre Geübtheit im lateiniſch Sprechen zu zeigen.

Bei der mündlichen Prüfung in der Religionslehre iſt hauptſächlich zu ermitteln, ob die Abiturienten vom Inhalt und Zuſammenhang der heiligen Schrift, ſo wie von den Grundlehren der kirchlichen Confeſſion, welcher ſie angehören, eine ſichere Kenntniß erlangt haben.

In der Mathematik haben ſich die Anforderungen genau innerhalb der Grenzen zu halten, welche der für die Gymnaſien geltende Lehrplan feſtſetzt.

In der Geſchichte hat jeder Abiturient eine ihm von dem betreffenden Lehrer oder dem Königlichen Commiſſarius geſtellte Aufgabe, welche entweder aus der griechiſchen, der römiſchen, oder der deutſchen Geſchichte zu entnehmen iſt, in zuſammenhängendem Vortrage zu löſen; außerdem ſind einzelne Fragen zu ſtellen, aus deren Beantwortung erſehen werden kann, ob die Schüler die wichtigſten Thatſachen und Jahreszahlen der allgemeinen Weltgeſchichte inne haben. Die brandenburgiſch-preußiſche Geſchichte iſt jedesmal zum Gegenſtande der Prüfung zu machen. Bei der geſchichtlichen Prüfung iſt ſtets auch die Geographie zu berückſichtigen, dieſe aber nicht als ein für ſich beſtehender Prüfungsgegenſtand zu behandeln.

Eine mündliche Prüfung in der deutſchen Sprache und Litteratur, in der philoſophiſchen Propädeutik, im Franzöſiſchen, in der Naturbeſchreibung und Phyſik findet nicht ſtatt. Bei den fremden Maturitätsaſpiranten ſind dagegen auch aus dieſen Fächern Fragen zu ſtellen, welche ſich im Deutſchen an den gelieferten Probeaufſatz oder an ein vorzulegendes Leſeſtück anſchließen können.

Wiewohl darauf zu halten iſt, daß in den Gegenſtänden, in welchen geprüft wird, jeder Abiturient ſeine Reife bewähre, ſo können doch, um auch der individuellen Richtung Raum zu laſſen, für geringere Leiſtungen in einem Hauptobject

deſto befriedigendere in einem anderen als Erſatz angenommen werden, zu welcher Ermäßigung der Geſammtanſprüche § 28 litt. B des Prüfungsreglements ausdrücklich ermächtigt. Namentlich ſoll die Compenſation ſchwächerer Leiſtungen in der Mathematik durch vorzügliche philologiſche, und umgekehrt, zuläſſig ſein.

Eine Dispenſation von der mündlichen Prüfung iſt nicht für einzelne Fächer, ſondern für die ganze mündliche Prüfung, jedoch nur in dem Falle zuläſſig, wenn die Mitglieder der Prüfungscommiſſion nach den früheren Leiſtungen eines Abiturienten und auf Grund ſeiner vorliegenden ſchriftlichen Arbeiten ihn einſtimmig für reif erklären.

Ein Abiturient, deſſen ſchriftliche Arbeiten ſämmtlich oder der Mehrzahl nach als „nicht befriedigend" bezeichnet worden ſind, iſt von der mündlichen Prüfung auszuſchließen, wenn die Mitglieder der Prüfungscommiſſion auch nach ihrer Beurtheilung der bisherigen Leiſtungen desſelben an ſeiner Reife zu zweifeln Urſache haben.

Ob die Abiturienten ihrer ſchriftlich einzureichenden Bitte um Zulaſſung zur Prüfung ferner ein curriculum vitæ beizufügen haben, kann dem Dafürhalten der einzelnen Directoren überlaſſen werden. Ein ſogenannter „Lectürebericht" iſt dabei nicht zu fordern.

In dem tabellariſchen Verzeichniß der Abiturienten, welches dem Königlichen Commiſſarius vorzulegen iſt, und den Geburtstag und Ort der einzelnen Abiturienten, ihre Confeſſion, den Stand des Vaters, die Dauer des Aufenthalts auf der Schule und in Prima, ſo wie das gewählte Facultätsſtudium oder den ſonſtigen Lebensberuf nachweiſen muß, haben die Directoren in einer beſonderen Rubrik auch eine kurze Charakteriſtik des einzelnen Schülers beizufügen, aus der zu entnehmen iſt, ob derſelbe nach ſeiner ganzen Entwickelung, ſo weit ſie in der Schule hat beobachtet werden können, die erforderliche geiſtige und ſittliche Reife zu Univerſitätsſtudien beſitzt. Ob dieſe vorhanden iſt, muß unter den Lehrern in den Vorberathungen ſo weit feſtgeſtellt ſein, daß es nach Beendigung der Prüfung in der Regel darüber unter ihnen keiner Debatte bedarf, da für die Lehrer des Gymnaſiums das auf längerer Kenntniß des Schülers beruhende Urtheil die weſentliche Grundlage ihrer Entſcheidung über Reife oder Nichtreife bildet, die Abiturientenprüfung aber dieſes Urtheil vor dem Repräſentanten der Aufſichtsbehörde rechtfertigen und zur Anerkennung bringen, ſo wie etwa noch obwaltende Zweifel löſen, und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewußtſein bringen ſoll, in welchem Maße die Aufgabe des Gymnaſiums an denen, welche den Curſus desſelben abſolvirt haben, erfüllt worden iſt.

Je mehr die Schüler gewöhnt werden, nicht in den Anforderungen, welche am Ende der Schullaufbahn ihrer warten, den ſtärkſten Antrieb zu Anſtrengungen zu finden, ſondern vielmehr ihr Intereſſe am Unterricht, ihren Fleiß und ihre Leiſtungen, ſo wie ihr ſittliches Verhalten während der Schulzeit, als das eigentlich Entſcheidende bei dem ſchließlichen Urtheil über Reife oder Nichtreife anzuſehen, deſto mehr

wird das Abiturientenexamen aufhören, ein Gegenstand der Furcht zu sein. Zu den sichersten Mitteln, dieß zu erreichen, gehört eine angemessene Strenge bei den Versetzungen in den oberen Classen, an der es oftmals fehlt.

Die Zulassung zur Abiturientenprüfung findet in der Regel erst nach einem zweijährigen Aufenthalt in Prima statt. Wo diese Classe in eine Ober- und Unterprima getheilt ist, mögen diese räumlich vereinigt oder getrennt unterrichtet werden, müssen die Abiturienten während jenes zweijährigen Aufenthalts mindestens ein halbes Jahr der Oberprima angehört haben.

Auf Grund der litt. C § 28 des Prüfungsreglements ist hinfort, nach der bereits in der Verfügung vom 29. November pr. Nr. 21,270 getroffenen Bestimmung, nur in dem Falle ein Zeugniß der Reife zu ertheilen, wenn die Prüfungscommissionen dazu ausdrücklich autorisirt worden sind.

Das Abgangszeugniß hat sich nicht bloß über den Ausfall der Abiturientenprüfung auszusprechen, sondern allgemein über die auf der Schule erworbene Bildung, so daß auch der Stand der Kenntnisse in den bei der Abiturientenprüfung nicht vorkommenden Gegenständen darin, je nach dem Ausfall der Classenexamina, kurz charakterisirt wird.

Die Rubriken I. und II. des in § 31 des Prüfungsreglements aufgestellten Schema's der Abgangszeugnisse sind in eine zusammenzuziehen, und in derselben nicht das Talent, sondern nur der von dem Abiturienten bewiesene Fleiß, die Art seiner Theilnahme am Unterricht, seine Selbstthätigkeit und sein sittliches Verhalten zu beurtheilen. — Die Unterscheidung von Sprachen und Wissenschaften fällt weg, die philosophische Propädeutik wird nicht mehr als besonderes Unterrichtsfach aufgeführt, und einer Erwähnung der im Zeichnen, Gesang und Turnen erworbenen Fertigkeit bedarf es nicht.

Die Urtheile über die Beschaffenheit der Kenntnisse in den einzelnen Lehrobjecten sind bei jedem derselben zuletzt in ein bestimmtes Prädicat („nicht befriedigend", „befriedigend", „gut", „vorzüglich") zusammenzufassen, so daß in einem dieser vier Prädicate das Resultat der Prüfung und des auf Erfahrung gegründeten Urtheils der Lehrer mit Leichtigkeit übersehen und das Gesammtergebniß als hinlänglich motivirt erkannt werden kann.

Denjenigen Abiturienten, welche ein Zeugniß der Reife nicht haben erwerben können und die Schule verlassen, ist es, sie mögen die Universität bezogen haben oder nicht, nur noch ein Mal gestattet, die Prüfung zu wiederholen; es kann dieß jedoch nur in der Provinz geschehen, in welcher sie das Zeugniß der Nichtreife erhalten haben.

Fremden Maturitätsaspiranten ist es hinfort nicht gestattet, sich das Gymnasium, an welchem sie die Prüfung zu bestehen wünschen, selbst zu wählen. Dieselben haben sich vielmehr Behufs der Zulassung zur Prüfung spätestens im Januar oder im Juni zu dem resp. zu Ostern oder zu Michaelis stattfindenden

Prüfungstermin, je nach dem Wohnort ihrer Eltern, oder nach demjenigen Ort, an welchem ſie zuletzt ihre Schulbildung erhalten haben, an das betreffende Provinzialſchulcollegium, unter Einreichung ihrer Zeugniſſe und eines deutſch geſchriebenen curriculum vitæ, zu wenden, und werden von demſelben, unter Berückſichtigung ihrer Confeſſion und ihrer anderweitigen Verhältniſſe, der Prüfungscommiſſion eines Gymnaſiums der Provinz zugewieſen. Beſtehen ſie die Prüfung nicht, ſo ſind die Commiſſionen ermächtigt, ſie auf eine beſtimmte Zeit zurückzuweiſen. Die in § 41 des Prüfungsreglements empfohlene billige Rückſicht darauf, daß ſolche Externen nicht von ihren bisherigen Lehrern geprüft werden, iſt häufig als eine unzeitige Milde der Beurtheilung auch bei jungen Leuten geübt worden, die ohne dringende Gründe, und gemeiniglich nur deßhalb aus den oberen oder mittleren Claſſen eines Gymnaſiums ausgetreten ſind, um den vermeintlich kürzeren und leichteren Weg der Privatvorbereitung ſtatt des regelmäßigen Schulcurſus einzuſchlagen. Es iſt aber feſtzuhalten, daß die erwähnte Rückſicht, ſo weit ſie bei der Bedeutung der Maturitätsprüfung überhaupt zuläſſig iſt, nur für diejenigen Examinanden gelten ſoll, welche vorher kein Gymnaſium beſucht haben.

Da es, behufs der Ueberführung zu der Freiheit der Studien, welche auf den Abgang von der Schule folgen ſoll, von der größten Wichtigkeit iſt, die Selbſtthätigkeit der Schüler auf den oberſten Stufen des Gymnaſialunterrichts in jeder Weiſe anzuregen und zu begünſtigen, ſo iſt es zuläſſig, zu dieſem Ende, bei der Wahrnehmung ernſtlichen Privatfleißes, in geeigneten Fällen einzelnen Schülern während des letzten Jahres ihres Aufenthalts in Prima Dispenſation von einzelnen Terminarbeiten zu ertheilen. Es wird beſondere Anerkennung verdienen, wenn unter den bei der mündlichen Prüfung vorzulegenden ſchriftlichen Arbeiten aus dem Biennium von Prima ſich Proben ſolcher eingehenden, von eigenem wiſſenſchaftlichen Triebe zeugenden Privatſtudien der Abiturienten finden.

Hinſichtlich der nach § 44 des Prüfungsreglements an die Königlichen Provinzialſchulcollegien und demnächſt an die Königlichen wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen einzuſendenden Prüfungsverhandlungen, kann es den Directoren überlaſſen werden, ſtatt einer Abſchrift des über die mündliche und ſchriftliche Prüfung aufgenommenen Protokolls das Original vorzulegen, welches ſchließlich, nachdem die beiden genannten Behörden davon Kenntniß genommen, den betreffenden Directoren zur Gymnaſialregiſtratur zurückzugeben iſt.

Alle mit den vorſtehenden Anordnungen nicht in Widerſpruch ſtehenden Beſtimmungen des Reglements vom 4. Juni 1834 und der auf daſſelbe bezüglichen ſpäteren Verfügungen bleiben für die Prüfung der zur Univerſität übergehenden Schüler und der Maturitätsaſpiranten nach wie vor maßgebend. Es bedarf keiner Erinnerung, daß die Ausführung einiger der in der vorſtehenden Verfügung enthaltenen neuen Beſtimmungen eine längere Zeit der Vorbereitung erfordert, als daß ſchon bei den nächſten Maturitätsprüfungen mit aller Strenge auf ihre Befolgung

gehalten werden könnte; weßhalb den Königlichen Prüfungscommiſſarien anheimgegeben wird, nach ihrem Ermeſſen erforderlichenfalls eine Rückſicht der Billigkeit eintreten zu laſſen. Aus demſelben Grunde iſt bei der zu Oſtern d. J. ſtattfindenden Maturitätsprüfung, nach Befinden auch bei den nächſten ſpäteren, noch kein griechiſches Scriptum, ſondern, wie bisher, eine Ueberſetzung aus dem Griechiſchen ins Deutſche aufzugeben.

Berlin, den 12. Januar 1856.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
(gez.) von Raumer.

Oeſterreich. Kaiſerliches Patent vom 5. November 1855, wirkſam für den ganzen Umfang des Reiches,

womit das zwiſchen Sr. Heiligkeit Papſt Pius IX. und Sr. k. k. apoſtoliſchen Majeſtät Franz Joſeph I., Kaiſer von Oeſterreich, am 18. Auguſt 1855 zu Wien abgeſchloſſene Uebereinkommen (Concordat) kundgemacht, und angeordnet wird, daß die Beſtimmungen desſelben, mit Vorbehalt der in den Artikeln I und II dieſes Patentes angedeuteten Anordnungen, im ganzen Umfang des Reiches, von dem Zeitpunct der Kundmachung dieſes Patentes an, in volle Geſetzeskraft zu treten haben.

Wir Franz Joſeph der Erſte, von Gottes Gnaden Kaiſer von Oeſterreich ꝛc. Seit Wir, durch die Fügung des Allerhöchſten, den Thron Unſerer Ahnen beſtiegen haben, war Unſere unabläſſige Bemühung darauf gerichtet, die ſittlichen Grundlagen der geſelligen Ordnung und des Glückes Unſerer Völker zu erneuern und zu befeſtigen. Um ſo mehr haben Wir es für eine heilige Pflicht erachtet, die Beziehungen des Staates zu der katholiſchen Kirche mit dem Geſetze Gottes und dem wohlverſtandenen Vortheil Unſeres Reiches in Einklang zu ſetzen. Zu dieſem Ende haben Wir für einen großen Theil Unſeres Reiches, nach Einvernehmung der Biſchöfe jener Länder, Unſere Verordnungen vom 18. und 23. April 1850 erlaſſen, und durch dieſelben mehreren dringenden Bedürfniſſen des kirchlichen Lebens entſprochen.

Um das ſegensreiche Werk zu vollenden, haben Wir Uns hierauf mit dem heiligen Stuhl ins Einvernehmen geſetzt, und am 18. Auguſt l. J. mit dem Oberhaupt der Kirche eine umfaſſende Vereinbarung geſchloſſen. Indem Wir dieſelbe hiermit Unſeren Völkern kundmachen, verordnen Wir, nach Vernehmung Unſerer Miniſter und nach Anhörung Unſeres Reichsrathes, wie folgt:

I. Wir werden das Nöthige verfügen, um die Leitung des katholiſchen Schulweſens, in jenen Kronländern, wo ſie dem achten Artikel nicht entſpricht, mit den Beſtimmungen desſelben in Einklang zu ſetzen. Bis dahin iſt nach den beſtehenden Verordnungen vorzugehen.

II. Es iſt Unſer Wille, daß die biſchöflichen Ehegerichte, auch in jenen Ländern, wo dieſelben nicht beſtehen, ſobald als möglich in Wirkſamkeit treten, um

über die Eheangelegenheiten Unſerer katholiſchen Unterthanen gemäß Artikel X des Concordates zu erkennen. Die Zeit, zu welcher ſie ihre Wirkſamkeit zu beginnen haben, werden Wir, nach Einvernehmung der Biſchöfe, bekannt geben laſſen. Inzwiſchen werden auch die nöthigen Aenderungen der bürgerlichen Geſetze über Eheangelegenheiten kundgemacht werden. Bis dahin bleiben die beſtehenden Geſetze für die Ehen Unſerer katholiſchen Unterthanen in Kraft, und Unſere Gerichte haben nach denſelben über die bürgerliche Geltung dieſer Ehen und die daraus hervorgehenden Rechtswirkungen zu entſcheiden.

III. Im Uebrigen haben die Beſtimmungen, welche in dem von Uns mit dem päpſtlichen Stuhl abgeſchloſſenen Uebereinkommen enthalten ſind, in dem ganzen Umfang Unſeres Reichs, von dem Zeitpunct der Kundmachung dieſes Patents an, in volle Geſetzkraft zu treten.

Mit der Durchführung dieſer Beſtimmungen iſt Unſer Miniſter des Cultus und Unterrichts, im Vernehmen mit den übrigen betheiligten Miniſtern und Unſerm Armeeobercommando, beauftragt.

Gegeben in Unſerer kaiſerlichen Haupt- und Reſidenzſtadt Wien, den fünften des Monats November im Eintauſend achthundert fünfundfünfzigſten, Unſerer Reiche im ſiebenten Jahre.

Franz Joſeph m. p. (L. S.)

Graf Buol-Schauenſtein m. p. Graf Thun m. p. Auf allerhöchſte Anordnung: Ranſonnet m. p.

Wir Franz Joſeph, von Gottes Gnaden Kaiſer von Oeſterreich ꝛc., thun allen und jeden, die es angeht, durch Gegenwärtiges zu wiſſen:

Nachdem eine zwiſchen dem Bevollmächtigten Sr. Heiligkeit und dem Unſern zur Herbeiführung einer feſten und dauernden Ordnung der Angelegenheiten und der Verhältniſſe der katholiſchen Kirche in Unſerem Reiche am 18. Auguſt des laufenden Jahrs abgeſchloſſene und unterzeichnete feierliche Vereinbarung des folgenden Inhalts iſt:

Ueberſetzung.

Vereinbarung zwiſchen Sr. Heiligkeit Papſt Pius IX. und Sr. kaiſerlich-königlichen apoſtoliſchen Majeſtät Franz Joſeph I., Kaiſer von Oeſterreich. (Unterzeichnet zu Wien am 18. Auguſt 1855. In den beiderſeitigen Ratificationen ausgewechſelt ebendaſelbſt am 25. September 1855.)

Im Namen der allerheiligſten und untheilbaren Dreifaltigkeit.

Se. Heiligkeit Papſt Pius IX. und Se. kaiſerlich-königliche apoſtoliſche Majeſtät Franz Joſeph I., Kaiſer von Oeſterreich, deren einmüthiges Streben darauf gerichtet iſt, daß Glaube, Frömmigkeit und ſittliche Kraft im Kaiſerthum Oeſterreich bewahrt und gemehrt werde, haben beſchloſſen, über die Stellung der katholiſchen Kirche in demſelben Kaiſerthum einen feierlichen Vertrag zu errichten.

Demnach hat zu Seinem Bevollmächtigten ernannt: der heilige Vater Seine Eminenz Herrn Michael der heiligen Römiſchen Kirche Cardinalprieſter Viale Prelà, dieſer Seiner Heiligkeit und des heiligen Stuhles Pro-Nuntius bei vorgedachter Apoſtoliſcher Majeſtät, und Seine Majeſtät der Kaiſer von Oeſterreich Seine fürſtlichen Gnaden Herrn Joſeph Othmar v. Rauſcher, Fürſtenerzbiſchof von Wien, päpſtlichen Thronaſſiſtenten, Prälaten und Großkreuz des kaiſerlich Oeſterreichiſchen Leopoldordens, wie auch Derſelben kaiſerlichen Majeſtät wirklichen geheimen Rath.

Und dieſelben ſind, nachdem ſie ihre Bevollmächtigungsurkunden ausgewechſelt und richtig befunden haben, über Nachſtehendes übereingekommen:

Erſter Artikel. Die heilige Römiſch-katholiſche Religion wird mit allen Befugniſſen und Vorrechten, deren dieſelbe nach der Anordnung Gottes und den Beſtimmungen der Kirchengeſetze genießen ſoll, im ganzen Kaiſerthum Oeſterreich, und allen Ländern, aus welchen dasſelbe beſteht, immerdar aufrecht erhalten werden.

Zweiter Artikel. Da der römiſche Papſt den Primat der Ehre wie der Gerichtsbarkeit in der ganzen Kirche, ſo weit ſie reicht, nach göttlichem Geſetz inne hat, ſo wird der Wechſelverkehr zwiſchen den Biſchöfen, der Geiſtlichkeit, dem Volke und dem heiligen Stuhl in geiſtlichen Dingen und kirchlichen Angelegenheiten einer Nothwendigkeit, die landesfürſtliche Bewilligung nachzuſuchen, nicht unterliegen, ſondern vollkommen frei ſein.

Dritter Artikel. Erzbiſchöfe, Biſchöfe und alle Ordinarien werden mit der Geiſtlichkeit und dem Volke ihrer Kirchenſprengel zu dem Zweck, um ihres Hirtenamtes zu walten, frei verkehren, frei werden ſie auch Belehrungen und Verordnungen über kirchliche Angelegenheiten kundmachen.

Vierter Artikel. Ebenſo werden Erzbiſchöfe und Biſchöfe die Freiheit haben, Alles zu üben, was denſelben zur Regierung ihrer Kirchenſprengel, laut Erklärung oder Verfügung der heiligen Kirchengeſetze, nach der gegenwärtigen, vom heiligen Stuhl gutgeheißenen Disciplin der Kirche gebührt, und insbeſondere:

a. Als Stellvertreter, Räthe und Gehülfen ihrer Verwaltung alle jene Geiſtlichen zu beſtellen, welche ſie zu beſagten Aemtern als tauglich erachten.
b. Diejenigen, welche ſie als ihren Kirchenſprengeln nothwendig oder nützlich erachten, in den geiſtlichen Stand aufzunehmen und zu den heiligen Weihen nach Vorſchrift der Kirchengeſetze zu befördern, und im Gegentheile die, welche ſie für unwürdig halten, vom Empfang der Weihen auszuſchließen.
c. Kleinere Pfründen zu errichten, und nachdem ſie mit Sr. kaiſerlichen Majeſtät, vorzüglich wegen entſprechender Anweiſung der Einkünfte, ſich einverſtanden haben, Pfarren zu gründen, zu theilen oder zu vereinigen.
d. Oeffentliche Gebete und andere fromme Werke zu verordnen, wenn es das Wohl der Kirche, des Staats oder des Volks erfordert, ingleichen Bittgänge und Wallfahrten auszuſchreiben, die Leichenbegängniſſe und alle andern geiſtlichen Handlungen ganz nach Vorſchrift der Kirchengeſetze zu ordnen.

e. Provinzialconcilien und Diöceſanſynoden in Gemäßheit der heiligen Kirchengeſetze zu berufen und zu halten, und die Verhandlungen derſelben kund zu machen.

Fünfter Artikel. Der ganze Unterricht der katholiſchen Jugend wird in allen, ſowohl öffentlichen als nicht öffentlichen Schulen der Lehre der katholiſchen Religion angemeſſen ſein; die Biſchöfe aber werden, kraft des ihnen eigenen Hirtenamts, die religiöſe Erziehung der Jugend in allen öffentlichen und nicht öffentlichen Lehranſtalten leiten, und ſorgſam darüber wachen, daß bei keinem Lehrgegenſtand etwas vorkomme, was dem katholiſchen Glauben und der ſittlichen Reinheit zuwiderläuft.

Sechster Artikel. Niemand wird die heilige Theologie, die Katechetik oder die Religionslehre, in was immer für einer öffentlichen oder nicht öffentlichen Anſtalt vortragen, wenn er dazu nicht von dem Biſchof des betreffenden Kirchenſprengels die Sendung und Ermächtigung empfangen hat, welche derſelbe, wenn er es für zweckmäßig hält, zu widerrufen berechtigt iſt. Die öffentlichen Profeſſoren der Theologie und Lehrer der Katechetik werden, nachdem der Biſchof über den Glauben, die Wiſſenſchaft und Frömmigkeit der Bewerber ſich ausgeſprochen hat, aus jenen ernannt werden, welchen er die Sendung und Vollmacht des Lehramts zu ertheilen bereit iſt. Wo aber einige Profeſſoren der theologiſchen Facultät von dem Biſchof verwendet zu werden pflegen, um die Zöglinge des biſchöflichen Seminars in der Theologie zu unterrichten, werden zu ſolchen Profeſſoren immerdar Männer beſtellt werden, welche der Biſchof zu Verwaltung gedachten Amts für vorzugsweiſe tauglich hält. Bei Prüfung derjenigen, welche ſich für das Doctorat der Theologie oder des canoniſchen Rechts befähigen wollen, wird der Biſchof die Hälfte der Prüfenden aus Doctoren der Theologie oder beziehungsweiſe des canoniſchen Rechts beſtellen.

Siebenter Artikel. In den für die katholiſche Jugend beſtimmten Gymnaſien und mittlern Schulen überhaupt werden nur Katholiken zu Profeſſoren oder Lehrern ernannt werden, und der ganze Unterricht wird nach Maßgabe des Gegenſtandes dazu geeignet ſein, das Geſetz des chriſtlichen Lebens dem Herzen einzuprägen. Welche Lehrbücher in gedachten Schulen bei dem Vortrag der Religion zu gebrauchen ſeien, werden die Biſchöfe kraft einer mit einander gepflogenen Berathung feſtſetzen. Hinſichtlich der Beſtellung von Religionslehrern für Gymnaſien und mittlere Schulen werden die heilſamen darüber erfloſſenen Verordnungen in Kraft verbleiben.

Achter Artikel. Alle Lehrer der für Katholiken beſtimmten Volksſchulen werden der kirchlichen Beaufſichtigung unterſtehen. Den Schuloberaufſeher des Kirchenſprengels wird Se. Majeſtät aus den vom Biſchof vorgeſchlagenen Männern ernennen. Falls in gedachten Schulen für den Religionsunterricht nicht hinlänglich geſorgt wäre, ſteht es dem Biſchof frei, einen Geiſtlichen zu beſtimmen, um den Schülern die Anfangsgründe des Glaubens vorzutragen. Der Glaube und die Sittlichkeit des zum Schullehrer zu Beſtellenden muß makellos ſein. Wer vom rechten Pfad abirrt, wird von ſeiner Stelle entfernt werden.

Neunter Artikel. Erzbiſchöfe, Biſchöfe und alle Ordinarien werden die den-

ſelben eigene Macht mit vollkommener Freiheit üben, um Bücher, welche der Religion und Sittlichkeit verderblich ſind, als verwerflich zu bezeichnen und die Gläubigen von Leſung derſelben abzuhalten. Doch auch die Regierung wird durch jedes dem Zweck entſprechende Mittel verhüten, daß derlei Bücher im Kaiſerthum verbreitet werden.

Zehnter Artikel. Da alle kirchlichen Rechtsfälle, und insbeſondere jene, welche den Glauben, die Sacramente, die geiſtlichen Verrichtungen, und die mit dem geiſtlichen Amte verbundenen Pflichten und Rechte betreffen, einzig und allein vor das kirchliche Gericht gehören, ſo wird über dieſelben der kirchliche Richter erkennen, und es hat ſomit dieſer auch über die Eheſachen nach Vorſchrift der heiligen Kirchengeſetze, und namentlich der Verordnungen von Trient zu urtheilen, und nur die bürgerlichen Wirkungen der Ehe an den weltlichen Richter zu verweiſen. Was die Eheverlöbniſſe betrifft, ſo wird die Kirchengewalt über deren Vorhandenſein und ihren Einfluß auf die Begründung von Ehehinderniſſen entſcheiden, und ſich dabei an die Beſtimmungen halten, welche dasſelbe Concilium von Trient, und das apoſtoliſche Schreiben, welches mit „auctorem fidei“ beginnt, erlaſſen hat.

Eilfter Artikel. Den Biſchöfen wird es frei ſtehen, wider Geiſtliche, welche keine anſtändige geiſtliche, ihrer Stellung und Würde entſprechende Kleidung tragen, oder aus was immer für einer Urſache der Ahndung würdig ſind, die von den heiligen Kirchengeſetzen ausgeſprochenen Strafen, oder auch andere, welche die Biſchöfe für angemeſſen halten, zu verhängen, und ſie in Klöſtern, Seminarien oder dieſem Zwecke zu widmenden Häuſern unter Aufſicht zu halten. Ingleichen ſollen dieſelben durchaus nicht gehindert ſein, wider alle Gläubigen, welche die kirchlichen Anordnungen und Geſetze übertreten, mit kirchlichen Strafen einzuſchreiten.

Zwölfter Artikel. Ueber das Patronatsrecht wird das kirchliche Gericht entſcheiden; doch gibt der heilige Stuhl ſeine Einwilligung, daß, wenn es ſich um ein weltliches Patronatsrecht handelt, die weltlichen Gerichte über die Nachfolge in demſelben ſprechen können, der Streit möge zwiſchen den wahren und angeblichen Patronen, oder zwiſchen Geiſtlichen, welche von dieſen Patronen für die Pfründe bezeichnet wurden, geführt werden.

Dreizehnter Artikel. Mit Rückſicht auf die Zeitverhältniſſe gibt der heilige Stuhl ſeine Zuſtimmung, daß die bloß weltlichen Rechtsſachen der Geiſtlichen, wie Verträge über das Eigenthumsrecht, Schulden, Erbſchaften, von dem weltlichen Gerichte unterſucht und entſchieden werden.

Vierzehnter Artikel. Aus eben dieſem Grunde hindert der heilige Stuhl nicht, daß die Geiſtlichen wegen Verbrechen oder andern Vergehungen, wider welche die Strafgeſetze des Kaiſerthums gerichtet ſind, vor das weltliche Gericht geſtellt werden; doch liegt es demſelben ob, hiervon den Biſchof ohne Verzug in Kenntniß zu ſetzen. Bei Verhaftung und Feſthaltung des Schuldigen wird man jene Rückſichten beobachten, welche die dem geiſtlichen Stande gebührende Achtung erheiſcht. Wenn das wider einen Geiſtlichen gefällte Urtheil auf Tod oder auf Kerker von mehr

als fünf Jahren lautet, ſo wird man jederzeit dem Biſchof die Gerichtsverhandlungen mittheilen, und ihm möglich machen, den Schuldigen inſoweit zu verhören, als es nothwendig iſt, damit er über die zu verhängende Kirchenſtrafe entſcheiden könne. Dasſelbe wird auf Verlangen des Biſchofs auch dann geſchehen, wenn auf eine geringere Strafe erkannt worden iſt. Geiſtliche werden die Kerkerſtrafe ſtets an Orten erleiden, wo ſie von Weltlichen abgeſondert ſind. Im Fall einer Verurtheilung wegen Vergehen oder Uebertretungen werden ſie in ein Kloſter oder ein anderes geiſtliches Haus eingeſchloſſen werden.

In den Verfügungen dieſes Artikels ſind jene Rechtsfälle, über welche das Concilium von Trient in der vierundzwanzigſten Sitzung (c. 5 de ref.) verordnet hat, keineswegs einbegriffen. Für Behandlung derſelben werden der heilige Vater und Se. kaiſerliche Majeſtät, ſo es nöthig ſein ſollte, Vorſorge treffen.

Fünfzehnter Artikel. Damit dem Hauſe Gottes, welcher der König der Könige und der Herrſcher der Herrſchenden iſt, die ſchuldige Ehrerbietung bezeigt werde, ſoll die Immunität der Kirchen inſoweit beobachtet werden, als die öffentliche Sicherheit und die Forderungen der Gerechtigkeit es verſtatten.

Sechszehnter Artikel. Se. Maj. der Kaiſer wird nicht dulden, daß die katholiſche Kirche und ihr Glaube, ihr Gottesdienſt, ihre Einrichtungen, ſei es durch Wort oder That und Schrift, der Verachtung preisgegeben oder den Vorſtehern und Dienern der Kirchen in Uebung ihres Amtes, vorzüglich wo es ſich um Wahrung des Glaubens, des Sittengeſetzes und der kirchlichen Ordnung handelt, Hinderniſſe gelegt werden. Zudem wird er nöthigenfalls wirkſame Hülfe leiſten, damit die Urtheile, welche der Biſchof wider pflichtvergeſſene Geiſtliche fällt, in Vollſtreckung kommen. Da es überdieß ſein Wille iſt, daß den Dienern des Heiligthums die ihnen nach göttlichem Geſetze gebührende Ehre bezeigt werde, ſo wird er nicht zugeben, daß etwas geſchehe, was dieſelben herabſetzen oder verächtlich machen könnte, vielmehr wird er verordnen, daß alle Behörden des Reichs ſowohl den Erzbiſchöfen oder Biſchöfen ſelbſt, als auch der Geiſtlichkeit bei jeder Gelegenheit die ihrer Stellung gebührende Achtung und Ehrenbezeigung erweiſen.

Siebenzehnter Artikel. Die biſchöflichen Seminare werden aufrecht erhalten, und wo ihr Einkommen, für den Zweck, welchem ſie im Sinne des heiligen Conciliums von Trient dienen ſollen, nicht vollkommen genügt, wird für deſſen Vermehrung in angemeſſener Weiſe geſorgt werden. Die Biſchöfe werden dieſelben nach Richtſchnur der heiligen Kirchengeſetze mit vollem und freiem Rechte leiten und verwalten. Daher werden ſie die Vorſteher und Profeſſoren oder Lehrer gedachter Seminare ernennen, und wann immer ſie es für nothwendig oder nützlich halten, wieder entfernen, auch Jünglinge und Knaben zur Heranbildung in dieſelben aufnehmen, ſo wie ſie zum Frommen ihrer Kirchenſprengel im Herrn es für dienlich erachten. Diejenigen, welche ihren Unterricht in dieſen Seminaren empfangen haben, werden nach vorausgegangener Prüfung ihrer Befähigung in all' und jede andere

Lehranſtalt eintreten und mit Beobachtung der betreffenden Vorſchriften um jede Lehrkanzel außer dem Seminare ſich bewerben können.

Achtzehnter Artikel. Der heilige Stuhl wird kraft des ihm zuſtehenden Rechts Kirchenſprengel neu errichten oder neue Grenzbeſchreibungen derſelben vornehmen, wenn das geiſtliche Wohl der Gläubigen es erfordert. Doch wird er in einem ſolchen Falle mit der kaiſerlichen Regierung ins Einvernehmen treten.

Neunzehnter Artikel. Se. Majeſtät wird bei Auswahl der Biſchöfe, welche er kraft eines apoſtoliſchen von Seinen allerdurchlauchtigſten Vorfahren überkommenen Vorrechtes dem heiligen Stuhle zur canoniſchen Einſetzung vorſchlägt oder benennt, auch in Zukunft des Rathes von Biſchöfen, vorzüglich derſelben Kirchenprovinz, ſich bedienen.

Zwanzigſter Artikel. Die Metropoliten und Biſchöfe werden, bevor ſie die Leitung ihrer Kirchen übernehmen, vor Seiner kaiſerlichen Majeſtät den Eid der Treue in folgenden Worten ablegen: „Ich ſchwöre und gelobe auf Gottes heiliges Evangelium, wie es einem Biſchofe geziemt, Euer kaiſerl. königl. apoſtoliſchen Majeſtät und Allerhöchſtihren Nachfolgern Gehorſam und Treue. Ingleichen ſchwöre und gelobe ich, an keinem Verkehr oder Anſchlage, welcher die öffentliche Ruhe gefährdet, theilzunehmen, und weder inner noch außer den Grenzen des Reiches irgend eine verdächtige Verbindung zu unterhalten; ſollte ich aber in Erfahrung bringen, daß dem Staate irgend eine Gefahr drohe, zu Abwendung derſelben nichts zu unterlaſſen.“

Einundzwanzigſter Artikel. In allen Theilen des Reiches wird es Erzbiſchöfen, Biſchöfen und ſämmtlichen Geiſtlichen frei ſtehen, über das, was ſie zur Zeit ihres Todes hinterlaſſen, nach den heiligen Kirchengeſetzen zu verfügen, deren Beſtimmungen auch von den geſetzlichen Erben, welche den Nachlaß derſelben ohne letztwillige Anordnung antreten, genau zu beobachten ſind. In beiden Fällen werden, bei Biſchöfen, welche einen Kirchenſprengel leiten, die biſchöflichen Abzeichen und Kirchengewande ausgenommen ſein; denn dieſe ſind als zum biſchöflichen Tafelgute gehörig anzuſehen und gehen auf die Nachfolger im Bisthum über. Dasſelbe wird von den Büchern, dort, wo es in Uebung iſt, beobachtet werden.

Zweiundzwanzigſter Artikel. An ſämmtlichen Metropolitan- oder erzbiſchöflichen und Suffragan-Kirchen vergibt Seine Heiligkeit die erſte Würde, außer wenn dieſelbe einem weltlichen Privatpatronate unterliegt, in welchem Falle die zweite an deren Stelle treten wird. Für die übrigen Dignitäten und Domherrenpfründen wird Seine Majeſtät zu ernennen fortfahren, während diejenigen ausgenommen bleiben, welche zur freien biſchöflichen Verleihung gehören oder einem rechtmäßigen Patronatsrecht unterſtehen. Zu Domherren können nur Prieſter beſtellt werden, welche ſowohl die von den Kirchengeſetzen allgemein vorgeſchriebenen Eigenſchaften beſitzen, als auch in der Seelſorge, bei kirchlichen Geſchäften oder im kirchlichen Lehramte ſich mit Auszeichnung verwendet haben. Zudem iſt die Nothwendigkeit

adeliger Geburt oder adeliger Titel aufgehoben, jedoch unbeſchadet jener Bedingungen, welche als in der Stiftung beigeſetzt erwieſen ſind. Die löbliche Gewohnheit aber, die Domherrenſtellen in Folge öffentlicher Bewerbung zu vergeben, wird, wo ſie beſteht, ſorgſam in Kraft erhalten werden.

Dreiundzwanzigſter Artikel. An den Metropolitan- und biſchöflichen Kirchen werden, wo ſie fehlen, der Canonicus Pönitentiarius und der Theologalis, an der Collegiatkirche aber der Canonicus Theologalis in der durch das heilige Concilium von Trient in der fünften Sitzung (c. 1 de reform.) und in der vierundzwanzigſten Sitzung (c. 8 de reform.) vorgezeichneten Weiſe, ſobald es möglich ſein wird, eingeführt, und dieſe Pfründen von den Biſchöfen nach den Beſchlüſſen desſelben Conciliums und beziehungsweiſe den päpſtlichen Anordnungen vergeben werden.

Vierundzwanzigſter Artikel. Alle Pfarren ſind in Folge einer öffentlich ausgeſchriebenen Bewerbung und mit Beobachtung der Vorſchriften des Conciliums von Trient zu vergeben. Bei Pfarreien, welche dem geiſtlichen Patronatsrechte unterliegen, werden die Patrone Einen aus Dreien präſentiren, welche der Biſchof in der oben bezeichneten Weiſe vorſchlägt.

Fünfundzwanzigſter Artikel. Um Seiner des Kaiſers und Königs Franz Joſeph Apoſtoliſchen Majeſtät einen Beweis beſonderen Wohlwollens zu geben, verleihen Seine Heiligkeit Demſelben und Seinen katholiſchen Nachfolgern im Kaiſerthume die Ermächtigung, für alle Canonicate und Pfarreien zu präſentiren, welche einem auf dem Religions- oder Studienfonds beruhenden Patronatsrechte unterſtehen, jedoch ſo, daß Einer aus den Dreien gewählt werde, welche der Biſchof nach vorausgegangener öffentlicher Bewerbung für würdiger als die übrigen erachtet.

Sechsundzwanzigſter Artikel. Die Ausſtattung der Pfarren, welche keine nach den Verhältniſſen der Zeit und des Orts genügende Congrua haben, wird, ſobald es möglich iſt, vermehrt und für die katholiſchen Pfarrer des orientaliſchen Ritus in derſelben Weiſe, wie für die des lateiniſchen geſorgt werden. Doch erſtreckt ſich dieß keineswegs auf die Pfarren, welche unter einem rechtmäßig erworbenen geiſtlichen oder weltlichen Patronate ſtehen; denn bei dieſen iſt die Laſt von den betreffenden Patronen zu tragen. Wenn die Patrone den durch das Kirchengeſetz ihnen auferlegten Verbindlichkeiten nicht vollkommen genügen, und insbeſondere, wenn der Pfarrer ſeinen Gehalt aus dem Religionsfonds bezieht, ſo wird mit Rückſicht auf Alles, was nach der Sachlage zu berückſichtigen iſt, Vorſorge getroffen werden.

Siebenundzwanzigſter Artikel. Da das Recht auf den Genuß der Kirchengüter aus der kirchlichen Einſetzung entſpringt, ſo werden Alle, welche für eine wie immer beſchaffene größere oder kleinere Pfründe benannt oder präſentirt worden ſind, die Verwaltung der zeitlichen, zu ſelber gehörigen Güter nicht anders als in Kraft der kirchlichen Einſetzung übernehmen können. Ueberdieß werden bei Beſitzergreifung der Domkirchen und der damit verbundenen Güter alle Vorſchriften der kirchlichen

Satzungen und insbesondere die des römischen Pontificales und Ceremoniales genau beobachtet und alle gegentheiligen Bräuche und Gewohnheiten beseitigt werden.

Achtundzwanzigster Artikel. Jene Ordenspersonen, welche laut der Satzungen ihres Ordens Generaloberen, die bei dem heiligen Stuhle ihren Wohnsitz haben, unterstehen, werden von denselben in Gemäßheit der gedachten Satzungen geleitet werden, jedoch ohne Beeinträchtigung der Rechte, welche nach Bestimmung der Kirchengesetze und insbesondere des Conciliums von Trient den Bischöfen zukommen. Daher werden vorbenannte Generaloberen mit ihren Untergebenen in allen zu ihrem Amte gehörigen Dingen frei verkehren und die Visitation derselben frei vornehmen. Ferner werden alle Ordenspersonen ohne Hinderniß die Regel des Ordens des Institutes, der Congregation, welcher sie angehören, beobachten und in Gemäßheit der Vorschriften des heiligen Stuhles die darum Ansuchenden ins Noviziat zur Gelübdeablegung zulassen. Dieß alles hat auch von den weiblichen Orden insoweit zu gelten, als es auf dieselben Anwendung leidet.

Den Erzbischöfen und Bischöfen wird es frei stehen, in ihre Kirchensprengel geistliche Orden und Congregationen beiderlei Geschlechtes nach den heiligen Kirchengesetzen einzuführen. Doch werden sie sich hierüber mit der kaiserlichen Regierung ins Einvernehmen setzen.

Neunundzwanzigster Artikel. Die Kirche wird berechtigt sein, neue Besitzungen auf jede gesetzliche Weise frei zu erwerben, und ihr Eigenthum wird hinsichtlich alles dessen, was sie gegenwärtig besitzt, oder in Zukunft erwirbt, unverletzlich bleiben. Daher werden weder ältere noch neuere kirchliche Stiftungen ohne Ermächtigung von Seite des heiligen Stuhles aufgehoben oder vereinigt werden, jedoch unbeschadet der Vollmachten, welche das heilige Concilium von Trient den Bischöfen verliehen hat.

Dreißigster Artikel. Die Verwaltung der Kirchengüter wird von denjenigen geführt werden, welchen sie nach den Kirchengesetzen obliegt. Allein in Anbetracht der Unterstützung, welche Se. Maj. zur Bestreitung der kirchlichen Bedürfnisse aus dem öffentlichen Schatze huldreich leistet und leisten wird, sollen diese Güter weder verkauft, noch mit einer beträchtlichen Last beschwert werden, ohne daß sowohl der heilige Stuhl, als auch Se. Maj. der Kaiser, oder jene, welche dieselben hiemit zu beauftragen gut finden, dazu ihre Einwilligung gegeben haben.

Einunddreißigster Artikel. Die Güter, aus welchen der Religions- und Studienfonds besteht, sind kraft ihres Ursprungs Eigenthum der Kirche und werden im Namen der Kirche verwaltet werden, während die Bischöfe die ihnen gebührende Aufsicht nach den Bestimmungen üben, über welche der heilige Stuhl mit Sr. kais. Maj. übereinkommen wird. Die Einkünfte des Religionsfonds werden, bis dieser Fonds durch ein Einvernehmen zwischen dem apostolischen Stuhl und der kaiserlichen Regierung in bleibende und kirchliche Ausstattungen getheilt wird, für Gottesdienst, Kirchenbaulichkeiten, Seminare und Alles, was die kirchliche Amts-

führung betrifft, verausgabt werden. Zur Ergänzung des Fehlenden wird Se. Maj. in derſelben Weiſe wie bisher auch künftighin gnädig Hülfe leiſten; ja, wofern die Zeitverhältniſſe es geſtatten, ſogar größere Unterſtützung gewähren. Ingleichen wird das Einkommen des Studienfonds einzig und allein auf den katholiſchen Unterricht und nach dem frommen Willen der Stifter verwendet werden.

Zweiunddreißigſter Artikel. Das Erträgniß der erledigten Pfründen wird, inſoweit es bisher üblich war, dem Religionsfonds zufallen, und Se. Maj. überweiſet demſelben aus eigener Bewegung das Einkommen der erledigten Bisthümer und weltgeiſtlichen Abteien in Ungarn und den vormals dazu gehörigen Ländern, in deſſen ruhigem Beſitz allerhöchſtihre Vorgänger im Königreich Ungarn ſich während einer langen Reihe von Jahrhunderten befunden haben. In jenen Theilen des Kaiſerthums, wo kein Religionsfonds beſteht, wird für jeden Kirchenſprengel eine gemiſchte Commiſſion beſtellt werden, und die Güter des Bisthums, ſowie aller Pfründen zur Zeit der Erledigung, nach Beſtimmungen verwalten, über welche der heilige Vater und Se. Maj. ſich einzuverſtehen gedenken.

Dreiunddreißigſter Artikel. Da zur Zeit der vorübergegangenen Erſchütterungen an ſehr vielen Orten des öſterreichiſchen Gebiets der kirchliche Zehent durch ein Staatsgeſetz aufgehoben wurde, und es in Anbetracht der beſonderen Verhältniſſe nicht möglich iſt, die Leiſtung desſelben im ganzen Kaiſerthum wieder herzuſtellen, ſo geſtattet und beſtimmt Se. Heiligkeit auf Verlangen Sr. Maj. und in Anſehung der öffentlichen Ruhe, welche für die Religion von höchſter Wichtigkeit iſt, daß, unbeſchadet des Rechts, den Zehent dort einzufordern, wo er noch wirklich beſteht, an den übrigen Orten ſtatt des gedachten Zehents und als Entſchädigung für denſelben von der kaiſerlichen Regierung Bezüge aus liegenden Gütern oder verſichert auf die Staatsſchuld angewieſen und allen und jeden ausgefolgt werden, welche das Recht, den Zehent einzufordern, beſaßen. Zugleich erklärt Se. Maj., daß dieſe Bezüge, ganz ſo wie ſie angewieſen ſind, kraft eines entgeltlichen Titels und mit demſelben Rechte, wie die Zehente, an deren Stelle ſie treten, empfangen und beſeſſen werden ſollen.

Vierunddreißigſter Artikel. Das übrige, die kirchlichen Perſonen und Sachen betreffende, wovon in dieſen Artikeln keine Meldung gemacht iſt, wird ſämmtlich nach der Lehre der Kirche und ihrer in Kraft ſtehenden, von dem heiligen Stuhle gut geheißenen Disciplin geleitet und verwaltet werden.

Fünfunddreißigſter Artikel. Alle im Kaiſerthum Oeſterreich und den einzelnen Ländern, aus welchen daſſelbe beſteht, bis gegenwärtig in was immer für einer Weiſe und Geſtalt erlaſſenen Geſetze, Anordnungen und Verfügungen ſind, inſoweit ſie dieſem feierlichen Vertrage widerſtreiten, für durch denſelben aufgehoben anzuſehen, und der Vertrag ſelbſt wird in denſelben Ländern von nun an immerdar die Geltung eines Staatsgeſetzes haben. Deßhalb verheißen beide vertragſchließende Theile, daß Sie und Ihre Nachfolger alles und jedes, worüber man ſich vereinbart

hat, gewiſſenhaft beobachten werden. Wofern ſich aber in Zukunft eine Schwierigkeit ergeben ſollte, werden Se. Heiligkeit und Se. kaiſerliche Majeſtät ſich zu freundſchaftlicher Beilegung der Sache ins Einvernehmen ſetzen.

Sechsunddreißigſter Artikel. Die Auswechſelung der Ratificationen dieſes Vertrags wird binnen zwei Monaten, von dem dieſen Artikeln beigeſetzten Tage an gerechnet, oder, wenn es möglich iſt, auch früher ſtattfinden.

Zu deſſen Beglaubigung haben die vorgenannten Bevollmächtigten dieſe Uebereinkunft unterzeichnet und beide ihr Siegel beigedrückt.

Gegeben zu Wien am achtzehnten Auguſt im Jahre des Heiles tauſendachthundertfünfundfünfzig.

Mich. Card. Viale-Prelà m. p. (L. S.)

Joſ. Othm. v. Rauſcher m. p. Erzbiſchof von Wien.

So bekennen und erklären Wir hiermit, nach Einſicht und Erwägung der Artikel dieſer Vereinbarung, daß Wir dieſelben im Ganzen und Einzelnen genehmigen und beſtätigen, und Wir verſprechen mit Unſerm kaiſerlich-königlichen Wort für Uns und Unſere Nachfolger, daß Wir alles, was in ihnen enthalten, getreu vollziehen laſſen und in keiner Beziehung ihnen entgegen zu handeln geſtatten werden. Zu deſſen Beglaubigung und mehrerer Bekräftigung haben Wir das gegenwärtige Ratihabitionsinſtrument eigenhändig unterzeichnet und mit Unſerem kaiſerlich königlichen Siegel verſehen laſſen. Gegeben in Iſchl am 23. September im Jahre des Herrn 1855, Unſerer Regierung im ſiebenten. Franz Joſeph (L. S.) Graf v. Buol-Schauenſtein. Auf eigenen Befehl Sr. k. k. apoſtoliſchen Majeſtät. Otto Freiherr v. Meyſenbug m. p.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 3. März 1856.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen.

Bericht über die ſiebente allgemeine deutſche Lehrerverſammlung zu Hamburg am 29., 30., 31. Mai 1855.

Auf Einladung des Ausſchuſſes der letzten Lehrerverſammlung in Pyrmont hatten ſich am 29. Mai d. J. etwa 300 unſerer Standesgenoſſen in Hamburg eingefunden.* Herr Dr. Theodor Hoffmann, als Vorſitzender des Localausſchuſſes, bewillkommnete ſie in dem neuen Logenſaal auf dem Valentinscamp durch eine kurze Anrede, worauf die Verſammlung einen von Herrn Hahn gedichteten Choral anſtimmte. Zu Vorſitzenden wurden die Herren Th. Hoffmann aus Hamburg, Director Dr. Schultze aus Gotha und H. C. W. Tiedemann aus Hamburg gewählt. Von den vom früheren Ausſchuß vorgeſchlagenen und vorbereiteten Beſprechungsgegenſtänden erklärte ſich die Verſammlung für nachſtehende Reihenfolge:

1. Ueber den Unterricht in der Mutterſprache.
2. Wie kann der Lehrer ſich Friſche und Freudigkeit im Berufe erhalten?
3. Ueber den geographiſchen Unterricht.
4. Der Zuſammenhang zwiſchen Schule und Haus.
5. Der Rechnenunterricht in der Volksſchule.
6. Was können die Lehrer von ihren Schülern lernen?

Ueber den erſten Berathungsſtoff hatte Herr Callſen aus Wandsbeck Bericht zu erſtatten übernommen. Nach einer kurzen Einleitung, in der er das bekannte Rückertſche Motto benutzte, hob er zuerſt die Wichtigkeit des deutſchen Unterrichts hervor, indem er nachwies, wie derſelbe 1. ſeinen großen praktiſchen Nutzen habe, 2. ein treffliches formales Bildungsmittel ſei, weil er Verſtand, Gedächtniß, Phantaſie und poetiſchen Sinn wecke und ſtärke und 3. auf die Charakterbildung und nationale Erziehung einen bedeutenden Einfluß ausübe. Das Verſtändniß der Mutterſprache habe zum Ziele, daß

* Nach der Allg. Ztg. vom 4. Juni und der Didaskalia vom 6. Juni hatten ſich 258 Mitglieder in die aufgelegten Liſten eingeſchrieben, meiſt aus Hamburg und der Umgegend. Die Geſammtzahl mag ſich indeſſen auf 300 belaufen haben, da manche aus ängſtlichen Rückſichten vorzogen, ihre Namen nicht in die Liſten einzutragen. Nächſt Hamburg hatten Altona, Wandsbeck, Lübeck, Bremen, Holſtein, Lauenburg, Mecklenburg, Hannover, Oldenburg, Braunſchweig zahlreiche Vertreter des Lehrerſtandes geſendet, und ſelbſt aus Gotha und Coburg waren mehrere Gäſte zur Theilnahme gekommen.

den Kindern Form und Gehalt der Sprache geläufig und bewußt werde, dafür wirkten Sprech-, Schreib- und Leſeübungen. Der Gebrauch der Sprache ſolle ſich gründen auf Anſchauung (den Nachweis ließ der Herr Vf. fehlen) und habe die Volksſchule vorzugsweiſe die praktiſche Anwendung der Sprache ins Auge zu faſſen. Die Liebe zur Mutterſprache ſolle nicht durch eine fehlerhafte Unterrichtsweiſe ertödtet, hauptſächlich durch das Vertrautwerden mit nationalen Dichtungen belebt werden. Die „Methode des deutſchen Unterrichts" ſei vom bloßen Einüben der orthographiſchen und grammatiſchen Formen im engern Sinne zu der Satzlehre fortgeſchritten und habe das Eindringen in den Geiſt der Sprache als das höchſte Ziel hingeſtellt. Von großer Wichtigkeit ſei die Beſchaffenheit des deutſchen Leſebuches; es ſolle nie ohne Verſtändniß geleſen werden und anfangs als Grundlage der Grammatik dienen, ſpäter jedoch müſſe dieſe ſelbſtſtändig, aber von der Satzlehre ausgehend, gelehrt werden, in den Volksſchulen nur in ihren Hauptgrundzügen. Um ſeinen Vortrag nicht zu weit auszudehnen, kürzte der Redner ſeine Bemerkungen über den deutſchen Aufſatz ſehr ab, und gerade dieſer Punct erregte erklärlicherweiſe die lebhafteſte Debatte. Die erſte Forderung des Herrn C. war, die Aufſätze ſollten reproducirend ſein, denn gegen die ganz ſelbſtſtändigen Aufſätze erheben ſich mancherlei praktiſche Bedenken. Ueberdieß wollte er den in der Lehrſtunde behandelten Stoff täglich zu kleineren deutſchen Aufſätzen verarbeitet haben. Schließlich breitete er der Verſammlung folgende Sätze zur Genehmigung unter:

1. Der deutſche Unterricht iſt von hoher Wichtigkeit in der (Volks-) Schule.
2. Die Kinder ſollen die Sprache gebrauchen, verſtehen und lieben lernen.
3. Der Sprachunterricht ſchließt ſich theils an das Leſebuch, theils geht er ſelbſtſtändig.
4. Der deutſche Aufſatz wird dem Geſammtunterricht dienſtbar gemacht.

Nach ziemlich lebhaftem Streit, in dem namentlich auch die Nothwendigkeit der Correcturen betont wurde, nahm die Verſammlung die drei erſten Sätze durch Abſtimmung an und fügte zu dem vierten die Beſtimmung hinzu, daß in den Oberklaſſen die Aufſätze auch als freie Arbeiten auftreten ſollen. Als unabhängige Anträge kamen noch folgende zur Abſtimmung:

1. Alle Aufſätze müſſen ſorgfältig corrigirt und nicht nur .... werden ... Angenommen.
2. Sollen freie Redeübungen in der Schule vorkommen? ... Abgelehnt.
3. Sollen Uebungsbücher für die deutſchen Aufgaben den Kindern in die Hand gegeben werden? ... Abgelehnt.
4. Soll der norddeutſche Dialekt in der Schule berückſichtigt werden? ... 70 Stimmen gegen 68.

Nach dieſen Abſtimmungen erklärte der Vorſitzende die erſte Sitzung für geſchloſſen, um nach Verlauf einer Stunde die zweite zu beginnen.

Zweite Sitzung. Nachmittags 1 bis 3 Uhr.

Thema: Was kann der Lehrer dazu beitragen, um ſich die nöthige Friſche und Freudigkeit in ſeinem Berufe zu erhalten?

Ref., Herr C. W. Tiedemann aus Hamburg, ſtellte zuerſt zuſammen, was uns die nöthige Friſche und Freudigkeit rauben könne, und gab dann die Schutzmittel dagegen an. Er wies in ſehr fließender Rede nach, wie zuerſt das Gefühl der eigenen Schwäche niederdrückend auf den Lehrer wirke, und zwar bei der Wahrnehmung, daß er den Stoff nicht völlig beherrſche oder daß die Art der Mittheilung ihre ſehr großen Schwierigkeiten habe; eine gleiche Niedergeſchlagenheit würde auch durch einzelne Mißgriffe in der Beurtheilung der Kinder hervorgerufen, oder durch jene Fälle, in denen

ſich der Lehrer durch Leidenſchaft oder Verſtimmungen zu Maßregeln habe hinreißen laſſen, die ihm bei ruhiger Ueberlegung als unpädagogiſch erſcheinen müßten. Als Mittel gegen ſolche Verſtimmungen wurde empfohlen: der Lehrer ſolle ſich weiter zu bilden ſuchen, und zwar 1. in der Sachkenntniß der einzelnen Fächer, 2. in der Pädagogik und Methodik, 3. in der Selbſtbeherrſchung, 4. in der Beobachtung der Kindesnatur, 5. durch Leſen guter Erziehungsſchriften, und endlich durch fleißige Theilnahme an Lehrervereinen.

Was den Lehrer ferner erſchlaffen könne, ſei die Eintönigkeit des Unterrichtens, ein Uebel, über das jüngere Lehrer beſonders zu klagen pflegen. Dieſe Urſache unſerer Verſtimmung (die von verſchiedenen Seiten als pädagogiſcher Fehler bezeichnet wurde) könne am beſten durch Abwechſelung des Unterrichts, d. h. durch Veränderung im Lehrgange, durch Tauſch der Fächer unter den einzelnen Lehrern und durch das Anpaſſen des Unterrichts an die einzelnen Individualitäten in der Claſſe gehoben werden. — Wenn die geringen Früchte an den Kindern und die geringe Anerkennung von Seiten der Erwachſenen die Urſache unſerer Verſtimmung ſei, ſo empfiehlt der Redner, die ſchwarze Brille mit einer weißen zu vertauſchen und auch die guten Erfahrungen ebenſo zu beachten, wie die trüben. Sind es endlich die ungünſtigen äußerlichen Verhältniſſe: karges Gehalt, Zurückſetzung der Lehrer als ſolcher, falſche Anſchuldigung gegen die Schule, ſchlechte locale Einrichtungen und endlich die Beſchränkungen ſeines geiſtigen Lebens und Strebens von oben her, ſo zeige der Lehrer Anſpruchsloſigkeit vereint mit dem Stolz und der Feſtigkeit des Mannes; er halte mit ſeinen Amtsgenoſſen zuſammen, denn Einheit mache ſtark; oder werde, wenn es die Umſtände erfordern, zum Märtyrer.

Gegen alle dieſe Sätze erhob ſich kein Widerſpruch, dagegen wurden in den Beſchlüſſen noch einige unten zu erkennende Zuſätze gemacht. Die Verſammlung vereinigte ſich nämlich am Schluſſe der Sitzung in der Aufſtellung folgender Mittel, die dazu dienen ſollen, dem Lehrer Friſche und Freudigkeit im Berufe zu erhalten.

1. Der Lehrer ſchreite fort in ſeinen Kenntniſſen.
2. Er ſchreite fort in ſeiner Lehrertüchtigkeit, beherrſche ſich ſelbſt und pflege die Liebe zur Jugend.
3. Er ſchließe ſich den Lehrervereinen an.
4. Er habe das hohe Ziel ſeines Berufes vor Augen.
5. Er ſtrebe, die Ehre ſeines Standes zu erhalten und gegen Angriffe zu vertheidigen.
6. Er ſei ein Freund der Natur.
7. Er hoſpitire bei ſeinen Collegen.
8. Er ſchaffe ſich ein einfaches, aber edles Familienleben.
9. Er trete in ein freundſchaftliches Verhältniß zu den Eltern ſeiner Schüler.
10. Er ſorge für eine dauernde Geſundheit.
11. Er pflege den Umgang mit der Kunſt.

Dieſer Sitzung folgte ein gemeinſchaftliches Mittagsmahl voll von Frohſinn und collegialiſchem Geiſte, und der Abend war der Beſprechung von Lehrerverhältniſſen ꝛc. gewidmet.

Dritte Sitzung. Mittwoch, 30. Mai, Morgens 8 Uhr.

Nach Abſingung eines Chorals eröffnete der Vorſitzende die Verſammlung. Ehe aber zur Fortſetzung der Tagesordnung geſchritten werden konnte, ſprach die Verſammlung noch aus, daß ſie, wie gewünſcht wurde, auch die tägliche Uebung im Gebet mit zu den Mitteln rechnen würde, die dem Lehrer Friſche und Freudigkeit im Berufe

gewähren können, wenn ſie dieſes nicht ſchon inbegriffen hätte in den Satz: „Der Lehrer habe täglich das hohe Ziel ſeines Berufes vor Augen"; ferner wenn ſie das Gebet nicht für eine ſelbſtverſtändliche Forderung an jeden religiöſen Menſchen hielte, und wenn nicht der Ausdruck „Uebung im Gebet" die Auslegung zuließe, als wolle die Verſammlung die geiſtlichen Exercitien befürworten.

Die Tagesordnung führte zu dem Referate des Herrn Pracht aus Hamburg über den geographiſcheu Unterricht in der Volksſchule und insbeſondere, ob mit Heimatskunde zu beginnen ſei.

Der Inhalt dieſes Referats war etwa folgender:

Die Wiſſenſchaft, die den Gegenſtand dieſes Referats ausmacht, hat in der neueſten Zeit, Dank ſei es beſonders den Beſtrebungen von Humboldt und Ritter, wie allgemein bekannt, einen bedeutenden Aufſchwung genommen. In ähnlicher Weiſe iſt auch der geographiſche Unterricht ein anderer als bisher geworden, hauptſächlich dadurch, daß der analytiſche Gang einer ſynthetiſchen Lehrweiſe hat weichen müſſen, eine Lehrweiſe, die allein eine unmittelbare Anſchauung zuläßt, und dieß iſt eben der Vorzug, der die Heimatskunde uns ſo werth macht. Daher beantwortet der Redner die Frage im letzten Theil ſeiner Aufgabe mit einem entſchiedenen Ja! — Der Zweck der Heimatskunde iſt die Vorbereitung auf den geographiſchen Unterricht, ſie hat nämlich Ortskenntniß, Orientirung in der nächſten Umgebung des Wohnortes (ſo weit der Horizont reicht), Mittheilung der geographiſchen Begriffe und endlich das Verſtändniß der Karte zum Ziel. Doch will Ref. auch die ſichtbaren Erſcheinungen am Himmel und einzelne geologiſche Andeutungen nicht aus dieſen Vorbereitungsſtunden ausgeſchloſſen wiſſen. Der eigentliche Gang ſoll natürlich in der Heimatskunde eingehalten werden, doch ſoll nach Beendigung dieſer Vorbereitung analytiſch vom Globus ausgegangen werden, und zwar um ſowohl ſchon frühe eine Ueberſicht über das Ganze zu geben, als aus rein praktiſchen Gründen, und endlich um viele fehlerhafte oder beſchränkte Vorſtellungen zu verhüten. — Der geographiſche Unterricht bewegt ſich in concentriſchen Kreiſen, richtet ſich beſonders auf die topiſche Geographie und bringt aus der politiſchen, mathematiſchen und phyſikaliſchen nur das Nöthigſte. Der Unterricht in dieſem Gegenſtande ſoll die Form der Unterhaltung annehmen. Nachdem ſo die Art des Unterrichts beſprochen war, empfahl Ref. die beſten Lehrmittel (Globus vor Allem, ſodann Karten und Leitfäden), er empfahl das Kartenzeichnen, insbeſondere die Profilzeichnungen, und ſchloß mit dem Satze, die Geographie ſolle auch für die Schule den aſſociirenden Charakter behalten, indem ſie andere Wiſſenſchaften in ſich faſſe (Technologie).

Unmittelbar nach dieſem Vortrage entſpann ſich eine ſehr lebhafte Debatte, wie die große Zahl der Anträge beweiſt, die wir als Bild der Verhandlung folgen laſſen.

Angenommen:

1. Die Geographie iſt für alle Schulen ein nothwendiger Lehrgegenſtand.
2. Sie hat als ihren höchſten Zweck den, von der Erde ein charakteriſtiſches Bild zu entwerfen und den Einfluß der localen Naturzuſtände auf den Menſchen nachzuweiſen.
3. Der Unterricht in der Heimatskunde iſt nothwendig.
4. Derſelbe iſt eine Vorbereitung auf den geographiſchen Unterricht.
5. Derſelbe iſt ſynthetiſch zu behandeln.
6. Die analytiſche Lehrweiſe iſt mit der ſynthetiſchen in der Weiſe zu verbinden, daß man bis zur Kenntniß des erſten Erdtheils ſynthetiſch fortſchreitet, dann aber vom Globus aus analytiſch weiter geht.
7. Der Lehrer ſorgt für gute Lehrmittel. Kartenzeichnen iſt zu empfehlen.

8. Meſſungen auf der Karte ſind anzuſtellen von den Schülern.
9. Durch die Geographie bewirke man eine Aſſociation des Unterrichts.
10. Der Unterricht muß das Vaterland beſonders ins Auge faſſen und durch lebendige Schilderungen anziehender gemacht werden.

Nicht angenommen:

1. Die formale Bildung iſt das Hauptziel der Heimatskunde.
2. Das Profilzeichnen iſt nothwendig.
3. Der geographiſche Unterricht geht vom Kartenzeichnen aus, doch darf dieſes kein mechaniſches Durch- und Nachzeichnen ſein.
4. In der niederen Volksſchule ſchreitet man ſynthetiſch von der Schulſtube zum Weltall fort.

Nach der Abſtimmung über dieſe Sätze ſchloß der Vorſitzende die dritte Sitzung.

Vierte Sitzung. Mittwoch, Mittag 12 bis 3 Uhr.

Thema: Der Zuſammenhang zwiſchen Schule und Haus.

Ref., Herr Harder, erklärt die Beſprechung dieſes Gegenſtandes für beſonders zeitgemäß, weil die Schule oft ungerechterweiſe angeklagt werde, und ſogar von Seite des Hauſes. Um die jeder Potenz eigenthümliche Stellung zu bezeichnen, führte Ref. folgende Sätze aus: Die erſte Einwirkung auf die Kinder geht vom Hauſe aus, doch überläßt das Haus die Hauptthätigkeit der Schule; dieſe Thätigkeit der Schule iſt aber wiederum abhängig vom Hauſe, und leider hemmt das Haus die Thätigkeit der Schule in vielen Fällen ſowohl von Seiten der Reichen wie der Armen. Folgende Theſen waren es, die Ref. der Verſammlung unterbreitete und die ſämmtlich angenommen wurden:

1. Das Haus bedurfte der Schule, weil es im Allgemeinen nicht die Zeit und die Einſicht hat, um die ihm von der Natur urſprünglich zugewieſene Aufgabe der Erziehung allein zu erfüllen; es arbeitet aber immer vor und mit der Schule.
2. Die Schule bedarf des Hauſes, um erfolgreich das Werk der Jugendbildung zu fördern.
3. Dieſer Zuſammenhang zwiſchen Schule und Haus macht einen lebendigen Umgang zwiſchen beiden nöthig.
4. Von Seiten der Schule iſt dahin zu wirken, daß die Eltern nicht allein mehr Intereſſe für Unterricht und Erziehung gewinnen, ſondern ſelbſt auch richtige Erziehungsgrundſätze annehmen.

Herr Rebeling brachte den Satz zur Abſtimmung: „Die Schule iſt die Erweiterung des Hauſes; beide haben dasſelbe Ziel.“ Dieſer Antrag wurde nur in ſeinem letzten Theile angenommen.

Die Debatte rief keinen regen Widerſpruch hervor, ſondern drehte ſich hauptſächlich um die Unterſcheidung von Schule und Haus, doch war ſie ſehr lebhaft und zog viele Sprecher nach einander auf die Rednerbühne.

In derſelben Sitzung ſprach Herr Dir. Schultze aus Gotha in einer warmen anſprechenden Rede über alles das, was der denkende Lehrer von (oder beſſer geſagt an) den Schülern lernen könne. Dieſer Vortrag blieb natürlich ebenfalls ohne Widerſpruch, und die zu erwartenden Hinzufügungen wies der Redner ſelbſt durch die ſehr richtige Bemerkung zurück, daß man eigentlich Alles an den Kindern lernen könne. Die einzelnen Puncte waren folgende:

Wir lernen an den Kindern

1. in Beziehung auf den Unterricht: Klarheit im Ausdruck, richtige Auswahl des Lehrſtoffes, Haushalten im Laut- und Vielſprechen, gewiſſenhafte Correctur und Vorbereitung;

2. in Beziehung auf die Erziehung der Kinder: Strenge Gerechtigkeit, Liebe und Geduld, Friſche, Aufmerkſamkeit auf Gefahren, welche die Sittlichkeit der Jugend bedrohen, Vorſicht im Reden und Thun;
3. für unſere Ausbildung als Menſchen und Lehrer: Pſychologie, Methodik, Pädagogik, Humanität gegen Kinder und Amtsgenoſſen und endlich Selbſterkenntniß.

Die Abendtafel vereinte außer den Lehrern Vertreter der verſchiedenſten Stände Hamburgs zu einem heiteren Zuſammenſein.

Fünfte Sitzung. Donnerſtag, 31. Mai, 8 Uhr Morgens.

Nachdem auch dieſe Sitzung mit einem Choral eröffnet worden, ging Herr Saggau aus Altona zu ſeinem Referate über den Rechnenunterricht in der Volksſchule über. Dieſer Vortrag zeichnete ſich durch eine gewählte Sprache aus, ſtellte die Entwickelung des Unterrichts (d. h. den Uebergang vom mechaniſchen zum bewußten Rechnen) dar, erſtreckte ſich kurz über die Wichtigkeit des Unterrichts, ſowohl für das bürgerliche Leben wie für die formale Bildung des jugendlichen Geiſtes, und wies darauf hin, daß die Wichtigkeit wohl außer allem Zweifel liege, da faſt durchgängig ein Sechstel der ganzen Schulzeit dieſem Lehrgegenſtande gewidmet ſei! Der Redner verwarf jene veraltete Weiſe des Rechnenunterrichts ganz entſchieden und empfahl ſehr warm das bewußte Rechnen, die „natürliche Weiſe des Rechnenunterrichtes“, und ſtellte als erſten Satz auf: Alles Rechnen ſoll ein verſtandesmäßiges oder ein Denkrechnen ſein, und die Tafel werde nur dann benutzt, wenn das Gedächtniß die größeren Zahlenreihen nicht zu faſſen vermag; alle Regeln ſollen hergeleitet werden und der Schüler ſei ſich daher bei allen Operationen auf Befragen der Gründe ſeines Verfahrens bewußt. Da der Rechnenunterricht, wie oben erwähnt, einen doppelten Zweck habe, ſo müßten beide beachtet werden, und eine richtige Unterrichtsweiſe richte ſich nach dem Zahlenſyſtem, der Natur des Kindes und den Bedürfniſſen des bürgerlichen Lebens. Wenn der Referent die Gründe aufzählen ſolle, die es bewirkten, daß dieſe „naturgemäße“ Art des Rechnenunterrichtes noch an ſo manchen Schulen nicht eingeführt ſei, ſo müſſe er folgende annehmen: Eine falſch verſtandene Pietät gegen das Alte habe in ihrem Gefolge jene ſchädliche Stabilität und jene Verknöcherung, die aber auch der vernünftigſten Neuerung die Thüre verſchließe; — die neue Weiſe des Unterrichts ſei ungleich ſchwerer als die alte; — ihre Früchte ſeien nicht ſo ſichtbar, und die Furcht, unpraktiſch zu ſein, halte von dem Betreten des neuen Weges zurück.

Diejenigen Sätze, die der Redende der Verſammlung zur Beſtätigung vorlegte, folgen unten.

An der nun folgenden Debatte, die ſehr lebhaft geführt wurde, betheiligten ſich außer dem Ref. die Herren Körting, Tiedemann, Calliſen, Roſenberg, Hertz, Schamlow, Harder, Halben, Hahn, Wallenſtein, Paulſen, Th. Hoffmann, und machte ſchließlich die Verſammlung die folgenden Theſen zu den ihrigen:

1. Der Rechnenunterricht iſt auch für die Volksſchule ein Lehrgegenſtand von der größten Wichtigkeit.
2. Sein Zweck iſt ein doppelter: Rechnenfertigkeit für's Leben und Bildung des Geiſtes. Beide Zwecke ſind gleichberechtigt und ſchließen einander nicht aus.
3. Die richtige Methode iſt diejenige, die ſich nach der Natur des Zahlſyſtems und der natürlichen Entwickelung des kindlichen Geiſtes und nach den Bedürfniſſen des bürgerlichen Lebens richtet.
4. a. Alles Rechnen ſei verſtandesmäßig und ein Denkrechnen.
   b. Der erſte Rechnenunterricht ſei ein anſchaulicher.
   c. Das Zahlengebiet werde dem Schüler ſucceſſive vorgeführt.

d. Die Zahlen werden auf den unterſten Stufen als Individuen betrachtet.
e. Alles Rechnen ſei Zahlenrechnen, daher kein Unterſchied zwiſchen Kopf- und Tafelrechnen.
f. Es herrſche keine feſtſtehende Form für den Anſatz.
g. Alle Rechnenoperationen werden in möglichſt kleinen Zahlen vorgenommen.
h. Mit Rückſicht auf die Praxis ſei das „freie Rechnen" das höchſte.

5. Die Fertigkeit im Rechnen werde auch ſchon auf der unterſten Stufe erſtrebt.
6. Der Rechnenunterricht ſei Claſſenunterricht, kein Privatunterricht innerhalb der Claſſe.
7. Es werden dem Schüler keine Facit in die Hand gegeben.
8. Das ſogenannte Einſchreiben aller Aufgaben iſt als unpädagogiſch und geiſttödtend zu verwerfen.

Abgelehnt:

1. Man theile die Rechnenſtunden in theoretiſche und praktiſche.
2. Obwohl der Zuſammenhang der Reguladetri mit den Proportionen nachgewieſen, ſo verfahre man beim Unterrichte nicht nach der Proportionslehre.

Das letzte Thema, welches der dringenden Zeit wegen ohne Debatte der nächſtjährigen Verſammlung überantwortet werden mußte, betraf die Disciplin in der Schule. (Referent: Herr Dr. Meier aus Lübeck.)

Ref. ſtellte den Begriff Disciplin für den Zweck ſeines Referates dahin feſt, daß man mit dieſem Ausdrucke alle Veranſtaltungen bezeichne, durch welche man Ordnung und Geſetzmäßigkeit in der Schule zu erhalten bezwecke; ſie ſei die Kunſt des Lehrers, in den Schülern das Bewußtſein rege zu erhalten, daß ihnen in dem Lehrer eine höhere Größe vorgeſetzt ſei.

Die Disciplin iſt unentbehrlich, um alle Zwecke der Schule zu erreichen.

Im Verlaufe ſeines Vortrages ſtellte der Herr Ref. eine große Zahl von ſehr treffenden Sätzen auf.

Als Haupturſachen einer ſchlechten Disciplin bezeichnet wurden

a. eine fehlerhafte Organiſation des Schulganzen; dahin gehören die Trennung von Haupt- und Nebenſtunden, uncollegialiſches Verhältniß unter den Lehrern ꝛc.
b. Mangel an Lehrertüchtigkeit beim Einzelnen, beſonders Conſequenz, Charakter, Pedanterie, falſche Auffaſſung der Kindesnatur, Ungerechtigkeit ꝛc.

Als nützliche Winke für die Aufrechthaltung einer guten Disciplin gab Ref. die folgenden Fingerzeige:

1. Man beuge den Fehlern der Kinder vor, damit kein Strafmittel zwei Mal gebraucht werde.
2. Man habe und zeige ſelbſt die Achtung vor der Schule wie vor einem Gotteshauſe, einem Tempel.
3. Man halte ſein Ziel beim Unterricht feſt.
4. Man gebe den einzelnen Kindern Ehrenämter in der Claſſe.
5. Man ſpreche nicht zu laut.
6. Lob und Tadel ertheilt man ſelten.

Nach Beendigung dieſes Vortrages ſchloß der Vorſitzende, nachdem er noch über einige eingegangene Schreiben berichtet hatte, die ſiebente allgemeine deutſche Lehrerverſammlung mit einem Dank gegen die Behörden, die im höchſten Grade bereitwillig die Erlaubniß zur Verſammlung gegeben, gegen die Inhaber des Locals, welche daſſelbe koſtenfrei zur Verfügung geſtellt hatten, und gegen die vielen Theilnehmer aus den verſchiedenſten Ländern, die ihr Intereſſe für die Beſtrebungen der Schule durch

ihre Gegenwart hatten an den Tag legen wollen. — Ein Vers nach der Melodie: Nun danket alle Gott, machte den Schluß.

Die siebente allgemeine deutsche Lehrerversammlung war von ohngefähr 300 Lehrern besucht, die aus zehn verschiedenen Bundesstaaten in der Elbstadt eingetroffen waren; außer den Berufsgenossen wohnten Mitglieder unserer Schulbehörden — Prediger — Künstler — Kaufleute und eine Reihe von Damen den Sitzungen mit einer heldenmüthigen Ausdauer bei. — In der Versammlung herrschte der ruhigste Geist, und — ganz besonders stellte sich die Versammlung einzig und allein auf den pädagogischen Boden, ein Feld, für das die Begeisterung aber oft in hellen Flammen aufloderte; die Discussion enthielt sich aller Persönlichkeiten und der Eindruck, den die ganze Verhandlung auf Jeden machte, war ein durchaus wohlthuender, so daß diese drei Tage, die eben gänzlich und ausschließlich der Anregung zu frischen und begeisterten Werken gewidmet waren, ihre wohlthätige Wirkung im Norden wie im Süden des weiten Vaterlandes nachhaltig üben werden. (A. S. Z.)

C. Chronik der Schulen.

Berlin. Normal-Lehrplan für die unter der Aufsicht der städtischen Schuldeputation stehenden Communal-, Parochial und Privat-Schulen.

(Schluß.)

Verzeichniß

der biblischen Geschichten, Kirchenlieder, Katechismusstücke ꝛc., welche auf den verschiedenen Unterrichtsstufen der Berliner Elementarschulen zur Behandlung kommen, sowie der Bücher des alten und neuen Testaments, aus welchen die Abschnitte für das Bibellesen in den Mittel- und Oberclassen zu wählen sind.

A. Unterstufe.

I. Biblische Geschichten.

A. Geschichten des alten Testaments.

Schöpfung und Paradies, Sündenfall, Kain und Abel, Sündfluth, Abraham,

1. Auszug aus dem Vaterlande, 2. Abraham und Lot, 3. Der Besuch der drei Männer, 4. Isaaks Opferung, Joseph, Moses,

1. seine Geburt, 2. seine Flucht, 3. seine Berufung, 4. Sinai, David,

1. David und Goliath, 2. David und Saul, 3. David und Absalon.

B. Geschichten des neuen Testaments.

Zacharias im Tempel. Die Geburt des Johannes. Die Geburt Jesu. Die Weisen aus dem Morgenlande. Die Darstellung. Der zwölfjährige Jesus. Die Segnung der Kinder. Die Speisung. Die Stillung des Sturmes. Die zehn Aussätzigen. Der Jüngling zu Nain. Die Tochter des Jairus. Judas und Gethsemane. Die Kreuzigung. Die Auferstehung. Die Himmelfahrt.

II. Kirchenlieder.

Lobt Gott, ihr Chriſten allzugleich. Herzliebſter Jeſu, was haſt du verbrochen. Jeſus lebt, mit ihm auch ich. Auf Chriſti Himmelfahrt allein. Nun bitten wir den heil'gen Geiſt. Ach bleib' mit deiner Gnade. Liebſter Jeſus, wir ſind hier. Nun danket alle Gott. Wach' auf mein Herz und ſinge.

III. Katechismusſtücke.

Das erſte Hauptſtück mit der Erklärung Luthers. Das dritte Hauptſtück ohne Erklärung Luthers. Der erſte Artikel des zweiten Hauptſtücks mit der Erklärung Luthers.

IV. Gebete.

Morgenſegen, Tiſchgebet Luthers, der Abendſegen.

B. Mittelſtufe.

Bei Wiederholung des vorgenannten Penſums der Unterſtufe:

I. Bibliſche Geſchichten.

A. Bibliſche Geſchichten des alten Teſtaments.

Der Thurmbau zu Babel. Elieſer. Eſau und Jacob. Der Auszug aus Aegypten. Der Zug durch die Wüſte. Joſua. Eli. Samuel. Saul. Salomo. Naboths Weinberg. Eliſa. Die Wittwe zu Zarepta. Daniel in der Löwengrube.

B. Geſchichten des neuen Teſtaments.

Die Flucht nach Aegypten. Die Taufe am Jordan. Die Hochzeit zu Kana. Der Fiſchzug Petri. Der Hauptmann zu Kapernaum. Das kananäiſche Weib. Martha und Maria. Jeſu Einzug in Jeruſalem. Das Abendmahl. Die Fußwaſchung. Die Verleugnung des Petrus. Jeſus vor Pilatus.

II. Kirchenlieder.

Mit Ernſt, ihr Menſchenkinder. Dieß iſt der Tag, den Gott gemacht. O Welt, ſieh' hier dein Leben. Jeſus meine Zuverſicht. Ach wundergroßer Siegesheld. O heil'ger Geiſt, kehr' bei uns ein. Allein Gott in der Höh' ſei Ehr'. Herr Jeſu Chriſt, dich zu uns wend'. Wie groß iſt des Allmächt'gen Güte. Ich ſinge dir mit Herz und Mund. In allen meinen Thaten. Wer nur den lieben Gott läßt walten. Mein erſt Gefühl ſei Preis und Dank. Noch läßt der Herr mich leben.

III. Katechismusſtücke.

Der zweite und dritte Artikel mit der Erklärung Luthers. Das dritte Hauptſtück mit der Erklärung Luthers.

IV. Abſchnitte aus der Bibel zum Leſen.

Das 1., 2. und 5. Buch Moſis. Das Buch Joſua. Das Buch der Richter. Die 2 Bücher Samuelis. Der 1. 5. 8. 9. 18. 19. 23. 30. 32. 33. 34. 36. 44. 48. 66. 74. 89. 90. 92. 96. 97. 99. 100. 103. 104. 107. 108. 118. 135. 136. 139. Pſalm. (Zu memoriren ſind aus den Pſalmen 1, 23, 32, 103, 139.) Das Evangelium Lukas. Die Apoſtelgeſchichte.

C. Oberſtufe.

Bei Wiederholung des vorgenannten Penſums der Unter- und Mittelſtufe:

I. Bibliſche Geſchichten.

A. Geſchichten des alten Teſtaments.

Sodom und Gomorrha. Ismael. Moſes vor Pharao. Moſis Tod. Die Eroberung Jericho's. Simſon. Ruth. David und Jonathan. David und Nathan. Der Tempelbau. Die Theilung des Reichs. Der Prophet Elias. Naeman und Gehaſi. Jonas. Jeremias. Hiskias. Hiob.

B. Geſchichten des neuen Teſtaments.

Maria und Eliſabeth. Johannis Predigt. Die Verſuchung Jeſu. Jeſus und Nikodemus. Jeſus und die Samariterin. Der Kranke am Teiche Bethesda. Die Heilung des Gichtbrüchigen. Der Tod des Johannes. Die Verklärung Chriſti. Die Auferweckung des Lazarus. Die Reinigung des Tempels. Vom Zinsgroſchen. Weiſſagung über Jeruſalem. Wiederkunft Chriſti. Jeſus vor Kaiphas und Herodes. Die übrigen Erzählungen von der Auferſtehung Jeſu. Das Pfingſtfeſt.

Es treten hier noch die evangeliſchen Sonn- und Feſttagsperikopen hinzu, ſoweit dieſelben nicht bereits in den vorſtehend angegebenen bibliſchen Geſchichten und den sub II. angegebenen Gleichniſſen enthalten ſind.

II. Gleichniſſe.

Der Sämann. Das Unkraut unter dem Weizen. Der gute Hirt. Der Schalksknecht. Der barmherzige Samariter. Das Abendmahl. Der verlorene Sohn. Der reiche Mann und Lazarus. Die Arbeiter im Weinberge. Der Feigenbaum. Das hochzeitliche Kleid. Das Senfkorn. Die böſen Weingärtner. Der Phariſäer und der Zöllner. Die anvertrauten Pfunde. Die zehn Jungfrauen.

III. Aus der Geſchichte der Kirche.

Petrus, Paulus, Jacobus, nach der Apoſtelgeſchichte. Das Wichtigſte von dem, was über die übrigen Apoſtel bekannt iſt. Die erſte chriſtliche Gemeinde zu Jeruſalem. Die Zerſtörung Jeruſalems. Das Wichtigſte aus den Chriſtenverfolgungen. Conſtantin der Große. Bonifacius. Das Papſtthum. Die Waldenſer. Huß. Luther. Jacob Spener. Die Miſſionen. Die Bibelgeſellſchaften. Die Vereinigung beider Confeſſionen der evangeliſchen Kirche bei dem Reformationsjubiläum 1817.

IV. Kirchenlieder.

Wie ſoll ich dich empfangen. Nun laßt uns gehn und treten. O Haupt voll Blut und Wunden. O Lamm Gottes, unſchuldig. Halt' im Gedächtniß Jeſum Chriſt. Komm, heil'ger Geiſt, Herre Gott. Wir glauben All' an Einen Gott. Ein feſte Burg iſt unſer Gott. Ich habe nun den Grund gefunden. Eins iſt Noth, ach Herr dieß Eine. Meinen Jeſum laß ich nicht. O Gott, du frommer Gott.

O daß ich tauſend Zungen hätte. Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht. Auf Gott und nicht auf meinen Rath. Befiehl du deine Wege. Was Gott thut, das iſt wohlgethan. Gott des Himmels und der Erde. Chriſtus der iſt mein Leben. Mir nach, ſpricht Chriſtus. Lobe den Herrn, den mächtigen König. Mache dich, mein Geiſt, bereit. Sei Lob' und Ehr' dem höchſten Gut. Wachet auf, ruft uns die Stimme.

V. Katechismus.

Sämmtliche fünf Hauptſtücke mit der Erklärung Luthers.

VI. Abſchnitte aus der Bibel zum Leſen.

Die fünf Bücher Moſis im Auszuge. Das Buch Ruth. Die zwei Bücher der Könige. Außer den für die Mittelſtufe angegebenen Pſalmen, der 2. 24. 27. 51. 67. 91. 121. 128. und 130. Pſalm, welche zugleich zu memoriren ſind. Die Sprüche Salomonis. Hiob. Jeſaias, aus welchem die meſſianiſchen Weiſſagungen: Cap. 9, 1—7, 11, 1—5, 53, 60, 1—6 zu memoriren ſind. Daniel, Amos, Jona, Micha, für die oberſte Claſſe. Das Evangelium Matthäus. Die Paſtoralbriefe. Das Evangelium Johannis, die Briefe des Johannes, die Petriniſchen Briefe, den Brief des Jacobus, den Brief an die Philipper, den Brief an die Epheſer, aus der Offenbarung Johannis 1—5. 7. 19 bis 22. Capitel, für die oberſte Claſſe.

Circularverfügung des Herrn Miniſters der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten an ſämmtliche Königliche Provinzialſchulcollegien und Königliche Regierungen, betreffend die Anwendung des Regulativs vom 3. October 1854 auf die mehrclaſſigen Schulen, vom 28. März 1855.

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, welchen das Königliche Provinzialſchulcollegium mittelſt Berichts vom 10. d. M. (Nr. 1. 1502.) mir vorgelegt hat, habe ich nähere Kenntniß genommen. Durch denſelben hat 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. Je weniger bei dem in Rede ſtehenden Lehrplan für die hieſigen mehrclaſſigen Schulen Gelegenheit und Veranlaſſung geboten ſein konnte, die Grundſätze der drei Regulative, was die Behandlung und die letzten Zwecke des Elementarunterrichts betrifft, des Weiteren auseinander zu ſetzen, um ſo mehr iſt zu erwarten, 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. Die Aufſichtsorgane der Schulen aber werden es ſich angelegen ſein laſſen, in der Ausführung des auf Grundlage der Regulative ausgearbeiteten Lehr- und Lectionsplans für die hieſigen Schulen die in den Regulativen ſelbſt dargelegte Richtung einer geſunden, verſtändigen und chriſtlichen Volksbildung immer mehr zum Leben und zur Förderung zu bringen.

Berlin, den 28. März 1855.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
(gez.) v. Raumer.

An das Königliche Provinzialſchulcollegium hier.

Abſchrift vorſtehenden Erlaſſes erhält die Königliche Regierung mit folgendem Bemerken:

Die bis jetzt in Erledigung meiner Circularverfügung 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 erſten pädagogiſchen Zeitſchriften gefunden haben, ſowie 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, 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 Hingebung 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 Vermittelung des dieſerhalb für die Lehrer wünſchenswerthen Verſtändniſſes findet ſich in einem Aufſatz des erſten dießjährigen Heftes des Schulblattes der evangeliſchen Seminarien Schleſiens, auf welche ich ebenſo, wie auf die von dem Provinzialſchulrath Bormann auf Grund der Regulative bearbeitete Schulkunde hierdurch aufmerkſam mache.

Bei dieſer Gelegenheit, wo neue 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 Thaler, im Reg.-Bez. Stettin 7162 Thlr., im Reg.-Bez. Merſeburg 5863 Thlr., im Reg.-Bez. Arnsberg 6376 Thlr., im Reg.-Bez. Poſen 10,659 Thlr. im Reg.-Bez. Potsdam 7193 Thlr., im Reg.-Bez. Minden 7752 Thlr., im Reg.-Bez. Düſſeldorf 7035 Thlr., im Reg.-Bez. 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, ſo weit 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 Ein-

wirkung 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.

Berlin, den 28. März 1855.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

(gez.) v. Raumer.

Preußen. Programme. Marienwerder. Gymn 1855. Dir. Dr. Lehmann. Abh. von Oberlehrer Raymann: Andeutungen zu einer Geſchichte der beiden altteſtamentlichen Worte Næphæsch und Ruach mit beſonderer Berückſichtigung ihres Inhalts. — Zu einigen der »wiederholentlich mitgetheilten Anordnungen« des Directors hätten wir eine und die andere Bemerkung zu machen. Ad 1. Nur mit Genehmigung des Directors darf die Aufnahme in eine Penſion ſtatt haben. Kann dadurch der Director nicht in mißliche Lagen kommen? Es ſollte, wenn die Schulgemeinde eben organiſirt wäre, und etwa in einem Schulcuratorium ein Organ, eine Execution hätte, dieſem obliegen, die Qualification zum Halten von Penſionären zu prüfen. Eine Entſcheidung vom grünen Tiſch der Vertreter der Schulgemeinde iſt nach allen Seiten hin vorzuziehen, und würde dem Director ſelbſt bei weitem als die wünſchenswertheſte erſcheinen.

Ad 5. Das Lectionsbuch, welches zum Einſchreiben der Aufgaben und zur Erleichterung des Verkehrs zwiſchen Schule und Haus dient, iſt eine aller Orte zu empfehlende Einrichtung.

Ad 6. Die Militärbehörde verlangt, damit die Qualification der Schüler der drei obern Claſſen zum einjährigen freiwilligen Dienſt nachgewieſen werde, in dem betreffenden Schulzeugniß den ausdrücklichen Ausſpruch, daß die Schüler in einer mit ihnen vorgenommenen Prüfung in allen Zweigen des Schulunterrichts einen ſolchen Grad wiſſenſchaftlicher Vorbereitung bekundet haben, welche erwarten läßt, daß ſie mit Nutzen den Wiſſenſchaften ſich widmen werden. — Haben denn Militärbehörden das Recht, das Tertianerzeugniß von einem Gymnaſium nicht als genügendes Document zur Erwerbung obigen Rechts anzuſehen? Dann haben ſie wohl auch das Recht der Nachprüfung? Wir glauben in der That, es iſt ſo, und es liegt hier wieder ein Fall vor, in dem die Behörde des einen Reſſorts, wenn ſie will, die Zuſage eines andern annulliren kann!

Stettin. Gymn. Dir. Schulrath Dr. Peter*. 1854. Abh. von Prof. Ph. Graßmann: Ueberſicht der Akuſtik und der niedern Optik. 1855. Abh. von Coll. Dr. Ilberg: Exercitationes criticæ. — Auch das Gymnaſium in Stettin hat, wie die Fr.-W.-Schule, doppelte Coeten, und benutzt dieß, um den Uebelſtand der halbjährlichen Verſetzungen bei jährlichen Curſen zu mindern. Jede Claſſe, außer Prima, hat einen Coetus (I), bei dem die Verſetzung (in der Regel) nur zu Michaelis, und einen andern (II), bei dem ſie ebenſo nur zu Oſtern ſtattfindet. Es ergiebt ſich hieraus, daß immer der eine Coetus dem andern abwechſelnd um ein Halbjahr voraus iſt; wollte man alſo z. B. in Quinta die beiden Abtheilungen Klein- und Großquinta nennen, ſo ſollen in der Regel alle Schüler, die jetzt Klein-Quinta bilden, im nächſten halben Jahr unter denſelben Lehrern, Groß-Quinta bilden. Ein Schüler, der hinter den andern zurückbleibt,

---

* Geht als Director nach Schulpforte. L.

hat daher nur ein halbes Jahr verſäumt, während bei jährlichen Curſen mit jährlichen Verſetzungen er im Fall des Mißlingens zwei Jahre in derſelben Claſſe zuzubringen hat.

Greiffenberg. Gymn. Dir. Dr. Campe. Abh. vom Dir.: Quæstionum Polybianarum particula altera. — Im Laufe des Sommers wurden von den Lehrern der Anſtalt theils mit der ganzen Schule, theils mit einzelnen Claſſen wiederholte Wanderungen ins Freie vorgenommen. Jede dieſer Wanderungen befeſtigte in uns die Ueberzeugung, daß durch dieſelbe das Band zwiſchen Lehrern und Schülern feſter geknüpft, und die Keime einer freien und edlen Geſinnung und Sitte in der Jugend genährt und gepflegt werden.

Mühlhauſen. Gymn. Dir. Dr. Haun. Abh. von Subr. Dr. Dilling: Die Progreſſionen, figurirten Zahlen, Polygonalzahlen, Pyramidalzahlen, höheren Differenzreihen, Factoriellen und Facultäten. — Aus der Lehrverfaſſung müſſen wir wieder die in I und II im Griechiſchen und Lateiniſchen abſolvirten Penſen hervorheben. A. Lateiniſch. Secunda: 4 Stunden. Schul- und Privatlectüre: Cornel. Nepos. Curtius. Cic. oratt. pro Sulla, pro Milone, pro Ligario, pro rege Deiotaro. Terentii Andria, Heautontim., Adelphi. Cic. epist. sel. Plin. epist. sel. — 2 St. Grammatik, Extemporalien und Exercitien. Letztere wechſelten regelmäßig zwiſchen Ueberſetzungsaufgaben ins Lateiniſche, Argumenten von kleinen Abſchnitten aus Livius oder Cicero, und Verſübungen in Diſtichen über lateiniſch oder deutſch gegebene Versmaterien, die ſich an die jedesmalige Lectüre anſchloſſen. Von Zeit zu Zeit trat an die Stelle der Argumente ein freier Aufſatz: Profeſſor Dr. Ameis. — 2 St. Extemporalien, nach Seyffert's Uebungsbuche und curſoriſche Lectüre von Liv. XXVI—XXVIII. 2 St. Virgil. Aen. V—VIII: Collaborator Meinshauſen.

Prima: 2 St. Stilübung in Extemporalien und freien Arbeiten. 2 St. Cic. quæstion. Tuscul. Tac. Hist. I. Cic. de offic. 2 St. Horat. Od. et Epist. sel.: Director Dr. Haun. 1 St. Lat. Disputation über ſchwierige Abſchnitte aus alten Dichtern, abwechſelnd mit zuſammenhängender lateiniſcher Erzählung, zu welchem Zwecke von den Schülern privatim geleſen wurden: Cicer. divinatio, accus. in Verrem I—V. Vergil. Eclog. et Georg. — 1 St Exercitien, theilweiſe nach Nägelsbach und Seyffert, und Verſübungen, deren Materien aus folgenden Themen entlehnt waren: 1. Arminius, libertatis Germanorum vindex. 2. Expeditio septem ducum adversus Thebas. 3. Imperii Russici primordia usque ad illud tempus deducta, quo Russi Christiano baptismate initiati sunt. 4. In Pausaniæ Lacedæmoniorum regis mortem (nach Thucyd.) 5. Ulixes in Orco (nach Hom. Odyss. XI). 6. Iphigenia Aulidensis (nach einem Dialoge und einem Chorgeſange des Euripides.) 7. In Daphnidis mortem (nach Vergil. Ecl. V und Theocr. idyll. I). 8. Detestatio belli, laus pacis. 9. In Magni Electoris Borussici monumentum, quod in Rugia insula nuper exstructum est. Die erſten fünf Aufgaben waren in Diſtichen zu bearbeiten, die übrigen in ſapphiſchen oder alcäiſchen Strophen. Den lateiniſchen Verſen wurde jedesmal ein deutſches Gedicht über denſelben Stoff hinzugefügt: Profeſſor Dr. Ameis.

B. Griechiſch. Secunda: 4 St. Schul- und Privatlectüre: Hom. Odyss., mit einigen Verſübungen, ſchriftlich und mündlich. Herodoti lib. IX, Xenoph. hist. gr. lib. I—VI. Einige Stücke aus Lucian: Profeſſor Dr. Ameis. — 2 St. Grammatik (Repetition der Formenlehre). Uebungen im Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Griechiſche, nach Blume's Anleitung, und andere Exercitien und Extemporalien: Collaborator Meinshauſen.

Prima: 2 St. Sophocl. Trachin. und Oedip. Tyr.: Director Dr. Haun. — 3 St. Schul- und Privatlectüre in enger Verbindung: Quint. Smyrn. XI—XIV. Hom.

Odyss. Einiges Lyriſche. Euripid. Andromache, Supplices, Iphig. Aulid. et Taur., Rhesus, Troades. Thucydid. I—IV. Einiges aus Plutarch. vit. und aus Sct. Basil M. Bei der mündlichen Wiederholung und Controle wurde in der Regel die griechiſche Sprache gebraucht, bisweilen auch bei der Erklärung. 1 St. Grammatik und Exercitien, welche letzteren regelmäßig wechſelten zwiſchen Ueberſetzungen aus dem Deutſchen oder Latein. (größtentheils aus Livius) ins Griechiſche, griechiſchen Inhaltsangaben geleſener Abſchnitte, und Verſübungen: Profeſſor Dr. Ameis.

Frankfurt a. O. H. B. 1855. Dir. Dr. Wiecke. Abh. von Oberlehrer Dr. Händler: Zur Methodik des Religionsunterrichts auf höhern Lehranſtalten. Mit beſonderer Rückſicht auf die drei Preußiſchen Regulative.

Stettin. Fr.-Wilh.-Schule. 1855. Dir. Kleinſorge. Abh. von Oberlehrer Kuhr: Grundzüge zu einer allgemeinen Grammatik, als Grundlage für den geſammten grammatiſchen Sprachunterricht. — Die Einleitung laſſe ich hier abdrucken:

»Die folgenden Seiten enthalten die Grundzüge zu einer allgemeinen Grammatik, welche als Grundlage für den geſammten grammatiſchen Sprachunterricht auf unſerer Schule dienen ſoll.

»Es iſt für uns auf den unteren und mittleren Stufen Aufgabe der deutſchen Grammatik, das Verſtändniß allgemein gültiger ſyntaktiſcher Begriffe auch für die fremden Sprachen zu vermitteln. Demgemäß bieten jene Grundzüge zunächſt den Lernſtoff für den grammatiſchen Unterricht im Deutſchen, und zwar ſind ſie zu einem Leitfaden für unſere Tertia, welche in drei übergeordneten Coeten einen anderthalbjährigen Curſus hat, beſtimmt. Sie faſſen — mit Ausſchluß der eigentlichen Formenlehre — das, was auf den früheren Stufen als ein Einzelnes und meiſt nur auf der Anſchauung Beruhendes gelernt iſt, in überſichtlicher Weiſe als ein Begriffmäßiges zuſammen, und vervollſtändigen das grammatiſche Lehrgebäude, indem ſie die bis dahin nicht erörterten Spracherſcheinungen an gehöriger Stelle einreihen und zum Verſtändniß bringen. — Sie wollen ferner weſentliche Beſonderheiten der einzelnen Sprachen — wofern ſie nur denſelben allgemeinen Hintergrund haben — neben einander ſtellen und vergleichen laſſen. Freilich wird das nur dann geſchehen dürfen, wenn der Schüler des Einzelſtoffes vollſtändig Herr iſt, und wenn er durch eigene Anſtrengung einen allgemeinen Gedanken zu gewinnen vermag.

»Jene Grundzüge haben aber auch einen weiter und tiefer gehenden Zweck: ſie ſollen Uebereinſtimmung in den geſammten grammatiſchen Unterricht bringen, die größtmögliche Einigkeit in der Sprachauffaſſung der Lehrenden bewirken.

»Daß ſolche Uebereinſtimmung und Einigkeit nicht bloß in dem Nacheinander desſelben Unterrichtsgegenſtandes, ſondern eben ſo ſehr in dem Nebeneinander verwandter Disciplinen für das Gedeihen des Unterrichts wünſchenswerth, ja unerläßlich ſei, wird nicht leicht Jemand beſtreiten; auch das mag wohl zugegeben werden, daß nur unter dieſer Vorausſetzung die Schule als ſolche durch den bloßen Unterricht zugleich einen erziehenden Einfluß auszuüben vermag. Aber es geht mit dieſen Wahrheiten häufig, wie mit ſo manchen andern, deren Richtigkeit man a priori zugeſteht: ſie werden ad acta gelegt, eben weil ſie als unbezweifelte nicht mehr ein Object für die Erörterung abgeben.

»Ich weiß ſehr wohl, daß man ein tüchtiger Grammatiker ſein kann, ohne deßhalb die Fähigkeit zu beſitzen, den Horaz geſchmackvoll und anregend zu interpretiren; und es kommt mir nicht in den Sinn, Anſtoß daran zu nehmen, wenn in einer Gymnaſialprima der Unterricht im Lateiniſchen verſchiedenen Händen anvertraut iſt. Abgeſehen davon, daß die Lectüre des Horaz und der Unterricht in der Grammatik ziemlich diffe-

rente Dinge ſind, ſo wird ein Primaner auch nicht mehr irre dadurch gemacht, wenn er dieſelbe ſprachliche Erſcheinung von verſchiedenen Lehrern verſchieden aufgefaßt ſieht. Aber wenn auf den unteren Lehrſtufen, in ein und derſelben Claſſe, das Lateiniſche von zwei, wohl gar drei Lehrern »beſorgt« wird, ſo heißt das doch wohl die Naivetät etwas zu weit treiben. — Es mag ſich auch nicht immer vermeiden laſſen, daß an derſelben Schule Lehrbücher von ganz divergirender Richtung neben oder doch nach einander in verwandten Gegenſtänden gebraucht werden: wer weiß nicht, daß oft Perſonen und Verhältniſſen auch gegen die richtigere Einſicht Rechnung getragen werden muß? Aber Segen kann daraus für die Schule nimmermehr erwachſen.

»Für die unteren und mittleren Lehrſtufen iſt es unbedingt nothwendig, daß zur Bezeichnung gleicher Vorſtellungen und Begriffe überall im Unterricht dieſelben Benennungen und Definitionen gebraucht werden. Es iſt nicht gleichgültig, ob dem Schüler zugemuthet wird, unmittelbar neben einander je nach der Auffaſſung des einen oder des andern Lehrers unter »Prädicat« das Verbum des Satzes, oder bloß das ſogenannte Prädicatsnomen zu verſtehen; es iſt nicht gleichgültig, ob er hier hört: der Acc. c. inf. ſei ein Satz, in welchem das Subject im Accuſativ ſtehe, — dort das Richtige: es ſei eben ein Accuſativ in Verbindung mit einem Infinitiv. Die Jugend darf nicht ſo umhergezerrt und zu einem bedenklichen Spiel mit Worten und Begriffen verleitet werden. Die ganze Oekonomie unſeres Stundengebens, das ruhelos wechſelnde Mancherlei der Lehrobjecte, mit denen ja gerade die Realſchulen ſo reich bedacht ſind, wirkt ohnehin verderblich genug; und wenn man ſieht, daß ſo manche Schüler — nicht bloß in größeren Städten, nicht bloß die zerſtreuungsſüchtigen Kinder genußliebender Eltern — in der Mitte ihrer Schullaufbahn bereits allen geiſtigen und ſittlichen Halt verloren haben, ſo iſt das Aufforderung genug, die Mitſchuld daran wenigſtens von der Schule und von ihrem Unterricht nach Kräften fern zu halten.

»Jene Grundzüge ſollen nun eine Uebereinſtimmung in dieſem Kleinen des grammatiſchen Unterrichts ermöglichen und bewirken: ſie wollen den Sprachlehrern den Zwang auferlegen, zunächſt ſich ſorgfältig über das grammatiſche Wiſſen der Schüler zu orientiren, und dann die Selbſtverläugnung und Entſagung auszuüben, um der Einheit willen ihre Einzelmeinung, auch wo ſie ihnen als die richtigere erſcheint, zurückzuhalten. Für die oberen Lehrſtufen hat dieſer Zwang natürlich nur relative Geltung.

»Der Streit, ob hiſtoriſche Grammatik, ob Sprachdenklehre, iſt bei der Abfaſſung jener Grundzüge kaum in Betracht gekommen. So ſehr ich auch noch heute der Ueberzeugung bin, daß der hiſtoriſche Unterricht in der Mutterſprache für die oberen Stufen höherer Schulen dringend zu wünſchen ſei, ſo bleibt das doch vorläufig eben nur ein pium desiderium; — auf alle Fälle kann in dem hier gebotenen Lernſtoff von hiſtoriſcher Sprachbetrachtung nicht die Rede ſein, zumal die Reſultate hiſtoriſcher Forſchung, welche ſchon von dem Elementarunterrichte aufgenommen werden können und ſollen, weſentlich der Formenlehre angehören. Eine Sprachdenklehre aber, eine Grammatik nach einem in die Sprache hineingelegten, immerhin geiſtreichen, logiſchen Schematismus, war durchaus nicht nach meinem Sinn — ganz abgeſehen davon, daß eine Einigung der Lehrenden auf einem ſolchen Wege kaum je zu erreichen ſein dürfte. Hauptſache war mir: zu ſcharfer Auffaſſung ſprachlicher Formen und ihrer Bedeutung für den Gedankenausdruck zu nöthigen, die gründliche Einſicht in die Technik der dem Schüler bekannten Sprachen zu vermitteln, und dann eine möglichſt einfache Anordnung des Stoffes zu gewinnen. Die einzelnen ſyntaktiſchen Erſcheinungen ſollten lediglich nach dem Geſichtspuncte zuſammengeſtellt werden, daß das Syſtem vom Einfachen zum Zuſammengeſetzteren fortſchritte und ſo nach und nach die verſchiedenen Sprachelemente

zur Geltung brächte. Will man dieſen Standpunct als den grammatiſtiſchen bezeichnen, ſo hat man in einer Beziehung Recht: das Princip der Anordnung legt den größten Nachdruck auf die Sprachformen. — Was dann insbeſondere für die deutſche Grammatik zu weiterer Ausführung und Verinnerlichung des Lernſtoffes hinzugefügt werden muß, aber füglich dem Unterrichte und der Anſicht des Einzelnen überlaſſen bleibt, das iſt abſichtlich nur andeutungsweiſe berührt.

»Somit iſt die Forderung »»in dem Kleinen des grammatiſchen Unterrichts übereinzuſtimmen«« ſtreng genommen der einzige Zwang, welchen der Entwurf ausüben will. Aber doch immer ein Zwang; und jede Nöthigung, zumal in dem, was für unbedeutend gehalten werden kann, iſt mißlich. Indeſſen, der Entwurf hat ſich im Voraus der Zuſtimmung der betreffenden Lehrer verſichert, und zwar — ſo hoffe ich wenigſtens — ohne daß er im Widerſtreit der Meinungen zu einem farb- und lebloſen Abſtractum zuſammengeſchrumpft iſt. Wie er den Bedürfniſſen unſerer Schule ſich angepaßt hat, ſo wird er für unſer Lehrercollegium kein äußerlicher Zwang ſein.

»Vielleicht muß ich noch ausdrücklich einer möglichen Enttäuſchung begegnen. Unter »»allgemeiner Grammatik«« will ich hier nicht verſtanden wiſſen, was man ſonſt wohl mit dieſem Worte meint: jene ſublime Art der Sprachbetrachtung, welche für Knaben einen Extract bereiten möchte aus dem, was die Meiſter der Sprachwiſſenſchaft für Männer erarbeitet haben; — eine Aehrenleſe aus einer Philoſophie der Grammatik zu halten, lag mir gänzlich fern. Das »»allgemein«« hat, wie dieß auch wohl ſchon aus dem bisher Geſagten erſichtlich iſt, den viel beſcheideneren Sinn von »»allgemein gültig«« — für die Lehrobjecte, für die Lehrenden und für die Lernenden —; und ſelbſt ſo verſtanden will es nicht einmal den Schein erregen, als beanſpruche es für viele oder überhaupt nur für andere Schulen ein Allgemeingültiges zu ſein.

»Für unſere Schule wird es nun darauf ankommen, die Grammatik der einzelnen Sprachen mit der allgemeinen Grammatik — im Einzelnen und in dem ganzen Lehrgange — thunlichſt in Uebereinſtimmung zu bringen, namentlich auch aus den Lehrbüchern das zu entfernen, was der allgemeinen Grammatik angehört. Ich ſpreche nur von den Lehrbüchern für die mittleren und oberen Unterrichtsſtufen; der eigentliche Elementarunterricht hat ſich zum Theil ganz anderen und wichtigeren Rückſichten anzubequemen. — Für das Lateiniſche habe ich eine in der verlangten Weiſe gearbeitete Grammatik druckfertig; ſie ſoll in kürzeſter Friſt erſcheinen. Für das Franzöſiſche und Engliſche werden andere Collegen Sorge tragen.«

Aus den Schulnachrichten: »Das wichtigſte Ereigniß, welches unſerer Schule begegnet iſt, nicht allein ſeit dem Erſcheinen des letzten Programmes, ſondern ſeit ihrem Beſtehen, iſt die Abberufung ihres bisherigen Directors. Herr Director Scheibert wurde zu Neujahr d. J. zum Provinzialſchulrath in Schleſien ernannt und verließ unſere Schule zu Oſtern. — Der Wechſel im Directorat, an ſich ſchon von Bedeutung, hat in dieſem Falle noch eine um ſo größere Wichtigkeit, als der Schulrath Scheibert unſere Schule begründet und ſeither ununterbrochen geleitet hat. Das bisherige Gedeihen unſerer Anſtalt iſt die ſprechendſte Anerkennung der Wirkſamkeit ihres Begründers und Leiters, und wenn wir hoffen, daß unſere Schule auch fernerhin gedeihen wird, ſo bekennen wir im Voraus, daß ſie das weſentlich der feſten durch ihn gelegten Grundlage verdanken wird. Wir ſehen aber dieſe Grundlage nicht etwa allein in der von ihm ausgegangenen Geſtaltung des Unterrichts, in den vielfachen Einrichtungen, in denen ſich das äußere und innere Leben der Schule bewegt, ſondern weit mehr in dem Geiſt, mit dem der Director Scheibert Lehrer wie Schüler zu erfüllen gewußt hat. Er hat die Lehrer, die zum Theil ſchon in ihren eigenen Schuljahren ſeine Schüler geweſen waren,

zu ihrem Berufe gebildet, hat ſie mit der großen Bedeutung ihres Amtes durchdrungen und iſt ihnen das Vorbild eines raſtlos für ſeinen Beruf denkenden und arbeitenden Mannes geweſen. Er wird auch abweſend ihnen nahe bleiben. Und der von ihm unmittelbar oder mittelbar durch die Lehrer in den Schülern geweckte Geiſt der Zucht und des Gehorſams, welcher auf einem innern Grunde beruht, ſo wie der Geiſt freudiger Thätigkeit wird ſich von einem Schülergeſchlecht auf das andere fortpflanzen und den empfänglichen Acker bilden, auf dem die Schule auch in Zukunft ihren Samen ſtreuen und ſich ihrer Ernten freuen wird.

»Das Gefühl der Dankbarkeit und Liebe ſprach ſich in den ſchönen feſtlichen Gaben aus, die dem Scheidenden von dem Magiſtrate unſerer Stadt, den Lehrern, den früheren und den gegenwärtigen Schülern unſerer Anſtalt dargebracht wurden. Beſonders ſchön und ſinnig war der Gedanke, den eine Anzahl von Eltern unſerer Schüler zur Ausführung brachten, indem ſie der Schule durch das Curatorium das von dem Herrn Roſt gemalte wohl getroffene Bildniß des Herrn Directors Scheibert überreichen ließen.

»Unſere Schule iſt gegründet zur Bildung der Jugend, die ſich denjenigen Zweigen des bürgerlichen Lebens widmen will, welche durch den Fortſchritt der Zeit einer bedeutenden und vorausſichtlich immer bedeutenderen wiſſenſchaftlichen Ausbildung bedürfen, d. h. der Handlung, dem Baufach, den höheren Gewerbszweigen, der Landwirthſchaft. An die Ausbildung für dieſe Zweige ſchließt ſich naturgemäß die Ausbildung für die amtlichen Kreiſe an, die in der nächſten Verbindung mit jenen ſtehen, wie das Forſt-, Steuerfach u. ſ. f.

»Nicht anders ſteht es mit dem Militär. In dieſer Richtung wird die Schule weiter ſtreben und ſich das nicht kümmern laſſen, daß die kleineren Städte unſerer Provinz, die dem Aufſchwunge des bürgerlichen Lebens ferner zu ſtehen ſcheinen, ihre den unſeren ähnliche Schulen aufzugeben und in Gymnaſien zu verwandeln im Begriff ſind.

»Dagegen ſtehen die höheren Bürgerſchulen in der Gefahr, eine weſentliche Beeinträchtigung in den Gerechtſamen zu erleiden, welche die Königl. Regierung bisher ihren Abiturienten zugeſtand. Dieſe Beſchränkung iſt um ſo ſchmerzlicher für uns, je weniger ſie zu erwarten war.

»Ein Reſcript der hieſigen Königl. Regierung vom 20. December 1854 theilte uns mit, daß die Direction der Königl. Bauakademie über mangelhafte Vorbildung ihrer Schüler in den mathematiſchen Wiſſenſchaften Klage geführt habe, und daß daher der Herr Unterrichtsminiſter verlange, dem mathematiſchen Unterrichte beſondere Aufmerkſamkeit zuzuwenden. In dieſem Reſcript war geſagt, daß ſich jene mangelhafte Vorbildung »»vorzugsweiſe bei den Gymnaſialſchülern zeige««. — Um ſo unerwarteter mußte uns die unter dem 18. März 1855 ergangene Verfügung des Herrn Handelsminiſters kommen, nach welcher von Michaelis 1858 an nur ſolche junge Leute in der Bauakademie Behufs der Ausbildung für die Staatsexamina Aufnahme finden ſollen, die das Abiturientenexamen auf einem Gymnaſium abgelegt haben. Dadurch würde freilich den höheren Bürgerſchulen eine Reihe ihrer beſten Schüler entzogen werden. Indeß hoffen die höheren Bürgerſchulen, die ſchon manchen tüchtigen jungen Mann zum Baufach entlaſſen haben, daß es bei dieſer Beſchränkung noch nicht endgültig bleiben werde.

»Was unſerer Schule insbeſondere auch in der Zukunft ein ungeſtörtes Gedeihen ſichert, iſt die fortdauernde Pflege, deren ſie ſich von Seiten ihres Curatoriums, des Magiſtrats und der Herren Stadtverordneten erfreut.

»Der großartigſte Beweis dieſer der Schule zu Theil werdenden Liebe und Pflege iſt der Bau unſeres neuen Hauſes, der nunmehr in der Neuſtadt begonnen iſt. Wie

ſchon in dem letzten Programme mitgetheilt wurde, ſind 112,000 Thaler zur Ausführung desſelben bewilligt.

»Für die franzöſiſche Schülerbibliothek wurde angeſchafft: Fortoul, Études; Steinbrenner, Synonymes; Delécluze, Roland; Monteil, Histoire; Desjardins, Jeanne d'Arc; Thierry, Histoire de la couquête de l'Angleterre; Froissart, Chronique; Guizot, Études; Hauréau, Charlemagne; Locmaria, Louis XIV.; Barante, Histoire des ducs de Bourgogne; Thierry, Récits des temps mérovingiens; Delandine, Histoire de Bayard; Les aventures de Don Juan; Otto, Stammwörter; Courgeon, Récits, Théâtre français; Logique de Port royal; Histoire de la Floride; Michelet, précis de l'histoire de France; Daniel, Histoire de France; Weiss, Histoire d'Espagne; Riſch, Etymologiſches Wörterbuch; Horace, l'Excommunié; Bonjour, le malheur du riche; Bazancourt, l'Escadron volant; Bouet, Pirate et Corsaire; Corbière, le Baniau; Fléchier, Oraisons; Genlis, les petits Emigrés; Gozlan, les Méandres; Genlis, Madame de Maintenon; Grossi, Marco Visconti; de la Mennais, Paroles d'un croyant; Varennes, les matelots parisiens; Malherbe, Poésies; Vanaud, Marie-Ange; Tressain, Jehan de Saintré; Otto, Franzöſiſche Theaterſtücke; V. Hugo, Cromwell.«

Breslau. H. B. am Zwinger. Dir. Dr. Kletke. 1854. Abh. Von Dr. Schottky: Kurzer Leitfaden der engliſchen Litteratur. — Das Schulgebäude iſt erweitert. Der Director und der Prorector haben Amtswohnungen darin. Der Director feierte ſein 25jähriges Dienſtjubiläum. — Fünf von den als reif entlaſſenen Primanern ſtudiren auf der Univerſität.

1855. Inh. Worte des Dir. Dr. Kletke bei Eröffnung des neuen Prüfungsſaales. Rede des Dr. Rabe Ueber deutſche Litteratur. Schulnachrichten. — Wiederholte Klage, daß die Lehrer mit Arbeit überbürdet ſeien. Schülerzahl im Winter: I a, 23. I b, 34. II a, 35. II b, 42. III a, 58. III b, 64. IV a, 78!! IV b, 73!! V a, 68! V b, 69! VI a, 69! VI b, 53. Abgang: aus I 42! II 25. III 32. Von den als reif entlaſſenen beziehen 2 die Univerſität.

Fraustadt. Realſch. Dir. Krüger. Abh. von Oberlehrer Dr. Blindow: Ueber die hypergeometriſche Reihe mit complexen Werthen ihrer Elemente.

Burg. Realſch. Dir. Brohm. Abh. von Falck: Zur Würdigung des Zeichnenunterrichts. — Es werden mitgetheilt die Themata zu den gemeinſamen Morgenandachten.

Mühlheim. H. B. Rector Gallenkamp 1853. Abh. vom Rector: Ueber die Bedeutungen der Möglichkeit der allgemeinen binomiſchen Congruenz und die Anzahl ihrer Wurzeln. — 1854. Abh. von Dr. Stahlberg: Beiträge zur Geſchichte der deutſchen Hiſtoriographie im Mittelalter. I. Jornandes. Dieſe Anſtalt iſt jetzt von der Stadt ſo dotirt, daß ſie nach Maßgabe der Inſtruction vom 2. März 1832 hat umgeſtaltet werden können. — Glück auf! — Das Presbyterium der evangeliſchen Gemeinde hat es abgelehnt, daß der evangeliſche Religionsunterricht von den Predigern der Gemeinde an der Schule gegeben werde. Deſto beſſer! Nun mögen ihn die Lehrer der Anſtalt ſelber geben, denn das iſt der geſunde Zuſtand.

Mühlhauſen. Nachrichten über die Bürger- und Volksſchulen. Die ſtädtiſche Schulcommiſſion ſtellt jährlich eine pädagogiſche Preisaufgabe. Ueber die einzelnen Anſtalten berichten ihre Rectoren. Wir haben ſchon früher auf die Vollſtändigkeit und Gliederung des Schulweſens dieſer Stadt in der Revue aufmerkſam gemacht.

Stettin. Ottoſchule. Rector Heß. Abh. Grundriß von Amerika. Von Heß. Auch die Einrichtung dieſer Bürgerſchule ohne fremde Sprache, die aber in der That

ihren Schülern eine tüchtige Bildung für's Leben mitgibt, iſt früher in der Revue wiederholt hervorgehoben.

Elberfeld. [Lehrer-Penſions- und Wittwenſtiftung des Gymnaſiums zu Elberfeld.] Unter dem 23. Dec. 1854 erſchien in Elberfeld der folgende Aufruf:

»Daß in unſerm preußiſchen Vaterlande die Lehrer der niederen wie der höheren Schulen nur mit einer ſehr geringen Beſoldung bedacht ſind, iſt allgemein bekannt. Weniger bekannt aber möchte ſein, wie ungünſtig der höhere Lehrerſtand in einzelnen großen Städten geſtellt iſt, beſonders in ſolchen, in denen die nothwendigſten Lebensbedürfniſſe ſchwer zu erſchwingen ſind. Das nächſte Beiſpiel wird das treffendſte ſein. Wir wollen deßhalb die Stellung eines erſten Gymnaſiallehrers in Elberfeld, der drittheuerſten Stadt der Monarchie, für einen Augenblick genauer betrachten. Der definitiv angeſtellte erſte ordentliche Lehrer unſeres Gymnaſiums bezieht ein jährliches Einkommen von 600 Thalern, ohne alle weiteren Emolumente. Von dieſer Summe müſſen abgegeben werden an die allgemeine Wittwencaſſe durchſchnittlich 38 Thlr., an den Penſionsfond 9 Thlr., an Claſſenſteuer 10 Thlr., an Communalſteuer 12 Thlr., zuſammen 69 Thlr.; es bleiben mithin als reines Einkommen 531 Thlr. Von dieſen 531 Thalern ſoll der Hausvater ſich und ſeine Familie unterhalten und bekleiden. Wir wollen ſehen, ob er das kann. Er iſt Vater von drei Kindern, hat mithin eine Familie von ſechs Köpfen, eine Magd eingerechnet, zu ernähren. Dazu iſt ein Aufwand von mindeſtens 90 Thlr. für den Kopf erforderlich, alſo im Ganzen 540 Thlr., d. i. 9 Thlr. mehr, als ihm an reinem Einkommen verblieb. Dabei iſt nicht die Miethe, die unter 120 Thlr. kaum angeſchlagen werden kann, dabei iſt nicht Licht und Heizung, ſind nicht die vielen unerwartet eintretenden Ausgaben, die im Laufe des Jahres jeden Familienvater treffen, mit in Anſchlag gebracht. Soll alſo der erſte ordentliche Lehrer am Gymnaſium zu Elberfeld mit den Seinen einigermaßen ſtandesgemäß leben, ſo muß er irgend einen Nebenverdienſt ſuchen, um mindeſtens noch 200 bis 300 Thlr. zu erwerben. Glücklich, wenn er einen ſolchen findet und wenn das volle Maß ſeiner täglichen Berufsarbeit ihm noch Zeit und Kraft übrig läßt, dem Nebenerwerbe, welcher ein gefährlicher Concurrent des Schulamtes iſt, Tag für Tag nachzugehen. Wie aber, wenn der Lehrer, was häufig der Fall iſt, keinen oder einen nicht ausreichenden Nebenerwerb durch Nebenſtunden u. dgl. ſich verſchaffen kann, oder wenn er krank wird, oder nicht ſtark genug iſt, eine übermäßige Anſtrengung ſeiner geiſtigen und Körperkräfte auf die Dauer auszuhalten? Dann muß er in Noth und Schulden gerathen; dann erfahren wohl begüterte Menſchenfreunde von ſeiner bedrängten Lage und reißen ihn heraus, oder die Noth bleibt verborgen und nagt an dem Marke des Mannes, der mit immer friſcher Kraft in heiterer, zufriedener Seelenſtimmung und mit geſammeltem Gemüthe eine lebensfrohe Jugend zu allem Guten und Nützlichen anleiten, als ein lehrhaftes Beiſpiel ihr rüſtig voranſchreiten ſoll! Liegt in dieſer Forderung und den wirklichen Verhältniſſen nicht ein ſchneidender Widerſpruch? Die Folgen ſolch eines unnatürlichen Zuſtandes entziehen ſich den Augen der Welt häufig, ſie werden zuerſt in den Schulräumen ſichtbar, und wir haben keinen Grund, ſie aus ihrem Bergungsorte jetzt hervorzuziehen. Wir wollen nur ſehen, wie es dem Lehrer weiter geht.

»Nehmen wir an, daß er, nach etwa zwanzig Dienſtjahren, dritter Oberlehrer wird, ein Fall, der eintreten kann, aber nicht nothwendig eintreten muß. Er erhält alsdann 700 Thaler Beſoldung und hat, vorausgeſetzt, daß die Bedürfniſſe der Familie ſich nicht vermehrt haben und keine alten Schulden vorhanden ſind, nun nicht mehr ſo dringend nöthig, wie früher, ſich um Nebenerwerb umzuſehen; ohne denſelben aber wird er auch als dritter Oberlehrer nicht auskommen können, ſehr wahrſcheinlich ſogar in den früheren

beengenden Verhältniſſen bleiben. Inzwiſchen hat er die Höhe des Mannesalters erreicht oder überſchritten; es bedarf nur irgend eines Anſtoßes, z. B. einer bei dem älteren Lehrer ſich leicht entwickelnden Schwäche der Bruſt, um ihn für den Schuldienſt unfähig zu machen; die der Anſtalt vorgeſetzten Behörden, denen dieß nicht entgeht, nehmen ihn dann als einen demnächſt zu Penſionirenden in Ausſicht. Er ſelbſt indeſſen hält ſich noch für ſtark genug, ja er muß das Aeußerſte aufbieten, um in dem gewohnten Gleiſe zu bleiben; denn mit der Penſionirung, gegen die er ſich lange wehrt, erwartet ihn nur Schlimmeres. Endlich bricht ſeine Kraft auffallend zuſammen, und das Unvermeidliche tritt ein: nach zurückgelegtem zwanzigſten bis fünfundzwanzigſten Dienſtjahre wird er mit drei Achtel ſeines bisherigen Gehaltes, alſo mit 262½ Thalern aus dem Schuldienſte entlaſſen! Was bleibt dem Penſionirten übrig? Er muß entweder mit ſeiner Familie in das größte Elend gerathen, oder er wird der Privatwohlthätigkeit, die ihm bisher öfter rettend zur Seite geſtanden hat, für den Reſt ſeiner Tage anheimfallen. Wie edel aber auch theilnehmende Menſchen ſich eines verbrauchten Lehrers annehmen mögen, immer bleibt es ein trauriges Dilemma, entweder hinabzuſinken in die unterſte Steuerclaſſe, oder von Wohlthaten zu leben.

»Sind die bisher beſprochenen Verhältniſſe der Wahrheit gemäß — wie ſie es denn ſind — ſo leuchtet es ein, daß eine Beſſerung derſelben dringend noth thut, wenn anders unſer Gymnaſium ſeinen hohen Zweck in würdiger Weiſe erreichen ſoll. Das Nächſte, was ſich dem wohlmeinenden Herzen darbietet, wird vielleicht der Gedanke an eine Verbeſſerung der Lehrergehälter bis zu der Höhe des wirklichen Bedürfniſſes ſein, und ohne Zweifel wäre hierdurch den gerechten Klagen und der anerkannten Noth unſerer Lehrer gründlich abgeholfen. Nach einer mäßigen Berechnung indeſſen würden zur Erzielung eines ſo erwünſchten Ergebniſſes nicht zu erſchwingende Capitalien erforderlich ſein. Außerdem möchte den Patronen und Behörden, denen die Aufſicht über unſere Anſtalt und das Wohl derſelben geſetzlich übertragen iſt, es allein zuſtehen, eine ſo durchgreifende Veränderung vorzunehmen. Den beſtehenden Verhältniſſen weit angemeſſener dagegen erſcheint es, wenn dahin gewirkt wird, daß die penſionirten Lehrer nicht nothwendig auf die Privatwohlthätigkeit angewieſen bleiben, ſondern aus einer zu begründenden

Lehrerpenſions- und Wittwenſtiftung des Gymnaſiums zu Elberfeld

einen Zuſchuß erhalten, der, im beſten und nicht unmöglichen Falle, nicht mehr zwingt, für den Unterhalt des einzelnen in den Ruheſtand gewieſenen Lehrers bei wohlhabenden Gönnern unſerer Anſtalt von Jahr zu Jahr, oder auf eine beſchränkte Reihe von Jahren, zu collectiren, ſondern auch nach dem Tode des emeritirten Collegen der hinterbliebenen Wittwe und den verwaiſten Kindern desſelben eine wirkſame Unterſtützung gewährt.

»Aber auf welche Weiſe ſoll das erforderliche Grundcapital zu einer ſolchen Stiftung gewonnen werden? Für Jemanden, der die kleinen Anfänge nicht verachtet und nicht ſcheut, an eine gute Sache die Hand anzulegen in Gottes Namen, iſt die Antwort bald gefunden. Wahre Humanität und jene aufrichtige Frömmigkeit, die in der Liebe thätig iſt, ſenden aus unſerer Stadt und unſerem Thale jährlich viele Tauſende von Thalern in andere Gegenden, deren Bedrängniß uns nahe gebracht wird. Sollte die freigebige Hand, die für Auswärtige ſich bereitwillig öffnet, ihre kleinen und großen Spenden einer Bildungsanſtalt vorenthalten, die ſeit dem Jahre 1592, wo der Väter Glaube ſie gründete, Tauſenden von Schülern Führerin zum Rechten und Guten ge-

ſen iſt? Wären uns die alten Schülerliſten erhalten, wir würden in ihnen ſicher ein
llſtändiges Namensverzeichniß der erſten Familien finden, die unſer Thal zum Wohl-
nd und zur Bedeutung erhoben haben. Aber auch unter den 1460 Schülern, welche
s mit dem Jahr 1813 beginnende Album des Gymnaſiums bis jetzt verzeichnet ent-
lt, leſen wir die Namen vieler Männer, die den ererbten Wohlſtand gemehrt, oder
h zu Wohlſtand emporgeſchwungen haben. Ob auch viele von jenen anderthalbtauſend
ymnaſialſchülern bereits nicht mehr unter den Lebenden wandeln, viele verſchollen
r jetzt unbekannt ſind: immer bleibt noch eine große Anzahl von Solchen, an die
r unſere hoffentlich wirkſame Bitte richten dürfen, dazu beizutragen, daß die Lehrer-
nſions- und Wittwenſtiftung des Gymnaſiums zu Elberfeld ins
ben treten und damit unſerm Collegium die ſehr beruhigende Ausſicht auf ein ſorgen-
eres Alter eröffnet werden könne.

»Die eingegangenen Gaben ſollen in dem nächſten Programme zur Anzeige kom-
n. Sobald der Beſtand der Stiftung geſichert iſt, wird ſich ein Curatorium mit
ſtellung der nothwendigen Grundgeſetze derſelben beſchäftigen und ihre Verhältniſſe
jährlich in dem Jahresberichte des Gymnaſiums mittheilen.

»So wolle denn Gottes Segen unſer Unternehmen mit Erfolg krönen und dem-
ben viele und nachhaltige Theilnahme zuwenden!

»Elberfeld, den 23. December 1854.«

»Vom 17. Januar bis 27. Februar 1855 waren von 32 Perſonen für die neue
iftung 3000 Thaler gezeichnet.

»Am 27. Februar wurde das Statut der Lehrerpenſions-, Wittwen- und Waiſen-
tung des Gymnaſiums zu Elberfeld veröffentlicht und in demſelben unter Anderm
lgendes geſagt:

»§ 1. Die ..... Stiftung hat ſich einen vierfachen Zweck vorgeſetzt. Sie will

1. ſolchen emeritirten Lehrern des Gymnaſiums, deren Einkommen, einſchließlich der geſetzlichen Penſion, zu ihrer und ihrer Familie Unterhaltung unzulänglich iſt, durch eine Penſionserhöhung eine ausreichende Unterſtützung gewähren,
2. den zurückgebliebenen, nach geſetzlicher Vorſchrift in eine Wittwencaſſe eingekauften dürftigen Wittwen definitiv angeſtellt geweſener Lehrer, ſowie
3. den Waiſen derſelben durch einen Zuſchuß zu Hülfe kommen,
4. auch nicht penſionsberechtigten emeritirten Lehrern eine Unterſtützung zuwenden.

»§ 3. Die Stiftung iſt eine reine Wohlthätigkeitsanſtalt, deren Erhaltung eben-
wohl der chriſtlichen Liebe von Gönnern, inſonderheit von ehemaligen Schülern des
mnaſiums wird anheimgeſtellt werden müſſen, wie ihre Gründung nur durch die-
e möglich geworden iſt. Die Stiftung beruht alſo durchaus auf dem Grundſatze
ngeliſcher Freiwilligkeit, welcher ſie das aus freien Gaben geſammelte Stammcapital
dankt.

»§ 4. Das Stiftungscapital vermehrt ſich durch Capitaliſirung der Zinſen und
ch fernere Liebesgaben. So lange daſſelbe die Höhe von 10,000 Thlr. nicht erreicht
, müſſen die geſammten Zinſen zum Capital geſchlagen werden. Wenn das Stif-
gsvermögen bis zu 10,000 Thlr. angewachſen iſt, darf die Hälfte, wenn daſſelbe
000 Thlr. beträgt, dürfen zwei Drittel der Zinſen zu Stiftungszwecken verwendet
den. Der übrige Theil der Zinſen, ſowie dasjenige, was zu Stiftungszwecken nicht
rderlich iſt, muß dagegen capitaliſirt werden. Sobald das Vermögen 20,000 Thlr.
d mehr beträgt, darf über die Geſammtzinſen zu ſtiftungsmäßigen Unterſtützungen
fügt werden. Soweit eine ſolche Verwendung die Zinſen nicht erſchöpft, ſind die-
ben auch ferner dem Capital zuzuſchlagen. Wenn die nicht zur Verwendung gelangende

Summe jedoch die Hälfte des Gesammtbetrags der Zinsen übersteigt, so soll es dem Verwaltungsrath freistehen, den Ueberschuß nach seinem Ermessen zu Gratificationen, Gehaltszulagen und Miethentschädigungen für die im Amt stehenden Lehrer zu verwenden.

»§ 7. Eine Unterstützung aus dem Fond kann nur dann gewährt werden, wenn das Einkommen des zu Unterstützenden aus Pension, Privatvermögen oder andern regelmäßigen Einkünften ein gewisses Maß nicht übersteigt. Dieses Maß wird 1. für einen unverheiratheten Lehrer, welcher weniger als 450 Thlr. Gehalt bezog, auf die Höhe dieses Gehaltes, bei einem höheren Gehalte auf 450 Thlr. jährlich; 2. bei einem verheiratheten Lehrer, welcher bis 600 Thlr. Gehalt bezog, auf die Höhe dieses Gehaltes, bei einem höheren Gehalt auf 700 Thlr. jährlich; 3. für den Director, bei einem Gehalte von 1200 Thlr. oder mehr auf 800 Thlr. jährlich festgestellt.

»§ 8. Wird das im § 7 genannte Maß nicht erreicht, so kann 1. dem emeritirten Lehrer eine Unterstützung bis zur vollen Ergänzung desselben gewährt werden. Der emeritirte nicht pensionsberechtigte Lehrer oder dessen Wittwe kann jedoch in keinem Falle mehr als 200 Thlr. jährlich erhalten; 2. Wittwen und Waisen eines definitiv angestellt gewesenen Lehrers treten in dessen Pensionsrechte. »Jedoch darf die Wittwe keinenfalls mehr als 150 Thlr. jährlich und, sofern Kinder unter 18 Jahren vorhanden sind, außerdem für drei der letzteren je 50 Thlr. jährlich, erhalten.« 3. »Bedürftige vater- und mutterlose Waisen definitiv angestellt gewesener Lehrer können eine Unterstützung in dem Betrag erhalten, welchen der Vater nach der Höhe seines letzten Gehaltes hätte empfangen können. Jedoch darf die Unterstützung nicht mehr als 50 Thlr. für jedes einzelne Kind betragen und währt nur bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre.«

»§ 11. Die Unterstützung hört auf beim Aufhören der oben bestimmten Bedingungen. »Außerdem soll der Verwaltungsrath berechtigt sein, solchen Unterstützten, welche ein anstößiges Leben führen, die Unterstützung nach seinem Ermessen zu entziehen.«

»§ 14. Die Wirksamkeit des Verwaltungsrathes begreift auch, daß »seine Mitglieder nach Kräften bemüht sind, die Vermehrung des Vermögens durch Einhaltung von Liebesgaben zu fördern.«

»§ 15. Da die ganze Stiftung, zunächst in ihrem Stammcapitale, von Bürgern Elberfelds gegründet und für die Lehrer des Gymnasiums, einer vorwiegend städtischen Bildungsanstalt, ausschließlich bestimmt ist, so wird dem jedesmaligen Oberbürgermeister das Aufsichtsrecht auch über diese Stiftung übertragen.

»§ 17. Erst wenn das Stiftungsvermögen auf 20,000 Thlr. gebracht sein wird, darf seitens des Verwaltungsrathes bei der Aufsichtsbehörde auf Revision des Statuts angetragen werden. Allein auch durch eine Revision darf nie das Princip der Stiftung alterirt oder diese ihrer ursprünglichen Bestimmung entfremdet werden. Eine Abänderung des Statuts kann nur stattfinden, wenn der Verwaltungsrath, die Aufsichtsbehörde und das k. Provinzialschulcollegium ihre vollkommene Uebereinstimmung mit der vorgeschlagenen Veränderung erklärt haben.

»§ 18. Wie die Stiftung ein Segen sein wird für alternde Lehrer, dürftige Wittwen und verlassene Waisen, so wird sie auch der Stadt und insonderheit der Jugend derselben zum dauernden fortgehenden Segen gereichen, indem in ihr ein mächtiges Mittel ruht, anerkannt tüchtige Lehrer der Anstalt zuzuführen und ihr zu erhalten. — Der reiche Spender aber aller guten und vollkommenen Gaben wolle der Stiftung recht viele Freunde erwecken, die da wünschen, daß ihre Söhne in der Furcht Gottes und guter Schulzucht herangebildet werden zu würdigen Gliedern der Stadtgemeine.

„Der provisorische Verwaltungsrath. gez. Bouterwek (d. Z. Gymnasialdirector.) F. H. Wülfing. A. de Weerth. Clausen (Prof. Dr. Oberlehrer). L. Frowein.«

Im Großherzogthum Heſſen ſind die Gymnaſiallehrer als Staatsbeamte, Dank dem Edict vom 19. April 1820, bereits in ſolche Penſionsberechtigungen geſetzt, daß ſie im Alter vor dem Darben geſichert, nicht von Privatwohlthätigkeit abhängig ſind. Jeder Staatsdiener behält nämlich, wenn er in den erſten zehn Dienſtjahren in den Ruheſtand verſetzt wird, ſieben Zehntel, in den zweiten zehn Jahren acht Zehntel, bei ſpäterer, jedoch vor fünfzig Dienſtjahren eintretender Penſionirung neun Zehntel ſeiner Beſoldung und nach dem fünfzigſten Dienſtjahre ſein volles Gehalt. Nach vierzigjährigem Dienſtalter oder nach zurückgelegten ſiebenzig Lebensjahren kann er mit jenem Gehaltsanſpruch ſein Amt niederlegen. (A. S. Z.)

— An der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin ſind unter der interimiſtiſchen Directoratsverwaltung durch Prof. Dr. Emsmann die einleitenden Schritte zur Gründung einer Lehrer-Wittwencaſſe geſchehen, deren Statuten jetzt der betreffenden Behörde zur Beſtätigung vorliegen. Sie ſind denen der Wittwencaſſe für die Lehrer des Stettiner Gymnaſiums, welche jetzt ſeit circa fünfzig Jahren beſteht, und bereits ein namhaftes Capital beſitzt, nachgebildet. Nach erfolgter definitiver Einrichtung werden wir dieſe Statuten in dieſen Blättern mittheilen, da ſie ohne Veränderung auch an andern Orten — möchten es recht viele ſein! — benutzt werden können.

Duisburg. Am Gymnaſium und der Realſchule zu Duisburg ſind in dieſem Jahr mit Genehmigung des Provinzialſchulcollegii die bisher üblichen öffentlichen Examina ausgefallen, weil ſich zu geringe Theilnahme des Publicums zeigte. — Verlohnt es ſich nicht, noch einmal zu vergleichen, was die Päd. Rev. über dieſe Sache beigebracht hat?

Hannover. [Rundſchreiben an die Lehrercollegien der höheren Schulanſtalten des Königreichs.] Wir haben ſchon mehrfach Veranlaſſung gehabt, dahin zu wirken, daß Lehrer, welche längere Zeit hindurch auf der Stufe der unteren und mittleren Claſſen unterrichtet und denſelben Curſus in den Elementen der Sprachen und Wiſſenſchaften durchgemacht haben, zu ihrer Aufmunterung und Weiterbildung Gelegenheit erhalten auch auf einer höheren Stufe des Unterrichts ſich zu verſuchen. Dieſes kann in der Regel aber nur dadurch möglich gemacht werden, daß der eine oder andere der oberen Lehrer dem jüngeren Collegen für einige Zeit eine ſeiner Lectionen abtritt und dafür eine andere, vielleicht auf einer unteren Stufe, übernimmt. Dieſe Maßregel wünſchen Wir allen höheren Unterrichtsanſtalten um ſo angelegentlicher zu empfehlen, als die Erfahrung immer entſchiedener gezeigt hat, daß das Aufrücken der Lehrer in ihrer Wirkſamkeit, bei der eigenthümlichen Lage des höheren Schulweſens, in der Regel nur langſam von ſtatten geht. Durch die empfohlene Maßregel wird nicht nur dem einzelnen Lehrer, welcher z. B. Gelegenheit bekommt, einen claſſiſchen Schriftſteller zu erklären, anſtatt zum zehnten Male den Curſus der Formenlehre durchzumachen, eine Wohlthat erzeigt, ſondern auch der ältere Lehrer, der einmal wieder in den Elementen unterrichten muß, wird ſeinen Sinn für dasjenige auffriſchen, was auch auf den oberen Stufen als das Weſentliche feſtgehalten werden muß, und ſo wird die ganze Anſtalt durch die Förderung zweier Lehrer einen Gewinn haben. Es verſteht ſich dabei von ſelbſt, daß der auf einer höheren Stufe zeitweilig zu verwendende Lehrer durch ſeinen wiſſenſchaftlichen und praktiſchen Standpunct ſeiner Aufgabe gewachſen ſein muß.

In ähnlicher Weiſe, wie bei dem Sprachunterrichte, kann auch von Zeit zu Zeit ein Wechſel zwiſchen den Lehrern der Mathematik und der Naturwiſſenſchaften und auf dem Gebiete der Geſchichte und Geographie ſtattfinden, und ebenſo dehnen Wir Unſere Zumuthung auch auf die Lehrer der humaniſtiſchen und der Realclaſſen aus und wünſchen recht dringend, wie Wir es ſchon mehrfach bei einzelnen Veranlaſſungen ausge-

ſprochen haben, daß auch die Lehrer dieſer beiden Hauptabtheilungen mitunter in einen Tauſch ihrer Lectionen eingehen mögen, da, wo es ſich der Sache und der perſönlichen Befähigung nach als ausführbar zeigen wird.

Wir hegen das Vertrauen, daß die Lehrercollegien der Unſerer Oberleitung anvertrauten Anſtalten ſich in ſolchem Maße als ein Ganzes, als eine engverbundene Körperſchaft anſehen, deren Mitglieder zu jeder gegenſeitigen Unterſtützung, welche dem Einzelnen und dem Ganzen förderlich ſein kann, verpflichtet ſind, daß ſie den Sinn und Zweck Unſerer obigen Verfügung recht erkennen und dieſelbe gern zur Ausführung bringen werden. Es braucht dabei kaum daran erinnert zu werden, daß überhaupt kein Lehrer ein abſolutes Recht auf eine beſtimmte Lection in Anſpruch nehmen kann, ſondern verpflichtet iſt, da einzugreifen, wo ihm eine ſeinen Kräften und Leiſtungen angemeſſene Wirkſamkeit angewieſen wird. Wir ſehen daher der Berückſichtigung Unſeres Wunſches bei der künftigen Vorlegung der Lectionspläne mit Zuverſicht entgegen.

Hannover, den 24. September 1855.

Königliches Oberſchulcollegium.
Kohlrauſch.

— [Das höhere Schulweſen] des Königreichs Hannover ſeit ſeiner Organiſation im Jahre 1830. Dieß iſt der Titel einer Denkſchrift des Oberſchulrath Kohlrauſch, die in der Hannover'ſchen Zeitung, auch in einem beſondern Abdruck, Hannover 1855, erſchienen, und auf die wir noch zurückkommen.

— Hannover. Die Stadttöchterſchule. Dir. Dr. Nöldeke. Progr. 1855. Abh. des Dir.: Schule und Haus.

Mecklenburg. Ein Beitrag zur Geſchichte des Friedländiſchen Gymnaſiums. Von C. Dietrich. Neubrandenburg 1855. Brünslow. Dieß Programm iſt für die Schulgeſchichte von Intereſſe. Da es indeſſen, ſo zu ſagen, zum Theil unter die Apokryphen der Schulgeſchichte gehört, glauben wir es hier mit dieſer Notiz bewenden laſſen zu ſollen, durch welche wir wenigſtens auf dasſelbe aufmerkſam gemacht haben.

Sachſen-Weimar. Weimar, Gymn. Progr. Abh. Von Prof. Dr. Zeiß: Ueber die Erforſchung der Geſetze des Menſchenlebens.

Sachſen-Meiningen. Saalfeld. Realſchule. Dir. Richter. Progr. 1855. Abh. von K. Hunger: Die Methode der Projectionen. Enthält, außer dem Allgemeinen über die Theorie der Projectionen, eine Anwendung derſelben auf die Ellipſe als Kreisprojection, wie ſie ſehr wohl auch in der h. B. mit den Primanern behandelt werden kann.

Großh. **Heſſen.** Worms. Gymn. Dir. Dr. Wiegand. Abh. vom Dir.: Symbolæ criticæ ad epistolarum quæ Platoni vulgo tribuuntur secundam.

Mainz. Gymn. Dir. Dr. Grieſer. Abh. von F. Schöller: C. Julii Cæsaris vita et observationes criticæ in aliquot loca libri VII commentar. de bell. gall. — Aus den Schulnachrichten theilen wir den Stundenplan mit und das Verzeichniß der in der dritten, zweiten und erſten Claſſe behandelten Lehrgegenſtände.

Stundenplan.

Classe.	Religion.	Lateinisch.	Griechisch.	Hebräisch.	Deutsch.	Französisch.	Italienisch.	Englisch.	Geschichte.	Geographie.	Mathematik.	Naturkunde.	Zeichnen.	Schönschreiben.	Singen.	Turnen.	Summe der obligatorischen Lehrstunden.
VIII.	2	10	—	—	2	4	—	—	2	2	4	—	—	3	1	2	33
VII.	2	10	—	—	3	4	—	—	2	2	4	—	—	3	1	2	33
VI.	2	8	3	—	3	3	—	—	2	2	3	—	2	2	1	2	33
V.	2	8	4	—	3	3	—	(2)	2	2	3	2	2	—	1	2	34
IV.	2	8	4	—	3	3	—	(2)	2	2	4	2	2	—	1	2	35
III.	2	7	5	—	3	3	—	(2)	3	—	4	2	2	—	1	2	34
II.	2	7	5	2	3	3	(1)	(2)	2	—	4	2	2	—	1	(2)	33
I.	2	7	5	2	3	3	(1)	(2)	3	—	4	2	—	—	1	(2)	32

Die eingeklammerten Stunden sind facultativ.

Dritte Classe. Classenführer: Herr Klein.

Prüfung: Freitag den 10. August von 3 bis 6 Uhr.

I. Religionslehre (2 Stunden wöchentlich). 1. Katholische (mit der II. Classe) bei Herrn Euler. Die katholische Sittenlehre. Nach dem Handbuche von Martin. 2. Evangelische (mit der I. und II. Classe) bei Herrn Nonweiler. a. Die Sittenlehre nach Palmer's größerem Lehrbuche. b. Kirchengeschichte. Die zwei ersten Perioden nach demselben Lehrbuche. 3. Israelitische (mit der I. und II. Classe) bei Herrn Dr. Cahn. Sprüche der Väter wurden übersetzt und erklärt; ferner ausgewählte Psalmen und Aufsätze ausgearbeitet über die wichtigsten Glaubens- und Pflichtenlehren.

II. Lateinische Sprache (7 St.) bei dem Classenführer. 1. Sall. Jug. vollst. wurde im Sommersemester in lateinischer Sprache erklärt. 2. Cic. orat. in Catil. II., III., IV., pro Arch. p., pro Rosc. Am. (nicht vollendet); privatim Cic. in Catil. I. 3. Virg. Aen. I. und II. vollst. 4. Grammatik nach Zumpt: Syntaxis nomin. und casuum; aus der Etymologie Mehreres repetirt; in der Metrik die daktylischen Verse. 5. Aufgaben, Compositionen, Extemporalien, metrische Uebungen.

III. Griechische Sprache (5 St.) bei demselben. 1. Herodot nach Jacobs' Attika: Nr. XXXI, XXXIV—XXXVII; ohne Vorbereitung XXXII und XXXIII. 2. Xenoph. Hellen., nach demselben Handbuche Nr. XIV—XVII. 3. Ohne Vorbereitung Plutarch nach demselben Handbuche Nr. I, II, III und IV. 4. Hom. Il. I—III, VI, v. 72—fin, VII, VIII; ohne Vorbereitung IV vollst., V theilweise. 5. Grammatik nach Krüger: Syntax bis zum Verbum; Vieles in der Etymologie wiederholt.

IV. Deutsche Sprache (3 St.) bei Herrn Gredy. 1. Poetik, Rhetorik (angefangen) und Lectüre, mit Hülfe des vierten Sprach- und Lesebuchs von Heinisch und Ludwig. 2. Schriftliche Ausarbeitungen. 3. Uebungen im mündlichen Vortrage.

V. Französische Sprache (3 St.) bei Herrn Dr. Albrecht. 1. Voyage à Dieppe, Comédie en trois actes par Wafflard et Fulgence. 2. Noël und Laplace (Ausgabe von Schilling), Narrations und Tableaux, die zehn ersten Stücke. 3. Uebersetzungen aus dem Deutschen ins Französische (Ahn's Uebungsbuch). 4. Aufsätze.

VI. Englische Sprache (2 St.) bei Herrn Simon: 1. Washington Irving: Columbus, Chap. V—VIII. 2. Schriftliche Aufgaben.

VII. Geschichte (3 St.) bei Herrn Dr. Hennes. Deutsche Geschichte, mit specieller Beziehung auf das Erzstift Mainz, bis zur Zeit Kaiser Karls IV.

VIII. Mathematik (4 St.) bei Herrn Kieſer. 1. Arithmetik: Gleichungen des zweiten Grades mit einer Unbekannten; die Logarithmen; Rechnungen aus dem Geſchäftsleben. 2. Geometrie: Die Kreislehre. Umpfenbach V. und VI. Buch. Geometriſche Analyſis.

IX. Naturlehre (2 St.) bei Herrn Reis. Kennzeichenlehre der Mineralien und Kryſtallographie nach vorgelegten Modellen; ſpecielle Betrachtung der Mineralien nach Fürnrohr's Naturgeſchichte. [In IV iſt Chemie gelehrt worden.]

X. Zeichnen (2 St. mit der II. Claſſe) bei Herrn Lindenſchmit.

XI Geſang bei Herrn Hom.

XII. Turnen (2 St.) bei Herrn Bey.

Zweite Claſſe. Claſſenführer: Herr Dr. Becker.

Prüfung: Samſtag den 11. Auguſt von 9 bis 12 Uhr.

I. Religionslehre (2 Stunden wöchentlich). 1. Katholiſche (mit der III. Claſſe) bei Herrn Euler. Siehe III. Claſſe. 2. Evangeliſche (mit der III. und I. Claſſe) bei Herrn Pfarrer Nonweiler. Siehe III. Claſſe. 3. Israelitiſche (mit der III. und I. Claſſe) bei Herrn Rabbiner Dr. Cahn. Siehe III. Claſſe.

II. Lateiniſche Sprache (7 St.) bei dem Claſſenführer. 1. Grammatik nach Zumpt: Syntaxis ornata. 2. Metrik: die lyriſchen Versmaße in den Oden und Epoden des Horaz. 3. Livius: Præfat. und Lib. II.; von Lib. I. Mehreres ohne Vorbereitung. 4. Cicero: De Imp Pomp., pro Q. Ligar., pro Reg. Dejot. 5. Horatius: Oden und Epoden mit Auswahl; ſie wurden zugleich größtentheils memorirt. 6. Exercitien als häusliche Aufgaben, Extemporalien in der Claſſe, Compoſitionen und freie Aufſätze zu Hauſe und in der Claſſe.

III. Griechiſche Sprache (5. St.) bei demſelben. 1. Grammatik nach Buttmann: Die Syntax vom Verbum. 2. Metrik: die Versmaße des tragiſchen Dialogs. 3. Jacobs' Attika: die Auszüge aus a. Thucydides, b. Demoſthenes, c. Iſokrates. 4. Homer: Ilias, Lib. XI., XII., XIV., XV. und Anderes extemporirt. 5 Sophokles: Philoktet.

IV. Hebräiſche Sprache (2 St.) bei Herrn Dr. Noiré. 1. Grammatik nach Geſenius. Die Formenlehre, Wohllautsregeln, das regelmäßige und unregelmäßige Verbum, Pronomina, das Nomen. 2. Ueberſetzungen nach Geſenius Leſebuch, Genesis cap. I—III. incl., Geſchichte des Simſon, Judic. cap. 13—15 incl.

V. Deutſche Sprache (3 St.) bei Herrn Dr. Hennes. Litteraturgeſchichte, von Anfang des ſiebzehnten Jahrhunderts bis Göthe und Schiller; Wiederholung des Frühern. Poetik. Aufſätze. Uebungen im mündlichen Vortrage.

VI. Franzöſiſche Sprache (3 St.) bei Herrn Schilling. 1. Ueberſetzungen aus dem Deutſchen in das Franzöſiſche. Stücke aus Hülſtett's Sammlung, Th. II., S. 8—16, 40—46. 2. Ueberſetzungen aus dem Franzöſiſchen in das Deutſche. Stücke aus Noël, Leçons de Littérature, S. 33—45, 48—59. 3. Rhétorique française par Domairon, wurde gelernt und franzöſiſch vorgetragen. 4. Mündliche Vorträge. 5. Schriftliche Aufgaben.

VII. Italieniſche Sprache (1 St.) bei demſelben. 1. Grammatik von Regani, Lection 1—18 mit den dazu gehörenden Uebungen. 2. Taſſo, La Gerusalemme liberata, erſter Geſang, Stanze 1—9 mit den nöthigen Erläuterungen.

VIII. Engliſche Sprache (2 St. mit der I. Claſſe vereinigt) bei Herrn Simon. 1. Shakespeare: Julius Cäſar. 2. Washington Irving: The Sketch Book, mit Auswahl. 3. Schriftliche Aufgaben.

IX. Geſchichte (2 St.) bei Herrn Dr. Hennes. Allgemeine, vorzüglich deutſche Geſchichte, mit beſonderer Berückſichtigung der Geſchichte der Heimat; vom vierzehnten bis zum ſiebzehnten Jahrhundert.

X. Mathematik (4 St.) bei dem Director. 1. Arithmetik: Zinseszinsrechnungen; fortgeſetzte Uebungen im Auflöſen der Gleichungen des zweiten Grades. 2. Geometrie: Stereometrie.

XI. Naturwiſſenſchaft (2 St.) bei Herrn Kiefer. Die Lehre vom Lichte und von der Wärme.

XII. Zeichnen (2 St.) bei Herrn Lindenſchmit.

XIII. Geſang bei Herrn Hom.

XIV. Turnen (2 St. mit der I. Claſſe vereinigt) bei Herrn Bey.

Erſte Claſſe. Claſſenführer: Herr Klein.

I. Religionslehre (2 Stunden wöchentlich). 1. Katholiſche bei Herrn Euler: Apologetik oder wiſſenſchaftlicher Nachweis der Göttlichkeit des Chriſtenthums. 2. Evangeliſche (mit der II. und III. Claſſe) bei Herrn Pfarrer Nonweiler. Siehe III. Claſſe. 3. Israelitiſche (mit der II. und III. Claſſe) bei Herrn Dr. Cahn. Siehe III. Claſſe.

II. Lateiniſche Sprache (7 St.). a. Bei dem Claſſenführer (5 St.). 1. Tacit. ann. I, 1—16, 31—fin.; II, 1—60, wurde in lateiniſcher Sprache erklärt; ohne Vorbereitung III, 1—40. 2. Horat. sat. I. mit nöthiger Auswahl; epist I. vollſt. 3. Plaut. Capt. vollſtändig; die Versmaße desſelben. 4. Aufgaben, Extemporalien, Aufſätze. b. Bei Herrn Gredy (2 St.). Cicer. Cato major und Laelius.

III. Griechiſche Sprache (5 St.) bei Herrn Dr. Becker. 1. Sophokles: Oed. Col und Aias. — Chormetrik. 2. Nach Jacobs' Sokrates: a. Platon: Criton, Apol. Socrat., Phaedon und Laches. b. Xenophon: Memorab. Socrat. c. Plutarch: Opp. Mor., ohne Vorbereitung.

IV. Deutſche Sprache (3 St.) bei Herrn Dr. Hennes. 1. Ueberblick der Litteraturgeſchichte. 2. Aufſätze. 3. Uebungen im mündlichen Vortrage.

V. Franzöſiſche Sprache (3 St.) bei Herrn Schilling. 1. Ueberſetzungen in das Franzöſiſche nach Hülſtett's Sammlung, Th. II. S. 200—207, 212—224. 2. Ueberſetzungen aus dem Franzöſiſchen: Britannicus, Tragédie de J. Racine, mit Erläuterungen. 3. Mündliche Vorträge von Stücken aus Noël, Leçons de Littérature, S. 146, 148, 149, 162, 200, 201. 4. Schriftliche Aufgaben.

VI. Hebräiſche Sprache (2 St.) bei Herrn Dr. Keller. 1. Grammatik. Wiederholung und Vervollſtändigung der Formenlehre; die wichtigſten Regeln der Syntax. 2. I. Kön. V, 9—14; III, 16—28; I. Kön. X.; Ps. 8, 19, 29, 72, 104, 128, 137, 139; I. Moſ. 39; I. Moſ. 40; I. Moſ. 41; I. Moſ. 42 nach Geſenius hebr. Leſebuch.

VII. Italieniſche Sprache (1 St.) bei Herrn Schilling. 1. Taſſo, Gerusalemme liberata, erſter Geſang: Stanze 16—90; zweiter Geſang: 1—13. Mit grammatiſchen Erläuterungen. 2. Grammatik von Bergani, 17. und 20. Lection mit den dazu gehörenden Uebungen. 3. Schriftliche Ueberſetzungen aus dem Italieniſchen.

VIII. Engliſche Sprache (2 St. mit der II. Claſſe vereinigt) bei Herrn Simon. Siehe II. Claſſe.

IX. Geſchichte (3 St.) bei Herrn Dr. Hennes. Allgemeine, insbeſondere deutſche Geſchichte; vom weſtphäliſchen Frieden bis zur deutſchen Bundesacte.

X. Mathematik (4 St.) bei dem Director. 1. Arithmetik: Complexionslehre und binomiſcher Lehrſatz; Wahrſcheinlichkeitsrechnung. 2. Geometrie: Kreisfunctionen und ebene Trigonometrie, nach eigenem Lehrbuche. 3. Wiederholung des Früheren.

XI Naturlehre (2 St.) bei Herrn Kiefer. 1. Phyſik der Erde: Geologie und Hydrographie. 2. Meteorologie.

XII. Geſang bei Herrn Hom.

XIII. Turnen (2 St. mit der II. Claſſe vereinigt) bei Herrn Bey.

Baden. Ettenheim. H. B. Director Prof. Gruber. Abh. von J. Schildknecht: Skizze aus der Flora von Ettenheim. — Fünf Claſſen mit reſp. 38, 55, 48, 14, 8 Schülern.

In dem vorjährigen Programm: Aus einer Schulrede des Directors:

— — — Jeder Menſch hat in einer beſtimmten Sphäre, in einem beſtimmten Kreiſe zu leben und zu wirken, und die ſegensvolle Thätigkeit in dieſem Wirkungskreiſe iſt ſein Beruf. Mögen auch die Wirkungskreiſe der einzelnen Menſchen noch ſo verſchieden ſein, ſo können wir doch drei Hauptwirkungskreiſe und daher auch drei Hauptberufsarten unterſcheiden. Erſtens den Beruf der vorzugsweiſe körperlich arbeitenden Claſſe, den wir auch den Wirkungskreis des niederen Bürgerſtandes nennen können; zweitens den Beruf der Claſſe, welche nicht allein körperlich, ſondern auch geiſtig arbeitet, oder nur geiſtig arbeitet, aber die körperliche Arbeit Anderer leitet und anordnet, und welche wir den Wirkungskreis des höhern Bürgerſtandes, oder den aus Kaufleuten, Fabrikanten und Gewerbtreibenden beſtehenden Mittelſtand nennen können; drittens den Beruf der nur geiſtig arbeitenden Claſſe, zu welcher die Gelehrten und die Mehrzahl der Beamten gehören. Das Leben gibt Zeugniß von dem Daſein dieſer drei Berufsarten. Soll daher die Schule für das Leben bilden, ſo muß jeder Berufsart eine Schulgattung entſprechen. Wir haben denn auch wirklich für die drei Hauptberufsarten die drei Schulabtheilungen: Volksſchule, höhere Bürgerſchule und Gelehrtenſchule (Gymnaſium, Lyceum), und es wird jede dieſer Schulgattungen in dem Grade ſegensreich wirken, als ſie für den künftigen Beruf ihrer Zöglinge die rechte Vorbereitung gibt.

Soll nun nicht eine kleinere oder größere Anzahl Individuen ohne die rechte Vorbereitung ihren Beruf antreten, ſo muß bei der Erziehung die künftige Stellung des Zöglings berückſichtigt werden. Die höhere Bürgerſchule iſt mit ihrer Thätigkeit auf die Bildung des Mittel- oder höheren Bürgerſtandes angewieſen, und hat ihren Zöglingen den Grad geiſtiger Ausbildung zu gewähren und ſie mit dem Maße von Kenntniſſen auszurüſten, daß dieſelben dereinſt im Leben eine ehrenhafte Stellung einnehmen und ihrem Berufe in jeder Hinſicht genügen können. Es läßt ſich nun mit Sicherheit ausſprechen, daß die Vernachläſſigung der Bildung des Mittel- oder höhern Bürgerſtandes von den nachtheiligſten Folgen für die bürgerliche Geſellſchaft begleitet ſein würde; denn die nur körperlich arbeitende Claſſe iſt nicht nur in ihren Nahrungsquellen vielfach abhängig von den ökonomiſch und geiſtig Begüterteren, ſondern nimmt ſich in der Regel auch hier Muſter und Vorbild für die eigene moraliſche Haltung im Leben.

Mögen wir die geſellſchaftlichen Zuſtände und Verhältniſſe des Mittelalters mit noch ſo viel Wohlgefallen betrachten, wir werden dennoch nicht im Stande ſein, zu denſelben zurückzukehren. Deßwegen iſt es nothwendig, die Aufgabe der heutigen Zeit zu begreifen, und ihr Genüge zu leiſten. Unſere Zeit verlangt dringend Berufsſchulen, welche ſich nicht auf einſeitige Uebermittlung von Kenntniſſen beſchränken, ſondern welche ihre Aufgabe darein ſetzen, ihre Zöglinge für ein ſegensvolles Wirken in einem beſtimmten Lebenskreiſe zu befähigen. Es müſſen daher unſere heutigen Lehranſtalten Erziehungsanſtalten im vollen Sinne des Wortes werden. Nicht fehlen ſoll es künftighin unſern Schülern an einem tüchtigen und feſten Wiſſen und an der für ihre künftige Stellung nothwendigen geiſtigen Fertigkeit und Gewandtheit; aber wir können

nur in dem ſelbſtthätigen Erarbeiten dieſer Kenntniſſe eine Entwicklung des Erkenntnißvermögens und ſomit eine ſich vollziehende Bildung erblicken, und verlangen volle Klarheit in dem Verſtändniſſe und Sicherheit in der Beherrſchung des Inhaltes. Wir wollen ferner Gefühl und Willen unſerer Zöglinge bilden; denn wir ſind der Anſicht, daß aller Unterricht, ja das ganze Schulleben den moraliſchen und religiöſen Unterricht unterſtützen, ja ihm die Grundlage geben muß. Der Geiſt der Sitte und der Zucht muß als edelſte Frucht aus der Beſchäftigung mit den Wiſſenſchaften hervorgehen, und die religiös ſittliche Geſinnung muß das Reſultat jedes wahrhaft bildenden Unterrichts ſein.

Sowie aber der Menſch im Allgemeinen nur durch Erziehung und Unterricht der menſchlichen Natur gewonnen und über das thieriſche Leben erhoben werden kann, ſo iſt ſelbſt das ſittliche Urtheil ein theils nach den religiöſen Anſchauungen, den Sitten und Anſichten der Nation, der wir angehören, theils nach unſerer eigenen Erziehung und Denkweiſe ſehr verſchieden geſtalteter Spiegel. Der Europäer hat eine ſittliche Scheu vor Dingen, die der Afrikaner vollführt, als hätte er das größte Recht dazu. Während bei uns der wahrhaft Gebildete ſich Vorwürfe darüber macht, wenn er ſich in der Aufregung eines rauhen Wortes bedient hat, läßt bei den Türken der Paſcha nach Gutdünken köpfen, peitſchen und martern, und legt ſich Abends ohne alle Gewiſſensbiſſe unter den frömmſten Gebeten an Allah ruhig und zufrieden zu Bette. Ja ſelbſt in unſerm lieben Deutſchland zeigt ſich der Spiegel des ſittlichen Urtheiles je nach der erhaltenen Erziehung bei den Einen ſehr fein geſchliffen, bei den Andern grob oder gar nicht, und wieder bei Anderen ſo bearbeitet, daß er gewiſſe Thaten und Bilder nur reflectirt, wenn es das eigene Intereſſe erheiſcht. Wie manche Menſchen tragen alle Prätenſionen der Bildung vor ſich her, ohne jenes uneigennützige Wohlwollen für ihre Mitmenſchen zu empfinden, das doch zu den weſentlichen Merkmalen wahrer Bildung gehört! Wie manche Menſchen thun ſich nicht wenig auf ihre Frömmigkeit zugute, und ſtehen doch ſelbſt im Momente ihres eifrigſten Gebetes nur als Heuchler vor Gott da, weil ihnen die Liebe zu ihren Mitmenſchen fehlt und ſie ganz vergeſſen zu haben ſcheinen, daß es in der Bibel heißt: »Wer ſagt, er liebe Gott, und haſſet ſeinen Bruder, der iſt ein Lügner!“

Wir ſehen daraus, der Begriff Bildung iſt ſehr vieldeutig, und es finden dabei große Täuſchungen ſtatt, die von der individuellen Auffaſſungsweiſe herrühren; und doch gibt es nur *eine* wahre Bildung. Wahre Bildung hat nur der, der ſeinen göttlichen Beruf erkannt hat und ihn nach Kräften zu erfüllen ſtrebt. Sie iſt nicht allein an dem klaren und geſchärften Verſtande, an dem Reichthume allgemeiner oder ſpecieller Kenntniſſe, ſondern ganz beſonders auch an dem religiös ſittlichen Ernſte, an der ruhigen Beſonnenheit und Mäßigung, und zugleich auch an der hohen Begeiſterung und Empfänglichkeit für alles Schöne, Große und Erhabene zu erkennen. Der wahrhaft Gebildete muß als Gemeinde- und Staatsbürger, als Mitglied einer Kirche, ſowie als Vorſteher eines Hausweſens mit der höchſten Gewiſſenhaftigkeit alle ſeine Pflichten erfüllen, und es muß das Herz bei dieſer Pflichterfüllung betheiligt ſein. Dieſe Bildung zu geben für den künftigen Lebenskreis, iſt Sache der Berufsſchulen.

Man könnte nun einwenden, daß ja alle Menſchen dieſelbe Beſtimmung und inſofern auch gleichen Beruf haben; wer aber als weitere Folgerung alle Bildungsunterſchiede verwiſchen wollte, der müßte entweder einen ſchnellen Uebergang zur intellectuellen und ſittlichen Rohheit, zur Begriffsverwirrung und zur Gemeinheit der Geſinnung herbeiführen, oder aber dem Chineſenthum zuſteuern wollen. Der Techniker, Baumeiſter, Zimmer- und Maurermeiſter, Mechaniker, der Bergbeamte, Landwirth, der Kaufmann und alle diejenigen, für welche die höhere Bürgerſchule Vorbildungsſchule ſein ſoll,

brauchen zu ihrer künftigen Lebensſtellung eine beſtimmte Summe von Kenntniſſen, die das nothwendige Maß des nur körperlich Arbeitenden weit überſteigt. Sollen nun aber Geiſt und Gemüth nicht aus dem Gleichgewichte kommen, durch das die geiſtige Geſundheit des Menſchen bedingt iſt, ſo muß neben der Bildung des Erkenntnißvermögens die Bildung des Gefühls und Willens einhergehen, und es muß die Gewöhnung an Pflichttreue und Heilighaltung des Geſetzes, die Bildung des Rechts- und Gemeinſinnes, die feſte Prägung des Charakters die angelegentlichſte Sorge der Schule ſein. So wie eine Naturanlage völlig vernachläſſigt oder herrlich entwickelt werden kann, ſo kann auch ein Menſch in ſeine Lebensſtellung unvorbereitet, geiſtig und ſittlich verwildert, oder vermöge ſeiner erhaltenen Erziehung zu den ſchönſten Hoffnungen berechtigend eintreten. Nur der Menſch iſt glücklich, deſſen Geſchäft auch ſein Beruf iſt. So weit es von uns abhängt, wollen wir mitwirken, daß unſeren Zöglingen der künftige Beruf ein Gottesberuf ſei; wir werden nach Kräften thätig ſein, damit unſere Zöglinge nicht nur die Befähigung gewinnen, eine geſicherte, ſondern auch eine ehrenhafte Stellung in der bürgerlichen Geſellſchaft einzunehmen. — — —

Mannheim. H. B. Dir. Prof. Schröder. Aus der Ueberſicht der in den drei obern Claſſen abſolvirten Lehrgegenſtände:

I. Religionsunterricht.

A. Für die evangeliſchen Schüler.

IV., V. und VI. Claſſe. Stadtpfarrer Schellenberg. Wöchentlich 2 Stunden.

In der Glaubenslehre wurde nach dem Katechismus Hauptſtück 3 und 4, die Lehre vom Menſchen, von der Sünde und der Erlöſung, mit Erlernung der betreffenden Schriftſtellen durchgenommen.

In der Kirchengeſchichte: Die Reformation bis auf unſere Zeit, nach Leo »kurzgefaßte Geſchichte der chriſtlichen Religion und Kirche«.

B. Für die katholiſchen Schüler.

(IV., V. und VI. Claſſe). Kaplan Koch. Wöchentlich 2 Stunden.

α. IV. Claſſe. Katechismus: Die Sittenlehre.

β. V. und VI. Claſſe. Kirchengeſchichte: Aus der Kirchengeſchichte von Hepp die drei erſten Zeiträume.

C. Für die israelitiſchen Schüler.

Obere Abtheilung. Dr. Wolff. Wöchentlich 1 Stunde.

1. Ueber das Weſen des Gebetes und ſeine wirkende Kraft.
2. Ueber Buße und Erlöſung.
3. Erklärt und auswendig gelernt wurden die Lieder Nro. 212, 218, 294 und 297 aus Johlſon's Geſangbuch.
4. Bibelgeſchichte von der Theilung des Reiches bis zur Rückkehr aus der babyloniſchen Gefangenſchaft.

II. Sprachlicher Unterricht.

A. Deutſche Sprache.

IV. Claſſe. Reallehrer Spachmann. 3 Stunden wöchentlich.

Eine der drei Stunden wurde verwendet zur Beſprechung der auszuarbeitenden und zum Durchgehen der vom Lehrer zu Hauſe corrigirten Aufſätze; eine zweite zum Leſen und Erklären größerer poetiſcher und proſaiſcher Stücke; eine dritte zur Declamation und zum Erzählen der zu Hauſe geleſenen Stücke.

V Claſſe. Profeſſor Dr. Mayer. 3 Stunden wöchentlich

Eine der Stunden wurde wöchentlich zur Beſprechung der auszuarbeitenden und zum Durchgehen der vom Lehrer zu Hauſe verbeſſerten Aufſätze, eine zweite zum Leſen und Erklären von Schiller's »Piccolomini« und »Wallenſtein's Tod«, eine dritte zum Leſen, Erklären und Vortrag von lyriſchen Gedichten verwandt. Die geleſenen Dichtwerke gaben den Schülern Gelegenheit zu ſchriftlichen Ausarbeitungen und mündlichen Vorträgen.

VI. Claſſe. Profeſſor Dr. Mayer. 3 Stunden wöchentlich.

Eine der Stunden wurde wöchentlich zur Beſprechung der auszuarbeitenden und zum Durchgehen der vom Lehrer zu Hauſe verbeſſerten Aufſätze, eine zweite, in Combination mit der fünften Claſſe, zum Leſen und Erklären von Schiller's „Piccolomini« und »Wallenſtein's Tod«, eine dritte zum Leſen, Erklären und Vortrag von lyriſchen Gedichten verwandt. Außerdem wurden noch Göthe's »Götz«, »Hermann und Dorothea« und »Iphigenia« geleſen und erklärt. Die geleſenen Dichtwerke gaben den Schülern Gelegenheit zu ſchriftlichen Ausarbeitungen und mündlichen Vorträgen.

B. Franzöſiſche Sprache.

IV. Claſſe. Profeſſor Dr. Mayer. 5 Stunden wöchentlich.

Seyerlen's Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache wurde von § 183—231 durchgenommen, die Regeln entwickelt und durch mündliche und ſchriftliche Ueberſetzungen und Exercitia befeſtigt. Einübung der unregelmäßigen Zeitwörter und Memorirübungen. Geleſen und zum Theil auswendig gelernt wurden in Süpfle's franzöſiſchem Leſebuch die Erzählungen und hiſtoriſchen Stücke S. 52—105 und die acht Gedichte S. 243 bis 249. In dem Unterrichte wurde meiſt Franzöſiſch geſprochen.

V. Claſſe. Profeſſor Dr. Mayer. 4 Stunden wöchentlich.

Geleſen und zum Theil auswendig gelernt wurden aus Süpfle: Honneur et Indigence, le petit Commissionnaire, la Vanité punie und la petite Glaneuse; ferner Michel Perrin, comédie-vaudeville par Mélesville et Duveyrier. Jeden Monat wurde ein Gedicht aus Süpfle erklärt und memorirt. Aus der Syntax wurden die Regeln über den Artikel, den Conjunctiv, die Folge der Zeiten, den Infinitiv und die Participia entwickelt und durch Exercitia eingeübt. Es wurde beim Unterrichte faſt nur franzöſiſch geſprochen.

VI. Claſſe. Profeſſor Dr. Mayer. 4 Stunden wöchentlich.

Geleſen wurden die vierzehn erſten hiſtoriſchen Stücke aus Gruner's und Wilderuth's Chreſtomathie II. Curs S. 103—169 und Molieres Avare. Außerdem wurden geleſen und auswendig gelernt die ſechs erſten Gedichte aus jener Sammlung S. 381 bis 389 und Trois jours de Christophe Colomb par Delavigne. Syntax nach Borel in Verbindung mit Exercitien. Uebungen im franzöſiſchen Vortrage. Der ganze Unterricht wurde in franzöſiſcher Sprache ertheilt.

C. Engliſche Sprache.

IV. Claſſe. Prof. Seebold. Wöchentlich 4 Stunden.

Leichte Stücke wurden geleſen und daran die Ausſprache geübt. Nachher mündliche Rücküberſetzung des Geleſenen und die Anfänge der Grammatik.

V. Claſſe. Prof. Seebold. Wöchentlich 4 Stunden.

Ein leichtes Leſebuch diente zu mündlichen und ſchriftlichen Rücküberſetzungen. Die unregelmäßigen Zeitwörter wurden gelernt und eingeübt. Geleſen wurden dreizehn Briefe der Lady Montague.

VI. Claſſe. Prof. Seebold. Wöchentlich 5 Stunden.

Es wurden zweiundzwanzig Capitel in dem Vicar of Wakefield und zweiundzwanzig

Briefe der Lady Montague geleſen. Zu ſchriftlichen Uebungen wurden Stücke aus der franzöſiſchen und engliſchen Geſchichte genommen.

III. Geſchichte und Geographie.

A. Geſchichte.

IV. Claſſe. Prof. Seebold. Wöchentlich 2 Stunden.

Die griechiſche Geſchichte bis zum Ende des peloponneſiſchen Krieges, und der Anfang der römiſchen Geſchichte.

V. u. VI. Claſſe. Prof. Seebold. Wöchentlich 2 Stunden.

Eine einleitende Ueberſicht von Conrad I. bis Conrad III. Sodann etwas ausführlicher von Friedrich I. bis Friedrich III. Wichtigere Partieen der franzöſiſchen und engliſchen Geſchichte wurden an paſſenden Stellen angeknüpft.

B. Geographie.

IV. Claſſe. Prof. Seebold. Wöchentlich 2 Stunden.

Vorbegriffe. Deutſchland, die Schweiz, Holland, Belgien und Frankreich.

IV. Mathematiſcher Unterricht.

A. Arithmetik und Algebra.

IV. Claſſe. A. Weiler. Wöchentlich 3 Stunden.

Addition, Subtraction, Multiplication und Diviſion der Monome. Rechnung mit Potenzen. Addition, Subtraction, Multiplication und Diviſion der Polynome. Addition und Subtraction algebraiſcher Brüche. Gleichungen des erſten Grades mit einer Unbekannten.

V. Claſſe. Prof. Schröder. Wöchentlich 3 Stunden.

Rechnung mit Potenzen und Wurzeln. Gleichungen des erſten und zweiten Grades mit einer Unbekannten. Logarithmen. Arithmetiſche und geometriſche Progreſſionen. Zinſeszins- und Rentenrechnung.

VI. Claſſe. A. Weiler. Wöchentlich 3 Stunden.

Gleichungen des erſten Grades mit mehreren Unbekannten. Gleichungen des zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Arithmetiſche und geometriſche Reihe. Zinſeszins- und Rentenrechnungen.

B. Geometrie.

IV. Claſſe. A. Weiler, 3 Stunden wöchentlich.

Die Aehnlichkeit der Dreiecke und Vielecke. Die Lehre vom Kreis.

V. Claſſe. Profeſſor Schröder, 2 Stunden wöchentlich.

Die regelmäßigen Polygone. Kreisperipherie. Berechnung des Flächeninhalts von Parallelogrammen und Dreiecken und des Kreiſes. Ebene Trigonometrie.

VI. Claſſe. A. Weiler, 2 Stunden wöchentlich.

Stereometrie. Ebene und ſphäriſche Trigonometrie.

C. Angewandte Mathematik.

a. Geometriſches Zeichnen.

V. u. VI. Claſſe. Gewerbsſchulhauptlehrer J. Lips, wöchentlich 6 Stunden. Rechtwinklige, ſchiefe und polare Projectionen; Darſtellung von Linien, Flächen und Körpern. Durchſchnitte derſelben; Körpernetze.

b. Geodäſie im Sommer.

V. u. VI. Claſſe. Gewerbsſchulhauptlehrer J. Lips. Gebrauch der Kreuzſcheibe und des Meßtiſches. Aufgenommen wurde: Die Zinkhütte mit ihren Umgebungen. Maßſtab $1/1200$. Zeichnen von Situationsplänen.

V. Naturwiſſenſchaftlicher Unterricht.

A. Naturgeſchichte.

a. Zoologie.

IV. Claſſe. Bis März. Dr. von Duſch. 2 Stunden wöchentlich. Nur im Winterhalbjahr. Anthropologie, nämlich anatomiſche und phyſiologiſche Bedeutung der wichtigſten Organe des menſchlichen Körpers.

b. Botanik.

IV. Claſſe. Im Sommerhalbjahr. Oberarzt Dr. Brummer, 2 Stunden wöchentlich. Allgemeine und ſpecielle Botanik; Uebungen im Beſtimmen. Das Syſtem von Linné.

B. Chemie und Mineralogie.

V. Claſſe. Profeſſor Schröder, 4 Stunden wöchentlich. Die unorganiſche Chemie. Qualitative Analyſe. Ueberſicht der wichtigſten Mineralien.

C. Phyſik.

VI. Claſſe. Profeſſor Schröder, 5 Stunden wöchentlich. Statik und Mechanik der feſten Körper, der Flüſſigkeiten und Gaſe. Kryſtallographie. Elektricität. Magnetismus. Wärme.

VI. Zeichnen.

IV. Claſſe, 4 Stunden wöchentlich.

a. In 2 Stunden wurden Verzierungen, Köpfe und Landſchaften nach Vorlegeblättern in Umriſſen gezeichnet und auch ſchattirt.

b. In 2 Stunden wurden die Regeln der Perſpective erklärt, verſchiedene Gegenſtände nach dieſen Regeln gezeichnet und die Anwendung derſelben zum Naturzeichnen angegeben.

VII. Kalligraphie.

IV., V. und VI. Claſſe. Auf Veranlaſſung der Handelskammer, Lehrer Heckmann eine Stunde wöchentlich gemeinſchaftlich.

VIII. Kaufmänniſches Rechnen, Buchführung und Wechſellehre.

Auf Veranlaſſung der Handelskammer.

V. Claſſe 2 St. VI. Claſſe 1 St. Lehrer J. Astruck. Praktiſches Rechnen. Der Kettenſatz. Die Curſe. Arbitragerechnungen. Zinsrechnungen, nach verſchiedenen Vortheilen. Theoretiſche und praktiſche Wechſellehre. Einfache und doppelte Buchführung.

IX. Geſang.

IV., V. und VI. Claſſe. Muſiklehrer Wiczek. Wöchentlich 2 Stunden. Grundzeln der allgemeinen Muſiklehre. Intervallübungen. Lieder.

X. Turnen.

Unter Aufſicht des Profeſſors Seebold auf dem ſtädtiſchen Turnplatze; nur im ommer. Unter Anleitung des Turnwarts Samsreiter.

III. Ueberſichten.

F. Akademiſche Schriften.

Monatsberichte der Berliner Akademie der Wiſſenſchaften. Aus dem Jahre 1855.

J. Bekker gibt (S. 470 ff.) einen Nachtrag von Varianten zum Thucydides, welche er 1839 ſelbſt in Italien geſammelt hat. Es ſind die Lesarten des Cod. C Laurent. vom vierten Buche bis zu Ende. Zu Grunde gelegt iſt die in Berlin erſchienene Bekker'ſche Stereotypausgabe des Thucydides.

Profeſſor Gerhard legte der Akademie eine Anzahl Inſchriften vor, welche Dr. Baumeiſter auf einer Reiſe in Kleinaſien ſelbſt copirt hatte. Mehrere derſelben enthalten Ueberſchriften von Gräbern, wie ſie ſich auch ſonſt in Menge finden, auch mit Androhung von Bußen für die Uebertreter der Anordnungen des Stifters; andere enthalten Würden und Ehren für einzelne Perſonen, welche auch ſonſt in den kleinaſiatiſchen Inſchriften der erſten Jahrhunderte nach Chriſto angetroffen werden. Nro. 23 iſt ein in doriſcher Sprache abgefaßtes Ehrendecret für einen Byzantier, ertheilt von einer Stadt, deren Name mit De anfing. (S. 187—199.)

Profeſſor Curtius theilte eine Inſchrift aus der Zeit des achäiſchen Bundes mit, deren Original Spratt mit nach England gebracht hat. Es werden in derſelben die Ehren aufgezählt, welche ein gewiſſer Kaſſandros, Sohn des Meneſtheus, erhalten hat. Unter den Staaten erblicken wir *τὸ κοινὸν τῶν Δωριέων*, *τὸ κοινὸν τῶν Ἠπειρωτῶν τῶν περὶ Φοινίκην*, *τὸ κοινὸν τῶν Λοκρῶν τῶν ὀπίων*, *τὸ κοινὸν τῶν Οἰταέων*, *ἡ πόλις ἡ Δελφῶν ἡ τοῦ Θεοῦ*, *ἡ πόλις τῶν Κορωναιέων τῶν ἐν Ἀχαΐᾳ*, unter den Ehren aber die *θεωροδοκία τοῦ Διὸς τοῦ Νεμείου καὶ τῆς Ἥρας τῆς Ἀργείας*, ſeitens der Argiver, und den *δάφνης στέφανος παρὰ τοῦ Ἀπόλλωνος τοῦ τῆς πόλεως ἀρχηγέτου*, von Megara bewilligt. Die Heimat des Kaſſandros iſt nicht in der Inſchrift angegeben, ohne Zweifel weil die Inſchrift auf einem Monumente in ſeiner Vaterſtadt ſtand. (S. 101.)

Ich knüpfe hieran den Nachweis der Eliſphaſier in Arkadien, welche Herr Pinder auf einer jüngſt aus Griechenland nach Berlin gekommenen Münze aus der Zeit des achäiſchen Bundes gefunden hat, nachdem dieſer Name bei Polybius XI, 11, 6 unverdienten Zweifel hervorgerufen hatte. (S. 351.)

Von allerhöchſtem Intereſſe iſt eine kretiſche Inſchrift. Die Städte Knoſos und Dreros, deren Lage hierdurch ſich als öſtlich von Knoſos erweiſt, ſchließen einen Vertrag mit einander, durch welchen ſie ſich gegenſeitig zur unverſöhnlichen Feindſchaft gegen die Lyttier und zum Beiſtand gegen Parteiungen im Innern und gegen äußere Feinde verpflichten. Sie rufen als Zeugen des Schwures an *τὰν Ἑστίαν τὰν ἐμ Πρυτανείῳ καὶ τὸν Δῆνα τὸν ἀγοραῖον καὶ τὸν Δῆνα τὸν ταλλαῖον καὶ τὸν Ἀπέλλωνα τὸν Δελφίνιον καὶ τὰν Ἀθαναίαν τὰν πολιοῦχον καὶ τὸν Ἀπέλλωνα τὸν πότιον καὶ τὰν Λατόϊν καὶ τὰν Ἄρτεμιν καὶ τὸν Ἄρεα καὶ τὰν Ἀφροδίταν καὶ τὸν Ἑρμᾶν καὶ τὸν Ἄλιον καὶ τὰν Βριτόμαρτιν καὶ τὸμ Φίνικα καὶ τὰγ γᾶν καὶ τὸν Οὐρανὸν καὶ ἥρωας καὶ ἡρωάσσας καὶ κράνας καὶ ποταμοὺς καὶ θεοὺς πάντας καὶ πάσας*. (S. 260—264.)

Eine byzantiniſche Inſchrift, jetzt in Venedig, welche ein Kaiſer Michael, der Gemahl der Irene, in Konſtantinopel an einem Brunnen anbringen ließ, und welche aus vier Trimetern beſteht, iſt für uns von geringerem Intereſſe. (S. 480 f.)

Dagegen ſind die Mittheilungen der Herrn Blau und Schlottmann über die Alterthümer der Inſeln Samothrake und Imbros, welche ſie 1854 beſuchten, von

hoher Bedeutung. (S. 601 ff.) Von Samothrake erhalten wir eine sehr lebendige und anziehende Schilderung, und zugleich eine Reihe Inschriften, hauptsächlich solchen, in denen sowohl Theoren von verschiedenen Orten, als auch in deren Gefolge μύσται εὐσεβεῖς aufgeführt werden. Wir lernen gelegentlich auch noch mehrere Könige der Insel kennen, nach denen die Jahre bezeichnet wurden. Von nicht minderer Wichtigkeit sind die neuentdeckten Inschriften von Imbros, unter denen besonders eine hervorragt, die ein Verzeichniß von Tempelgeräthschaften und deren Gewicht enthält: es sind dieß πλάστρα χρυσᾶ, ein ὅρμισκος, zwölf kleine und zwei größere ἀσπιδίσκαι, eine ἐσχαρὶς ἀργυρᾶ, eine λιβανωτὶς, ein κηρυκεῖον, ein καρχήσιον, mehrere φιάλαι von verschiedenem Gewicht. Ein vorzüglicher Cultus auf Imbros scheint der der μεγάλοι θεοὶ gewesen zu sein, vermuthlich dem samothrakischen ähnlich; der Priester dieses Heiligthums diente, wie der ἄρχων zu Athen und der βασιλεύς in Samothrake zur Bezeichnung des Jahres. Doch kommt auch ein Apollon πατρῷος vor. Diese Andeutungen mögen die Aufmerksamkeit auf diese gewinnreichen Mittheilungen lenken.

Es wird auch eine kurze Andeutung von Professor Haupt (S. 701) Interesse finden, in deren eine Inschrift, welche Prof. Huschke als eine altitalische behandelt hat, wieder als eine der nicht ungewöhnlichen Amuletinschriften bezeichnet wird.

Was die litterargeschichtlichen Beiträge anbetrifft, so beschenkt uns Meineke mit einem Vortrage über den tragischen Dichter Moschion. (S. 102 ff.) Meineke weist, wie uns scheint, überzeugend nach, daß die Pheräer dieses Dichters sich nicht, wie Welcker annahm, auf die Alcestis beziehen, sondern vermuthlich ein rein historisches Drama bildeten, wie ja derselbe Moschion auch einen Themistokles gedichtet hat. Die Athener, dieß ist der Inhalt desselben, bei dem Tyrannen Alexander von Pherä die Beerdigung des ermordeten Polyphron zu bewilligen. Die späteren Tragiker, sagt Meineke, scheinen mit Vorliebe solche Stoffe ergriffen zu haben. Hieraus würde sich ein Anhalt für das Zeitalter des Moschion ergeben. Meinecke knüpft hieran noch eine metrische Beobachtung. Es läßt sich in den zahlreichen Versen, die uns von Moschion erhalten sind, in keinem Verstheile weder ein Anapäst noch ein Tribrachys nachweisen. Vergleichen wir hiermit die späteren Stücke des Euripides, so hat Moschion vielleicht zuerst oder doch hauptsächlich es unternommen, die metrische Kunst auf ihre frühere Würde zurückzuführen. So trägt auch die Diction den Charakter äschyleischer Hoheit an sich.

Mit Interesse wird man eben so (S. 669) lesen, daß Pertz auf seiner letzten Reise nach England Stücke aus Buch 26, 28, 35 und 36 von den Annalen des römischen Geschichtschreibers Granius Licinianus entdeckt habe. Dieß bisher unbekannte Werk erscheint namentlich für die Geschichte des cimbrischen Krieges, also auch der ältesten deutschen Geschichte, von Bedeutung. Wir sehen mit Spannung der Veröffentlichung dieser Bruchstücke entgegen.

Die Freunde ägyptologischer Studien werden (S. 181 ff.) einem Vortrage von Lepsius begegnen, welcher sich auf eine hieroglyphische Inschrift am Tempel zu Edfu bezieht. In dieser Inschrift ist der Besitz des Tempels an Ländereien unter Ptolemaeus XI. verzeichnet: eines der Ergebnisse dieser Inschrift ist die Feststellung einer Reihe von neuen Zahlzeichen.

Von großem Interesse ist dagegen für die Leser dieser Blätter ein Vortrag von Professor Gerhard, welcher Bemerkungen zur vergleichenden Mythologie enthält. (S. 365 ff.) Die neueren wissenschaftlichen Forschungen auf diesem Gebiete, denen auch Gerhard sich anschließt, suchen nicht sowohl in Aegypten, als vielmehr in Asien die Elemente, aus denen die griechischen Göttergestalten sich gebildet haben. Den Verfasser

beſtimmt hierzu auch eine Vergleichung, welche er zwiſchen den ariſchen Völkern einerſeits und den ſemitiſchen und ägyptiſchen andrerſeits angeſtellt hat: dort den Dienſt der Mächte des Himmels und des Lichtes, hier daneben Verehrung telluriſcher Gewalten, — dort die Gottheit in der Geſtalt der Männlichkeit, hier in der einer weiblichen Götterkraft gefaßt, — dort die einfache Symbolik des Lebensbaumes, hier die Symbolik der Steine und der Thiere, ſodann bei den letztern ein Gottesdienſt, welcher ſich in düſtern, wilden und überſchwenglichen Formen ergeht, und den Geiſt in trübem Naturgefühl untergehen läßt. Der Verfaſſer verfolgt nun die Fäden, welche von dem griechiſchen Götterhimmel nach Aſien zurückleiten, ſowohl die ſemitiſchen als die indogermaniſchen Beſtandtheile, und erhält hierdurch Veranlaſſung, an der Art und Weiſe, wie der griechiſche Geiſt jene Mächte erfaßt und umgebildet hat, die Eigenthümlichkeit desſelben anſchaulich zu machen. Man wird ſich an dieſen Ideen Gerhard's erfreuen können, auch wenn man, wie Ref. es thut, die etwaige Aehnlichkeit nicht auf hiſtoriſchem Wege zu erklären ſucht, und nur an der Hand der Sprachvergleichung in den Orient zurückzugehen wagt.

An Wichtigkeit ſchließt ſich dieſem Vortrage Gerhard's ein Vortrag von E. Curtius über die Stammſitze der Jonier an. (S. 421 ff.) Der Verfaſſer ſucht die Räthſel, welche die Urſprünge des ioniſchen Stammes umgeben, dadurch zu löſen, daß er die urſprüngliche Heimat desſelben in Kleinaſien ſucht, von wo er nach Griechenland hinübergezogen ſei und ſich an Küſtenſäumen, auf Inſeln und Halbinſeln feſtgeſetzt habe, wohin er dann wieder jene Colonieen zurückgeſandt habe, welche demnach nicht zu fremden Barbaren, ſondern zu verwandten Stämmen kamen. Iſt dieſe Anſicht die richtige, ſo erklärt ſie völlig, wie in der moſaiſchen Völkertafel und auf ägyptiſchen Monumenten der Name der Jonier in einer großen ethnographiſchen Bedeutung bereits in Zeiten vorkommen konnte, welche der hiſtoriſch bekannten Coloniſation von Kleinaſien weit vorauf liegen. Zur Unterſtützung der Anſicht von Curtius liefert Lepſius (S. 497 ff.) einen höchſt werthvollen Beitrag über den Namen der Jonier auf den ägyptiſchen Denkmälern. Dieſe Abhandlungen ſind dazu geeignet, unſere Vorſtellungen über Urgeſchichte des griechiſchen Volkes völlig umzugeſtalten.

Von Gerhard erhalten wir außerdem eine Abhandlung über Hermenbilder auf griechiſchen Vaſen, welche die alte Streitfrage, ob bei den Hermesſäulen urſprünglich Hermes oder Dionyſos gemeint ſei, der Entſcheidung näher führt. (S. 484 ff.) Panofka hat ſodann eine Abhandlung über den Apollon in Panda und ſeine Verwandten mitgetheilt. Referent iſt nicht im Stande, weder den kühnen ſprachlichen, noch den eben ſo kühnen ſachlichen Combinationen Panofka's zu folgen. (S. 467 ff.)

Endlich fällt in dieſes Jahr die Abhandlung Boeckh's zur Geſchichte der Mondcyklen der Hellenen (S. 200 ff.), von welcher bereits der vollſtändige Abdruck bei Teubner erſchienen iſt.

Von allgemeinem Intereſſe ſind die Reden Trendelenburg's, Machiavell und Antimachiavell, und Boeckh's zur Feier des Leibnitziſchen Jahrestages, ſo wie die Relationen von Trendelenburg über Leibnitz'ſche Handſchriften, welche ſich in Hannover befinden, und von Pertz über Urkunden im Tower, welche für die deutſche Geſchichte eine Bedeutung haben.

Referent hat geglaubt, ſeinen Amtsgenoſſen einen weſentlichen Dienſt zu erweiſen, wenn er ſie auf den für die Alterthumswiſſenſchaft reichen Inhalt dieſer Monatsberichte hinwieſe. So Gott will, wird er damit, und zwar im Laufe des Jahres, fortfahren.

VI. Miscellen.

Von Beckedorff's 100 Fragen, abgedruckt im Zahn'ſchen Lehrerſpiegel.

Ordentliche Handelsleute, die den Tag über im Laden ſtehen, abwägen und meſſen, einpacken und aushändigen und das empfangene Geld raſch in den Kaſten ſtreichen oder den gegebenen Credit mit kurzen eiligen Noten aufzeichnen, pflegen Abends, wenn der Wirrwar des Verkehrs ein Ende genommen hat, ſich ruhig hinzuſetzen, um die Einnahme des ganzen Tages ſorgfältig zuſammen zu rechnen, die neuen Poſten in das Contobuch genau einzutragen und ſo einen Tagesabſchluß zu machen, der ſie über Fortgang oder Rückſchritt ins Klare ſetzt, und, wie es kommt, Gelegenheit gibt, ſich über gelungene Operationen zu freuen oder Unvorſichtigkeiten und Uebereilungen einzuſehen und aus beiderlei Erfahrungen Regeln für die Zukunft zu entnehmen. Sie thun recht; ſie erfahren auf dieſe Weiſe an jedem Abend ganz genau, wie ſie zu dem mächtigen Souverän der Welt, von dem ſie abhängig ſind, nämlich zu dem Gelde ſtehen, und wie weit ſie ſich ſeines wirkſamen Beiſtandes zu freuen haben oder darauf Verzicht zu leiſten haben, indem ſie zugleich Gelegenheit erhalten, Pläne zu machen und Vorſätze zu faſſen, wie ſie den glücklichen Gewinn weiter vortheilhaft benutzen oder den gehabten Verluſt wieder einbringen wollen.

So klug ſind die Kinder der Welt! klüger, ſo heißt's im Evangelio, als die Kinder des Lichtes in ihrem Geſchlechte! Sie wiſſen, was die gebietende Macht, der ſie doch nur in gewiſſen äußerlichen Beziehungen unterworfen ſind, von ihnen verlangt, und ſie erfüllen dieſe Forderungen mit pflichtmäßiger Treue, indem ſie gleichſam im Angeſichte derſelben ſich täglich zur Rechenſchaft ziehen, ob ſie auch ihre Obliegenheiten gegen dieſelbe pünctlich erfüllt haben.

Um wie vielmehr ſollte jeder Menſch am Abend jeglichen Tages in der Allgegenwart deſſen, dem er in allen Stücken, im Leiblichen wie im Geiſtlichen, im Gegenwärtigen wie im Zukünftigen unterworfen iſt, ſorgfä'tig ſich prüfen, in welchen Verhältniſſen er denn zu dieſem allerhöchſten Herrn und Lenker ſeines ganzen Daſeins ſtehe, was er von ihm angenommen und was er dafür geleiſtet, was er abgetragen und wie viel er ſchuldig geblieben, wie er die empfangenen Pfunde angewendet oder ungenutzt gelaſſen, und in welchem Maße er alſo Geduld und Nachſicht zu erbitten oder neuen Gnadenvorſchuß in Anſpruch zu nehmen habe.

Ein ſolcher Tagesabſchluß mit Gott aber iſt begreiflicher Weiſe für jeden Einzelnen ein eigenthümlicher und beſonderer. Denn jeder lebt in anderen Lagen, Verhältniſſen und Pflichten. Glücklich derjenige, der in ſolchen Verhältniſſen und Pflichten ſteht, daß ihm der Abſchluß zu jeder Zeit leicht wird! Dazu gehört aber vor allen Dingen, daß er genau weiß, was er zu thun und zu laſſen hat, daß ihm die Bahn ſeines Wirkens ganz beſtimmt vorgezeichnet iſt, daß möglichſt wenig in der Form ſeiner Obliegenheiten ſeiner eigenen Willkür überlaſſen bleibt, und daß er auch die Reſultate und mit ihnen wenigſtens den äußern Maßſtab für den Werth ſeiner Thätigkeit nicht von allzu entfernter Zukunft zu erwarten braucht.

In dieſer glücklichen Lage iſt vor vielen andern der Lehrer, der noch dazu des großen Vorzugs ſich erfreut, daß auch ſeine Wirkſamkeit ſelbſtſtändiger iſt, als irgend eine andere auf Erden. Der Lehrer kann jeden Abend vollſtändige Abrechnung mit ſich vor Gott abhalten und, wenn er nur will, zuverläſſig erfahren, wie er mit ſeinem Gewiſſen und alſo auch mit Gott ſteht.

Nehmen wohl alle Lehrer dieſen Tagesabſchluß vor? Daß es viele thun, wer möchte daran zweifeln? Aber Alle? Schwerlich!

Indeſſen unter denen, die es unterlaſſen, ſind ohne Zweifel manche, denen nur der Gedanke an dieſe tägliche Rechenſchaft noch nicht nahe genug gelegt iſt. Anderen mag wohl das klare Bewußtſein deſſen, worüber ſie ſich zu prüfen haben, abgehen, und einige unter den bisher Sorgloſen oder Trägen bringt vielleicht ein ernſtes Wort glücklich zur Beſinnung.

Es kann daher nützlich ſein, eine Art von Anleitung zu entwerfen, wie ein gewiſſenhafter Lehrer ſich täglich zur Rechenſchaft ziehen könne, und auf welche Stücke er dabei ſein Augenmerk zu richten habe. Eine ſolche Anleitung ſoll hier verſucht werden. In einer Reihe von Fragen ſollen wenigſtens die Hauptpuncte berührt werden, auf welche die Selbſtprüfung eines Lehrers ſich beziehen kann.

Ich habe mir dabei zunächſt einen Lehrer auf dem Lande oder an einer niedern Schule der Stadt vorgeſtellt und denke mir ihn, wie er vor dem Schlafengehen und ehe er ſein Abendgebet verrichtet, ſorgfältig von Stunde zu Stunde den verfloſſenen Tag ſich vergegenwärtigt, und ungefähr folgende Fragen mit dem Vorſatze an ſich richtet, ſie mit aller Wahrhaftigkeit, deren er fähig iſt, ſich beantworten zu wollen.

1. Als ich erwachte, hab' ich zuerſt an Gott oder an irdiſche Dinge gedacht?

2. Hab' ich mich gleich beim Beginne des Tages im Gebete auf's Neue meinem Herrn und Heilande geweiht?

3. Hab' ich ihn um Segen für die Arbeit des Tages und überhaupt um ſeine Gnade für mich und die Meinigen und für alle Menſchen, ganz beſonders aber für die mir anvertrauten Kinder angerufen?

4. Hab' ich namentlich dieſe und dieſe Kinder, die ſeines Beiſtandes am meiſten bedürfen, mit beſonderer Fürbitte vor ihm genannt?

5. Bin ich dann getroſt und zuverſichtlich, nicht mürriſch und mißmüthig an das Geſchäft des Tages gegangen?

6. Hab' ich noch vor den Lehrſtunden mir wohl überdacht, welches Penſum ich abzuhandeln hatte?

7. Und habe ich mich dazu gehörig vorbereitet oder doch geſammelt?

8. Hab' ich dann die mir vorgenommene Aufgabe vollſtändig erfüllt?

9. Und hab' ich es mit innerem Trieb und rechter Luſt und Freudigkeit gethan?

10. Oder ward mir die Arbeit ſauer und ſehnte ich mich nach dem Schluſſe?

11. War ich nicht vielleicht in einigen Stunden lauer und läſſiger als in anderen?

12. Erſtreckte ſich meine Mühe in gleicher Weiſe auf alle meine Schüler, oder hab' ich einigen mehr Sorgfalt zugewendet als anderen?

13. Habe ich namentlich dieſe und dieſe, die ſchwächer oder träger ſind, nach dem Maße, als ſie es bedürfen, mit vermehrter Aufmerkſamkeit behandelt?

14. Oder bin ich meiner Neigung gefolgt, mich mehr mit den aufgeweckteren und lernbegierigen zu beſchäftigen?

15. Hab' ich im Allgemeinen den unerläßlichen Stufengang beobachtet, ohne welchen das Lehren und Lernen nichts hilft?

16. Hab' ich darauf geſehen, daß Alles den Kindern auch klar geworden iſt, und daß ſie es zugleich ſicher und zuſammenhängend aufgefaßt haben?

17. Und beſonders, daß dieß von *Allen* möglichſt geſchehen iſt?

18. Hab' ich überhaupt nichts Unnützes, Ueberflüſſiges oder gar in mir ſelber nicht ganz Klares und Feſtes gelehrt?

19. Iſt mir aber auch bei meinem Lehren immer die künftige Beſtimmung meiner Schüler gegenwärtig geweſen?

20. Und zwar nicht bloß ihre irdiſche Beſtimmung, ſondern auch ihre himmliſche?

21. Hab' ich mein Lehren auf dieſes doppelte Ziel immer in Beziehung geſetzt und keine Gelegenheit verſäumt, die Kinder auf Gott und ihr Verhältniß zu ihm zurückzuführen?

22. Und wie hab' ich auf ihren ſittlichen Fortſchritt eingewirkt?

23. Hab' ich im Aeußern auf Ordnung, Ruhe, Anſtand, Reinlichkeit gehalten?

24. Hab' ich aus Gemächlichkeit oder Unaufmerkſamkeit in dieſen Stücken nichts überſehen?

25. Hab' ich nicht etwa einige, die ſich bisher nicht ändern wollten, aus Ueberdruß in ihrem unordentlichen Weſen dahin gehen laſſen?

26. Hab' ich wohl gar vielleicht, ohne mir deſſen deutlich bewußt zu ſein, ſchon dieſen oder jenen als unverbeſſerlich halb und halb im Innern aufgegeben?

27. Und hab' ich dergeſtalt nicht eine meiner wichtigſten Pflichten verletzt, nämlich die: daß ich an der Beſſerung irgend eines der mir übergebenen Kinder niemals verzweifeln, ſondern mit unermüdeter Ausdauer, Feſtigkeit und Geduld weiter arbeiten ſoll?

28. Und wo ich nöthig hatte, zu tadeln, zu ſtrafen oder nur zu erinnern, zu ermahnen, that ich es mit Ruhe, Beſonnenheit und Nachdruck?

29. Oder war ich übereilt, ungeduldig, vielleicht aufbrauſend und lieblos, oder auch von der andern Seite zu nachſichtig und nicht ſtreng genug?

30. Bin ich überhaupt gerecht in der Behandlung meiner Schüler?

31. Hab' ich nicht Abneigung gegen einige und unzeitige Vorliebe für andere?

32. Und worauf gründet ſich dieſe Parteilichkeit?

33. Und wenn ich im Innern mich dieſer Empfindungen nicht erwehren kann, geſtatte ich ihnen auch auf mein Verhalten Einfluß?

34. Gebe ich ſo nicht vielleicht den Kindern ſelbſt Gelegenheit, mich der Parteilichkeit mit Recht zu beſchuldigen?

35. Bin ich denn überhaupt nicht etwa allzu abhängig von Einflüſſen und Gefühlen des Augenblicks und deßhalb ungleich, launiſch, bald ungewöhnlich freundlich, bald ohne Anlaß mürriſch, ja leidenſchaftlich und jähzornig?

36. Vergegenwärtige ich mir auch, wenn ich zu verweiſen oder zu ſtrafen habe, jederzeit die ganze Eigenthümlichkeit meines Schülers und meſſe darnach Verweis und Strafe ab?

37. Und unterſcheide ich auch immer, was aus Leichtſinn und Fahrläſſigkeit oder veralteter Angewöhnung geſchieht, von demjenigen, woran dauernde Neigung und Fehler der Geſinnung Schuld iſt?

38. Bin ich heute etwa wieder in dieſen Fehler gefallen?

39. Begnüge ich mich überall nicht mit dem bloßen Einwirken auf das äußere Verhalten, ſondern ſuche ich auch vor allen Dingen auf das Innere, auf Geſinnung und Entſchluß zu wirken?

40. Und auf welche Weiſe thue ich dieß?

41. Welche Triebfedern ſetze ich in Bewegung?

42. Ziehe ich nicht etwa den Ehrtrieb, die Eitelkeit oder gar den Eigennutz allzuſehr ins Spiel?

43. Weiß ich auch Beſcheidenheit und Demuth in den Einzelnen zu erkennen und zu ſchätzen?

44. Beſchränke ich nicht meine Forderungen an den Entſchluß und die Geſinnung meiner Schüler allzu einſeitig nur auf die Pflichten, die ſie in Beziehung auf die Schule zu erfüllen haben, alſo auf Ordnung, Fleiß, anſtändiges Betragen und Gehorſam?

45. Suche ich mit gleicher Sorgfalt auch alle andern Tugenden in ihnen zu wecken und zu befeſtigen?

46. Bemühe ich mich alſo, ſie zur Verträglichkeit, Freundlichkeit, Hülfswilligkeit, kurz zu allen Erweiſungen der Liebe, zur Wahrhaftigkeit in Wort und Wandel, zur Keuſchheit und Mäßigkeit, zur Geduld und zu chriſtlichem Muthe, zur Treue und Gewiſſenhaftigkeit in allen Pflichten, zur Achtung gegen die von Gott gegebenen Vorgeſetzten, und vor allen Dingen zur Selbſtverläugnung und Demuth nicht bloß anzuweiſen, ſondern auch wirklich hinzuleiten?

47. Und ſuche ich dieſen Tugenden in ihnen auch die einzig zuverläſſige Stütze in dem willigen Gehorſam gegen die Gebote Gottes zu geben?

48. Verſäume ich keine Veranlaſſung, die ſich mir darbietet, ſo einzuwirken?

49. Hab' ich namentlich heute keine verſäumt?

50. Aber vor allen Dingen übe ich denn auch ſelbſt, was ich lehre und wozu ich Andere ermahne und antreibe?

51. Bin ich wenigſtens von der Wahrheit und Nothwendigkeit deſſen, wozu ich bewegen will, im Innerſten ſo überzeugt und durchdrungen, daß das, was ich ſage, nicht kalte Redensarten bleiben, die nur ins Ohr eingehen und nicht zum Gemüthe dringen, ſondern daß der Ton unſeres Herzens herausklingt, von dem auch das Herz wieder bewegt wird?

52. Hab' ich auch heute nicht etwa meinen Schülern Aergerniß oder Anſtoß gegeben?

53. War ich in meinen Reden nicht unüberlegt, leichtfertig, hart und lieblos, ſchadenfroh?

54. Gab ich nicht Beweiſe von Selbſtliebe, Ruhmredigkeit, Eigennutz, Dünkel oder Neid?

55. Hab' ich keine Aeußerung, keine Handlung zu bereuen?

56. Und gereicht auch in meinem ganzen übrigen Leben nichts mir zum gerechten Vorwurfe?

57. Wie war ich in meinen häuslichen Verhältniſſen, ſoweit ſie in Berührung zu der Schule ſtehen?

58. Wie gegen meine eigenen Kinder?

59. Wie gegen meine Mitarbeiter?

60. Hab' ich keine Gelegenheit verſäumt, zum Beſten meiner Schule zu wirken?

61. Hab' ich auch auf die Eltern meiner Schüler den Einfluß ausgeübt oder zu erhalten geſucht, den ich als treuer Lehrer auf ſie zu gewinnen mich bemühen ſoll?

62. Hab' ich mich in dieſer Pflicht durch keine perſönlichen Rückſichten, namentlich auch nicht durch Stolz und Selbſtgefälligkeit oder unzeitige Empfindlichkeit irre machen laſſen?

63. Wie ſtehe ich überhaupt zu meinen Nachbarn und zu den Gemeindegliedern?

64. Genieße ich ihre Achtung und ihr Vertrauen?

65. Und wenn ich hie und da deſſen entbehre, iſt es nicht meine Schuld?

66. Hab' ich wenigſtens alles gethan, um auf rechtliche und ehrliche Weiſe ihre gute Meinung und ihre Neigung mir zu verdienen?

67. Wird auch mein Verhältniß zu den Eltern nicht durch eigennützige Gefühle und Abſichten verwirrt?

68. Sind mir die Armen eben ſo werth, als die Wohlhabenden?

69. Hat es auf mein Verhalten gegen Kinder und Eltern keinen Einfluß, ob die letztern mir regelmäßig den Schullohn entrichten oder darin säumig sind?

70. Und hab' ich auch gegen die, die mich warten lassen, billige Nachsicht?

71. Sehe ich nicht vielleicht überall auf den irdischen Lohn und die zeitlichen Güter?

72. Traue ich vielleicht nicht zuversichtlich genug auf den, ohne dessen Willen kein Haar von meinem Haupte fällt, und der ja genau weiß, was ich zu meines Leibes Nahrung und Nothdurft bedarf?

73. Sehne ich mich wohl gar aus meiner beschränkten Lage und aus dem von Gott mir angewiesenen Wirkungskreise weg in ein anderes reichlicheres Verhältniß, bloß um mehr einzunehmen und zu besitzen?

74. Hab' ich auch bedacht, welche Verantwortlichkeit ich übernehme, wenn ich eigenmächtig versuche, in den Gang der göttlichen Führung mit mir störend oder hindernd einzugreifen?

75. Und in welchem Verhältniß stehe ich denn zu meinen Vorgesetzten, zu meinem Geistlichen?

76. Bin ich ihnen von Herzen und in Demuth ergeben und gehorsam?

77. Ueberhebe ich mich nicht gegen sie?

78. Unterwerfe ich mich, wie sich's gebührt, ihren Anordnungen?

79. Will ich nicht meine persönliche Meinung in Dingen, die von ihnen abhängen, mit übergroßer Selbstliebe geltend machen?

80. Und wenn ihnen nach Pflicht und Gewissen meine abweichende Ueberzeugung auszusprechen ich genöthigt bin, thue ich dieß mit der Bescheidenheit und Selbstverläugnung, die mir zukommt?

81. Werde ich nicht von ihren Weisungen und Vorschriften im Innern verletzt, und bezeige mich widerwillig dagegen?

82. Ja, wenn mir auch von ihnen ein Unrecht zugefügt wird, wenn ich sogar unter einigem Drucke mich befinde, nehme ich auch diese Schickung ohne Murren, mit voller Ergebung, ja mit Dank gegen Gott an, der mich solcher Prüfung würdigt und diese Uebung der Selbstverläugnung von mir fordert?

83. Bin ich aber auch bereit, im Bekenntniß der Wahrheit unerschüttert zu beharren und, wenn es Gottes Wille sein sollte, dafür zu leiden, ohne mich weder rechts noch links vom Wege abziehen zu lassen?

84. Habe ich dieses auch immer gethan?

85. Habe ich nicht auch heute vielleicht meine innerste Ueberzeugung in einem oder dem andern Stücke um äußerer Rücksichten willen verläugnet?

86. Und wenn ich es gethan, habe ich dann nicht Gott gemißtraut, der den nie ohne Beistand läßt, welcher der Wahrheit, also ihm selber, getreu zu bleiben sich entschlossen hat?

87. Hab' ich überhaupt heute in meinem Berufe Gott vor Augen und im Herzen gehabt?

88. Hab' ich vor seinem Angesicht gewandelt?

89. Hat sich meine Seele auch unmittelbar zu ihm erhoben im andächtigen Gebete, das ich in der Schule gesprochen, oder in jenen kurzen Anrufungen des Dankes und Lobes, oder der Bitte, oder der Sehnsucht oder auch der Reue, zu denen an jedem Tage so mannigfaltige Anlässe vorhanden sind?

90. Hab' ich die Vorsätze treu gehalten, die ich heute Morgen auf's Neue gefaßt?

91. Bin ich nicht in die alten Fehler und Gewohnheiten zurückgefallen, die ich abzulegen schon so oft und noch heute mir vorgenommen habe?

92. Und wenn ich wieder gefehlt, muß ich nicht verdoppelte Kraft mir erflehen, um endlich dieſe hartnäckigen Hinderniſſe meiner Förderung glücklich zu überwältigen?

93. Endlich! bin ich denn auch heute fortgeſchritten in meiner Erkenntniß und Einſicht?

94. Hab' ich auch außer den Stunden meines Berufes mit meiner Vervollkommnung in demſelben mich beſchäftigt?

95. Hab' ich darüber nachgedacht im Allgemeinen und im Einzelnen?

96. Hab' ich in heiligen Schriften oder in andern nützlichen Büchern geleſen?

97. Hab' ich daraus Etwas gelernt, was ich nun als den Gewinn des Tages für meinen eigentlichen Lebensberuf betrachten darf?

98. Könnte ich alſo wohl, wenn Gott in dieſer Nacht mich abriefe, mich ohne Zittern und Zagen zur Rechenſchaft ſtellen vor ſeinem Angeſichte?

99. Habe ich einen guten Kampf gekämpft, habe ich Glauben gehalten?

100. Dürfte ich hoffen, daß die ewige Barmherzigkeit auch zu mir ſprechen wollte: Gehe ein zu deines Herrn Freude! Du biſt über Wenigem treu geweſen, ich will dich über Viel ſetzen?

Dieß ſind etliche von den Fragen, die ein gewiſſenhafter Lehrer, einige täglich, andere nach längeren Zeitabſchnitten, an ſich richten könnte, und zu denen jeder, der ſich die Mühe geben will, in ſein Inneres ſtreng hineinzublicken, noch viele andere wird hinzufinden können.

Sie beziehen ſich ſämmtlich unmittelbar auf den Lehrerberuf. Wie jeder ſonſt noch in Beziehung auf ſeine übrigen Verhältniſſe, alſo als Gatte, Vater, Sohn, Freund, Verwandter, Unterthan, Menſch und Chriſt vor Gott ſich zu erforſchen hat, konnte hier natürlich nicht berührt werden. Wer aber ſich entſchloſſen hat, täglich in einem Stücke vor den Augen des höchſten Richters redlich Rechenſchaft abzulegen, dem wird es auch in den anderen nicht ſchwer werden.

Und wer mit dieſem Geſchäfte glücklich zu Stande gekommen, dem kann es auch nicht fehlen an Inhalt für ſein Abendgebet, das, nach der Gebrechlichkeit der menſchlichen Natur, auch bei dem Beſſeren, immer eben ſo viel Reue, Beſſerungsvorſätze und Bitten um den Beiſtand der Gnade enthalten wird, als Lob, Dank und Preis für die gewährten Gaben. Verlangt doch ein alter frommer Kirchenſchriftſteller (Tauler), daß wir Gott auch um Vergebung der Sünden bitten ſollen, die wir nicht begangen. Denn, ſetzt er hinzu: es iſt alles eine Gnade, die Sünde zu vergeben, und vor Sünden zu bewahren.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 4. April 1856.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Württemberg. [Ein Corollar] zu dem Aufſatz von Scheibert, Päd. Rev. 1855, März-April, (Wie bilden ſich Lehrercollegien?) findet ſich unter den „Aufzeichnungen eines Schulmannes“ in dem „Correſpondenzblatt für die gelehrten Schulen“; es heißt da: „(Aus einem Berichte.) — — Gewonnen iſt das, daß achtungswerthe, tüchtige Männer als Lehrer angeſtellt ſind. Wenn ich nun gleich niemals geſäumt habe, auch am Uebrigen zu arbeiten und namentlich für Herſtellung der Einheit in der Methode thätig zu ſein, ſo haben ſchon die vielen Perſonaländerungen, das oftmalige Aufrücken der Lehrer und andere Dinge noch nicht geſtattet, daß die Mehrzahl der Lehrer in ihren Claſſen eigentlich einheimiſch, mit ihren Fächern ganz vertraut, über ihre Aufgaben durchweg klar geworden wäre. Wir haben jedes Jahr die Lehrgegenſtände, die Bücher u. ſ. w. beſprochen und nicht nur das Was, ſondern auch das Wie in ernſtliche Ueberlegung genommen. Dennoch haben wir noch keine gemeinſame Methode, welche als Geiſt unſerer Anſtalt wirken und an unſern Schülern hervortreten könnte. Ich ſah, daß, bevor eine Methode erwachſen kann, jeder Lehrer durch längere, ruhige Verwaltung derſelben oder doch wenigſtens einer ganz nahe ſtehenden Lehrſtelle bei freundſchaftlicher Beſprechung mit dem Vorſtande und mit den übrigen Lehrern ſich ſelbſt zur Ausfüllung ſeiner Stelle im Allgemeinen vorbereiten, ſich eine beſtimmte Anſicht über ſeine Aufgabe bilden, kurz ſeine ganze Perſon mit ſeinem Amte vereinigen müſſe. Nur ſo, unter ſelbſtſtändig ausgebildeten Lehrern, erkannte ich die Möglichkeit, nach und nach eine Methode der ganzen Anſtalt zu erzeugen, in welcher ſich Aller Ueberzeugungen und Anſichten vereinigt hätten, ohne daß die Perſönlichkeit des einzelnen Lehrers darin untergegangen wäre, und welche ſodann durch das Lehrercollegium doch im Ganzen ſo, wie durch einen einzigen Mann, auf die Schüler eingewirkt und hinwiederum unſerer Wirkſamkeit durch geiſtige Fortpflanzung ihre Dauer lange über unſer irdiſches Leben hinaus geſichert hätte. Denn auf der einen Seite erkannte ich, daß mein Beruf

nicht etwa bloß der iſt, für die Zeit meiner Amtsführung Schüler ordentlich zu unterrichten und unterrichten zu laſſen, ſondern vielmehr der, dieſer Stadt mit Gottes Hülfe eine neue Pflanzſchule wiſſenſchaftlicher Cultur zu bereiten. Hiezu muß ich immer darauf denken, etwas Bleibendes, Nachwirkendes zu ſtiften, eine Schule, welche meine Schule fortpflanzen ſoll. Und dieß fand ich denn gleich anfangs in der gemeinſchaftlichen Methode; und die gemeinſchaftliche Methode fand ich ganz abhängig von der ſelbſtſtändigen, nur langſam zu erzielenden Ausbildung der Lehrer. Denn auf der andern Seite ſtehen vor meinem Geiſte die kläglichen Reſultate ſo mancher berühmt gewordenen Lehr- und Erziehungsanſtalten, welche, durch öffentlichen Beifall wie durch vorzeitige Frühlingswärme ſchnell aufgeſchoſſen, vermöge ihres Mangels an geiſtiger Selbſtſtändigkeit ein ruhmloſes und ſchnelles Ende genommen, und faſt keine Spur von ſich, als ihren Namen, keine Generation von Männern als Zeugen ihres Lebens zurückgelaſſen haben. Und wenn ich nachforſchte, was denn das eigentliche Leiden ſolcher Anſtalten geweſen ſei, ſo fand ich, daß ſie durch ein allzufrühes Fertigſein mit der Methode, durch Mangel an Ausbildung des einzelnen Lehrers für den Zweck des Ganzen, durch Anticipation des Namens der Methode ſtatt der Gründung eigener Ueberzeugungen und durch die von jener Anticipation unzertrennliche Oberflächlichkeit gefallen ſind." Möchten ſich das doch Alle, die es angeht, geſagt ſein laſſen!

Rußland. St. Petersburg. St. Annenſchule. Gymn. u. h. Töchterſchule. Dir. Dr. Wiedemann. Abh. Grammatiſchen Inhalts. Leider ruſſiſch geſchrieben und gedruckt, ſo daß ich außer Stand bin, ihn zu bezeichnen. Aus den Schulnachrichten folgt hier der Stundenplan.

I. Männliche Abtheilung.

Gegenſtände.	Claſſen. I.	II.	III.	IV. a.	IV. b.	V.	VI.	Vorbereitungsclaſſe.	Elementarclaſſe.
Religion	2	2	3	2	2	2	2	2	4
Hebräiſche Sprache	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Griechiſche Sprache	4	4	2	—	—	—	—	—	—
Lateiniſche Sprache	7	6	4	3	3	—	—	—	—
Ruſſiſche Sprache und Litteratur	3	4	5	5	5	5	6	6	5
Deutſche » » »	3	2	3	4	4	4	6	6	5
Franzöſiſche » » »	2	4	4	5	5	5	5	4	—
Engliſche * » » »	2	2	2	2	2	2	—	—	—
Geſchichte	2	3	2	2	2	—	—	—	—
Geſchichte Rußlands	2	—	—	—	—	—	—	—	—

* Privatunterricht.

Gegenstände	Classen. I.	II.	III.	IV a.	IV. b.	V.	VI.	Vorbereitungsclasse.	Elementarclasse.
Griechische und Röm. Alterthümer und Litteraturgeschichte	2	1	—	—	—	—	—	—	—
Geographie	—	2	2	2	2	2	—	—	2
Arithmetik	—	—	2	3	3	3	4	4	4
Geometrie	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Algebra	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Physik	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Naturgeschichte und Chemie	2	2	2	2	2	—	—	—	—
Kalligraphie	—	—	2*	2	2	3	4	6	3
Zeichnen	—	1	1	1	1	1	—	—	2
Singen	1	1	1	1	1	1	1	—	3
Tanzen	1	1	1	1	1	1	1	1	—
Gymnastik**	3	3	3	3	3	3	3	3	—

II. Weibliche Abtheilung.

Gegenstände.	Classen. I.	II.	III.	IV. a.	IV b.	V.	VI.
Religion	2	2	3	2	2	2	2
Russische Sprache und Litteratur	3	4	4	5	5	6	5
Deutsche » » »	3	3	4	5	5	6	5
Französische » » »	5	5	5	6	6	7	5
Englische » » »	4	3	2	—	—	—	—
Geschichte	2	2	2	1	1	—	—
Geschichte Rußlands	2	—	—	—	—	—	—
Geographie	2	2	2	2	2	—	—
Arithmetik	2	2	2	2	2	4	3
Naturgeschichte	2	2	2	2	2	—	—
Einleitung in Psychologie und Pädagogik	1	—	—	—	—	—	—
Kalligraphie	—	1	1	2	2	3	5
Zeichnen	2	2	1	1	1	—	—
Singen	1	1	1	1	1	1	—
Tanzen	1	1	1	1	1	1	1
Handarbeiten.	2	3	3	3	3	3	3
Gymnastik	3	3	3	3	3	3	3

* Für diejenigen, welche nicht Griechisch lernen.
** Privatunterricht.

Anmerkung: Die Zöglinge Orthodox-Griechiſcher Confeſſion beider Abtheilungen werden in der Religion in je drei Claſſen unterrichtet.

Die Schülerinnen der erſten Claſſe der h. Töchterſchule beſtehen meiſt das Gouvernantenexamen.

IV. Archiv des Schulrechts.

Sachſen. Aus dem Organiſationsplan der Königlichen polytechniſchen Schule zu Dresden, genehmigt durch Miniſterialverordnung vom 14. März 1855.

§ 1. Zweck.

Die Königliche polytechniſche Schule bietet durch ihren ſyſtematiſch geordneten Unterricht und geeignete Uebungen die Mittel zur Erwerbung einer umfaſſenden wiſſenſchaftlichen Ausbildung für Techniker dar, welche ſich einem Zweige der mechaniſchen oder chemiſchen Technik (als Fabrikanten oder Fabrikdirectoren), dem Ingenieurfache im engern Sinne (als Ingenieurs für Straßen-, Eiſenbahn-, Brücken- und Waſſerbau), der Geodäſie (als Feldmeſſer erſter Claſſe) oder dem Lehrfache im Bereiche der Mathematik, der Naturwiſſenſchaften und der Technik zu widmen gedenken, und geſtattet denen, welche ſich für andere Zweige der Production oder des öffentlichen Dienſtes beſtimmt haben (z. B. Landwirthen, Architekten, Zollbeamten u. ſ. w.), ſich in den für ihr Fach erforderlichen Hülfswiſſenſchaften auszubilden.

Außerdem iſt zur Zeit in einer beſonderen Abtheilung der polytechniſchen Schule Ornamentiſten Gelegenheit zu ihrer vollſtändigen Ausbildung geboten (vergl. § 19).

§ 2. Leitung der Schule.

Die Leitung der Schule iſt in unmittelbarer Unterordnung unter dem Miniſterium des Innern einem Director übertragen, welchem nach den in einem beſondern Regulativ enthaltenen Beſtimmungen der Senat der polytechniſchen Schule und das Lehrercollegium als berathende und beziehendlich beſchließende Organe zugeordnet ſind.

§ 3. Allgemeine Organiſation.

Die polytechniſche Schule zerfällt in eine obere und eine untere Abtheilung. In der oberen Abtheilung ſoll eine Ausbildung bis zu dem Grade erworben werden, welcher bei ſolchen vorausgeſetzt wird, die ſich der nach Verordnung vom 24. December 1851 eingeführten Staatsprüfung der Techniker unterwerfen wollen; durch den Beſuch der unteren Abtheilung wird eine Stufe der Ausbildung erreicht, wie ſie der rationelle Gewerbs- und Landwirthſchaftsbetrieb vorausſetzt, und durch den Ausſchluß höherer Mathematik in den techniſchen Hülfswiſſenſchaften begrenzt wird. Die Lehrziele beider Abtheilungen ſind in der Beilage zur Verordnung vom 17. Januar 1852, die Einrichtung der Maturitätsprüfungen an der polytechniſchen Schule betreffend (vergleiche Beilage A.), ausführlich angegeben, und als Beilage B. zu dieſem Organiſationsplane abgedruckt.

Das Ziel der oberen Abtheilung wird durch einen in zwei Claſſen getheilten zweijährigen Unterrichtscurſus erreicht; jede Claſſe zerfällt in drei Sectionen (Fachſchulen).

welche theils mit einander vereinigt, theils getrennt unterrichtet werden, und von denen ſpeciell beſtimmt iſt: Section

A. für die, welche ſich dem Maſchinenbau, der Mechanik oder einem Zweige der mechaniſchen Technik,

B. für die, welche ſich dem Ingenieurfache im engeren Sinne, nämlich dem Straßen-, Eiſenbahn-, Brücken- oder Waſſerbau, oder auch der Geodäſie,

C. für die, welche ſich der Chemie oder einem Zweige der chemiſchen Technik widmen wollen.

Es iſt indeß nicht ausgeſchloſſen, und wird ſogar als ſehr zweckmäßig erachtet, daß die Schüler nach Abſolvirung des Curſus der erſten Claſſe noch ein Jahr auf der Anſtalt verbleiben, um ſich ausſchließlich mit mehr ſelbſtſtändigen Arbeiten unter Anleitung der betreffenden Fachlehrer zu beſchäftigen.

Die untere Abtheilung zerfällt in drei Claſſen, jede mit einjährigem Lehrcurſus. Die beiden unteren Claſſen dieſer Abtheilung enthalten nur Unterrichtsgegenſtände, welche für alle Schüler derſelben gleichmäßig beſtimmt ſind; in der erſten Claſſe tritt dagegen bereits bei einzelnen Unterrichtsgegenſtänden eine Trennung der Schüler nach Maßgabe der vorher erwähnten drei Sectionen ein.

Ueber die Abtheilung für Thonmodelliren und Muſterzeichnen ſiehe § 19.

§ 4. Lehrplan.

Die Vertheilung des nach § 3 und deſſen Beilage B. in den verſchiedenen Lehrgegenſtänden zu ertheilenden Unterrichtes und der verſchiedenen praktiſchen Uebungen auf die einzelnen Claſſen der beiden Abtheilungen erfolgt durch einen auf Grund der Berathungen des Senats der polytechniſchen Schule aufzuſtellenden, nach Bedürfniß abzuändernden und von dem Miniſterium des Innern zu genehmigenden Lehrplan *. Außer den aus der Beilage B. erſichtlichen Lehrgegenſtänden wird in der untern Abtheilung auch Unterricht in Naturgeſchichte, allgemeiner Baukunde, engliſcher Sprache, in den Elementen der höheren Mathematik, dem Ornamentenzeichnen, architektoniſchen Zeichnen und Steinſchnitt; in der obern Abtheilung im Buchhalten und in der Chemie durch Vorträge neben den praktiſchen Arbeiten ertheilt.

Durch den Lehrplan werden zugleich diejenigen Lehrgegenſtände beſtimmt, an welchen alle Schüler der betreffenden Claſſe oder alle Schüler einer Section Theil nehmen müſſen.

Der Monat September wird in der oberen Abtheilung unter Wegfall des gewöhnlichen Unterrichts zu praktiſchen Uebungen verwendet. Hierher gehören für Section A.: Entwerfen von Maſchinen, Beſuch techniſcher Etabliſſements zur genaueren Kenntnißnahme des Betriebes derſelben und einzelner Maſchinen; für Section B.: praktiſch-geodätiſche Arbeiten; für Section C.: praktiſch-chemiſche Arbeiten und Beſuch techniſcher Etabliſſements.

§ 6. Schüler.

Die Schüler ſind entweder eigentliche Schüler, welche dem vollen Lehrcurſus ihrer Claſſe beiwohnen und auf welche die Beſtimmungen des Lehrplanes über die verbindlichen Unterrichtsgegenſtände Anwendung leiden, oder Schüler für einzelne Unterrichtsgegenſtände, bei denen dieß nicht der Fall iſt.

Alle Schüler jedoch, ſie mögen dem vollen Unterrichte oder nur einzelnen Gegen-

---

* Der durch Miniſterialverordnung vom 7. Februar 1855 genehmigte Lehrplan iſt als Beilage E. abgedruckt.

ſtänden beiwohnen, ſind gleichermaßen den Schulgeſetzen unterworfen (vergleiche § 8 am Schluſſe).

§ 7. Erforderniſſe zum Eintritt.

Bei allen Schülern wird zum Eintritt in die Anſtalt, welcher regelmäßig nach Oſtern jeden Jahres, im Laufe des Unterrichtscurſus aber nur ausnahmsweiſe ſtattfinden kann, vorausgeſetzt:

1. ein Alter von wenigſtens fünfzehn Jahren und bei Schülern proteſtantiſchen Glaubensbekenntniſſes die erfolgte Confirmation;
5. der Beſitz der erforderlichen Vorkenntniſſe;

außerdem haben die für einzelne Unterrichtsgegenſtände eintretenden Schüler

6. den Nachweis zu führen, daß ſie ſonſt genügend beſchäftigt ſind.

An Vorkenntniſſen wird für den Beſuch des vollen Lehrcurſus vorausgeſetzt, beim Eintritt in die dritte Claſſe unterer Abtheilung:

a. in Arithmetik, die Potenzirung und Radicirung ganzer und gebrochener Zahlen, die vier Grundoperationen in Buchſtabengrößen, die Gleichungen des erſten Grades (in dem Umfange von Heis Beiſpielſammlung Abſchnitt 1, 2 und 4, § 60—63);
b. in Geometrie, die Geometrie der Ebene, einſchließlich der Kreislehre;
c. in Geſchichte und Geographie, Bekanntſchaft mit den Hauptperioden und den Hauptbegebenheiten der allgemeinen und der vaterländiſchen Geſchichte, ſowie Kenntniß der Grundzüge der mathematiſchen, phyſikaliſchen und politiſchen Geographie;
d. in deutſcher Sprache, Fähigkeit, ſich mündlich über Gegenſtände aus dem Ideenkreiſe der vorher beſuchten Schule richtig und deutlich auszudrücken und ein leichtes Thema ſchriftlich ohne Fehler gegen die Orthographie und die Regeln der Wort- und Satzbildung bearbeiten zu können;
e. in franzöſiſcher Sprache, Bekanntſchaft mit der Formlehre, Fähigkeit, ein nicht zu ſchweres franzöſiſches Stück in das Deutſche zu überſetzen und umgekehrt;
f. im geometriſchen Zeichnen, genügende Fertigkeit im Gebrauche der Zeichnungsinſtrumente und Fähigkeit, die am häufigſten vorkommenden Conſtructionen in geraden und krummen Linien richtig und gut ausführen zu können. Nicht völlig genügende Vorbereitung in dieſer Beziehung kann jedoch unter der Vorausſetzung nachgeſehen werden, daß die mangelnde Fertigkeit durch Privatunterricht, zu welchem von Seiten der Anſtalt Gelegenheit geboten wird, nachgeholt werde.

Beim Eintritt nach Beginn des Unterrichtscurſus oder in eine höhere Claſſe: der Beſitz aller der Vorkenntniſſe, welche nach dem Lehrplane und dem jedesmaligen Stande des Unterrichtes in der betreffenden Claſſe vorausgeſetzt werden müſſen.

Beim Eintritt in die obere Abtheilung: der Beſitz der Kenntniſſe, welche durch das Lehrziel der unteren Abtheilung beſtimmt werden. Bei Schülern der Anſtalt hängt daher der Uebertritt aus der unteren in die obere Abtheilung davon ab, daß die Maturitätsprüfung der unteren Abtheilung beſtanden ſei. Nur in einzelnen Fällen kann im Wege der Dispenſation durch das Miniſterium des Innern dieſe Maturitätsprüfung auf diejenigen Lehrgegenſtände beſchränkt werden, welche als Vorbildung für die Section der oberen Abtheilung, in welche der Schüler eintreten will, unerläßlich ſind.

Bei denen, welche für einzelne Unterrichtsgegenſtände eintreten, wird die Vorbildung nur inſoweit vorausgeſetzt, wie ſie für dieſe Unterrichtsgegenſtände erforderlich iſt.

§ 9. Beſchränkung der Aufnahme in einzelnen Fällen.

Für einzelne Unterrichtsgegenſtände können Schüler nur inſoweit aufgenommen werden, als dieß die Claſſenfrequenz für den vollen Curſus erlaubt. Sprachſtunden ſind von der Geſtattung des Einzelbeſuchs gänzlich ausgeſchloſſen.

Ausländer können nur inſoweit Aufnahme finden, als es nach Berückſichtigung der zum Eintritt befähigten Inländer ohne Ueberfüllung der Claſſen thunlich iſt. Dieß gilt jedoch nicht von den Angehörigen ſolcher Staaten, mit denen wegen Gleichſtellung mit den Inländern in dieſer Hinſicht ein beſonderes Abkommen Seiten der Königl. Sächſiſchen Regierung getroffen worden iſt.

§ 10. Abweichungen vom vollen Unterrichtscurſus.

Dispenſationen von einzelnen Unterrichtsgegenſtänden oder Erlaubniß zum Beſuche einzelner Vorträge einer höheren Claſſe können bei Schülern für den vollen Claſſencurſus nur vom Director der Anſtalt ertheilt werden.

§ 11. Beaufſichtigung der Schüler.

Die Schüler ſtehen in ihrem Verhältniſſe zur polytechniſchen Schule, was namentlich den Schulbeſuch, das Verhalten in der Schule (ſowohl während des Unterrichts als in den Zwiſchenſtunden und bei ſonſtigem Aufenthalt im Schulgebäude) und die Anfertigung der aufgegebenen Arbeiten anbelangt, unter der Aufſicht des Directors und der Lehrer. Eine regelmäßige Specialaufſicht außerhalb der Anſtalt findet nicht ſtatt.

Von ernſteren Klagen, welche gegen einzelne Schüler vorkommen, werden die Eltern derſelben oder deren Stellvertreter in Kenntniß geſetzt.

§ 12. Halbjährige Zeugniſſe.

Jeder Schüler erhält zu Michaelis und zu Oſtern ein Zeugniß über die im Verhalten, Fleiß, Schulbeſuch und in den Fortſchritten in den einzelnen Unterrichtsgegenſtänden ihm ertheilten Cenſuren.

§ 13. Prüfungen.

Am Ende des Jahrescurſus werden mit allen Schülern, ſowohl mit denen für den vollen Unterrichtscurſus, als mit denen für einzelne Unterrichtsgegenſtände Prüfungen vorgenommen, welche bei den Vortragsgegenſtänden in Anfertigung ſchriftlicher Arbeiten und in einer öffentlichen mündlichen Prüfung, bei den Uebungen in öffentlicher Ausſtellung der angefertigten Arbeiten beſtehen.

In der erſten Claſſe der oberen und in der erſten Claſſe der unteren Abtheilung werden außer den ebenſo wie in den übrigen Claſſen eingerichteten Prüfungen auch Maturitätsprüfungen, an welchen auch Nichtſchüler Theil nehmen können, nach Maßgabe der Verordnung vom 17. Januar 1852 (vergl. Beilage A.) abgehalten.

Verbunden zur Theilnahme an den Maturitätsprüfungen ſind nur ſolche Schüler für den vollen Unterrichtscurſus (abgeſehen von den aus der unteren in die obere Abtheilung übertretenden Schülern, ſiehe § 7), welche Schulgeldbefreiung oder Stipendien genießen.

Schüler, welche ſich für die Staatsprüfung der Techniker, z. B. als Architekten, in einzelnen Unterrichtszweigen ein Maturitätszeugniß erwerben wollen, haben der Maturitätsprüfung in dieſen Zweigen vollſtändig beizuwohnen.

Als Einladungsſchrift zu dieſen Prüfungen wird ein Programm ausgegeben, in welchem außer der Behandlung eines wiſſenſchaftlichen Themas die Schulnachrichten regelmäßig veröffentlicht werden.

§ 14. Uebertritt in höhere Claſſen.

Auf Grund der Cenſuren und Prüfungsergebniſſe wird vom Lehrercollegium feſtgeſtellt, welche Schüler innerhalb der oberen oder unteren Abtheilung in die nächſt höhere Claſſe aufrücken können. Die deßhalb gefaßten Beſchlüſſe werden nebſt dem Er-

gebniß der Maturitätsprüfung am Schluſſe des Jahrescurſus den geſammten Schülern bekannt gemacht.

Schüler, welche eine Claſſe zwei Jahre lang beſucht haben, und zum Uebertritt in die nächſt höhere Claſſe noch nicht genügend vorbereitet bei der Prüfung befunden werden, haben die Anſtalt zu verlaſſen.

§ 17. Abgangszeugniſſe.

Schüler, welche die Maturitätsprüfung beſtanden haben, erhalten nach § 10—12 der Verordnung vom 17. Januar 1852 ein Zeugniß der Reife. Ein ſolches Zeugniß gewährt, gleichviel, in welcher Abtheilung es erlangt iſt, nach § 13 der angeführten Verordnung einen Anſpruch auf die in § 1, 2 und 3 des Mandats vom 17. December 1828, die Befreiung der Schüler der in Dresden beſtehenden techniſchen Bildungsanſtalt vom Zunftzwange betreffend, zugeſicherten Vergünſtigungen. Außerdem gewährt ein in der unteren Abtheilung erworbenes Zeugniß der Reife Anſpruch auf den Eintritt in die obere Abtheilung, und wenn es im Fache der praktiſchen Geometrie mindeſtens die Cenſur »gut« enthält, nach § 6 der Verordnung vom 18. Januar 1852 Befreiung von der theoretiſchen Prüfung bei den Prüfungen der Feldmeſſer zweiter Claſſe. Ein in der oberen Abtheilung erworbenes Zeugniß der Reife dient zugleich zum Nachweis des Beſitzes der bei den Staatsprüfungen der Techniker nach § 6 der Verordnung vom 24. December 1851 vorausgeſetzten techniſchen und wiſſenſchaftlichen Vorkenntniſſe.

§ 18. Hospitanten.

Erwachſenen und in ſelbſtſtändigen Verhältniſſen ſtehenden Perſonen kann von dem Director geſtattet werden, an einzelnen Unterrichtsgegenſtänden Antheil zu nehmen; ſie werden als Hospitanten angeſehen, ſind den Schulgeſetzen nicht unterworfen und erhalten für den Fall, daß ſie dieß wünſchen, ein Zeugniß darüber, daß und wie lange ſie dem Unterrichte beigewohnt haben. Die Geſtattung des Zutritts kann, wenn ſich dadurch Unzuträglichkeiten ergeben ſollten, jederzeit zurückgezogen werden.

§ 19. Abtheilung für Thonmodelliren und Muſterzeichnen.

Mit der polytechniſchen Schule iſt zur Zeit eine beſondere Abtheilung für Thonmodelliren und Muſterzeichnen verbunden, in welcher Ornamentiſten im plaſtiſchen Fache für die verſchiedenen einſchlagenden Gewerbe (Holzbildhauer, Modelleurs ꝛc.), ſowie Muſterzeichner ausgebildet werden ſollen.

Die vollſtändige Ausbildung eines Schülers erfolgt in einem Zeitraume von etwa fünf bis ſechs Jahren und wird, von dem Einfacheren zu dem Zuſammengeſetzteren fortſchreitend, in drei Abſtufungen in der Art erzielt, daß auf der erſten Stufe die einzelnen Theile des Kopfes und Körpers, einfache Ornamente und die architektoniſchen Elementarformen, auf der zweiten Köpfe und ganze Figuren nach Gypsmodellen, Blumen nach der Natur gezeichnet und Anweiſung zum Ornamentencomponiren ertheilt, auf der dritten Stufe endlich nach lebenden Objecten (Menſchen und Thieren) gezeichnet, im Ornamentencomponiren fortgefahren und einerſeits zur plaſtiſchen Darſtellung der Körperformen, andererſeits zum Muſterzeichnen übergegangen wird.

Hierbei wird den Schülern ein beſonderer Unterricht im architektoniſchen Zeichnen, verbunden mit einem Vortrage über Kunſtgeſchichte ertheilt, und es iſt ihnen geſtattet, an den für ſie geeigneten Vorträgen und Uebungen in der unteren Abtheilung der polytechniſchen Schule und in der Baugewerkenſchule Antheil zu nehmen (namentlich in deutſcher, franzöſiſcher und engliſcher Sprache, Projectionslehre, Perſpective, Phyſik, Chemie, Elementarmathematik). Sie wohnen den für die Zöglinge der Kunſtakademie beſtimmten anatomiſchen Vorträgen bei und erhalten beſondere Vorträge über Thier-

anatomie an der Thierarzneiſchule; auch wird Einzelnen geſtattet, an den Präparirübungen bei der letzteren Anſtalt Antheil zu nehmen.

Zur Aufnahme, welche zunächſt nur proviſoriſch und erſt, nachdem ſich im erſten Halbjahr gezeigt hat, ob auch die zur gedeihlichen Ausbildung erforderlichen Anlagen vorhanden ſind, definitiv erfolgt, iſt außer den in § 7 unter 1—4 ausgeſprochenen Bedingungen erforderlich, daß der Eintretende einen guten Elementarunterricht genoſſen und in der Regel das Gewerbe, für welches er ſich als Ornamentiſt ausbilden will, bereits praktiſch kennen gelernt habe.

Welchen Unterrichtsgegenſtänden jeder einzelne Schüler dieſer Abtheilung beizuwohnen hat, wird beim Beginn des Jahrescurſus durch den Director beſtimmt.

Für die Schüler dieſer Abtheilung haben die vorſtehenden §§ 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15 und 16 ebenfalls Geltung. Diejenigen, welche ihre volle Ausbildung in dieſer Abtheilung erlangt haben, erhalten ein Abgangszeugniß mit ſpecieller Angabe ihres Faches, in welchem alle Unterrichtsgegenſtände, denen ſie beigewohnt, nebſt den Durchſchnittscenſuren, welche ſie in denſelben erlangt haben, aufgeführt ſind. Erfolgt der Abgang vor vollſtändiger Ausbildung, ſo gelten die einſchlagenden Beſtimmungen des § 17.

§ 20. Schulgeld.

An Schulgeld wird für den einjährigen vollen Unterrichtscurſus in jeder Claſſe der oberen und unteren Abtheilung 30 Thlr., in der Abtheilung für Thonmodelliren und Muſterzeichnen 12 Thlr. zur Schulcaſſe entrichtet.

Schüler für einzelne Gegenſtände und Hoſpitanten haben für jede wöchentliche Unterrichtsſtunde jährlich 2 Thlr. zu zahlen; erſtreckt ſich der Beſuch auf mehr als drei Unterrichtsgegenſtände, ſo iſt jährlich 30 Thlr., in keinem Falle aber mehr zu entrichten.

Für Schüler des vollen Claſſencurſus, welche gleichzeitig dem Unterrichte einer höheren Claſſe beiwohnen (vergl. § 9), wird letzterer noch beſonders nach dem Satze für Hoſpitanten in Anrechnung gebracht.

§ 22. Stipendien.

Beſonders würdigen und bedürftigen Schülern, welche ſich in einer der beiden Abtheilungen der polytechniſchen Schule oder im Modelliren und Muſterzeichnen vollſtändig für ihren Beruf ausbilden wollen, können außer dem Schulgelderlaſſe auch Stipendien von dem Miniſterium des Innern auf Vorſchlag des Lehrercollegiums bewilligt werden.

Die Bewilligung erfolgt auf deßhalb bei dem Directorium der Anſtalt anzubringende Geſuche beim Beginn des Jahrescurſus jedesmal für ein Jahr. Die Auszahlung erfolgt monatlich.

§ 23. Sonſtige Vergünſtigungen.

Außer den Vortheilen, auf welche die Zeugniſſe der Reife einen Anſpruch gewähren (§ 17), genießen die Schüler der polytechniſchen Schule noch folgende Vergünſtigungen:

a. Neben dem Unterrichte finden, ſoweit thunlich, Excurſionen nach techniſchen Etabliſſements oder im Intereſſe des Unterrichts der Maſchinenlehre und der Ingenieurwiſſenſchaften ſtatt. Hierbei wird, ſo weit die deßhalb bewilligten Mittel ausreichen, bei größeren Entfernungen entweder allen, oder den als bedürftig legitimirten Schülern freies Fortkommen gewährt.

b. Den eigentlichen Schülern der oberen und der erſten Claſſe der unteren Abtheilung iſt der Beſuch der Königl. Sammlungen, öffentlichen Bauten und Anſtalten unter den Bedingungen geſtattet, welche die Miniſterien deßhalb getroffen haben. Die Schüler erhalten deßhalb beſonders ausgefertigte und auf ein Jahr gültige Legitimationskarten und einen Abdruck dieſer Bedingungen.

Die Schüler in der Abtheilung für Thonmodelliren und Musterzeichnen genießen eine gleiche Vergünstigung bei den naturhistorischen Sammlungen im Zwingergebäude.

c. Die Schüler der Section A. in der oberen Abtheilung erhalten bei den praktischen Uebungen im Monat September auf Empfehlung der Schuldirection außer dem bei mehreren Privatunternehmungen gestatteten Zutritte die Erlaubniß auf den Locomotiven der Staatseisenbahnen fahren zu dürfen, um sich mit der Bedienung derselben bekannt zu machen. Für die Schüler der Section B. wird die Gestattung, die Fluren zu größeren geodätischen Aufnahmen betreten zu dürfen, durch die competente Behörde vermittelt.

d. Das Lehrercollegium der polytechnischen Schule hat bei Gelegenheit des fünfundzwanzigjährigen Stiftungsfestes der Schule einen Reisestipendienfond für Schüler gegründet, dessen Stiftungsurkunde in der Beilage D. abgedruckt ist.

e. Bezüglich der Militärpflicht ist in Gemäßheit des Gesetzes vom 1. August 1846, Abschnitt 2, § 11 und vom 9. November 1848 § 10, sowie nach § 33 und 35 des Gesetzes vom 3. Juni 1852 den Schülern der polytechnischen Schule bei untadelhaftem Betragen und Fleiße und hinreichenden Fähigkeiten für den Fall, daß sie bei der Stellung für tüchtig befunden worden sind, nachgelassen, die Infanterieabtheilung zu benennen, bei welcher sie eintreten wollen, wenn sie sich zum sofortigen Eintritt in den Militärdienst bereit erklären, außerdem können sie auch erst nach Ablauf des zweiundzwanzigsten Lebensjahres sich über ihren Eintritt in die Armee oder ihre Stellvertretung entscheiden, und werden bis zu diesem Zeitpuncte der Dienstreserve zugeschrieben. Es kann sogar dieser Termin in einzelnen Fällen durch die Recrutirungscommission bis nach Ablauf des vierundzwanzigsten Lebensjahres verlängert werden.

Beilage A.

Verordnung,

die Einrichtung von Maturitätsprüfungen bei der polytechnischen Schule zu Dresden betreffend, vom 17. Januar 1852.

Das Ministerium des Innern hat die Einrichtung von Maturitätsprüfungen bei der polytechnischen Schule zu Dresden beschlossen und verordnet deßhalb wie folgt:

§ 1. Am Schlusse jedes Unterrichtscursus (gegen Ostern jeden Jahres) werden in beiden Abtheilungen der polytechnischen Schule zu Dresden Maturitätsprüfungen abgehalten.

§ 7. Die Prüfungen erstrecken sich für jetzt auf folgende Gegenstände:

1. bei der untern Abtheilung.

a. bei allen Schülern:

Mathematik, Mechanik und Maschinenlehre, Mechanische Technologie, Physik und Chemie, Mineralogie, Deutsche Sprache, Französische Sprache;

b. außerdem

bei den Schülern für mechanische Technik:
Maschinenzeichnen und Projectionslehre;

bei den Schülern für Straßen-, Brücken- und Eisenbahnbau und für Geodäsie:
praktische Geometrie;

bei den Schülern für chemische Technik:
praktische Chemie.

2. bei der oberen Abtheilung.

a. bei allen Schülern:

höhere Mathematik (Analyſis), höhere (analytiſche) Mechanik *, höhere Phyſik, Aſtronomie *, Volkswirthſchaftslehre, Deutſche Sprache, Engliſche Sprache;

b. außerdem:

bei den Schülern für Geodäſie:

theoretiſche und praktiſche Geodäſie, Situationszeichnen;

bei den Schülern für mechaniſche Technik:

Theorie der Motoren, Entwerfen von Maſchinen, mechaniſche Technologie;

bei den Schülern für Straßen-, Brücken- und Eiſenbahnbau:

Straßen-, Waſſer- und Brückenbaukunde, Entwerfen von Straßen-, Brücken-, Waſſer- und Eiſenbahnbauten, theoretiſche und praktiſche Geodäſie, Geognoſie;

bei den Schülern für chemiſche Technik:

Geognoſie, Chemie.

Das Maß der in allen den genannten Fächern zu fordernden Ausbildung beſtimmt ſich durch die in dem Lehrplane der polytechniſchen Schule für jedes derſelben (beziehendlich für die untere oder obere Abtheilung) gegebenen Lehrziele (ſiehe nachfolgend Beilage B.).

§ 18. Den Prüfungen, ſo weit ſie in der mündlichen Beantwortung von Fragen beſtehen, können Betheiligte und Sachverſtändige gegen von der Direction auszugebende Eintrittskarten beiwohnen. **

Hiernach haben Alle, die es angeht, ſich zu achten.

Dresden, am 17. Januar 1852.

Miniſterium des Innern.
v. Frieſen.
Demuth.

Beilage B.

Lehrziele,

welche in Gemäßheit des Lehrplanes der polytechniſchen Schule bei den Maturitätsprüfungen vorausgeſetzt werden.

A. für die untere Abtheilung.

Mathematik. Vollſtändige Kenntniß der geſammten niederen Mathematik; zu dieſer werden gerechnet: 1. die Grundoperationen in Buchſtaben, die Lehre von den Potenzen und Logarithmen, die Auflöſung der Gleichungen erſten und zweiten Grades mit mehreren Unbekannten, ſowie der Gleichungen dritten Grades mit einer Unbekannten; — 2. die geſammte Planimetrie und Stereometrie; — 3. die ebene und

---

* In Gemäßheit der Miniſterialverordnung vom 7. Februar 1855 iſt in dem Lehrplane inſofern eine Veränderung eingetreten, als die höhere Mechanik nicht mehr als ein für die Schüler der chemiſchen Technik und die Aſtronomie nicht mehr als ein für die Schüler der mechaniſchen und der chemiſchen Technik verbindlicher Lehrgegenſtand betrachtet wird.

** Durch Miniſterialverordnung vom 15. Januar 1855 wurde beſtimmt, daß von der Theilnahme an der mündlichen Maturitätsprüfung alle Schüler in denjenigen Fächern befreit ſein ſollen, in welchen ſie bei den letzten beiden regelmäßigen Cenſurenertheilungen und bei den ſchriftlichen Maturitätsprüfungsarbeiten mindeſtens die Cenſur 2 erhalten haben, und deßhalb die Oeffentlichkeit der Maturitätsprüfungen gänzlich aufgehoben.

körperliche (ſphäriſche) Trigonometrie nebſt deren hauptſächlichſten Anwendungen auf die Fundamentalprobleme der Geodäſie und mathematiſchen Geographie; — 4. die descriptive Geometrie, vorzugsweiſe die conſtructive Löſung der auf die Verbindung von Puncten, Geraden und Ebenen bezüglichen Aufgaben, ſowie Darſtellung der Durchſchnitte von krummen Flächen unter ſich und mit Ebenen. Für die unter 2, 3 und 4 genannten Gegenſtände dient das Lehrbuch: Grundzüge der Geometrie von Dr. O. Schlömilch, 2 Theile, Eiſenach bei Bärecke 1854; — 5. die analytiſche Geometrie der Ebene und des Raumes mit beſonderer Rückſicht auf die Linien und Flächen der zweiten Ordnung; zu Grunde gelegt wird das Lehrbuch der analytiſchen Geometrie von O. Fort und Dr. O. Schlömilch, 2 Theile, Leipzig bei B. G. Teubner.

Mechanik. Genauere auf mathematiſche Begründung geſtützte Kenntniß der Geſetze des Gleichgewichtes und der Bewegung, mit beſonderer Rückſicht auf die Vorbereitung für den Curs der Maſchinenlehre. Da der Vortrag bereits in der zweiten Claſſe ſtattfindet, kann nur die niedere Mathematik mit Einſchluß der ebenen Trigonometrie und der Anfangsgründe der analytiſchen Geometrie bei der Behandlung vorausgeſetzt werden. Mit Ausnahme der durch dieſen niederern Stand der mathematiſchen Vorkenntniſſe bedingten Abänderungen iſt der Umfang, in welchem der Stoff zum Vortrage gelangt, im Weſentlichen mit dem Inhalte des erſten Bandes von »Weisbach's Lehrbuch der Ingenieur- und Maſchinenmechanik« übereinſtimmend.

Maſchinenlehre. Allgemeine Einleitung in die Maſchinenlehre. Darſtellung des Zweckes und der Zuſammenſetzung der Maſchinen. Allgemeine Betrachtung der Kräfte, welche bei dem Betriebe der Maſchinen in Anwendung kommen, ſowie der Motoren, Transmiſſionen und Arbeitsmaſchinen zu dem Zwecke, die allgemeinen Bewegungsverhältniſſe und ihren Einfluß auf die Conſtruction und Dimenſionsverhältniſſe der Maſchinen und ihrer Theile nachzuweiſen. Specielle Betrachtung der vorzüglichſten Maſchinenelemente ſowohl in theoretiſcher als conſtructiver Hinſicht mit ſteter Rückſicht auf die Praxis. Specielle Betrachtung der vorzüglichſten Motoren und einiger häufig vorkommenden Arbeitsmaſchinen, jedoch nur in beſchreibender Weiſe, wobei die Eigenthümlichkeiten der Conſtruction und Wirkung ins Auge gefaßt und ihre Bedeutung für induſtrielle Anlagen beſonders hervorgehoben werden. — Die ſpecielle Betrachtung der Maſchinenelemente wird durch das Entwerfen und Conſtruiren dahin einſchlagender Gegenſtände, dem nur die Schüler der Section A. beiwohnen, unterſtützt. — Dem Vortrage wird vorzüglich »Weisbach's Lehrbuch der Ingenieur- und Maſchinenmechanik« und »Redtenbacher's Reſultate des Maſchinenweſens« zu Grunde gelegt und von der Anwendung der höheren Mathematik Umgang genommen.

Mechaniſche Technologie. Beſchreibung und Erklärung der Verfahrungsarten und einfacheren Vorrichtungen beim Bearbeiten des Metalles und Holzes weſentlich nach Karmarſch's Lehrbuch der mechaniſchen Technologie, Band 1.

Phyſik. Kenntniß der Thatſachen und ihres Zuſammenhanges in dem Umfange, wie dieſelben in Pouillet-Müller's Lehrbuche behandelt ſind, mit Ausnahme der doppelten Brechung und Polariſation, welche in der unteren Abtheilung nur in geringerer Ausdehnung behandelt werden.

Chemie. Im Vortrage der theoretiſchen Chemie wird der unorganiſche Theil in dem Umfange von Wöhler's Grundriß der Chemie behandelt; bei dem organiſchen Theile geben die allgemeinen Erörterungen, welche in Schloßberger's Lehrbuche der organiſchen Chemie jedem Abſchnitte voranſtehen, den Umfang des Vortrags an; die größere oder geringere Specialkenntniß der dieſen Abſchnitten zugehörenden Körper, welche außerdem angeſtrebt wird, hängt von der als bekannt vorauszuſetzenden Wichtig-

keit dieſer Körper in theoretiſcher und praktiſcher Beziehung ab. — Beim Vortrage der techniſchen Chemie wird das Verſtändniß aller chemiſchen Erſcheinungen, welche bei techniſchen Verrichtungen vorkommen, ſowie die Kenntniß der techniſch-chemiſchen Fabrikationsmethoden bezweckt; es wird daher auch das Weſentliche von dem in dem Handbuche der techniſchen Chemie von E. L. Schubarth hierauf Bezügliche in dieſem Vortrage mitgetheilt. — Die praktiſch-chemiſchen Arbeiten ſollen einestheils das theoretiſche Wiſſen der Schüler befeſtigen, anderntheils ihnen Gelegenheit geben, ſich in der Anſtellung chemiſcher Verſuche zu üben. Mit Rückſicht hierauf wird der Gebrauch des Löthrohrs und die qualitative chemiſche Analyſe nach »Will's Anleitung zur chemiſchen Analyſe« gelehrt; es werden die für die Technik wichtigſten volumetriſchen Analyſen ausgeführt, Präparate dargeſtellt und in Uebereinſtimmung mit dem techniſch-chemiſchen Vortrage ſo viel als irgend möglich von den Schülern diejenigen Verſuche wiederholt, welche zur Erläuterung wiſſenſchaftlicher Sätze während des Vortrags angeſtellt worden ſind.

Mineralogie. Dem Vortrage liegen die »Elemente der Mineralogie von C. F. Naumann« zu Grunde; bei Beendigung desſelben muß von den Schülern erwartet werden, daß ſowohl der allgemeine als der ſpecielle Theil dieſes Lehrbuches zu ihrem vollkommenen Verſtändniß gelangt iſt. In dem kryſtallographiſchen Theile des Vortrages und den Repetitionen wird zugleich auch ſtete Rückſicht auf die Bezeichnungsart nach Weiß und auf die Methode von Quenſtedt genommen, die an einem Kryſtalle auftretenden Flächen in eine Ebene zu projiciren, wie dieß in der »Methode der Kryſtallographie von F. A. Quenſtedt, Tübingen 1840« ausführlich entwickelt worden iſt. — Können in dieſem Curſus über Mineralogie auch nicht alle bekannten, ſelbſt nicht alle in dem zu Grunde gelegten Lehrbuche beſchriebenen Mineralien erläutert und betrachtet werden, ſo iſt doch die genauere Kenntniß der entweder in techniſcher Beziehung oder durch ihr Vorkommen wichtigeren Arten ein unerläßliches Erforderniß.

Deutſche Sprache und Denklehre. Das Ziel, welches in der unteren Abtheilung angeſtrebt wird, leuchtet aus der nachfolgenden Aufſtellung des ganzen Unterrichtsganges, wie er in beiden Abtheilungen befolgt wird, hervor.

Der Unterricht in der vaterländiſchen Sprache hat alle diejenigen Unterrichtsgegenſtände zu umfaſſen, welche die ſowohl dem gebildeten Manne, als dem tüchtigen Geſchäftsmanne nöthige Fertigkeit, mit möglichſter Sicherheit und Freiheit im Gebiete ſeiner Vorſtellungen und Gedanken ſich zu bewegen, unmittelbar fördern helfen. Hierher gehören alſo (für den Deutſchen):

1. die deutſche Sprache: a. hinſichtlich der Mittel, die ſie zur Bezeichnung der Vorſtellungen und Gedanken und ihrer nächſten Verbindungsweiſen darbietet, und der Geſetze, an die ſie dabei unbedingt gebunden iſt (Sprachlehre, Grammatik); b. hinſichtlich der umfaſſenderen Darſtellungsweiſen, unter welchen der Sprechende, je nach ſeinem beſonderen Bedürfniſſe und Darſtellungszwecke, eine freiere Wahl hat (Vortragslehre, Styliſtik); c. hinſichtlich der Geiſteswerke, welche überhaupt bis jetzt in ihr eine befriedigende und muſtergültige Darſtellungsform gefunden haben (Bekanntſchaft mit den deutſchen muſtergültigen Schriftſtellern oder Claſſikern und Geſchichte der deutſchen Sprache ſelbſt);

2. die Denklehre.

In der Natur dieſer Unterrichtsgegenſtände liegt es, daß ſie zwar ſämmtlich für jede Bildungsſtufe der Lernenden, aber nicht alle ſtets in gleichem Umfange zu berückſichtigen ſind. Ihre Vertheilung durch alle Claſſen der polytechniſchen Schule iſt daher folgende:

1. Vortrag und Erklärung ausgewählter muſtergültiger Abſchnitte aus den Werken deutſcher Schriftſteller bieten zugleich Gelegenheit dar: a. zunächſt zur Berichtigung etwa noch vorkommender Fehler und Verwöhnungen, überhaupt aber zur letzten allgemeinen Verſtändigung über Bedeutung (Gattungen und Arten), Beugung, Fügung und Betonung der Wörter und Sätze (Interpunction), mit Hervorhebung aller derjenigen Eigenthümlichkeiten, durch welche die deutſche Sprache von den bekannteſten anderen Sprachen ſich unterſcheidet; — b. zur Kenntniß und Beachtung der genaueren Beſtimmung, Prüfung, Erfindung und Verbindung der Begriffe und Gedanken. (Wöchentlich 1 Stunde in der III., und 1 Stunde in der II. Claſſe der unteren Abtheilung.)

2. An die Stelle dieſer Uebungen tritt die eigentliche Denklehre, beſonders verweilend bei den Lehren von dem Weſen, den Merkmalen, der Begrenzung und Entwickelung der Begriffe, von der Geſtaltung der Urtheile, ihrem Gebrauche und Werthe (als Grundſätze, Folgeſätze, Axiome, Hypotheſen ꝛc.), von dem Weſen der Schlüſſe und ihren üblichſten Abkürzungen, Verbindungen und Einkleidungen, von der Eintheilung und Gliederung des Denkſtoffes, von der Beweisführung, ſowie von den gewöhnlichen Urſachen des Irrthumes und den ihm entgegenwirkenden Mitteln, wobei die Lernenden verbunden ſind, das Verſtändniß aller dieſer Regeln durch vielfache und ſelbſtthätige Anwendung derſelben auf Fälle aus Gedankenkreiſen, in denen ſie ſich ſelbſtſtändiger bewegen können, zu erproben. (Wöchentlich 1 Stunde in der I. Claſſe der unteren Abtheilung und 1 Stunde in der ungetrennten oberen Abtheilung).

3. Die Uebungen in der Darſtellung der Gedanken überhaupt (Stylübungen): a. beginnen mit Bearbeitung mannigfaltiger, bald dem gewöhnlichen Leben, bald den beſonderen Erlebniſſen und Verhältniſſen der Lernenden entnommener Aufgaben (wöchentlich 1 Stunde in der III. Claſſe der unteren Abtheilung), — b. ordnen ſich aber ſpäter (wöchentlich 1 Stunde in der II. Claſſe der unteren Abtheilung) nach den Abtheilungen der (kurzen, aber zuſammenhängenden) Vortragslehre (Styliſtik) über Eigenſchaften, Arten und Formen des Styles. Die dieſe Uebungen begleitenden muſtergültigen Abſchnitte aus deutſchen Schriftſtellern treten in der nämlichen ſyſtematiſchen Reihenfolge auf und führen dadurch — c. zu einer vollſtändigen Kenntniß und Ueberſicht der wichtigeren ſprachlichen Darſtellungsformen. — Endlich d. macht (in der I. Claſſe der unteren Abtheilung) eine Hinweiſung auf die geſchichtliche Entwickelung der Sprache und des Schriftenthumes des deutſchen Volkes (Abriß einer Geſchichte der Nationallitteratur), den Schluß dieſer (der allgemeinen Geiſtesbildung gewidmeten) ſprachlichen Beſchäftigungen.

4. Die nothwendige Rückſicht auf den künftigen Stand und Beruf der Lernenden erheiſcht aber auch noch eine durch alle Claſſen (wöchentlich in der III. und II. Claſſe unterer Abtheilung je eine Stunde) gehende Reihe von beſonderen Uebungen im Geſchäftsſtyle, in der Ordnung, daß die in dem gewöhnlichen Leben und bei den Geſchäftsverhältniſſen aller Gewerbtreibenden vorkommenden Aufſätze, welche zugleich die der Erfindung und Darſtellung nach leichteren und kürzeren ſind (in der III. Claſſe unterer Abtheilung) den Anfang machen, längere Aufſätze und ein Geſchäftsbriefwechſel darauf (in der II. und I. Claſſe unterer Abtheilung) folgen, endlich zu den auf beſtimmtere wiſſenſchaftliche, künſtleriſche (artiſtiſche) und induſtrielle Vorkenntniſſe zu gründenden Gedankenentwickelungen, wie dergleichen z. B. von Beamten oder Sachverſtändigen, mit Ausſchließung der juriſtiſchen Auffaſſungen, zu leiſten ſind (in den beiden Claſſen der oberen Abtheilung), Anleitung ertheilt wird.

Franzöſiſche Sprache. Es wird durch den Unterricht bezweckt, die Fertigkeit einen franzöſiſchen Schriftſteller im Fache der Geſchichte, Naturwiſſenſchaften und der

Technik zu verſtehen, und ſich ſchriftlich und mündlich über leichtere Gegenſtände richtig auszudrücken, bei den Schülern hervorzubringen.

Maſchinenzeichnen und Projectionslehre. Die ſyſtematiſche Aufeinanderfolge der hier vorgetragenen Gegenſtände iſt aus dem nachſtehenden Unterrichtsgange zu entnehmen:

Projectionslehre. I. Theil. Entſtehung der Projectionsmethoden, Begriffe der Projectionen und Bildung der Projectionsebenen. Darſtellung eines Punctes, einer geraden, gebrochenen und gekrümmten Linie, ſowie mehrerer Linien mit ſteter Entwickelung ihrer wahren Längen und der Neigungswinkel, die dieſelben ſowohl mit einander, als auch mit den Projectionsebenen bilden. Projection einer und mehrerer theils paralleler, theils ſich ſchneidender Ebenen, nebſt Beſtimmung der Neigungswinkel, die eine Ebene mit den Projectionsebenen einſchließt, ſowie der Durchſchnitts- und Neigungswinkel, welche mehrere Ebenen gegenſeitig mit einander bilden. Weitere Betrachtungen von Puncten, geraden Linien und Ebenen in Hinſicht auf ihre gegenſeitigen Entfernungen, Neigungen und Durchdringungen. Entſtehung und Darſtellung krummer Flächen, beſonders der cylindriſchen, coniſchen und Umdrehungsflächen; Darſtellung begrenzter Ebenen und Körper in verſchiedenen Lagen gegen die Projectionsebenen. Projection der regulären Polyeder und mehrerer Hauptformen der Kryſtallographie. Durchſchnitte verſchiedener Körper mittelſt Ebenen und Beſtimmung der geometriſchen Größe des Schnittes. Gegenſeitige Durchdringung der genannten Körper und Entwickelung ihrer Oberflächen, ſowie Eintragung der Schnitt- und Durchſchnittslinien in dieſelben. Endlich Erläuterungen der für die Praxis noch wichtigſten Darſtellungsmethoden, als: der Uebereckprojection, der einfach ſchiefen (Cavalier-) Darſtellung und der doppelt ſchiefen (iſometriſchen) Projection. – II. Theil. Dieſer ſoll nur die praktiſche Anwendung des erſten Theiles näher erläutern, indem zuerſt von einfachen, ſpäter von zuſammengeſetzteren Maſchinentheilen z. B. Kuppelungen, Lagern, Geradführungen ꝛc., wovon nur ein Grund- und Aufriß gegeben iſt, eine Seitenanſicht, ein Längen- und Querdurchſchnitt ꝛc. abgeleitet werden muß. Dieſe Zeichnung kann dann auch gleichzeitig zur Entwickelung einer Cavalierdarſtellung und iſometriſchen Projection dienen.

Schattenconſtruction. I. Theil. Entſtehung des Schattens. Annahme der Richtung der Lichtſtrahlen für geometriſche Zeichnungen. Conſtruction der Schatten von gerad- und ſchiefſtehenden, geraden, gebrochenen und gekrümmten Linien, voller und durchbrochener Ebenen, ſowie gekrümmter Flächen auf horizontale, verticale oder beide Ebenen zugleich und auf gekrümmte Flächen. Entwickelung der Schatten von geraden, ſchiefſtehenden, geneigten und übereinander liegenden prismatiſchen und pyramidalen Körpern, auf horizontale und verticale Ebenen. Uebungen in der Conſtruction der Schatten für die am häufigſten vorkommenden Verbindungen und Formen der Körper, z. B. von prismatiſchen und pyramidalen Körpern mit Platten überdeckt, Kugeln, Ringen, Niſchen, Säulenfüßen, Säulenköpfen ꝛc. ꝛc. — II. Theil. Uebungen im Tuſchen von Ebenen und im Rundtuſchen werden zuerſt nach Contourzeichnungen an einfachen architektoniſchen und Maſchinentheilen angeſtellt. Hierauf folgen Ausführungen ähnlicher größerer Gegenſtände in Tuſche und Farbe, wobei noch die übliche Bedeutung der letzteren in geometriſchen Zeichnungen beſonders angegeben wird.

Perſpective. I. Theil. Entſtehung des perſpectiviſchen Bildes und Herleitung desſelben aus der geometriſchen Projectionslehre, insbeſondere Entwickelung der Diſtanz-, Accidental- und Theilpuncte, des Fußpunctes ꝛc., nachdem vorher einige allgemeine Regeln über die Lage und Entfernung des Augenpunctes für eine beſtimmte Bildfläche gegeben waren. Die Anwendungen hiervon umfaſſen die perſpectiviſchen Darſtellungen

von Puncten, Linien, Ebenen und Körpern in den verſchiedenartigſten Lagen zur Bildfläche. Einzelne ſolche Darſtellungen werden hierauf benutzt, um dazu den Schatten ſowohl für eine Licht- als Sonnenbeleuchtung zu conſtruiren. — II. Theil. Nächſt der Aufnahme und Ausführung ganzer Maſchinen und einzelner architektoniſcher Gegenſtände bezweckt dieſer Theil auch noch die ſofortige Entwickelung perſpectiviſcher Bilder von Gegenſtänden, wie ſie ſich täglich im gewöhnlichen Leben darbieten und die nur durch gegebene Dimenſionen vorgeſchrieben werden. Gewöhnlich werden zu dergleichen Ausführungen diejenigen Skizzen benutzt, welche beim Aufnehmen angefertigt werden müſſen.

Maſchinenzeichnen. Mit der Kenntniß der vorher erwähnten Darſtellungsmethoden ausgerüſtet gehen die Schüler theils an die Aufnahme und Ausführung einzelner geeigneter Maſchinen, mechaniſcher Vorrichtungen, Modelle oder Apparate, theils an das Austragen einzelner Theile aus vorgegebenen Maſchinenzeichnungen, theils endlich an die Anfertigung von Werkzeichnungen, wie ſie bei der praktiſchen Ausführung verlangt werden.

Praktiſche Geometrie. Dieſelbe wird in folgenden Abſchnitten in zuſammenhängendem Vortrage gelehrt, und im Sommer durch praktiſche Uebungen unterſtützt:

1. Die Kettenmeſſung. Beſchreibung und Gebrauch und beziehendlich Correction der hierbei nöthigen Werkzeuge und Inſtrumente. Das Abſtecken und Meſſen gerader Linien unter verſchiedenen Bedingungen und mit verſchiedenen Hülfsmitteln. Das Abſtecken und Meſſen von Winkeln mit Kette, Baken, Winkelkreuz und Winkelſpiegel. Das Abſtecken von Figuren, insbeſondere von Baumplantagen, kleiner Kreiſe und Ellipſen. Die Ermittelung der Flächeninhalte einzelner Parcellen und Parcellencomplexe, nach der Zerlegungs- und Coordinatenmethode. Nachweis der Fehlerquellen hierbei. Die Grundrißaufnahme nach der Triangulir-, Parallel- und Perimetermethode. Das Auftragen der Figuren nach den auf dem Felde gemeſſenen Beſtandtheilen. — Genauigkeit der Kettenmeſſung. Genauigkeit der Meſſung der Linien auf dem Papier.

2. Die Menſelaufnahme. Beſchreibung, Theorie, Gebrauch und Correction der hierzu nöthigen Inſtrumente: des Meßtiſches, der Libelle, des Diopterlineals, der Kippregel, der Bouſſole ꝛc. Die Aufnahme von Puncten durch Vorwärtsviſiren und Meſſen, Vorwärtsabſchneiden, Seitwärtsabſchneiden und Rückwärtsabſchneiden. Anwendung dieſer Grundoperationen auf die Beſtimmung unzugängiger Linien, Abſteckung von Winkeln und Parallelen, Aufnahme einzelner, ſowie zuſammenhängender Grundſtücke, mögen ſolche eine freie Ueberſicht gewähren oder nicht (Umziehen). Die Aufnahme eines größern Verbandes von Grundſtücken über mehrere Menſelblätter. Das hierbei nöthige geometriſche Netz. Die Flächeninhaltsermittelung nach vorhergegangener Menſelaufnahme unter Anwendung der verſchiedenen mechaniſchen Hülfsmittel (Planimeter). Das Copiren und Verjüngen der Charten (Pantograph).

3. Die Theilungslehre. Dieſelbe zeigt die Beſtimmung der Theilungslinien der mit der Kette oder der Menſel aufgenommenen Grundſtücke zum Behuf der Dismembration oder Zuſammenlegung und zwar unter verſchiedenen Bedingungen ſowohl bei gleicher als verſchiedener Bonität.

4. Das Höhenmeſſen. Beſchreibung, Theorie, Gebrauch und Berichtigung der hierbei nöthigen Inſtrumente. Das geometriſche Höhenmeſſen mit Stäben, mit Dendrometer und mit dem Lehmann'ſchen Diopterlineal. Das Nivelliren mit der Setzwaage, in Verbindung mit den Viſirſcheiben, mit der Waſſerwaage, mit der Queckſilberwaage und dem Libellenniveau mit Dioptern, ſowie die hierbei nöthigen Berechnungen und Profilirungen. Anwendung des Nivellirens auf die Anlegung von Kunſtwieſen.

5. Praktiſche Stereometrie. Ermittelung der cubiſchen Inhalte der bei Erdbauten vorkommenden Auf- und Abtragskörper. Beſtimmung der cubiſchen Inhalte runder und vierkantiger Hölzer mit Bezug auf die hier einſchlagenden Tabellen. Das Ausmeſſen oder Viſiren der verſchiedenartig geſtalteten Gefäſſe.

6. Situationszeichnen. Der Unterricht wird mit der Anweiſung begonnen, Charaktere einzelner Situationsgegenſtände ſowohl in ſchwarzer als bunter Manier zu zeichnen, geht über zum Copiren ökonomiſcher Grundriſſe, wobei die verſchiedenen Arten des Copirens in Anwendung gebracht und die Culturarten der einzelnen Parcellen durch die üblichen Charaktere in ſchwarzer oder bunter Manier angegeben werden, und ſchließt mit dem Tuſchen der Unebenheiten des Terrains als Vorbereitung zur Darſtellung derſelben nach dem Lehmann'ſchen Syſtem.

B. für die obere Abtheilung.

Höhere Mathematik (Analyſis). Nämlich a. Differentialrechnung; Differentiation der einfachen und zuſammengeſetzten Functionen, Entwickelung der ſucceſſiven Differentialquotienten häufig vorkommender Functionen; Theorie der Maxima und Minima; Reihenentwickelungen mittelſt der Theoreme von Taylor und Mac Laurin (mit Angabe der Gültigkeitsgrenzen). Geometriſche Anwendungen der Differentialrechnung, vorzugsweiſe: die Conſtruction von Tangenten, Normalen und Krümmungshalbmeſſern an ebenen Curven, die analytiſche Beſtimmung und descriptive Darſtellung von Tangenten und Normalebenen an Curven doppelter Krümmung, ſowie von Tangentialebenen und Normalen an beliebigen Flächen; — b. Integralrechnung; Integration der einfachen und zuſammengeſetzten Functionen ſowohl in unbeſtimmter Form als zwiſchen beſtimmten Grenzen; zwei- und dreifache Integrale in gleicher doppelter Auffaſſung. Vorzugsweiſe ſind die geometriſchen Anwendungen hiervon zu beachten, nämlich die Quadratur und Rectification der Curven, die Complanation der Flächen (z. B. der Gewölbflächen), die Cubatur begrenzter Räume mit beſonderer Rückſicht auf die Linien und Flächen zweiten Grades. Integration der Differentialgleichungen, namentlich derjenigen, welche bei geometriſchen und dynamiſchen Unterſuchungen vorkommen. — Das hierbei zu Grunde gelegte Lehrbuch iſt: Compendium der höheren Analyſis von Dr. O. Schlömilch, Braunſchweig bei Vieweg 1853.

Höhere (analytiſche) Mechanik. Die Vorträge gehen hauptſächlich von dem reinwiſſenſchaftlichen Standpuncte aus und bezwecken die Entwickelung der allgemeinen Geſetze des Gleichgewichtes und der Bewegung nebſt denjenigen Anwendungen, welche nicht ausſchließlich techniſcher Natur ſind. Der Stoff ordnet ſich folgendermaßen: a. Statik feſter Körper. Gleichgewicht der Kräfte an einem Puncte mit Unterſcheidung der drei Fälle, ob der Punct frei oder gezwungen iſt, ſich entweder auf einer Linie oder auf einer Fläche zu bewegen. Gleichgewicht paralleler Kräfte, Beſtimmung der Schwerpuncte von Linien, Flächen und Körpern. Allgemeine Bedingungen des Gleichgewichts beliebiger, auf einen Körper wirkender Kräfte; Princip der virtuellen Geſchwindigkeiten. Beiſpielsweiſe: die Statik der Ketten- und Kettenbrückenlinien, der Gewölbe und Futtermauern. — b. Dynamik feſter Körper. Bewegung eines Punctes, der von beliebigen Kräften getrieben wird, namentlich freier Fall der Körper in widerſtehenden Mitteln, Pendelbewegung und Planetenbewegung (Entwickelung der Keppler'ſchen Geſetze). Allgemeine Geſetze der Bewegung von Maſſenſyſtemen, Princip der verlorenen Kräfte, Lehrſatz von der lebendigen Kraft, Erhaltung des Schwerpunctes, Princip der Flächenerhaltung u. ſ. w. Beſondere Aufmerkſamkeit wird der rotirenden Bewegung eines Körpers und der damit zuſammenhängenden Theorie der Trägheitsmomente gewidmet. —

c. Hydroſtatik. Allgemeines Geſetz des Gleichgewichtes flüſſiger Körper und Beſtimmung des im Inneren herrſchenden Druckes; Unterſchied zwiſchen tropfbaren und gasförmigen Flüſſigkeiten und hierdurch bedingte verſchiedene Anwendung des allgemeinen Geſetzes. Beiſpielsweiſe: die Gleichgewichtsoberflächen rotirender Flüſſigkeiten, Statik ſchwimmender Körper, Höhenmeſſungen mittelſt des Barometers. — d. Hydrodynamik. Allgemeines Geſetz der Bewegung flüſſiger Körper; Vereinfachung desſelben unter Vorausſetzung des Parallelismus der Schichten. Ausfluß von Flüſſigkeiten aus Gefäſſen, Bewegung von Waſſer oder Dampf in Röhren, Beſtimmung des von der Flüſſigkeit ausgeübten Druckes oder Stoßes.

Höhere Phyſik. Der Vortrag erſtreckt ſich auf folgende Gegenſtände: I. Allgemeine Wellenlehre, d. h. 1. Die Welle an ſich (Ausweichung, Intenſität, Phaſe der Schwingung. Bildung fortſchreitender Wellen). 2. Die Welle in Abhängigkeit vom Mittel (Fortpflanzung in allſeitig gleichmäßigem oder im Mittel mit verſchiedenen Elaſticitätsaxen. Wellenoberfläche. Erſcheinungen beim Wechſel des Mittels). 3. Welle und Welle (Interferenzen). — II. Lehre von den Wellenbewegungen flüſſiger, feſter und gasförmiger Körper, beſonders inſofern dieſelben hörbare Schwingungen erleiden. Theoretiſche Herleitung der Erfolge aus den Grundſätzen der allgemeinen Wellenlehre und Kenntniß der empiriſch gewonnenen Reſultate. — III Lehre von den ſichtbaren Schwingungen des Aethers, aus welchen, gemäß der Lehren I., die optiſchen Erſcheinungen abzuleiten ſind. Daher beſonders diejenigen Theile der Optik, auf welchen die Annahme von Aetherſchwingungen fußt, und deren Sätze wiederum aus der Annahme der letztern ſich im Voraus und in Uebereinſtimmung mit der Erfahrung ergeben, d. h. beſonders die Lehre von der doppelten Brechung und den Interferenzen des gewöhnlichen und des polariſirten Lichtes. (Entwickelung der Beugungserſcheinungen, der elliptiſchen, circularen und geradlinigen Polariſation durch Zuſammenſetzung und Zerlegung der Aetherbewegungen. Kenntniß der Verſuche und ihrer Erfolge ſowohl bei homogenem als gemiſchtem Lichte zum Zwecke der Beſtätigung der Theorie.) Die Kenntniß der Emanationstheorie wird inſofern vorausgeſetzt, als ſie bei manchen Erſcheinungen da zur mathematiſchen Ableitung brauchbar und oft gebraucht worden iſt, wo ſich von dem phyſikaliſchen Grunde der Erſcheinung abſehen läßt. Aus den praktiſchen Theilen: Theorie des Achromatismus und der optiſchen Inſtrumente. — IV. Lehre vom Magnetismus. Vorzugsweiſe die Lehren von der Wirkung der Magnete in die Ferne. Zuſammenhang zwiſchen magnetiſcher Erdkraft, Schwingungsdauer, Trägheitsmomente, magnetiſchem Momente, Entfernung u. ſ. w. — V. Lehre von der Elektricität. Beſondere genaue Kenntniß der Geſetze der ſtrömenden Elektricität in quantitativer Beziehung (Stromſtärke, elektromotoriſche Kraft, Widerſtände, Polariſation), der Verfahren, die einzelnen dabei wirkſamen Größen zu beſtimmen und die Leiſtungen der verſchiedenen Elektricitätsquellen nach den verſchiedenen Einheiten zu meſſen. Von den einzelnen Stromwirkungen, zumal den chemiſchen und magnetiſchen (zugleich in ihrer praktiſchen Verwendung zur Galvanoplaſtik, Telegraphie ꝛc.). — VI. Lehre von der Wärme. Volumenveränderung. Aggregatsveränderung. Latente Wärme, ſpecifiſche Wärme. Verbreitung der Wärme durch Strahlung und Leitung. Geſetze des Erwärmens und Abkühlens. Quellen der Wärme. Wärme der Erde. Meteorologiſche Beziehungen der Wärme. — In allen Theilen der höhern Phyſik wird nicht nur die vollſtändige Kenntniß der Experimentalphyſik, ſondern auch die Fähigkeit vorausgeſetzt, mit Hülfe niederer und höherer Mathematik theils die zuſammengehörigen einzelnen Erſcheinungen geſetzmäßig zu verbinden, theils in den dazu geeigneten Theilen die Erfolge aus den allgemeinen Grundſätzen der Theorie im Voraus abzuleiten.

Volkswirthſchaftslehre. Der Vortrag bezweckt, über die Natur der Vermögenstheile, die Geſetze ihrer Entſtehung, Vertheilung und Verzehrung, möglichſt klare Vorſtellungen und eine Kenntniß der im volkswirthſchaftlichen Intereſſe beſtehenden Einrichtungen und Anſtalten unter ſteter Bezugnahme auf das Königreich Sachſen hervorzurufen. Es wird hierbei das Lehrbuch der Volkswirthſchaftslehre von Dr. K. H. Rau und Wilhelm Roſcher's Syſtem der Volkswirthſchaft benutzt.

Deutſche Sprache und Denklehre. Vergleiche die Aufſtellung beim Lehrziele der unteren Abtheilung.

Engliſche Sprache. Es wird bezweckt, bei dem Schüler die Fertigkeit hervorzurufen, einen Schriftſteller im Fache der Geſchichte, Naturwiſſenſchaften und Technik mit Leichtigkeit leſen und ſich ſchriftlich und mündlich über leichtere Gegenſtände richtig ausdrücken zu können.

Maſchinenlehre. Allgemeine Theorie der Bewegung der Maſchinen; Entwickelung der Geſetze für die verſchiedenen Bewegungsperioden der in Bewegung befindlichen Maſchinen; Anwendung dieſer Geſetze auf die Conſtruction der Maſchinen. Specielle Betrachtung der zum Maſchinenbetriebe vorzüglich angewendeten Kräfte. Theorie der Motoren, der Transmiſſionen und verſchiedenen Arbeitsmaſchinen. Die Behandlung dieſer Gegenſtände geſchieht mit Benutzung der höhern Mathematik und mit Zugrundelegung von »Weisbach's Lehrbuch der Ingenieur- und Maſchinenmechanik« und von »Redtenbacher's Reſultaten des Maſchinenweſens«, und wird in einer ſolchen Ausführlichkeit vorgenommen, wie es die Anwendung der theoretiſchen Lehren auf die Conſtruction der Maſchinen und ihrer Theile erfordert, wenn dieſelben den verſchiedenen von der Praxis vorgeſchriebenen Bedingungen der Leiſtungsfähigkeit, Oekonomie u. ſ. f. entſprechen ſollen. Dieſe Behandlung wird unterſtützt durch die Uebungen im

Entwerfen und Berechnen von Maſchinen, welche parallel mit den Vorträgen gehen und die vorgetragenen Lehren auf ſpecielle Maſchinenconſtructionen in Anwendung zu bringen bezwecken. Es werden Berechnungen und Entwürfe für auszuführende Maſchinen nach den vorgeſchriebenen praktiſchen Bedingungen in derſelben Art angefertigt, wie dieß in wohlgeordneten und rationell geleiteten Maſchinenfabriken geſchieht, ſoweit es in der Schule überhaupt ausführbar iſt. Hierbei wird mit den einfacheren Maſchinentheilen begonnen, zu zuſammengeſetzteren Theilen, Maſchinen und ganzen Maſchinenanlagen übergegangen und zwar je nach der Fähigkeit und dem etwa bereits gewählten Berufe der Schüler. Zugleich wird für jedes vollſtändig ausgeführte Project der Koſtenanſchlag gefertigt. Außerdem werden die Uebungen auf Beurtheilung vorgelegter Projecte, ſowie auf Veränderung und Verbeſſerung als fehlerhaft erkannter ausgedehnt.

Mechaniſche Technologie. Der Vortrag der unteren Abtheilung wird durch Behandlung der ſpinn- und webbaren Stoffe, der Papierfabrikation u. ſ. w. ergänzt unter theilweiſer Benutzung des zweiten Bandes von Karmarſch's Lehrbuch der mechaniſchen Technologie.

Straßen-, Eiſenbahn- und Waſſerbau. Bei den Vorträgen bilden nicht die Vorſchriften und Regeln, welche man für dieſe Baue aufgeſtellt hat, den Hauptgegenſtand, ſondern es wird eine wiſſenſchaftliche Fundirung der Geſetze erſtrebt, die bei Straßen-, Waſſer- und Eiſenbahnbauten theils ausſchließlich, theils vorherrſchend maßgebend ſind, und oft zu einer Verallgemeinerung der deßfallſigen praktiſchen Regeln, oft aber auch zu einer Beſchränkung derſelben führen. Uebrigens werden dieſe Disciplinen nicht in der beſchränkteſten, ſondern in einer umfänglichern Form aufgefaßt und abgehandelt, und es wird auch das Gemeinſchaftliche und Verſchiedene der-

ſelben nach Beſtimmung und Ausführung aufgeſucht und erörtert. — Die Reihenfolge, in welcher der Stoff zur Behandlung gelangt, iſt folgende:

I. Einleitung. Beſtimmung der Canäle, Straßen und Eiſenbahnen; Verhältniſſe des Transportes von Laſten auf denſelben; Theorie der thieriſchen Kraft; Geſtaltung der motoriſchen Kraft bei Locomotiven. — II Theorie 1. des Bodendruckes, 2. der Fortpflanzung des Druckes durch Boden, 3. der Futtermauern und Bohlwände, 4. des Einrammens der Pfähle, 5. der Gründung im geſchloſſenen Boden, 6. der Gründung im fließenden und ſtehenden Waſſer, 7. des Transportes der ſogenannten Sinkſtoffe. — III. 1. Verfahren bei Anfertigung von Straßen-, Eiſenbahn- und Canalprojecten, 2. Aufnahme und Profilirung, 3. Sprengarbeiten, 4. Transport des Bodens. — IV. 1. Meſſung der Stromgeſchwindigkeiten, der Waſſermengen und der Waſſertiefen, 2. Theorie der Stauhöhen und Stauweiten, 3. Theorie der gleichförmigen Bewegung des Waſſers in Flüſſen, Gräben und Röhren.

Straßenbau. 1. Lage der Straßen überhaupt, 2. Gründung oder Unterbau der Straßen; 3. Oberbau der Straßen, 4. Unterhaltung der Straßen, Pflaſterung der Straßen.

Eiſenbahnbau. 1. Lage der Eiſenbahnen überhaupt, 2. Dammſchüttungen und Einſchnitte mit Hinſicht auf Rutſchung und Verwehung mit Schnee, 3. Tunnelbau, 4. die verſchiedenen Formen des Eiſenbahnoberbaues, 5. Weichen und Drehſcheiben, 6. Theorie der Räder für Eiſenbahnwagen, 7. Seilebenen und ſtehende Maſchinen für Eiſenbahnen, 8. Betrieb auf Eiſenbahnen, 9. Luft- und elektromagnetiſche Telegraphen für den Bahndienſt.

Waſſerbau. 1. Uferbefeſtigung, Buhnen- und Parallelwerke, 2. Stromcorrectionsbauten, 3. Grabenbau, 4. Canalbau, 5. Schleuſſen-, Docks- und Deichbau, 6. Betrieb der Hafenbauten, 7. Wehrbau, 8. Waſſerleitungen.

Brückenbau. Dieſer wird unter Vorausſetzung der Grundlehren der Mechanik und der höhern Mathematik A. rein theoretiſch rückſichtlich der Formen der Brücken und der Lagerung oder Stützung ihrer Enden, und unter Anwendung der hierbei gewonnenen Reſultate, B. mit Hinſicht auf das zum Brückenbau taugliche Material und mit Bezugnahme auf das praktiſche Bedürfniß abgehandelt. Die Hauptabſchnitte, in welche der Brückenbau zerfällt, ſind demnach folgende: ad A. 1. Die Theorie der ſtehenden und hängenden Bogen, 2. die Theorie der polygonalen Brücken, 3. die Theorie der Spreng- und Hängewerke, 4. die Theorie der einfachen Tramerbrücken. — ad B. Brücken von Holz. Conſtruction und Berechnung 1. der einfachen Tramerbrücken, 2. der amerikaniſchen Gitterbrücken, 3. der Spreng- und Hängewerksbrücken, 4. der polygonalen Brücken. — Brücken von Gußeiſen, Walzeiſen und Blech. Conſtruction und Berechnung 5. der Tramerbrücken, 6. der Gitter- und Blechbrücken, 7. der Röhrenbrücken, 8. der Spreng- und Hängewerksbrücken, 9. der Bogenbrücken und 10. der Ketten- und Drahtbrücken. — Gewölbte Brücken. Conſtruction und Berechnung 11. der Pfeiler und Widerlager, 12. der Lehrbögen und Lehrgerüſte, 13. der geraden Brückenbögen und 14. der ſchiefen Brückenbögen.

Entwerfen und Berechnen von Bauobjecten aus dem Gebiete der Straßen-, Waſſer-, Eiſenbahn- und Brückenbaukunde. Die Beſtimmung dieſer praktiſchen Uebung geht dahin: dem Schüler Gelegenheit zu geben, ſich Sicherheit und Geläufigkeit in der Anwendung der theoretiſchen Lehren für beſtimmte Fälle der Praxis und Fertigkeit in der Darſtellung von Bauprojecten für die Ausführung anzueignen. Zu dieſem Ende werden dem Schüler erſt einfache und hierauf fortſchreitend ſchwierigere Aufgaben aus dem Bereiche des In-

genieurfaches zur graphiſchen und nach Befinden ſchriftlichen Bearbeitung aufgegeben. Die letztere erfolgt in der dafür im Lehrplane feſtgeſetzten Zeit unter Anleitung und Nachhülfe des Lehrers, und es wird dabei nicht bloß darauf geachtet, daß das Project den gegebenen Beſtimmungen überhaupt entſpreche, ſondern auch darauf, daß die Details mit ſteter Beachtung der Eigenſchaften des Materials und ſeiner Bearbeitung, ſo wie unter Berückſichtigung vorgeſchriebener örtlicher Verhältniſſe und Hülfsmittel bemeſſen, geformt und dargeſtellt werden. — Die Aufgaben ſelbſt erſtrecken ſich über folgende Bauobjecte: Mauerverband, Gründung auf Schwell- und Pfahlroſt, Schornſteinbau ꝛc. Dachconſtructionen in Holz, Eiſen und Blech ꝛc. Winden, Haſpel, Krahne, Pumpen ꝛc. Drehſcheiben, Weichen, Waſſerſtationen ꝛc. Einfache Gebäude, Bahnhofshallen ꝛc. Uferbefeſtigung, Wohn- und Deichanlagen, Waſſerleitungen ꝛc. Einfache Holzbrücken, Lehr- und Baugerüſte, Gitterbrücken in Holz und Eiſen, gußeiſerne Brücken, Hängebrücken ꝛc. Maſſive Brücken, Tunnels. — Die Einzelnheiten der Aufgaben ſtehen nicht feſt, ſondern wechſeln mit dem Schüler und ſeiner Befähigung.

Aſtronomie. Die Vorträge über Aſtronomie haben für die polytechniſche Schule zwei Hauptzielpuncte, nämlich: a. die Vorträge über höhere Geodäſie abzuſchließen oder jene einfachen aſtronomiſchen Aufgaben zu löſen und einzuüben, auf welche umfängliche geodätiſche Arbeiten zu baſiren ſind, und b. die Zeitrechnung und die Zeitbeſtimmung für das bürgerliche Leben, einſchließlich der Anfertigung der Calender, zu lehren. — Zur ſicheren Erreichung dieſer Ziele werden die Grundlehren der Aſtronomie wiſſenſchaftlich abgehandelt, und es dienen hierbei (nach einer umfänglichen Ueberſicht der Erſcheinungen am Himmel und der hieraus folgenden ſcheinbaren und wahren Anordnungen der Körper unſeres Sonnenſyſtems) die Vorleſungen über Aſtronomie von J. J. Littrow (Wien 1830 bei Heubner), als Lehrbuch.

Theoretiſche und praktiſche Geodäſie. Neben dem laufenden Vortrage folgender Abſchnitte beſtehen im Sommerhalbjahr die nöthigen praktiſchen Uebungen, welche ſich an die der untern Abtheilung anſchließen und hier in erweitertem Umfange fortgeſetzt werden.

Einleitung. Begriff, Umfang und Eintheilung der Geodäſie.

1. Die Winkelmeßinſtrumente. Einrichtung und Theorie der einzelnen Theile, zugleich mit Rückſicht auf die Beſeitigung oder Verminderung der Fehlerquellen bei der Winkelmeſſung. Einrichtung, Gebrauch und Correction des Aſtrolabiums, der Bouſſole, des Theodoliten, des Kathetometers, des Spiegelſextanten, des Mayer-Borda'ſchen Reflexions- und Multiplicationskreiſes und der Kippregel mit Gradbogen.

2. Die Horizontalmeſſungen. Das trigonometriſche Netz. Dreiecke des erſten, zweiten, dritten Ranges. Beſtimmung und Bezeichnung der Netzpuncte. Das Meſſen und Reduciren der Winkel. Genauigkeitsgrad hierbei. Die Berechnung der Dreieckſeiten. Geodätiſche Beſtimmung der geographiſchen Breite und Länge, ſowie der Convergenz der Meridiane. Berechnung der Coordinaten der Dreieckspuncte. Beſtimmung der Dimenſionen der Erde. Das Entwerfen geographiſcher Netze. Die verſchiedenen geodätiſchen Projectionsmethoden Das geometriſche oder graphiſche Netz. Hauptnetz und Sectionsnetz. Die auf vorhergegangene Triangulirung geſtützte Detailmeſſung ſowohl trigonometriſch als graphiſch. Das Aufnehmen nach dem Augenmaße, insbeſondere der Bergſituation.

3. Die Verticalmeſſungen. Das trigonometriſche Höhenmeſſen ſowohl aus kurzen, als aus größern Diſtanzen. Einfluß des Krümmungshalbmeſſers der Erde und der irdiſchen Refraction. Das Nivelliren. Einrichtung, Theorie, Gebrauch und Correction der verſchiedenen Nivellirinſtrumente, insbeſondere der Libellenniveaux mit Fernrohr. Die verſchiedenen Nivellirmethoden. Anwendung des Nivellirens auf Vorarbeiten für

Bauanlagen. Die hierbei vorkommenden Abſteckungen, namentlich der Straßen- und Eiſenbahncurven, nebſt den Profilirungen und Berechnungen der ab- und aufzutragenden Erdkörper. Theorie und Praxis des barometriſchen Höhenmeſſens. Einrichtung und Gebrauch des hierbei zu verwendenden Barometers und Thermometers. Hypſometriſche Tabellen.

4. Die Elemente der Markſcheidekunſt.

5. Die Ausgleichungsrechnungen der praktiſchen Geometrie nach der Methode der kleinſten Quadratſummen.

Situationszeichnen. Nachdem die Theorie über die Darſtellungsart unebener Oberflächen nach Lehmanns Syſtem entwickelt worden iſt, werden zunächſt die verſchiedenen Arten der Bergſtriche unter gleichzeitiger Anwendung auf geometriſche Flächen, ſodann das Zeichnen einzelner Bergtheile, freiſtehender Berge und größerer Gebirgspartieen ſowohl nach Vorlegeblättern, als nach gegebenem Horizontalennetz, das Zeichnen nach Bergmodellen und endlich das Darſtellen der Gebirgsflächen in untertuſchter Manier geübt.

Geognoſie. Der Vortrag verbreitet ſich mit ſteter Rückſicht auf Sachſen über alle die Erdrinde zuſammenſetzenden Geſteinsablagerungen und Gebirgsmaſſen, deren petrographiſche Beſchaffenheit, Lagerungsverhältniſſe und geologiſches Verhalten erörtert werden, zu welchem Zwecke im Laufe des Sommers zahlreiche Excurſionen angeſtellt werden und ein öfterer Beſuch des K. Mineraliencabinets ſtattfindet. — Während des Vortrages wird zunächſt auf das »Lehrbuch der Geognoſie von Dr. C. F. Naumann 1850—1854« und den »Grundriß der Verſteinerungskunde von H. B. Geinitz, 1846« Bezug genommen, ſowie aber auch durch Vorzeigen vieler monographiſcher und größerer Werke eine Kenntniß der wichtigſten Litteratur im Allgemeinen hervorgerufen. — Es muß demnach von dem Zuhörer eine Kenntniß der verſchiedenen Gebirgsformationen und der ſie bezeichnenden Geſteine und Verſteinerungen, ein Vertrautſein mit den Gemengtheilen der kryſtalliniſchen Gebirgsarten und deren Beziehung zu den geſchichteten, mit der Aufſuchung brauchbarer Geſteine und deren techniſcher Verwendung, endlich aber auch mit den Veränderungen, welche die Geſteine durch Gewäſſer und Atmoſphärilien erleiden, erwartet werden.

Chemie. Die praktiſch-chemiſchen Arbeiten der oberen Abtheilung bilden zum Theil die Fortſetzung der in der unteren Abtheilung begonnenen und beſtehen demgemäß in weitern Uebungen in der qualitativen Analyſe, maßanalytiſchen Beſtimmungen und Darſtellung von Präparaten. Zum Theil kommen neue Arbeiten hinzu, indem die quantitative Analyſe nach Freſenius' »Anleitung zur quantitativ-chemiſchen Analyſe« gelehrt und Anleitung in der Ausführung von Vorarbeiten ertheilt wird, wie ſie bei Einrichtung chemiſcher Fabrikationszweige vorkommen. — Der außerdem noch ſtattfindende Vortrag über Chemie bezweckt einerſeits eine Wiederholung des in der unteren Abtheilung ſchon Dageweſenen, theils eine Weiterführung der Schüler in rein wiſſenſchaftlicher, wie in techniſch-chemiſcher Richtung.

Beilage C.

Geſetze für die Schüler der polytechniſchen Schule.

Beilage D.

Stiftungsurkunde des Reiſeſtipendienfonds für Schüler der polytechniſchen Schule.

§ 4. Die Größe einer Stipendienbewilligung ſoll mindeſtens 100 Thaler und höchſtens 300 Thaler betragen.

§ 5. Bei Zugewährung eines Stipendiums kommen nur die Schüler der oberen Abtheilung der polytechniſchen Schule in Berückſichtigung, welche ſich die für ihren Beruf erforderliche wiſſenſchaftliche Vorbereitung vollſtändig erworben und ſowohl im Verhalten als Fleiß die Zufriedenheit ihrer Lehrer erlangt haben.

Es iſt nicht ausgeſchloſſen, daß in geeigneten Fällen die Zugewährung mehr als einmal an eine und dieſelbe Perſon erfolgen könne.

§ 6. Ein bewilligtes Stipendium iſt innerhalb eines vierjährigen Zeitraumes, von dem Abgange des Schülers an gerechnet, zur Verwendung zu bringen; entgegengeſetzten Falles iſt dasſelbe als verfallen zu erachten.

§ 7. Die Stipendien ſind zwar zunächſt für Reiſen zu weiterer Ausbildung der Stipendiaten im Geſammtgebiete der Technik beſtimmt, doch iſt nicht ausgeſchloſſen, daß dieſelben auch für einen längeren Aufenthalt an einem Orte außerhalb Dresden, z. B. zum Beſuche einer Univerſität, gewährt werden.

Im erſteren Falle iſt von dem Stipendiaten der Reiſeplan zur Genehmigung vorzulegen und über die Reiſe ſelbſt ein Bericht einzureichen.

Im letzteren Falle hat der Stipendiat den Plan ſeiner weiteren Ausbildung ebenfalls vorzulegen und ſich über die gedeihliche Verfolgung desſelben durch entſprechende Zeugniſſe auszuweiſen.

Beilage E.

Lehrplan.

nach der Miniſterialverordnung vom 7. Februar 1855.

Untere Abtheilung.

Wöchentliche Stundenzahl im Sommer.	Wöchentliche Stundenzahl im Winter.	Cl. III. (Erſtes Jahr.)
11.	11.	Mathematik. (Stereometrie, Algebra, Trigonometrie.)
4.	4.	Experimentalphyſik.
3.	—	Repetition der Naturgeſchichte.
—	4.	Theoretiſche Chemie (Anorganiſcher Theil.)
3.	3.	Deutſche Sprache.
2.	2.	Franzöſiſche Sprache.
8.	6.	Projectionslehre.
—	2.	Planzeichnen.
4.	4.	Ornamentenzeichnen.

Wöchentliche Stundenzahl im Sommer.	Wöchentliche Stundenzahl im Winter.	Cl. II. (Zweites Jahr.)
4.	4.	Analyt. Geometrie der Ebene, ſphäriſche Trigonometrie.
—	4.	Praktiſche Geometrie. (Vortrag.)
6.	6.	Mechanik.
4.	—	Theoretiſche Chemie. (Organiſcher Theil.)
—	4.	Techniſche Chemie. (Erſter Theil.)
4.	2.	Mineralogie.
2.	2.	Allgemeine Baukunde.
2.	2.	Deutſche Sprache.
2.	2	Franzöſiſche Sprache.
6.	4.	Projectionslehre. (Schattenconſtruction, Perſpective)
4.	—	Feldmeſſen.
—	2.	Planzeichnen.

Cl. I. (Drittes Jahr.)

für Section A., B. u. C.

5.	— Analyt. Geometrie des Raumes.
—	5. Elemente der höheren Mathematik.
4.	4. Maſchinenlehre. (Elemente der Maſchinen.)
—	2. Maſchinenlehre. (Beſchreibung der Motoren.)
3.	4. Mechaniſche Technologie. (Metalle, Holz.)
2.	2. Techniſche Chemie. (Zweiter Theil.)

Wöchentliche Stundenzahl im Sommer.	Winter.	
2.	2.	Deutſche Sprache und Denklehre.
2—3.	2—3.	Engliſche Sprache.
2.	2.	Franzöſiſche Sprache.
2.	2.	Maſchinenzeichnen (nach Aufnahmen).
2—4.	2—4.	Architektoniſches Zeichnen.

für Section A.

8.	4.	Maſchinenentwerfen.
4.	4.	Praktiſch-chemiſche Arbeiten.

für Section B.

—	2.	Praktiſche Geometrie. (Vortrag.)
4.	—	Feldmeſſen.
—	2.	Planzeichnen
2.	2.	Steinſchnitt.
4.	4.	Praktiſch-chemiſche Arbeiten.

für Section C.

8. Praktiſch-chemiſche Arbeiten.

Obere Abtheilung.

II. Cl. (Viertes Jahr).

für Section A., B. u. C.

5.	5.	Höhere Mathematik.
2.	2.	Deutſche Sprache und Denklehre.
2.	2.	Engliſche Sprache.
—	4.	Buchhalten u. Kaufmänniſche Geſchäftsführung.

für Section A.

4.	4.	Maſchinenlehre. (Motoren.)
3.	3.	Mechaniſche Technologie (Faſerſtoffe.)
20.	18.	Maſchinenentwerfen.
September.		Beſuch techn. Etabliſſements.

für Section B.

4.	4.	Straßen- und Waſſerbaukunde.
3.	3	Höhere Geodäſie. (Vortrag.)
12.	8.	Entwerfen von Straßen- und Waſſerbauen.
4.	4.	Situationszeichnen.
2.	4.	Geognoſie.
4.	—	Geognoſtiſche Excurſionen.
September praktiſch geodätiſche Arbeiten.		

für Section C.

2.	2.	Vortrag über Chemie.
2.	4.	Geognoſie.
4.	—	Geognoſtiſche Excurſionen.
16.	12.	Praktiſch-chemiſche Arbeiten.
September		desgleichen und Beſuch techniſcher Etabliſſements.

I. Cl. (Fünftes Jahr.)

für Section A., B u. C.

4.	4.	Höhere Phyſik.
2.	2.	Volkswirthſchaftslehre.
2.	2.	Deutſche Sprache u. Denklehre.
2.	2.	Engliſche Sprache.

für Section A.

4.	4.	Höhere Mechanik.
2.	2.	Maſchinenlehre (techniſche Anlagen.)
20.	18.	Maſchinenentwerfen.
September		Beſuch techn. Etabliſſements.

für Section B.

4.	4.	Höhere Mechanik.
3.	3.	Brückenbaukunde.
2.	2.	Aſtronomie.
16.	12.	Entwerfen von Brückenbauen.
4.	4.	Situationszeichnen.
September praktiſch-geodätiſche Arbeiten.		

Wöchentliche Stundenzahl im Sommer.	Winter.	
		für Section C.
2.	2.	Vortrag über Chemie.
16.	16.	Praktiſch-chemiſche Arbeiten.
September		desgleichen u. Beſuch techniſcher Etabliſſements.

Sechtes Jahr.

Es wird Gelegenheit gegeben, daß ſich die Schüler ausſchließlich mit mehr ſelbſtſtändigen Arbeiten unter Anleitung der betreffenden Fachlehrer beſchäftigen.

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.)*

Physique et Chimie.

L'enseignement de la physique et celui de la chimie, considérés en eux-mêmes, ne pouvaient pas être l'objet de modifications bien importantes. Si leurs programmes demandaient à être coordonnés, soit dans leurs rapports avec les autres branches des études de nos lycées, soit en vue de la destination future des élèves, les professeurs étaient tous dès longtemps familiers avec la méthode pédagogique, dont on recommande aujourd'hui l'application; ils n'en connaissaient même pas d'autre.

Comment en serait-il autrement? Tous les professeurs de nos lycées ne s'étaient-ils pas inspirés depuis longtemps de l'esprit qui animait ce bel enseignement à la fois exact et populaire qui fut fondé par MM. Biot, Thénard, Gay-Lussac et Dulong, dès l'origine même des facultés? N'avaient-ils pas appris à cette grande école comment la science, sans perdre de sa dignité, peut descendre à l'explication des pratiques les plus usuelles des arts, de l'hygiène et même de l'économie domestique? Comment on peut juger indispensable à la conviction ou à la saine appréciation de l'auditoire, sans manquer de déférence pour la théorie, de l'appuyer ou de la démontrer par des faits précis et concluants?

Aussi le cours de chimie des lycées était-il toujours resté expérimental. Toutes les fois que les substances ou les forces dont la chimie s'occupe peuvent recevoir une utile application dans les arts, le professeur avait soin de s'emparer de celle-ci comme d'un moyen de soutenir l'attention de son jeune auditoire. Guidé d'ailleurs par un programme excellent, il se bornait à parler des phénomènes les mieux connus, les plus importants; à décrire les substances les plus dignes d'intérêt par leur abondance dans la nature ou par le rôle qu'elles y jouent. Il ne se laissait pas entraîner à étudier des raretés ou à disserter sur des points de la science encore obscurs.

---

* Vergl. Päd. Revue Bd. XLI, S. 349.

Tous les ans, les compositions du concours général venaient prouver de la manière la plus concluante que cet enseignement était bien conçu et fructueux. Presque toujours, les compositions des élèves couronnés et même celles des élèves qui n'obtenaient que la faveur d'une nomination, surprenaient le jury par cette netteté des vues et par cette vérité de l'expression qui ne se soutiennent guère dans tout le cours d'une longue rédaction, lorsque la mémoire seule en fait les frais.

Que les professeurs de chimie se gardent donc de changer de méthode, quand il leur suffit d'étendre leur enseignement en lui conservant précieusement son caractère.

Si quelques-uns de nos professeurs de physique, entraînés par les questions posées au concours général ou par les exigences des examens pour les grades, avaient pu croire qu'au lieu d'appeler surtout l'attention des élèves sur la nature même des phénomènes, il fallait la fixer sur le matériel des procédés de mesure qui servent à en préciser les conditions; s'ils avaient pensé que l'exacte détermination des coefficients que le physicien de profession emploie dans ses calculs pouvait non-seulement entrer dans un enseignement destiné aux jeunes gens du monde, mais qu'il devait même y occuper la première place ils ont reconnu maintenant leur erreur. Aucun d'eux ne songe désormais à transporter dans les lycées un enseignement trop détaillé qui convient à peine aux facultés, et qui a sa vraie place au collége de France; bien moins encore, des discussions qu'il faut réserver pour l'Académie. Ils en sont revenus à la physique des lycées, telle que l'avaient comprise les maîtres chargés d'en organiser l'enseignement en 1808; sobre de détails, mais parcourant tout l'ensemble de la science. La réduire à quelques objets circonscrits, étudiés avec profondeur, comme s'il s'agissait de préparer les élèves aux épreuves de la licence, c'était tomber dans une erreur, aujourd'hui réparée.

A ces remarques, il convient d'ajouter toutefois quelques observations dont l'expérience de deux années a montré l'utilité.

Cours de physique, de chimie et d'histoire naturelle de la classe de troisième. — Le programme du cours de physique, de chimie et d'histoire naturelle de la classe de troisième n'a pas toujours été bien compris.

Les leçons doivent se suivre dans l'ordre qu'on vient d'indiquer. Les notions de physique doivent passer au premier rang, parce qu'elles sont à la fois indispensables à l'étude des phénomènes de la chimie et à la connaissance des êtres que l'histoire naturelle a mission de classer. Les notions de chimie viennent ensuite par le même motif, car il est impossible de ne pas rencontrer dès les premiers pas dans l'étude des sciences naturelles des mots ou des idées qui supposent une certaine connaissance du langage et des principes généraux de la chimie.

Changer l'ordre suivant lequel ces trois groupes de leçons ont été rangés, comme on l'a fait dans quelques lycées, c'est en dénaturer la pensée.

En outre, donner à ces premières notions de physique trop de rigueur scientifique; prétendre les rendre trop complètes; vouloir les unir entre elles par un lien théorique serait en méconnaître l'esprit; car elles représentent ces notions très-simples, indépendantes les unes des autres, et très-sommaires sur les effets de la chaleur et de l'électricité, sur le baromètre et la balance, etc., qui se trouvaient autrefois en tête de tous les traités de chimie, et qui sont

vraiment indispensables à celui qui en commence l'étude : c'est un manuel, un vocabulaire, dont les premières éditions de l'ouvrage de M. Thénard donnent le parfait modèle.

Il y a donc lieu de considérer dans son ensemble ce cours de troisième comme une introduction à l'étude des sciences physiques et naturelles. En effet, il prépare les élèves à l'étude de la chimie et des sciences naturelles par des prolégomènes de physique ; à l'étude de la physique elle-même par des prolégomènes de chimie ; enfin, à l'intelligence plus nette des phénomènes physiques de la vie, par un coup d'œil jeté sur l'ensemble des êtres organisés. Il accoutume les élèves à comprendre que la science est une, comme la nature qu'elle a mission d'expliquer.

Lorsque ces trois séries de leçons ne sont pas confiées au même professeur, du moins faut-il que ceux qui en sont chargés se concertent pour que leur ensemble constitue un enseignement bien gradué, dans lequel les idées et le langage, marchant avec la plus grande réserve, s'appuient toujours sur des explications ou des définitions précédemment fournies aux élèves. Le professeur ne doit pas se servir d'un mot sans s'assurer que ses élèves en comprennent le sens. Il ne doit s'appuyer sur une idée qu'autant qu'elle est bien comprise. C'est surtout à ces préliminaires de la science qu'il convient d'appliquer la règle : *apprendre peu, mais bien.* C'est à cette époque qu'il importe d'accoutumer les jeunes gens à ne pas se contenter de mots et à se bien rendre compte s'ils en ont l'intelligence réelle ; car une fois prise, l'habitude de se payer de mots les rendrait impropres à toute étude sérieuse. Dire, par exemple, dans les leçons d'histoire naturelle, que le sang contient du chlorure de sodium, c'est s'exposer à donner de ce fait une idée qui pourrait demeurer obscure. Dire que le sang contient des sels parmi lesquels on remarque le sel commun, qui s'appelle chlorure de sodium, c'est en fournir une idée juste, car elle s'appuie sur deux notions préexistantes dans l'esprit des élèves, celle des sels et celle du sel commun. En parlant des os, ne craignons pas de dire qu'ils renferment une matière animale et une matière terreuse. Cette terre des os, que tous les élèves connaissent, est une notion préexistante sur laquelle il faut s'appuyer pour leur apprendre quelque chose de plus, c'est-à-dire que les os contiennent du phosphate de chaux et du carbonate de chaux.

Cours de chimie des classes de seconde et de rhétorique. — Après ces premiers pas, les études se spécialisent ; mais qu'on se garde d'aller trop loin. Il est vrai que l'enseignement de la chimie devient plus complet en seconde et en rhétorique, mais le programme serait mal interprété si, abusant de son étendue, on en profitait pour entrer dans des développements qui ne sont pas faits pour les classes de nos lycées.

Avant Lavoisier, la chimie minérale, déjà explorée, offrait une multitude de sentiers et de labyrinthes dont son génie a saisi les rapports et tracé le plan. Bientôt l'accès en est devenu facile aux commençants eux-mêmes par la découverte de cette nomenclature précise comme l'algèbre, pure et sonore comme une langue antique, qu'on aime à entendre appeler la nomenclature française. Voilà le champ d'études assigné à l'enseignement des lycées.

Conservons-lui sa prudente réserve ; qu'il embrasse tout ce qui est classique, mais qu'il s'y renferme ! Qu'il ne se hâte pas de répudier cette belle méthode, ce beau langage qui ont fait de la chimie française une école de logique pratique,

en même temps qu'elle est l'interprète le plus sûr de la philosophie naturelle, le moyen d'analyse le plus puissant dans la discussion des procédés des arts!

Aujourd'hui, par exemple, si la chimie organique offre, à son tour, des labyrinthes qu'aucun plan général ne réunit encore; si la chimie minérale s'est enrichie de nouveaux détails, qui ne se lient plus à l'ensemble d'idées adopté par Lavoisier, est-ce à dire que nos professeurs doivent s'empresser d'introduire leurs élèves dans ces sentiers sans issue, qu'ils doivent les arrêter longtemps sur ces faits mal classés? non, sans doute. C'est aux facultés que de tels soins sont réservés; c'est là qu'un enseignement plus complet, s'adressant à des esprits plus mûris, peut sans danger aborder l'exposition des difficultés et des doutes de la science.

Si, en sortant du lycée, les jeunes gens ont conservé une notion précise et durable de la nature et des propriétés de quelques corps d'un intérêt universel, comme l'air, l'eau, les métaux usuels; les acides, les alcalis et les sels les plus communs; si les phénomènes de la combustion, ceux de la respiration et de la nutrition des plantes, ceux de la respiration et de la nutrition des animaux ont été soigneusement étudiés devant eux, l'enseignement de la chimie aura atteint son but.

Mieux vaut restreindre ces études aux grands objets et y faire pénétrer d'une main sûre la jeunesse de nos lycées que de les étendre hors de propos sur des détails qu'aucun lien logique ne rattache au plan général. Ceux-ci ne s'adressent qu'à la mémoire, et leur étude peut altérer, loin de la raffermir, la confiance que le plan d'idées adopté pour le cours lui-même doit toujours inspirer.

La faculté laissée aux professeurs de faire jusqu'à un certain point le choix de leur méthode et celui des matériaux de leur cours, autorise ces conseils. Leur but est d'assurer partout aux élèves les bénéfices de cet enseignement vraiment classique, qui, tout en donnant la clef des phénomènes les plus importants de la nature et des opérations les plus curieuses des arts, procède par un cours d'idées clair et logique où les esprits justes se fortifient, où les esprits faux tendent à se redresser, où les intelligences les moins déliées trouvent encore accès, et dont la chimie de Lavoisier est toujours le modèle.

Aussi, les professeurs des lycées, convaincus que leur mission n'est pas de former quelques chimistes, mais bien de faire circuler dans la masse même de la nation les connaissances chimiques les plus générales et les plus utiles, ne s'étonneront pas d'avoir à revenir trois fois en trois ans sur l'exposition des principes; car, sans eux, elles ne sauraient s'asseoir solidement dans les esprits.

Ces principes, ces notions générales, tout homme bien élevé doit les posséder, les conserver toute sa vie. Il faut donc les épurer, les simplifier, les éclairer sous tous leurs aspects d'une lumière si vive, que dans le jeune auditoire, aucune intelligence ne puisse rester rebelle au sentiment de ces grandes vérités.

Rien de plus propre à conduire à ce but désirable que des expériences bien choisies, exécutées et discutées avec attention.

Les professeurs de quelques lycées s'attachent un peu trop encore à dicter leurs leçons et à exiger des élèves de longues rédactions, procédé qui est surtout propre à exercer la mémoire et point assez à montrer comment on observe un fait, et comment d'un fait qu'on observe bien, on tire soi-même des conséquences précises.

Ainsi, quoique les expériences soient généralement disposées avec soin dans

les cours de nos lycées et qu'elles y réussissent bien, elles ne font pas toujours sur les élèves l'impression qu'on en devrait attendre. Le plus souvent, le professeur les emploie pour démontrer ce qu'il vient d'affirmer. Comme il sent bien qu'il est cru sur parole et que, de leur côté, les élèves, convaincus d'avance, ne croient plus avoir le moindre effort d'esprit à faire, les expériences sont rejetées sur le second plan. D'ailleurs, le professeur, sans le vouloir, passe trop rapidement sur les expériences pour se réserver le temps de dicter sa leçon et de la faire écrire sous sa dictée.

Or, rien de plus facile avec la souplesse et la sûreté de mémoire qu'on rencontre chez nos jeunes élèves que de leur faire apprendre par cœur un cours de chimie. Ils retiendront tout, principes généraux, formules, chiffres, développements, et pourront se faire illusion sur leur savoir réel; mais à peine sortis du lycée, ils s'apercevront qu'ils s'étaient bien trompés, car il ne leur restera rien de ce qu'ils avaient si aisément appris.

Au contraire, si le professeur leur fait réellement comprendre la science, ses élèves seront moins brillants peut-être, mais il leur aura donné des notions plus solides et plus durables.

Pour y parvenir, il doit les accoutumer, par de fréquents exemples, à trouver eux-mêmes des raisonnements, à tirer des conséquences, à préciser des conclusions, à développer des applications. S'adressant d'abord aux sens, il doit partir de l'expérience fondamentale, toutes les fois que le sujet le permet, en fixer les conditions, en mettre en relief toutes les circonstances, obliger les élèves à s'en rendre compte par eux-mêmes, puis fonder tout l'édifice de sa discussion sur cette base solide. Lorsqu'il s'agit de ces expériences qui ont donné naissance à une grande théorie, comme l'analyse de l'air par Lavoisier; qui ont servi à découvrir une grande application, comme l'action décolorante du charbon; qui se lient à des phénomènes d'un intérêt universel, comme la combustion du charbon ou celle de l'hydrogène, loin de glisser sur les détails, le professeur doit suivre ces expériences dans tout leur cours, les peindre à mesure qu'elles s'effectuent, attirer sur elles l'œil de l'auditoire, en prévoir les diverses phases, les annoncer, en expliquer les accidents, en un mot, concentrer sur elles toute la puissance d'attention des élèves.

Si le temps dont le professeur dispose le permettait, l'emploi général de ce procédé lui serait recommandé; car, lorsqu'il affirme d'abord et qu'il prouve ensuite, il lui faut un grand art pour intéresser; un problème étant, au contraire, donné par la nature, si professeur et élèves luttent de concert pour le résoudre, l'auditoire s'anime spontanément.

Envisager la chimie comme une conception pure de l'esprit et les faits comme un complément d'information, dont à la rigueur on pourrait se passer, c'est enseigner, non la chimie, mais une science fausse qui formerait de jeunes présomptueux.

On ne saurait trop le répéter aux professeurs: Bornez votre enseignement; loin de vous engager par delà le programme, restez en deçà plutôt. Mais quand vous faites une expérience fondamentale, analysez-en les conditions essentielles avec soin; faites-en bien ressortir les conséquences immédiates. Quand vous exposez un sujet d'un intérêt général, résumez-en l'histoire: rendez ainsi familière la logique des inventeurs; apprenez à vos élèves à connaître et à vénérer les noms des hommes illustres qui ont créé la science. Défiez-vous des exposés

abstraits. La vanité du professeur peut s'y complaire, il peut se dire : Voilà comment je m'y serais pris pour inventer la science, si elle n'eût pas été déjà inventée. Mais, qu'il y prenne garde, cette satisfaction a pour résultat certain d'inspirer aux élèves une confiance mal fondée dans la puissance du raisonnement. Si le besoin d'abréger amène quelquefois la nécessité de préférer une telle méthode d'exposition, qu'un coup d'œil rapide sur l'histoire de la question vienne toujours, du moins, en donner le correctif.

Ce sont les faits qui ont servi de point de départ à toutes les découvertes de la chimie ; ce sont les faits qui la guideront encore dans l'avenir. Sa logique est là, non pas ailleurs. Dans l'exposition des grandes théories, on ne saurait donc trop recommander aux professeurs de marcher du connu à l'inconnu. Ils donneront pour base à leurs leçons, en pareil cas, une idée ou un fait familier aux élèves, vulgaire s'il se peut, et ils en feront sortir devant eux, par voie de déductions, en justifiant celles-ci par des expériences appropriées, toutes les conséquences que la science en a tirées.

Tout ce qui tend à confondre l'étude des sciences physiques avec les observations et les notions de la vie commune, doit être saisi avec empressement. L'élève s'accoutume par là à raisonner ses impressions, à classer ses remarques, à les préciser. Il acquiert pour toute la vie l'habitude de raisonner en chimiste, au lieu de se borner à savoir par cœur, pour quelques mois, le texte de son cours.

La tâche du professeur ne sera pas remplie si tous ses élèves n'emportent pas de son enseignement des notions justes sur les faits qui sont d'observation générale et vulgaire ; s'ils n'ont pas pris l'habitude d'en parler avec simplicité et clarté ; s'ils ne savent pas les discuter et s'en rendre compte.

On ne saurait donc trop recommander aux professeurs d'éviter avec le plus grand soin tout luxe de terminologie inutile. Qu'ils ne craignent pas les mots vulgaires, qu'ils s'en servent au contraire toujours de préférence ! Quand on a fait connaître la composition de l'eau, du sel marin, de la chaux, par exemple, il n'en faut pas moins continuer à les désigner sous ces noms. Quand on parle de la chaleur, il faut lui laisser sa dénomination ; en l'appelant calorique, les élèves s'en croient plus savants et ils n'ont dans la tête qu'un mot de plus.

Tout ce qui tend à rendre l'enseignement simple doit être préféré. Aussi quand il s'agit de propriétés numériques, faut-il éviter soigneusement les décimales trop nombreuses. Que les nombres soient présentés dans ce qu'ils ont de pratique et en rejetant ce qui est de luxe et de pure curiosité scientifique. Donner les rapports en nombres ronds, faire souvent intervenir les rapports en fractions vulgaires qui peignent mieux la pensée quand ils sont simples, caractériser ces rapports dans tous les cas importants par des exemples, par des rapprochements, par des applications, tel est le devoir du professeur. Loin d'exciter les efforts de mémoire au moyen desquels les élèves retiennent des densités, des pouvoirs réfringents, des équivalents, jusqu'à la cinquième décimale, il faut les blâmer comme une dépense de force mal appliquée.

A ces exigences communes à tous les élèves, il s'en joint d'autres sans doute, lorsqu'il s'agit des élèves de la section scientifique en particulier. Mais, si les développements des cours vont plus loin, la marche de l'enseignement doit demeurer la même et les phénomènes les plus communs doivent toujours être choisis de préférence comme éléments de la leçon.

Aussi, pour la parfaite exécution du nouveau plan d'études, les professeurs trouveront-ils bien plus de profit à préparer leur leçon dans le laboratoire même, au milieu des appareils, en prenant part à la disposition matérielle des expériences, qu'à l'étudier dans leur cabinet, abstraction faite des objets qu'ils vont avoir à manier et à faire passer sous les yeux des élèves. Car, c'est dans la nature, bien plus que dans les livres, qu'il faut chercher des inspirations, pour un enseignement qui doit demeurer élémentaire, pratique, et toujours approprié aux intelligences moyennes. Car la science que le lycée enseigne est celle qui, par la généralité de ses notions, convient à tout le monde, et non la science plus élevée ou plus détaillée réservée aux facultés.

S'il expose la théorie des équivalents, le professeur aura donc soin de prendre pour base les expériences fondamentales de Ritcher et de Wenzel, qu'il exécutera devant les élèves.

S'il veut faire l'analyse de l'air, après avoir exposé la méthode de Lavoisier pour l'analyse qualitative, il emploiera les absorbants, tels que les sulfures ou le phosphore pour l'analyse quantitative, et il s'arrêtera à l'eudiomètre de Volta, dont il faut que les élèves connaissent l'emploi, mais sans aller plus loin.

S'il aborde une application industrielle, il aura soin d'en dégager la pensée fondamentale et de la rendre saisissable par une expérience concluante, avant d'entrer dans la description, toujours sommaire, des appareils que le travail en grand met à profit.

S'il s'agit de chimie organique, il se gardera d'aborder des théories encore douteuses. Il fera connaître les faits; il en exposera les rapports d'après l'expérience; il en donnera l'explication la plus prochaine, la plus simple et la moins contestée.

Le professeur veut-il se rendre compte des résultats qu'il a obtenus, qu'il fasse lire tout haut par un de ses élèves un passage d'un traité de chimie et qu'il en exige l'explication et le commentaire, soit de la part de cet élève même, soit de la part de ses camarades. Lorsque l'interrogation en classe sur des questions de chimie n'obtient pas tout le succès désirable, cette forme d'examen sur un texte précis réussit toujours. L'examen porte alors sur un sujet bien déterminé. Dans le passage choisi, les mots sont employés avec justesse et les idées énoncées avec précision. Si l'élève montre par ses réponses aux questions nombreuses que chaque terme de chimie peut provoquer, qu'il en a le sentiment exact, s'il donne aux idées leur valeur précise, il sait déjà beaucoup. Si, au contraire, il hésite ou se trompe, rien n'est mieux fait pour lui prouver qu'il a besoin de nouveaux efforts; car tout élève sensé comprendra que si le lycée n'est pas destiné à faire des chimistes, on doit en sortir en état, du moins, de lire avec profit un livre de chimie élémentaire, pris au hasard.

A mesure que l'enseignement se fortifie, on peut donner aux exercices un caractère plus profitable; poser aux élèves des problèmes numériques et en faire contrôler la solution de temps en temps. Après avoir demandé à un élève combien 1 gramme de craie fournira de centimètres cubes d'acide carbonique, rien de plus facile, par exemple, que de faire immédiatement vérifier son résultat par l'élève lui-même sur le cuve à mercure et devant tous ses camarades. Par quelques exercices de ce genre, ils apprennent tous bientôt à calculer, à peser, à mesurer, et on leur inspire le goût de l'expérience avec la confiance dans ses enseignements.

Le professeur ne négligera pas de résoudre devant eux les petits problèmes d'analyse que la leçon comporte, surtout lorsqu'il s'agit de substances d'un emploi commun. Mises à leur place, ces notions entrent sans fatigue dans l'esprit des élèves, trouvent plus tard dans la vie leurs applications, et contribuent au plus haut degré à donner à l'enseignement de la chimie son véritable caractère.

Enfin, dans chaque lycée, on mettra à profit les ressources de la localité pour fournir aux élèves des occasions d'étude dans les ateliers ou manufactures de l'industrie. Il est rare qu'on ne puisse pas organiser huit à dix promenades par an dans ce but. Le professeur doit conduire lui-même les élèves. Il doit leur fournir les explications dont ils ont besoin; mais les abandonner pourtant à leur curiosité propre et les accoutumer à recueillir directement des ouvriers les information dont ils ont besoin.

Ces promenades sont de tous les sujets de composition à donner aux élèves, les meilleurs. Ils fournissent l'occasion d'exposer un procédé chimique, d'en discuter la théorie, d'en montrer l'application en grand, de décrire et de dessiner les appareils, de rendre compte de leur mécanisme et de leurs fonctions, enfin, de suivre dans ses divers emplois le produit obtenu. Les élèves ayant pris une partie de leurs informations en dehors de l'enseignement du professeur, sont ainsi soumis du reste à une épreuve qui permet de juger plus exactement de la rectitude de leur esprit; il ne leur suffit plus pour y réussir d'avoir une mémoire sûre. Enfin, lorsqu'on peut trouver dans les opérations de l'usine quelques exemples de calculs numériques à proposer, rien n'est plus profitable, car le sentiment des proportions se communique ainsi tout naturellement aux élèves.

Cours de physique des classes de troisième et de seconde. — Si la chimie doit se garantir des abstractions, cette règle n'est pas moins applicable à la physique.

Comment donner aux élèves une notion du pendule qui surpasse en enseignements la naïve histoire de la lampe de la chapelle de la Vierge? Comment passer sous silence les fontainiers de Florence à propos de l'invention du baromètre et dans l'étude de la pesanteur de l'air? Par quel travers d'esprit veut-on bannir le hasard de cette observation par laquelle Galvani a découvert le fait fondamental de l'électricité dynamique? Croit-on honorer Malus et la science en supprimant aussi la part du hasard dans l'observation qui le conduisit à découvrir la polarisation de la lumière?

La dignité de la science ne gagne rien à ces fausses délicatesses; l'éducation de la jeunesse y perd beaucoup. Sur de telles matières, il n'est pas permis d'induire des élèves en erreur. Mieux vaudrait presque renoncer à ces notions de physique, bientôt oubliées peut-être, que de s'en servir pour faire entrer à chaque occasion et par un enseignement de tous les jours dans l'esprit des élèves un principe faux qui n'en sortira plus. L'homme n'a pas inventé la physique; il a saisi des observations données par le hasard; il en a varié les conditions, et il en a déduit les conséquences.

Persuader aux jeunes gens que l'esprit humain pouvait se passer du fait qui sert de base à chaque découverte importante, qu'il pouvait créer la science par le raisonnement seul, c'est préparer au pays une jeunesse orgueilleuse et stérile. Elle dédaignera le gland d'où doit sortir le chêne; elle méprisera ce fait insignifiant, ce germe inaperçu, toujours nécessaire, d'où le génie part pour

doter l'avenir de forces et de lumières nouvelles; elle se complaira dans la contemplation de ces abstractions qui arrêtent les esprits justes et qui égarent les esprits faux dans toutes les misères, dans toutes les vanités.

Quand il s'agit de marquer le premier jet de la pensée humaine, son origine, il n'y a rien de plus beau, de plus fécond et de plus moral que la vérité.

Rien de plus beau, car quiconque cherche, dans les documents originaux, la marche suivie par les inventeurs dans la découverte de toutes les idées mères, demeure charmé de cette étude. Rien de plus fécond, car nos professeurs, en suivant cette voie, se sentiront capables d'inventer à leur tour et communiqueront facilement cette conviction à leurs élèves pour leur propre compte. Rien de plus moral, car en rendant justice à celui à qui nous devons le bienfait d'une invention, ils feront un acte de probité, dont il est d'autant plus nécessaire qu'ils donnent l'exemple à leurs élèves que ceux-ci ne trouveront que trop souvent des maîtres enclins à s'en dispenser.

Que dans l'étude des mathématiques, on fasse table rase du passé, qu'on les enseigne dégagées de tout document historique, cela n'est pas sans inconvénient; mais qu'un pareil procédé soit étendu aux sciences physiques, ce sera en dénaturer complétement le sens.

On ne saurait donc trop recommander aux professeurs de physique de commencer l'exposition de toutes les grandes théories par un précis historique très-fidèle, et, au besoin, par l'exacte reproduction de l'expérience, d'où l'inventeur est parti. Ils n'oublieront pas que la physique est une science expérimentale qui tire parti des mathématiques pour coordonner et pour exposer ses découvertes, et non point une science mathématique qui se soumettrait au contrôle de l'expérience.

Les professeurs de physique ne sauraient trop se défier d'ailleurs d'une particularité de leur enseignement qui se rattache plus qu'il ne semble à la considération précédente. On veut parler de ces appareils de luxe que l'usage a introduits dans leurs cabinets. Ce n'est pas ici qu'on pourrait méconnaître les grands biens que la formation de ces cabinets, création de M. Thénard, a valus à nos lycées. Sans eux, nos professeurs de physique, une des gloires de l'Université, n'existeraient pas, et leurs élèves seraient sortis des classes sans en emporter aucune notion vraie des phénomènes naturels.

Le plus souvent, la pensée première de l'inventeur, dénaturée dans leurs appareils pour revêtir une forme qui en fait disparaître toute la naïveté, s'éloigne trop des dispositions premières qu'il avait adoptées.

Presque toujours, ces appareils offrent des dispositions accessoires compliquées, sur lesquelles l'attention des élèves s'égare et qui les distraient de l'objet essentiel de la démonstration.

Leur prix élevé éloigne de l'esprit des élèves toute pensée de s'occuper un jour de physique; cette science leur semble réservée aux personnes qui disposent d'un grand cabinet ou d'une grande fortune.

Nous ne saurions donc trop rappeler aux élèves de l'école normale l'utilité des travaux d'atelier qu'ils ont à accomplir; aux proviseurs, le parti qu'ils peuvent tirer, au profit de l'enseignement, d'un atelier placé près du cabinet de physique, comme sa dépendance nécessaire; nous ne saurions trop encourager les professeurs de physique à simplifier leurs appareils; à les construire eux-mêmes toutes les fois qu'ils le peuvent; à n'y employer que des matériaux com-

muns; à se rapprocher dans leur construction des appareils primitifs des inventeurs; à éviter ces machines à double et triple fin dont la description devient presque toujours inintelligible pour les élèves.

Quoi de plus simple que les moyens à l'aide desquels Volta, Dalton, Gay-Lussac, Biot, Arago, Malus, Fresnel ont fondé la physique moderne?

Il y a quarante ou cinquante ans, lorsque cette génération de physiciens illustres reconstituait sur de nouvelles bases tout l'édifice de la science, elle y parvenait avec des outils si communs, d'un prix si modique et d'une démonstration si facile, qu'on a le droit de se demander si l'enseignement de la physique ne s'est pas trop soumis à l'empire des constructeurs d'instruments.

Insensiblement, on en est venu parfois à subordonner la pensée qu'il s'agit de faire entrer dans l'esprit des élèves à l'appareil qui devrait en être seulement la traduction matérielle ou la vérification. Les professeurs de physique craignent d'aborder l'étude d'une classe de phénomènes quand la machine imaginée par les constructeurs de Paris manque à leur cabinet, comme si cette exposition perdait quelque chose à être faite à l'aide des procédés matériels très-simples imaginés par les inventeurs mêmes, et toujours de nature à être réalisés à peu de frais partout.

Cependant, lorsque la recherche d'une précision inutile conduit à aborder des détails où l'intelligence des élèves ne peut plus pénétrer, ils ne retiennent ni l'expression trop raffinée de la loi qu'on voulait mettre dans leur mémoire, ni son expression plus simple qui, présentée seule, aurait été comprise et conservée.

Prétendre, par exemple, qu'on ne peut parler de la dilatation des gaz par la chaleur sans faire connaître les appareils délicats qui en ont donné la dernière mesure, c'est une erreur. Que la chaleur dilate l'air, c'est une notion utile à tout le monde; que cette dilatation se montre sensiblement la même pour tous les gaz, c'est ce que tous les jeunes gens instruits doivent savoir, car c'est une des belles lois de la nature. Mais, que cette loi ne soit vraie qu'à titre de loi limite, et qu'elle soit seulement approximative dans les circonstances ordinaires; que chaque gaz ait un coefficient de dilatation spécial et variant de l'un à l'autre à la troisième ou à la quatrième décimale, c'est l'affaire des savants de profession.

Gay-Lussac s'était assuré que tous les gaz se dilatent de la même manière, au moyen de tubes gradués contenant des quantités égales de divers gaz et disposés dans une étuve qu'on échauffait de 10 à 100 degrés. La mesure directe du volume occupé par chaque gaz au commencement et à la fin de l'expérience lui avait suffi pour donner la loi du phénomène.

Exposée de la sorte, la question ne trouvera jamais d'intelligence rebelle dans le jeune auditoire des lycées. A quoi servirait pour lui d'y rien ajouter?

Ainsi, 1° caractériser exactement le procédé des inventeurs toutes les fois qu'il s'agit d'une grande classe de phénomènes; 2° s'asteindre, autant que possible, à l'emploi des appareils et des procédés les plus familiers; 3° laisser à l'enseignement des facultés les détails plus compliqués, réservés aux savants; 4° se borner à l'exposition des idées simples, dont tout le monde a besoin de faire usage: telles doivent être les règles à suivre dans l'enseignement de la physique.

La description et la discussion des procédés ou des appareils qui se rattachent aux applications communes de la physique doit trouver place dans cet

enseignement. Ne dédaignons pas d'apprendre à nos élèves sur quels principes sont fondés les appareils d'éclairage domestique et comment on en doit gouverner l'emploi. Qu'ils apprennent à quels signes on reconnaît un bon appareil de chauffage et comment on en tire le meilleur parti. Qu'ils sachent ventiler leurs demeures. Qu'ils sachent constater si elles sont humides et qu'ils soient en état de les assainir.

Que le professeur mette en un mot le plus grand soin à se rapprocher de la vie réelle; qu'il se propose d'en améliorer les conditions et qu'il y puise toutes les inspirations qu'elle pourra lui fournir.

Bien entendu que si toutes ces observations sont applicables à l'enseignement de la physique pour la section des sciences, à plus forte raison conviennent-elles lorsqu'il s'agit de la section des lettres.

Il dépend du professeur de physique de faire que, pour ses élèves, la nature ait un langage, que son spectacle soit plein d'instruction, que leur curiosité, toujours en éveil, y trouve un aliment toujours nouveau. Mais comment y parviendrait-il, s'il ne commençait pas à éprouver pour son propre compte les impressions qu'il est chargé de transmettre?

L'enseignement des mathématiques avait été pris au point de vue abstrait; celui de la physique avait fini par subir les mêmes influences; celui de la chimie tendait à tomber dans les mêmes erreurs. Eh bien! il faut avoir le courage de le dire, la jeunesse en avait perdu ce sentiment qui est la source de toutes les découvertes, le sentiment de la curiosité. A quoi bon s'occuper du monde extérieur, en effet, si c'est en soi-même que chacun doit tout trouver? et lorsqu'on sent son impuissance à rien produire spontanément, comment se garantir du découragement?

Bien enseignée, la physique élargit et élève la pensée. Elle embrasse, en effet, les phénomènes les plus merveilleux, elle maîtrise les forces les plus mystérieuses; elle explique les manifestations les plus redoutables des puissances de la nature. Qu'elle se garde donc d'abaisser son point de vue, et qu'elle n'oublie pas d'apprendre à admirer les phénomènes et les lois du monde, pour concentrer toute l'attention des élèves sur les appareils qui en donnent la mesure précise ou qui servent à les constater.

(Fortsetzung folgt.)

V. Pädagogische Bibliographie.

A. Dr. M. Lazarus, das Leben der Seele in Monographieen über seine Erscheinungen u. Gesetze. 1. Bd. Berlin, Schindler. 253 S.

B. L. Schwenke, L. an der Bürgerschule in Freiberg, die Aufgabe der christlichen Volksschule in unserer Zeit. Ein Wort an die Lehrer, Freunde u. Regenten der Volksschule. Leipzig, Wöller. 99 S. 12 Sgr.

Ch. H. Zeller, Schulinspector, Lehren der Erfahrung für christliche Landschullehrer. Eine Anleitung zunächst für die Zöglinge u. Lehrschüler der freiwilligen Armen-Schullehrer-Anstalt in Beuggen. 3. durchgesehene Aufl. 1. Bd. 215 S. 2. Bd. 148 S. Basel, Bahnmaier. Fr. 2. 70 Cts.

Die Frauen u. ihr Beruf. Ein Buch der weiblichen Erziehung. In zusammenhängenden Aufsätzen niedergeschrieben von Frauenhand. Frankfurt a. M. Meidinger 118 S.

F. W. Sommerlad, Freud' u. Leid. Märchen u. Erzählungen für die Jugend u. ihre Freunde. Darmſtadt, Diehl 78 S. 6 Sgr.

W. O. v. Horn, Von dem Manne, der uns den Weg nach Amerika gewieſen hat. 103 S.

Derſ. Von dem Neffen, der ſeinen Onkel ſucht. 93 S.

Derſ. Gottfried Pollmann. Eine Geſchichte aus den Zeiten des 7jährigen Krieges. 110 S.

Derſ. Der Strandläufer. Eine Geſchichte aus den Dünen der Nordſee. 91 S.

Derſ. Die Boorenfamilie von Klaarfontein. 115 S. Der Jugend u. dem Volke erzählt. Wiesbaden, Kreidel. Jedes Bdchn. mit 4 Stahlſt. à 7½ Sgr.

K. Steiger, Volks- u. Jugendſchriften. Neue Ausg. St. Gallen, Scheitlin 1—6 Bdchn. A. u. d. T. P. Scheitlin, Näbis Uli oder Lebensgeſchichte des armen Mannes im Tokenburg. 1. Theil 144 S. 2. Theil 156 S. à 7½ Sgr. 3. Bdchn. A. u. d. T. J. G. Tobler, Ferdinand Dulder oder die Macht des Glaubens u. der Liebe. 140 S. Sämmtlich in 4. Aufl. 4. Bdchn. A. u. d. T. P. Scheitlin, Pancraz Tobler oder über Leben, Geſundheit, Krankheit, Alter u. Sterben, 160. S. 7½ Sgr. 5. Bdchn. A. u. d. T. G. Leonhardi, Chriſtian Gutmann oder bleibe im Lande u. nähre dich redlich. — Undank iſt der Welt Lohn. Zwei Erzählungen. 144 S. 7½ Sgr. 6. Bdchn. A. u. d. T. P. Scheitlin, Bartholome Kelli der Handwerker geſchildert in ſeinem Familien- u. Berufsleben. 140 S. 7½ Sgr.

J. Probſt, Pfarrer in Dorneck, Oscar oder die neuen Lichtfreunde. St. Gallen, Scheitlin. 103 S. 6 Sgr.

A. Bauer, drei Erzählungen für die Jugend u. ihre Freunde. St. Gallen, Scheitlin. 64, 56, 43 S. 6 Sgr.

J. Staub, Kinderbüchlein. Heft 1—12 in 1 Bande à 32 S. 1 Rthlr. 6 Sgr. St. Gallen, Scheitlin.

E. Merz, Schloß u. Hütte. Eine Erzählung für die reifere Jugend. Mit 4 Kupfern in Farbendruck. 170 S. Breslau, Trewendt. 1 Thlr.

J. Hoffmann, Winter-Abende. Erzählungen an ſ. jungen Freunde nach dem Engliſchen. Breslau, Trewendt. 187 S. Mit 4 Stahlſt. in Buntdruck. 15 Sgr.

Derſ. Erzählungen eines alten Seemannes an ſeine jungen Freunde nach dem Engl. Mit 4 Stahlſt. in Farbendruck. 204 S. 15 Sgr. Breslau, Trewendt.

C. I. Dr. O. Eichert, Vollſt. Wörterbuch zu den Verwandlungen des P. Ovidius Naſo. Hannover, Hahn. 320 S.

W. Bäumlein, Griechiſche Schulgrammatik. Stuttgart, Metzler. 318 S. 26 Sgr.

H. A. Hermann, Prof. am Gymn. in Heilbronn, Lateiniſche Elementargrammatik mit Expoſitions- u. Compoſitionsſtoff u. 2 Wörterverzeichniſſen. Stuttgart, Metzler. 240 S. 16 Sgr.

A. Forbiger u. E. Kärcher, lateiniſch-deutſches u. deutſch-lateiniſches Handwörterbuch. Deutſch-lat. Theil von A. Forbiger, Conr. am G. St. Nicolai in Leipzig. 2. völlig umgearb. Aufl. XII S. u. 2718 Col. Stuttgart, Metzler. 2 Thlr. 4 Sgr.

J. Seyerlen, Präceptor an der Realſch. in Stuttgart, Elementarbuch der franzöſ. Sprache nach Seidenſtücker(Ahn)ſchen Grundſätzen. 4. Aufl. 278 S. Stuttgart, Metzler. 16 Sgr.

Dr. F. Albrecht, L. am G. in Mainz, deutſche Uebungsſtücke zum Ueberſetzen in das Franzöſiſche zum Gebrauch der Gymn. u. Realſch. Mainz, v. Zabern. 156 S. 36 kr.

Derſ. Exercices allemands à l'usage des gymn. et des écoles dites réales, recueillis et traduits en français. Mayence, de Zabern. 117 S. 54 kr.

Gruner, Eiſenmann u. Wildermuth, deutſche Muſterſtücke zur ſtufenmäßigen Uebung in der franzöſ. u. engl. Compoſition. In 3 Abth. 1. Abth. von F. Gruner, Haurtlehrer an der K. Realanſtalt in Stuttgart. 3. Aufl. Stuttaart, Metzler. 220 S. 12 Sgr.

Derſ. Anmerkungen zu den deutſchen Muſterſtücken für die franzöſ. Compoſition. 2. Aufl. Stuttgart, Metzler. 102 S. 6 Sgr.

L. Gantter, Prof. an der polyt. Schule u. dem ob. Gymn. in Stuttgart, Praktiſche Schulgrammatik der engl. Sprache in 2 ſtufenweiſe geordneten Abtblgn. 1. Abth. 3. verb. u. verm. Aufl. 232 S. 18 Sgr. 2. Abth 2. verb. u. verm. Aufl. 296 S. 26 Sgr. Stuttgart, Metzler.

J. Robertſon, Lehrbuch der engliſchen Sprache. Nach den neueſten Auflagen des Franzöſiſchen zum Gebrauch für Deutſche bearbeitet von W. Delſchläger, Oberreallehrer. 1. Theil. Die Elemente. 3. verb. Aufl. Stuttgart, Metzler. 116 S. 12 Sgr.

J. Morris, das Gefängniß. Luſtſpiel von R. Benedix. Zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Engliſche bearbeitet und mit einem Wörterverzeichniß verſehen. Magdeburg, Fabricius. 112 S.

C. H. A. Lüben, Rector, u. C. Nacke, L. an der Bgſchule in Merſeburg, Sprachmuſterſtücke. Für den Schul- und Selbſtunterricht erläutert u. zu Litteraturbildern zuſammengeſtellt. Zugleich als Commentar zu dem »Leſebuch für Bürgerſchulen« von denſ. Verf. 2. Theil, Leipzig, Brandſtetter. 492 S. 2 Thlr.

Dr. E. Kleinpaul, deutſche Claſſiker. Einleitungsband. Enthaltend die Lehre von den Formen und Gattungen der deutſchen Dichtkunſt. 3. Aufl. 3. u. 4. Lief. Barmen, Langewieſche. S. 107–304. 8 Sgr.

K. F. W. Wander, Deutſche Stilſchule. Eine von ſtufenmäßig geordneten Aufgaben begleitete Anleitung zur Bildung im deutſchen Stil. Leipzig, Wöller. 155 S. 15 Sgr.

Derſ. Satzbilderſchule. Aufgabenſchatz zur Uebung im Entwerfen von Satzbildern u. Anleitung zum Verſtändniß u. Bau aller Arten zuſammengeſetzter Sätze u. Perioden. Leipzig, Wöller. 73 S. 10 Sgr.

Derſ. ABC der Verslehre. Aufgabenſchatz für den erſten Unterricht in der gebundenen Rede. 2. Aufl. Leipzig, Wöller. 105 S. 15 Sgr.

A. W. Grube, Jndiſcher Dichterhain. Ein Leſebuch für die Jugend. Leipzig, Brandſtetter. 288 S. 24 Sgr.

Bibliotheca scriptt. Græc. et Roman. Teubneriana. 1. *Homeri Jlias* edidit *G. Dindorf.* Præmittitur Maximiliani *Sengebusch* Homerica dissertatio prior. Editio quarta correctior. XVI, 214, 504 S. 18 Sgr.

2 *Pindari* Carmina cum deperditorum fragmentis selectis. Relegit *F. G. Schneidewin.* Editio altera emendatior. XVIII u. 240 S. 9 Sgr.

3 *Q. Horatii* Flacci opera omnia. Ex rec. J. Chr. Jahn. Editio sexta emendatior. Curavit *Th. Schmid.* Accesserunt commentatio de vita et scriptis Horatii et index nominum et rerum. LVI u. 324 S. 7½ Sgr.

4. *Flavii Josephi* opera omnia ab Imm. *Bekkero* recognita. vol. I. IV u. 304 S. 18 Sgr. vol. II. IV u. 342 S. 18 Sgr.

5. *Joannis Stobaei* Florilegium recogn. *A. Meineke.* Vol. II. XXXVI u. 408 S. 22½ Sgr.

6. *M. Tullii Ciceronis* scripta quæ manserunt omnia. Recognovit *R. Klotz.* Partis IV vol. III. continens libros de off. tres, Cat. maj. de Senectute, Lælium de am., paradoxa, orat. de pace a Cassio Dione græce servatam, fragm. scriptt. Ciceron. in his orat. pro M. Aem. Scauro, Timæum de universo librum, Aratea,

tum scripta suppositicia, orat. ad pop. et eq. Rom. antequam iret in exsilium, Pseudosallustii in M. Tull. Cic. declam., Pseudociceronis in C. Sallust. Crisp. respons., incerti auct. consolationem. XVI u. 432 S. 18 Sgr. Leipzig, Teubner.

Dr. Gruner u. Dr. Wildermuth, Franzöſiſche Chreſtomathie für Real- u. Gelehrte Schulen. In 2 Curſen. 1. Curſus. Von Fr. Gruner, Hauptlehrer an der K. Realanſtalt in Stuttgart. 4. Aufl. Stuttgart, Metzler. 354 S. 24 Sgr. 2. Curſus. Von Dr. Wildermuth, Oberreallehrer am Lyc. in Tübingen. 3. Aufl. Stuttgart, Metzler. 487 S 1 Thlr.

Dr. *F. Seinecke*, Secondes Lectures Françaises. Franzöſiſches Leſebuch für die mittlern Claſſen. Hannover, Ehlermann. 248 S. 12 Sgr.

G. Scholl, Decan in Nürtingen, und Dr. T. Scholl, Prof. am G. in Stuttgart, Geſchichte der Altdeutſchen Litteratur in Proben u. Charakteriſtiken mit Beiträgen von Prof. F. Pfeiffer. 3. völlig umgearb. u. verm. Aufl. Stuttgart, Metzler. 807 Col. 1 Thlr. 22 Sgr. A. u. d. T. Deutſche Litteraturgeſchichte in Biographieen u. Proben aus allen Jahrhunderten zur Selbſtbelehrung u. zum Gebrauch in höhern Unterrichtsanſtalten. Von G. u. Dr. T. Scholl. 1. Bd. 3. Aufl.

J. Behrens in Dorum, Deutſches Leſebuch für Schule u. Haus. Dorum, Verlag des Verf's. 32 Bogen.

Dr. C. Fuchs, Rector des G. zu St.Gallen, Lehrbuch der deutſchen Metrik für höhere Lehranſt., ſowie zum Selbſtunterr. Stuttgart, Metzler, 123 S. 12 Sgr.

E. Maier, Leitfaden zur Geſchichte der deutſchen Litteratur bearb. für höh. Töchterſchulen, weibl. Erziehgsanſt. u. zum Selbſtunterr. 2. Aufl. Hannover, Ehlermann. 150 S. 8¾ Sgr.

L. Gantter, Prof. in Stuttgart, Study and Recreation. Engliſche Chreſtomathie für den Schul- u. Privatunterricht. 1. Curſus. 3. unveränd. Aufl. Stuttgart, Metzler. 306 S. 24 Sgr.

J. Müller, L. an der Realſch. in Langenſchwalbach, Engliſches Leſebuch für den Schul- u. Privatgebrauch. Mit Anm. u. e. vollſtändigen Wörterbuch. Stuttgart, Metzler. 187 S. 12 Sgr.

L. Gantter, Prof. in Stuttgart, Studio italiano. Italieniſche Chreſtomathie für den Schul- u. Privatgebrauch. 2. mit e. Wörterverzeichniß vermehrte Ausg. Stuttgart, Metzler. 236 S. 20 Sgr.

C. III. Flavius Joſephus, Geſchichte des Jüdiſchen Krieges. Ueberſetzt von H. Paret, Diak. in Brackenheim. Stuttgart, Metzler. 733 S.

F. Bäßler, Heldengeſchichten des Mittelalters. Sagen aus allen Gauen des Vaterlandes. Neue Folge. 5. Heft. Berlin, Decker. Mit 4 Illuſtr. 483 S.

Dr J. C. Kröger, Norddeutſche Freiheits- u. Heldenkämpfe. Zur Kenntniß deutſchen Lebens u. zur Beförderung vaterländiſchen Sinnes bei Jung u. Alt. 2. Theil. Leipzig, Brandſtetter. 394 S. 1¼ Thlr.

Fr. Körner, Oberl. an der Realſch. in Halle, Charaktergemälde aus dem Geſchichts- u. Culturleben des deutſchen Volks. 1. Bdchn. Leipzig, Brandſtetter. 200 S. 21 Sgr.

Dr. J. Beck, Lehrbuch der allg. Geſchichte für Schule u. Haus. 1. Theil (Curſus) 6. Ausg. 2. Abdruck. Hannover, Hahn. 246 S.

Dr. K. von Spruner, Hiſtoriſch-geographiſcher Schulatlas. 22 illum. Karten in Kupferſtich. Gotha, Perthes. 2½ Thlr.

L. Hahn, Friedrich der Große. Für das deutſche Volk dargeſtellt. Mit 10 Bildniſſen u. 10 Scenen aus dem Leben Friedrichs d. Gr. in Holzſchnitt. Berlin, Herz. 344 S. 3 Rthlr. 10 Sgr. 4°.

Dr. K. Böttiger, Prof. zu Erlangen, die deutſche Geſchichte für Schule u. Haus. 5 verm. u. verb. Aufl. Frankfurt a. M. Heyder. 288 S.

Dr. J. Rieckher, Prof. am ob. Gymn. zu Heilbronn, L. Fr. Romig's Zeittafeln der allgemeinen Geſchichte. Neue, bis 1853 fortgeſetzte Ausgabe. Stuttgart, Metzler. 150 S. in 4°. 1 Rthlr. 12 Sgr.

C. V. Dr. Th. Wittſtein, Prof. an der K. Militärakademie ꝛc. in Hannover, Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 1. Bd. Arithmetik u. Planimetrie. Hannover, Hahn. 398 S.

Fr. Märcker, Prof. am G. in Meiningen, Lehrbuch der Geometrie für höhere Lehranſtalten. 1. Bd. Geometr. Vorbegriffe u. Planimetrie. Hildburghauſen, Keſſelring. 205 S.

Dr. J. Dienger, Prof. der polyt. Schule in Karlsruhe, Theoretiſch-praktiſches Handbuch der ebenen u. ſphär. Trigonometrie, mit zahlreichen Anwendungen derſelben auf reine u. praktiſche Geom., phyſ. Aſtronomie, geogr. Ortsbeſtimmung, höhere Geodäſie, ſowie Unterſuchungen über den Einfluß der Beobachtungsfehler u. die Mittel denſelben zu vermindern. Stuttgart, Metzler. 364 S. 2 Rthlr. 8 Sgr.

Derſ. Die ebene Polygonometrie vollſtändig dargeſtellt u. durch zahlreiche Beiſpiele erläutert. Stuttgart, Metzler. 80 S. 14 Sgr.

Dr. L. Mack, Repetent an der K. polyt. Schule in Stuttgart, analytiſche Geometrie des Kreiſes ſyſtematiſch ausgearbeitet als Einltg. in die höhere Geometrie. Stuttgart, Metzler. 316 S. 1 Rthlr. 18 Sgr.

J. Ludowieg, Oberl. am G. in Stade, die elementare Stereometrie zum Gebrauch für Schulen u. zum Selbſtunterricht. Stade, Steudel. 120 S.

C. VII. Dr. R. Nagel, Beiträge zum geographiſchen Unterricht. Halle, Schwetſchke. 54 S. 7½ Sgr.

Fr. Körner, Oberl. in Halle, Illuſtrirte geogr. Bilder aus Preußen. In Schilderungen aus Natur, Geſchichte, Induſtrie u. Volksleben. 1. Halbband. 96 S. 10 Sgr. Leipzig, Spamer.

W. Stahlberg, Rect. der h. Töchterſchule in Luckau, Leitfaden für den geogr. Unterricht. In 3 Curſen. 1. Bdchn. 1. u. 2. Curſus. 80 S. 2. Bd. 3. Curſus. 3. Aufl. 160 S. Leipzig, Holtze.

Dr. Volger, Dir. der Realſch. in Lüneburg, Schulgeographie für die mittl. Claſſen der Gymn., Bürger-, Real- u. Töchterſchulen. 9. verb. Aufl. Hannover, Hahn. 332 S.

H. Meier, Claſſenlehrer in Emden, Bilder aus dem Thierreich. Für Schule u. Haus. Leipzig, Brandſtetter. 368 S. 1¼ Thlr.

L. Thomas, Das Buch der Wunder. II. Wanderungen zu den Schöpfungswundern des Feſtlandes. In Schilderungen für die reifere Jugend. Mit 100 Abbild. u. color. Titelbild. Leipzig, Spamer. 192 S 22½ Sgr.

Dr. M. Willkomm, die Wunder des Mikroſkops oder die Welt im kleinſten Raume. Für Freunde der Natur u. mit Berückſichtigung der Jugend bearbeitet. Mit 145 Illuſtr., Titelbild. ꝛc. Leipzig, Spamer. 224 S. 1 Thlr.

Dr. Vogel, Dir. in Leipzig, J. Wenzig, Schulrath in Prag, F. Körner, Oberl. in Halle, das Vaterlandsbuch. Illuſtrirte geographiſche Bilder aus der Heimat. In Schilderungen aus Natur, Geſchichte, Induſtrie u. Volksleben. 1. Theil. Illuſtr. geogr. Bilder aus Oeſterreich. 1. Bd. Bilder aus Niederöſterreich, Oberöſterreich, Salzburg u. Steiermark. Nebſt einer Einleitg.: das Kaiſerthum Oeſterreich u. ſein Herrſcherhaus. Von Fr. Körner. Mit 60 Abbildg. ꝛc. Leipzig, Spamer. 148 S.

G. Adami's Schul-Atlas. 22. Bl. Berlin, Reimer. 1 Rthlr. 15 Sgr.

J. Leunis, Synopsis der drei Naturreiche. Handbuch für höhere Lehranstalten u. für alle, welche sich wissenschaftlich mit Naturgeschichte beschäftigen u. sich auf die zweckmäßigste Weise das Selbstbestimmen erleichtern wollen. Mit vorzügl. Berücksichtigung der nützl. u. schädl. Naturkörper Dtschlds., sowie der wichtigsten vorweltl. Thiere u. Pflanzen. 2. gänzlich umgearbeitete u. mit mehrern hundert Holzschn. u. der etymologischen Erklärg. der Namen vermehrte Aufl. 1. Theil. Zoologie. 1. Hälfte. Bogen 1—22. Hannover, Hahn. 1 Thlr 10 Sgr.

Calvin Smith, Specialkarte der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. 5. (Schluß-) Lieferung. Cassel, Fischer.

C. VIII. G. A. Winter, Oberl. in Kirchberg, der Pianoforteschüler. In 3 Heften. 1. Heft. 42 S. 2. Heft 40 S. à 15 Sgr. 3. Heft 52 S. 20 Sgr. Leipzig, Wöller.

L. Gantter, Prof. am G. in Stuttgart, Volks-Gesangschule nach der Methode von Wilhem u. Hullah zum Gebrauch der Schulen u. Singvereine Deutschlands. 1. Abth. Uebungen in den Intervallen u. einfacheren Tactarten. Stuttgart, Metzler. 80 S. 8 Sgr. 2. Abth. Uebgn. in den verschiedenen Dur- u. Molltonarten. 104 S. 10 Sgr.

H. Lützel, dreißig Choralgesänge der evangelischen Kirche in ihrer ursprünglichen Form. Nach den Melodieen des deutschen evang. Kirchengesangbuchs dreistimmig für Schulen bearbeitet. Stuttgart, Metzler. 48 S. 6 Sgr.

C. IX. G. M. Rocke, Pastor, Evangelische Katechismuslehre. Leitfaden beim Schul- u. Confirmandenunterricht. Zur Erklärung des Luth. kl Katechismus nach dem Barlebener Spruchbuchlein. Fur Geistliche u. Lehrer. Leipzig, Reclam. 247 S.

Chr. Lex, Dir. des evang. Schull.-Seminars in Usingen, die Evangelienharmonie oder das Leben Jesu. Aus den 4 Evangelien in der Lutherischen Uebersetzung nach Sach- u. Zeitordnung zusammengestellt, mit wissenschaftl. Einleitg. nebst tabell. Uebersicht versehen u. allen schriftkundigen Freunden des Herrn, insbesondere den Lehrern des evang. Volks in Kirche u. Schule dargebracht. Wiesbaden, Kreidel. 224 S.

D. I. H. Stockmar, Anwendung der amerikanischen Schreib-Lehrmethode in Volksschulen, sowie zum praktischen Selbstunterricht, in kurzer Zeit eine schöne u. feste Handschrift zu erlangen. Greiz, Hentze. Mit lithogr. Tafeln. 3 Sgr.

C. Kolb, L. an der Vorschule des G in Stuttgart, Lesebuch in Handschriften für den Schulgebrauch. Mit 14 Bign. Stuttgart, Metzler. 104 S. 10 Sgr.

D. H. J. Egger, Seminarl. in Munchenbuchsee, Geometrie für gehobene Volksschulen, Seminarien ꝛc. Mit 1000 Uebungsaufg. Leitf. beim Unterr. u. zur Selbstbelehrung mit bes. Rücksicht auf das praktische Leben. Bern, Wyß. 212 S.

F. Hermann, der praktische Rechenmeister. Lehr-, Hülfs- u. Uebungsbuch, das Denk-, Kurz- u. Schnellrechnen ꝛc. zu lehren u. zu lernen, 1. Theil. Methodisches Lehrbuch der gesammten prakt. Rechenkunst. 107. S. 12 Sgr. 2. Theil. Tabellarisches Hülfsbuch. 44 S. 6 Sgr. 3. Theil. Methodisches Uebungsbuch. 63 S. 6 Sgr. 4. Theil. Facitbuch. 33 S. 6 Sgr. Leipzig, Wöller.

G. Ebner, Hauptl. an der Realcl. des Pädag. in Eßlingen, Aufgaben-Sammlung für das schriftliche Rechnen. 1. Heft. Die 4 Species in reinen u. gleichben Zahlen. Eßlingen, Weychardt. 140 S. 36 kr.

D. V. O Bischoff, Rect. in Prettin, Leitfaden beim Unterricht in der Geschichte der christl. Kirche für evang. Volksschulen. 117 S. 6 Sgr. Leipzig, Wöller.

E. Dr. Franklin von Ensfurt (K. Enslin), Neckräthselbuch. Räthselfragen u. Volksräthsel zur Lust u. Lehre für das reifende begreifende Jugendalter. 2. verm. Aufl. Frankfurt a. M. Brönner. 218 S.

C. Gude u. A. Grube, Unterhaltungen u. Studien aus dem Natur- u. Menschenleben. Almanach für die reifere Jugend. Neue Folge. 1. Jahrgang. Magdeburg. Fabricius. 180 S.

Liederbuch für Handwerker. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses. 108 S.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 5 u. 6. Mai u. Juni. 1856.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Die Ritterakademie in Brandenburg], welche wie bekannt im Jahre 1848 ohne Berückſichtigung der Rechtsverhältniſſe aufgehoben wurde, ſoll wieder hergeſtellt werden; die miniſterielle »Preuß. Corr.« ſchreibt darüber Folgendes:

Zu den höheren Erziehungsanſtalten und gelehrten Schulen des Preußiſchen Staates zählten noch vor wenigen Jahren auch zwei Ritterakademieen oder Vorbildungsanſtalten junger Edelleute ſowohl für eine Civil- als für die Militärcarrière: die Ritterakademieen zu Brandenburg und Liegnitz. Die Ritterakademie zu Brandenburg trug früher den Namen »Rittercollegium«, und ſo hieß ſie noch im Anfang dieſes Jahrhunderts. Es war keine Staatsanſtalt im engeren Sinne, ſondern eine Stiftung des Domcapitels zu Burg Brandenburg, beziehungsweiſe der Ritterſchaft in der Kurmark, die jedoch aus Staatsfonds beträchtliche Zuſchüſſe erhielt. Zu allernächſt war ſie zur Bildung der Söhne des kurmärkiſchen Adels beſtimmt. Unterm 4. Auguſt 1704 erlangte ſie die Königliche Beſtätigung; im folgenden Jahre wurde ſie eröffnet. Man hatte ihr das obere Geſchoß des ehemaligen Prämonſtratenſerkloſters neben dem Dome eingeräumt; außerdem hatte das Capitel 7500 Rthlr., die bei der Kurmärkiſchen Landſchaft angelegt waren, überwieſen. Se. Majeſtät König Friedrich Wilhelm I., der das »Rittercollegium« ganz beſonders begünſtigte, ſchenkte ihm, indem er unterm 16. Mai 1722 der Kurmärkiſchen Ritterſchaft zum Unterhalt recht tüchtiger Docenten und Exercitienmeiſter auf die Hufenſchoßcaſſe jährlich 400 Thaler anwies, ſchon ein anſehnliches Capital. Von Sr. Majeſtät König Friedrich Wilhelm II. wurden unterm 31. Auguſt 1786 weitere 2000 Rthlr. jährlich aus den Ueberſchüſſen der ehemaligen Städtecaſſe bewilligt. Privatperſonen ſtifteten mehrere anſehnliche Stipendien für Zöglinge der Anſtalt. Im Allgemeinen wurde Wohnung, Unterhalt und Unterricht auf der Anſtalt keineswegs unentgeltlich geboten. Früher zahlte ein Märker, der dort erzogen wurde, jährlich 193 Thlr. 14 Gr., ein Nicht-Märker 10 Thlr. mehr. Domherrnſöhne wurden zwar unentgeltlich unterrichtet; für Wohnung und Unterhalt aber zahlten ſie wie die anderen Zöglinge. Eine ganz anſehnliche Zahl Söhne der Brandenburgiſchen und Preußiſchen Ritterſchaft erhielt ſo in Brandenburg ihre Bildung. Im Jahre 1805 feierte die Anſtalt ſchon ihren hundertjährigen Beſtand. Das zweite Jahrhundert ſollte ihr aber ſo günſtig nicht ſein, wenn ſchon ſie noch unter der Regierung unſeres jetzigen Königs eine vollſtändige Reorganiſation erfuhr und bei dieſem Anlaß von Staats wegen mit einem Mehrzuſchuß von 3000 Thalern jährlich zu Gewährung von acht ganzen und acht halben Freiſtellen bedacht wurde. Dieſer neue Zuſchuß wurde der

Ritterſchaft unter Vorlegung der Frage, ob ſie mit der Aufnahme der Söhne bürgerlicher Rittergutsbeſitzer in die Akademie einverſtanden wäre, dargeboten und von der Ritterſchaft unter Bejahung der Frage angenommen. Die weitere Reorganiſation des Inſtituts ging vor ſich. Deſſenungeachtet erfolgte nur wenige Jahre ſpäter die Auflöſung desſelben. Als am 1. October 1849 die Jubelfeier des vor 900 Jahren geſtifteten Bisthums Brandenburg begangen wurde, war jene Schöpfung des dortigen Domcapitels unter den Stürmen der Zeit ſchon gefallen, und es ſtanden die Räume des alten Prämonſtratenſerkloſters wieder leer. — Bei der Auflöſung der Anſtalt war aber, ſelbſt in rechtlicher Beziehung, nicht mit voller Würdigung der Verhältniſſe verfahren worden. Jene Summen, welche zwei frühere Könige der Anſtalt zugewieſen hatten, waren keineswegs widerruflich gewährte Zuſchußrenten, ſondern die Zinſen eines Capitals von 50,000 Thalern, welche der Landesherr aus einem zu ſeiner Dispoſition ſtehenden Fonds der Akademie unwiderruflich geſchenkt hatte, und auch die neueſte Dotation war eine Zuwendung, die ohne Zuſtimmung der Betheiligten nicht zurückgezogen werden konnte. Neuerdings hat denn auch die Ritterſchaft die ihr hieraus zuſtehende Berechtigung auf Fortgewährung der Zahlung wirklich geltend gemacht und auf die Wiederherſtellung der Anſtalt angetragen. Dieſem Antrage iſt nunmehr von Seiten der Staatsregierung nachgegeben worden. Dieſelbe hat ſich hierzu um ſo mehr veranlaßt geſehen, als durch die zugleich abgegebene Erklärung der Ritterſchaft, daß ſie nicht nur den auf Höhe von 3658 Thalern für jetzt ermittelten Bedarfszuſchuß jährlich aufbringen, ſondern, wenn »nach dem durch die Staatsbehörde feſtzuſetzenden Etat mehr als dieſer Betrag erforderlich ſein möchte«, auch dieſen Mehrbedarf gewähren wolle, das Beſtehen der Anſtalt für hinreichend geſichert angeſehen werden konnte. Wir finden daher in der neueſten Budgetvorlage bereits einen Anſatz von 5400 Thalern für die Ritterakademie in Brandenburg — die Summe, welche der Staat ſchon früher zahlte, durch deren Wiederbewilligung aber die Möglichkeit gegeben wird, die Anſtalt unter verfaſſungsmäßiger Einwirkung wieder ins Leben zu rufen.

Die N. P. Z. bringt über dieſe Angelegenheit folgende actenmäßigen Thatſachen bei:

1. Das Domcapitel zu Brandenburg unter ſeinem damaligen Probſte Grafen v. Schwerin faßte in der Verſammlung vom 8. April 1704 den Entſchluß: »auf der Burg eine Schule für Mittelmärkiſche adelige Jugend« anzulegen und derſelben gewiſſe Mühlenpächte zum »Deputat der Schulbedienten« zu widmen, und hierzu die Königliche Genehmigung nachzuſuchen.

2. Dieſe Genehmigung erfolgte durch die Königl. Cabinetsordre de dato Schönhauſen, den 4. Auguſt 1704, wodurch zugleich bewilligt wurde, daß zur Dotation der Anſtalt ein Capital von 2000 Thalern aus dem Beſtande des Mittelmärkiſchen Hufenſchoſſes entnommen werden dürfe, welches ein von der Mittelmärkiſchen Ritterſchaft verwalteter Fonds war. Die Anſtalt ſelbſt wurde am 26. Januar 1705 eröffnet.

3. Die Deputirten der Mittelmark und der Ruppinſchen Ritterſchaft beſchloſſen unterm 28. April 1705, aus dem Ueberſchuſſe der von des Königs Majeſtät an die Mittelmärkiſche und Uckermärkiſche Ritterſchaft verpachteten Halleſchen Salzſieden ein Capital von 2000 Thalern zur Dotirung der auf dem Dom zu Brandenburg »vor die Mittelmärkiſche Nobleſſe« geſtifteten »Ritterſchule« herzugeben. Hiervon wurden jedoch mit Einwilligung der Stände 500 Thlr. zu baulichen Einrichtungen verwandt und nur 1500 Thlr. als Stiftungsfonds zinsbar angelegt.

4. Die Deputirten der Kurmärkiſchen Stände bewilligten laut Beſchluß vom 23. Juni 1711 noch wieder aus ihrem Hufenſchoßfonds ein Dotationscapital von 6000

Thalern für die auf der Burg Brandenburg »zu Behuf des ſämmtlichen Kurmärkiſchen und incorporirten Adels errichtete Schule«, und des Königs Majeſtät genehmigte dieſe Dotation durch die Cabinetsordre de dato Kölln an der Spree, den 29. November 1711.

5. Laut Cabinetsordre vom 26. Mai 1722 forderten des Königs Majeſtät »die Verordneten der Kurmärkiſchen Landſchaft zum Hufenſchoß« auf, aus den »landſchaftlichen Gefällen« jährlich mindeſtens 400 Thlr. zur beſſern Unterhaltung der Ritterſchule auf dem Dom zu Brandenburg zu bewilligen, welches geſchah und wonach ſeit Weihnachten 1722 dieſe 400 Thlr. alljährlich, ſo lange die Kurmärkiſche Landſchaft beſtand, aus ihren Fonds, und nachdem dieſe ſammt ihren Verpflichtungen vom Gouvernement eingezogen waren, aus der Staatscaſſe gezahlt wurden. Se. Majeſtät der König Friedrich Wilhelm I. war ſo überzeugt von der Wichtigkeit dieſer Anſtalt, daß er gleichzeitig befahl, »bei Beſetzung öffentlicher Aemter ſolle vorzüglich auf die Männer Rückſicht genommen werden, die wenigſtens zwei Jahre auf dieſem Inſtitut ſtudirt hätten.«

6. Im Jahre 1729 bewilligte das Domcapitel zur Abſtellung einer Geldverlegenheit der Anſtalt ein für allemal 100 Thlr. von jedem Domherrn.

7. Auch Se. Majeſtät der König Friedrich der Große legte einen großen Werth auf dieſe Anſtalt, welche Allerhöchſtderſelbe erhalten wiſſen wollte, obgleich die Mittel dazu ſehr knapp waren. Die Bemühungen des Miniſters v. Werder ermittelten kurz vor dem Tode des Königs einen Fonds, daraus jährlich 2000 Thlr. für das Ritterecollegium zu Brandenburg entnommen werden ſollten, und dieſe Summe wurde auch wirklich ſeit dem Jahre 1786 aus der ſogenannten Kurmärkiſchen Städtecaſſe und nach deren Auflöſung aus der Staatscaſſe alljährlich gezahlt.

8. Da ſich deſſenungeachtet die Mittel zur Erhaltung der Brandenburger Ritterakademie noch immer unzureichend zeigten, bewilligten des jetzt regierenden Königs Majeſtät in Allergnädigſter Fürſorge für ein als wichtigen Landesintereſſen gewidmetes Inſtitut, laut Cabinetsordre vom 19. Auguſt 1841, einen jährlichen Staatszuſchuß von 3000 Thlr. zu acht ganzen und acht halben Freiſtellen à reſp. 250 und 125 Thalern jährlich, welcher vom Jahre 1844 ab der Anſtalt zugeſichert wurde, nachdem die beim Kurmärkiſchen Communallandtage vertretene Ritterſchaft der Kurmark ſich damit einverſtanden erklärt hatte, daß an dieſer Wohlthat die Kurmärkiſchen Rittergutsbeſitzer bürgerlichen Standes eben ſo gut als die adeligen Theil nehmen ſollten, und nachdem bei der damals veränderten Organiſation der Anſtalt auch den Söhnen des höhern Bürgerſtandes überhaupt der Zutritt zu derſelben eröffnet worden war.

9. In dieſem Zuſtande erhielt ſich die Brandenburger Ritterakademie bis zum Jahre 1848, wo auf Veranlaſſung des damaligen Finanzminiſters Hanſemann die 3000 Thlr. Staatszuſchuß vom Staatshaushaltsetat pr. 1849 geſtrichen wurden, weil es unangemeſſen ſei, zum Beſten eines beſondern Standes aus den Staatscaſſen ſolche Verwendungen zu machen, und dieß hatte die bedauerliche Folge, daß die ohne jene Beihülfe unhaltbar erſchienene Anſtalt zu Oſtern 1849 aufgelöst wurde.

10. Die durch die Allerhöchſte Cabinetsordre vom 13. December 1852 befohlene Wiederherſtellung der Ritterakademie zu Brandenburg ſoll nach den Grundlagen der Cabinetsordre vom 30. April 1844, alſo nicht nur überhaupt unter Zulaſſung des höheren Bürgerſtandes, ſondern auch unter Gleichberechtigung der bürgerlichen Rittergutsbeſitzer der Kurmark mit den adligen zu den Freiſtellen, erfolgen, nachdem die beim Kurmärkiſchen Communallandtage vertretene Ritterſchaft der Kurmark laut Beſchluß vom 23. November 1855 ſich verpflichtet hat, die außer den bis 1849 aus Staats-

caſſen für die Ritterakademie jährlich gezahlten 5400 Thlr. künftig zu ihrer guten Erhaltung etwa noch erforderlichen Mittel zu gewähren.

Aus dieſer actenmäßigen Darſtellung erhellt, daß, wenn auch die 5400 Thlr., um deren Bewilligung für den Staatshaushalt pro 1856 es ſich jetzt handelt, in der letzten Zeit aus Staatscaſſen gezahlt worden ſind, dieß dennoch in Betreff der 400 Thlr. (ad 5) und der 2000 Thlr. (ad 7) auf unzweifelhaften Schuldverpflichtungen des Staats, die ihm bei Einziehung der dafür verhafteten Fonds natürlich mit anheim fielen, und in Betreff der 3000 Thlr. (ad 8) auf einem ſpeciellen Rechtstitel der Kurmärkiſchen Ritterſchaft beruht, nämlich aus einer ihr Allerhöchſten Orts verbrieften Zuſicherung. Dieſes, anſcheinend noch ſehr wenig bekannte, wahre Rechtsverhältniß kann über die Verpflichtung des Staats, jene Zahlungen für ihren wieder hergeſtellten Zweck alljährlich wieder zu leiſten, keinen Zweifel laſſen.

Berlin, den 4. März 1856. v. M.

III. Ueberſichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Bemerkungen über die Bildungsmomente in fremden Sprachen, beſonders den neueren. Von Fr. Schmeding.

[Programm der h. B. in Oldenburg. 1855.] Eine der auffallendſten Erſcheinungen auf pädagogiſchem Gebiete iſt gewiß die große Verſchiedenheit der Anſichten, die beim Unterricht in Sprachen vorkommen. In keinem Unterrichtsfache liegen der Erfahrungen und Gedanken ſo viele vor, in keinem Unterrichtsfache gehen die Anſichten ſo weit aus einander.

So lange ſchulmäßig unterrichtet iſt, iſt auch Unterricht in Sprachen ertheilt. Ja, in den Zeiten des Mittelalters, wo an Unterricht in Naturwiſſenſchaften, im heutigen Sinne des Worts, nicht gedacht wurde; wo man die techniſchen Wiſſenſchaften nicht einmal dem Namen nach kannte; wo man die Mathematik entweder bei Seite legte, oder die alten betretenen Pfade derſelben einhielt, erfreuten ſich die Sprachen einer beſonderen Cultur. Cicero hat uns mitgetheilt, wie er und die gebildete Welt ſeiner Zeit Sprachſtudien trieben; die ſpäteren Grammatiker enthalten über dieſen Gegenſtand der Rathſchläge die Fülle. Melanchthon, Erasmus, Reuchlin und Luther haben uns nicht bloß Bericht erſtattet, »wie es von Alters her gewes't iſt«, ſondern auch was man nach ihrer Meinung »den Knaben jeden Abend vorgeben, und wie man ſie vornehmen, und in Haufen theilen ſoll«. Von Ratich, Comenius und Trotzendorf bis auf Ollendorf und Ahn bringen uns Broſchüren und Zeitſchriften auf ſprachlichem Gebiet tagtäglich neue Gedanken, neue Erfahrungen, neue Vorſchläge. Und wem dieß nicht genug iſt, der könnte dieſelben in fremden Litteraturen vervollſtändigen: Von Knox »On education« bis auf Hamilton's »The history, principles, practice and results of the Hamiltonian system for the last 12 years« (Manchester), und von Montaigne's Essais bis auf die vor Kurzem veröffentlichten Rapports sur l'instruction publique ſind Frankreich und England faſt nicht weniger wie Deutſchland von Sprachſchriften überfluthet.

So ſollte man alſo meinen, das ſprachliche Gebiet müßte dermaßen durchwandert ſein, es müßten der Erfahrungen ſo viele vorliegen, daß jegliche dahin fallende Frage

gleich die entſchiedenſte Erledigung finden könnte. Von alle dem findet ſich aber das gerade Gegentheil. Ueber Zweck und Lehrgang in der Mutterſprache hört und lieſt man tagtäglich Anſichten von namhaften Pädagogen, die einander diametral entgegen ſtehen. Jahrhunderte lang iſt in Gymnaſien Latein und Griechiſch neben einander gelehrt: ein vor einigen Jahren in unſerer Mitte erſchienenes Programm hat auch den hieſigen Laien eröffnet, was freilich in der pädagogiſchen Welt manchmal hervortrat, daß die Anſichten über das Verhältniß und die Stellung derſelben zu einander noch lange nicht geeinigt ſind. Die Methodenkriege, die neuerdings durch Ollendorf, etwas früher durch Jacotot und Hamilton, hervorgerufen worden, ſind in einer Weiſe geführt, die ſelbſt Laien unwürdig, wenigſtens unwiſſenſchaftlich finden mußten. Sie ſind in einer Weiſe beigelegt, die nicht die geringſte Bürgſchaft gegen einen neuen ähnlichen Ausbruch bringt. Und wenn nicht zu verkennen, daß durch alle dieſe Reibungen ohne Frage ein erfreulicher Fortſchritt im Praktiſchen herbeigeführt iſt, ſo kann doch von einer wiſſenſchaftlichen Grundlage für eine Beurtheilung methodiſcher Fragen nicht einmal die Rede ſein. Das Problem über das Verhältniß der Bildungskraft der alten zu den neueren Sprachen wartet noch ebenfalls ſeiner Löſung; ja es ſind noch kaum ernſte Vorarbeiten für dieſelbe gemacht.

Wohl haben die Realiſten und modernen Philologen die alten Sprachen mit einer Heftigkeit angegriffen, als gelte es Catilina auszutreiben; wohl haben die alten Philologen dieſelben vertheidigt, als gelte es Milo zu retten, aber der eigentliche Hauptpunct iſt dabei nur zu häufig aus den Augen gelaſſen. Fragt man: Welche geiſtige Thätigkeiten laſſen ſich durch die alten Sprachen erreichen, die durch die neueren nicht zu erreichen ſind, ſo erwartet man vergebens eine Antwort. Eben ſo vergeblich aber fragt man auch, wo die Gewähr des Erſatzes der neuern Sprachen und Naturwiſſenſchaften für die claſſiſchen Studien liege; wie man geſichert ſei, daß mit einer Beſchränkung der claſſiſchen Studien nicht aller ſoliden Bildung die Grundlage weggenommen. Ja ſelbſt den Schriften, denen man bedeutende Gelehrſamkeit, wiſſenſchaftliche Tiefe, ſittlichen Ernſt, warmes Gefühl und gewandte Darſtellung nicht abſprechen kann, iſt es nicht gelungen, Grundlagen zu legen, auf denen eine einſtimmige Löſung dieſer Fragen angebahnt werden könnte.

Wir haben von allen Fragen auf ſprachlichem Gebiet nur die allgemeinſten angedeutet. Iſt denn nun, fragen wir, gar keine Ausſicht, daß einmal ſich annähernde Anſichten gewinnen laſſen? Sollte die Verſchiedenheit bis ins Unendliche fortdauern?

Ein Weg iſt nun noch übrig, den man bis dahin noch nicht gewandelt iſt und auch nicht wandeln konnte. Dieſer wird von der neuern Pſychologie angedeutet. Sie räth auf die durch die Sprache veranlaßten Seelenthätigkeiten genau zu achten, und von den Reſultaten dieſer Beobachtungen aus die weitern Beſtimmungen zu treffen. Das iſt allerdings ein Weg, der große Mühſeligkeiten, angeſtrengte Beobachtungen, hochliegende Abſtractionsthätigkeiten erfordert, eine Arbeit, von der ſich Manche von vornherein keine beſonderen Erfolge verſprechen. Wir können ihre Gründe dagegen hier nicht beleuchten, und ſagen nur, daß wir dieſen pſychologiſchen Weg für den einzig richtigen halten für die Löſung aller dahin fallenden Probleme. Die großen Reformatoren auf dieſem Gebiet haben auch ſchon im Allgemeinen Vorbereitungen dafür getroffen; ſie haben die regelnden Mittelpuncte feſtgeſtellt, um welche herum die einzelnen, zerſtreut liegenden Beobachtungen anſchließen können; ſie haben leitende Winke gegeben, wie man die Fragen zu ſtellen und deren Beantwortung einzuleiten habe; aber das Gebäude vollſtändig zu machen, es mit den reichen Schätzen individueller Erfahrung auszubauen, haben ſie Andern überlaſſen. Wenn der Strom der Zeit, der aller-

dings jetzt die beſten Arbeitskräfte der Nationen in andere Richtung getrieben, und auf dieſem Felde nur Einzelne, iſolirt Stehende, übrig gelaſſen, einmal bedeutendere Kräfte auf dieß Gebiet lenken wird, ſo werden dieſe auf demſelben noch manche Lorbeeren einernten können.

Im Anſchluß an die Bemerkungen des vorigjährigen Programms denken wir von dieſem Standpunct aus jetzt einige Gedanken über die Bildungsmomente in fremden Sprachen auszuſprechen.

Zu einer vollſtändigen Unterſuchung derſelben würde ein Raum gehören, der dieſen Zeilen nicht gegönnt iſt; ſie würden auf einer Höhe der Abſtraction liegen, die ein Programm nicht erklimmen darf, und Vorarbeiten erfordern, die bis dahin nicht gemacht ſind. So werden wir uns mit Bemerkungen über einzelne Hauptmomente begnügen müſſen; zufrieden, wenn ſie vollſtändigere und tiefere Unterſuchungen aus gewandteren Federn veranlaſſen könnten.

Wir fragen alſo: Welche Thätigkeiten der Seele laſſen ſich durch das Studium fremder, und beſonders neuerer, Sprachen erzielen, welche Reſultate für die geiſtige Bildung durch dieſelben gewinnen, die ſich durch das Studium der Mutterſprache gar nicht oder nur in beſchränkterm Maße erreichen laſſen?

Häufig antwortet man auf dieſe Frage, indem man ſich auf die formelle Bildung beruft, die durch dieſelbe erreicht werde. Aehnlich wollte früher die peſtalozziſche Schule bekannter Maßen eine formelle Bildung durch Raum- oder Maßlehre erzielen. Dem Anſchauungsunterricht kam es lange Zeit weniger auf eine Mittheilung ſolider Kenntniſſe, auf Uebung in der Sprache, als auf formelle Bildung an. Der Geſchichtsunterricht zielte weniger auf eine ſolide Grundlage geſchichtlichen Wiſſens (Namen, Zahlen, Begebenheiten), als auf formelle Bildung ab. Häufig gelang es ſogar, unbedeutende Leiſtungen in Kenntniſſen und Fertigkeiten durch das Reden von formeller Bildung zu verdecken. — Dieſer vage Ausdruck ſoll nämlich nichts anders heißen, als daß man eine höhere intenſive Ausbildung aller geiſtigen Kräfte dadurch erſtrebe. Dem Gedächtniß ſoll mit der formellen Bildung größere Kräftigkeit, dem Urtheilsvermögen größerer Umfang, dem Verſtande größere Klarheit und Sicherheit werden.

Freilich haben ſich wohl auch einzelne bedeutende Philoſophen (z. B. Herbart, kleinere Schriften, herausgegeben von Hartenſtein, II. Bd.), einzelne bedeutende Philologen (z. B. Boeckh, Oratio A. 1826 habita p. 8 seq.), einzelne bedeutende Schulmänner (z. B. Spilleke und Dieſterweg) in ihren Schriften gegen dieſe Behauptung ausgeſprochen. Doch hat die formelle Bildung noch viele Freunde, und das Gerede davon iſt noch lange nicht verſchwunden.

Nach den Begriffen der neuen Pſychologie nun iſt eine formelle Bildung in dieſem Sinne des Worts entſchieden nicht möglich. Von einer allgemeinen Kräftigung des Gedächtniſſes kann eben ſo wenig die Rede ſein, wie von einer allgemeinen Kräftigung und Erweiterung des Verſtandes. Alles Auswendiglernen von Vocabeln trägt nicht das Mindeſte bei zur Vervollkommnung des Zahlengedächtniſſes; ſo wie wiederum durch das ſicherſte Einprägen von Zahlen das Wortgedächtniß nicht im Mindeſten gefördert wird. Mathematiſche Begriffe und Urtheile, ſo vollkommen und ſicher ſie ſein mögen, bringen keinen Gewinn für die Beurtheilung litterariſcher Erſcheinungen, Feinheiten des Styls, Charakterzeichnungen ꝛc. Jemand kann ſeinen Verſtand in Betreff von Naturerſcheinungen ſehr gefördert haben, ohne damit über die roheſten Begriffe im muſikaliſchen Gebiete hinaus zu ſein. Wie weit gewiſſe Vorſtellungen andern durchaus ungleichartig ſind, und alſo in dieſelben nicht als Beſtandtheile eingehen können, ſo weit vermögen dieſelben auch nichts zu ihrer Verſtärkung und Vollkommenheit ihres

Beharrens beizutragen. Kurz, die formale oder Kräftebildung iſt zugleich eine materiale, eine an einen gewiſſen Vorſtellungsinhalt geknüpfte.

So ließe ſich alſo auch durch den Sprachunterricht keine allgemeine Ausbildung des Geiſtes erzielen. Wer Sinn und Beurtheilung für eine gut gebaute ciceroniſche Periode erworben, hat nicht damit auch ſchon ein Urtheil für den Bau eines römiſchen Architekten gebildet. Auf der andern Seite kann Jemand gar feinen Sinn für die Anlage, den Bau, die Detailſchönheiten griechiſcher Architektur an den Tag legen, ohne auch nur die leiſeſte Idee von der Anlage, dem Bau, den Detailſchönheiten einer griechiſchen Tragödie zu entwickeln.

Freilich iſt wahr, daß jeglicher Fortſchritt auf dem Gebiet der Erkenntniß auch gleich in die Sprache niedergelegt wird, und daß ſich alſo auf dieſe Weiſe eine allgemeine Bildung durch die Sprache vermitteln läßt. Indeß, da der Sprachunterricht die Mittheiluug von Kenntniſſen andern Unterrichtszweigen überläßt, ſo können wir von dieſem Einwurf abſehen. Ebenſo betrachten wir die formale Bildung nicht in dem Sinne, als eine vorzüglich ausgebildete Seite im Menſchen leicht Norm für die weitere menſchliche Ausbildung wird. In dieſem Sinne läßt ſich eine formale Bildung allerdings annehmen; in dem zuerſt genannten Sinne aber müſſen wir davon abſehen und unſere Blicke nach den Bildungselementen fremder Sprachen auf eine andere Seite wenden.

Wie ſehr auch die Unterſuchungen über den Urſprung der Sprache überhaupt mögen im Dunkeln tappen, wie weit Monboddo*, Herder, Humboldt, Grimm mögen aus einander gehen; wie groß die Möglichkeit ſei, daß vielleicht nicht einmal der rechte Weg zur Löſung des Problems eingeſchlagen ſei, — über den Urſprung und die Bedeutung der Sprache in jedem einzelnen Menſchen läßt ſich die beſtimmteſte Auskunft geben. Von Kindheit an werden nämlich mit gewiſſen Sinneswahrnehmungen gewiſſe Töne — Lautverbindungen — verknüpft. Das Kind verknüpft die Vorſtellung jenes Weſens mit dem Lautgebilde — »Pa—pa«, jene mit dem »Blu—me« ꝛc., und ſo den ganzen Vorſtellungskreis durch. Ja bei einer neuen Geſichts- oder Gefühlswahrnehmung kann das Kind die Auffaſſung faſt nicht bilden, ohne damit ein Verlangen nach dem Tongebilde, welches damit verknüpft wird, auszuſprechen. Bei jeglicher neuen Anſchauung fragt es: Was iſt das? Dieſe Verknüpfung wird ſo viele Millionen Mal wiederholt, daß ſie die feſteſte Aſſociation bildet, welche überhaupt im Seelenſein angelegt iſt. Sie geht ſogar ſo weit, daß man von manchen Menſchen die Behauptung hört, man denke beſtändig in Wörtern, man könne nicht ohne dieſelben denken.

Die fremde Sprache geht nun zunächſt darauf aus, in der Seele neben jener Verknüpfung zwiſchen den Vorſtellungen und Tönen der Mutterſprache noch eine Verknüpfung ähnlicher Art, zwiſchen Seelengebilden und den Wörtern einer fremden Sprache, anzulegen. Die Vorſtellung »Brod« ſoll nicht bloß durch das Wort Brod, ſondern auch noch durch bread, pain, panis, pane etc. ins Bewußtſein treten.

Beiläufig bemerkt, zeigt ſich dabei ſehr häufig, beſonders bei denen, die neuere Sprachen lernen, daß dieſe Verknüpfung nur mit ſehr wenig Vorſtellungen erfolgt iſt; ſelten iſt ſie über den ganzen Vorſtellungskreis des Menſchen ausgedehnt. Der Kaufmann, der ſie ſpricht, bewegt ſich nur auf dem Gebiete ſeiner Waaren, der Kellner nur auf dem der Getränke ꝛc., die das Hotel bietet, der domestique de place auf dem der Wege und Merkwürdigkeiten eines beſtimmten Orts, und mancher Vornehmthuer ne parle que sur la pluie et le beau temps.

---

* Monboddo 1714—1799 in Schottland. Lahn.

Wir haben ſchon früher geſehen, daß dabei alſo dreierlei in Betracht kommt: 1. die Vorſtellung; 2. das fremde Lautgebilde; 3. die Verknüpfung der Vorſtellung mit dem Lautgebilde. Nro. 1 iſt vollkommen da; Nro. 2 und 3 ſind neu in der Seele zu bilden. Indeß, ſo viel läßt ſich ſchon von vornherein ſehen, daß, wenn der Unterricht weiter nichts erſtrebt, als die Verknüpfung, dadurch für die innere Entwickelung der Vorſtellung nichts gewonnen wird. Es kann einem Geſchäftsmanne von großer Bedeutung ſein, 10—15 Sprachen reden, d. h. einen gewiſſen Ideenkreis mit 10—15 verſchiedenen Lautgebilden verknüpfen zu können; — bei der jetzt erleichterten Communication der Länder verſchiedener Sprachen mag dieß an und für ſich für den Gebildeten ſehr wünſchenswerth ſein; — es läßt ſich aber zugleich ſehr wohl denken, daß damit nicht das Geringſte für ihre innere Fortentwickelung geſchehen iſt. Es mag eine ſolche Fertigkeit, wie die jenes römiſchen Cardinals, ein ſchätzenswerthes Zeugniß von der Beharrlichkeit und dem angebornen Talente ihres Inhabers ablegen; — iſt weiter nichts damit verbunden, ſo hat ſie zur Kräftigung und Verdeutlichung der Vorſtellungen nicht das Mindeſte beigetragen. Daß wir nach unſerm Standpuncte nicht die »Uebung des Gedächtniſſes« noch beſonders anſchlagen, möchte aus dem oben Geſagten hinreichend genug hervorgehen.

So iſt alſo die Anzahl der Sprachen, die Jemand gelernt hat, gar nicht unbedingt als Meſſer der geiſtigen Entwickelung anzunehmen, wie es ſo häufig geſchieht. Der Graf Charney hat ganz Recht zu behaupten: **Il y a tant d'estimables polyglottes, qui semblent ne s'être donné la peine d'étudier divers idiomes qu'afin de pouvoir faire preuve d'ignorance et de nullité devant les étrangers autant que devant leurs compatriotes.**

Jenes Rückertſche Wort:

Mit jeder Sprache, die Du lernſt, befreiſt
Du einen bis daher in Dir gebundenen Geiſt —

hat, wenn das Lernen recht verſtanden, eine tiefe Wahrheit; kann aber auch, falſch verſtanden, in ſehr große Irrthümer bei der Beurtheilung der intellectuellen Leiſtungen der Menſchen führen. Ja es möchte die große Frage ſein, ob nicht Viele, beſonders Mädchen, deren Zeit für die innere Ausbildung ſo ſehr beſchränkt iſt, für ihre innere Entwickelung beſſer thäten, den Kreis ihrer Gedanken in die Weite und Tiefe nur mit Hülfe der Mutterſprache zu erweitern, als ein ſo bedeutendes Quantum Kraft bloß auf die Verknüpfung der Gedanken mit Lautgebilden fremder Sprachen zu verwenden.

Indeß, ſagen wir es nur hier gleich, Männern, beſonders denen, die berufen ſind, durch ihre geiſtige Macht Einfluß zu äußern, überhaupt Allen, die der Ausbildung durch die Sprachen die gebührende Zeit widmen können, wird die Mühe, welche ſie auf Erlernung dieſes »fremden Ballaſtes« verwenden, auf die Dauer reichlich belohnt. Es iſt wahr, die Geſchichte eines Thucydides, Tacitus, Mignet, Schloſſer, Macaulay; Reden eines Demoſthenes, Cicero, Pitt, Mirabeau, Schleiermacher, Herder und Fichte; philoſophiſche Schriften von Ariſtoteles, Plato, Baco, Kant, Herbart und Beneke; Dichtungen von Pindar, Homer, Horaz, Dante, Shakeſpeare, Byron, Göthe, Schiller kann jetzt Jedermann in ſeiner Mutterſprache leſen. Jedoch iſt der Gewinn, wenn ſie in der fremden Sprache ſtudirt werden, ein ganz anderer.

Dieſer Einfluß der fremden Sprachen wird ſich näher herausſtellen, wenn wir nach einander etwas genauer betrachten das Auffaſſen des in der fremden Sprache Dargeſtellten, und das Darſtellen in der fremden Sprache.

Es läßt ſich das kräftige Auffaſſen und Aufbehalten des Dargeſtellten und der Darſtellungsformen, welches für die kräftige Verarbeitung ſo wie für die höhere Re-

flexion nöthig iſt, durch fremde Sprachen beſſer als durch die bloße Mutterſprache vermitteln.

Was gar keine oder doch nur geringe Kraftanſtrengung fordert, darüber gehen wir im Allgemeinen ſchnell hinweg; es fixirt unſere Auffaſſungskraft zu wenig, und läßt eine zu ſchwache Spur zurück, ſo daß es gar nicht mehr reproducirt werden kann. Gäbe man einem Kinde äſopiſche oder lafontaineſche Fabeln, die Biographieen des Plutarch oder Macaulay, die Lebensbilder des Cornelius Nepos oder Waſhington Irving in der Mutterſprache, ſo würde es in wenig Stunden mit der ganzen Lectüre fertig ſein, und nichts würde ſich ſeinem Geiſte feſt eingeprägt haben. Die Kindesnatur hat eine an Flatterhaftigkeit grenzende Lebendigkeit, welche ſie geneigt macht, ſo raſch von einer Vorſtellung auf die andere zu ſpringen, daß an ein Combiniren derſelben mit andern Vorſtellungen nicht zu denken iſt. Will man die Vorſtellungen als Grundlage einer weitern Seelenentwickelung benutzen, ſo merkt man, daß ſie eben ſo ſchnell zerfloſſen ſind, als ſie ſich gebildet haben. Aehnlich bei manchen Erwachſenen. Wenn in einzelnen Häuſern neben den regelmäßigen Geſchäften wöchentlich 3—4 Bände Romane verſchlungen werden, ſo kann natürlich an eine ſolide Aneignung des Dargeſtellten nicht gedacht werden. Im Gegentheil, man muß auf einen geiſtigen Zuſtand der Leſer ſchließen, der dem körperlichen eines Branntweintrinkers nicht ganz unähnlich iſt. Eben ſo wenig, wie es dieſem um einen geſunden Fortgang des Lebensproceſſes, um eine ſolide Ernährung der Körpertheile, ſondern nur eine krampfhafte Aufregung der Gaumen- und Nerventhätigkeiten zu thun iſt, wird auch bei ſolchem Leſen keine ſolide Auffaſſung, nicht jene klare, wohlthuende Anſchauung des Dargeſtellten erſtrebt; man will ein taumelhaftes Halberwecken der Seelengebilde, eine ſchattenartige Ausprägung derſelben, die natürlich ohne die leiſeſte Wirkung für die geiſtige Vervollkommnung bleibt. Auch die, denen Strebſamkeit und Eifer nach Vervollkommnung nicht abgeſprochen werden kann, beruhigen ſich, durch den Faden der Entwickelung gefeſſelt, oft bei einem Verſtändniß, das noch manchen einzelnen, feinen, bedeutſamen Zug entſchlüpfen läßt. Findet es ſich ſo nicht ſelten bei erwachſenen, zu größerer Stetigkeit ausgebildeten Menſchen, wie viel mehr muß es bei der Jugend der Fall ſein, deren geiſtige Entwickelung, ihrer innerſten Natur nach, ſo ſehr zur Flüchtigkeit hinreißt! Was würden wohl 11—20jährige Knaben und Jünglinge, beſonders wenn ſie mit lebhafter Phantaſie begabt ſind, alles zuſammen leſen und zuſammen denken, ohne einen ſcharfen Zügel und eine ſtrenge Controle! Dieſen Zügel nun und dieſe Controle bieten die fremden Sprachen. Sie zwingen zunächſt zu einem Verweilen bei dem Gegenſtande, welches ein ſicheres und vollſtändiges Auffaſſen des Geleſenen bis in die feinſten Züge hinein im Gefolge hat. Die unerſetzbare Controle geben die Ueberſetzungen. Freilich, wenn dieſe ſich damit begnügen, nothdürftig, nachläſſig und ſtümperhaft ein gewiſſes Etwas dem Original anzuhängen, ſo ſind ſie wenig nütze, oder ſchaden vielmehr, ſowohl intellectuell als moraliſch. Aber ſie ſollen ein kräftiger Reflex eines innerlich gewonnenen Bildes ſein, und wenn ſie dieß ſind, ſo iſt damit die ſicherſte Bürgſchaft gegeben, daß man auf eine innere Erregung und Fortwirkung ſchließen darf. Wer einmal eine Parlamentsrede oder irgend eine andere Arbeit eines durch die Alten gebildeten Engländers lieſt (ich erinnere an Brougham, Pitt, Fox), — muß bemerkt haben, daß bei ihnen die aus dem Alterthum erhaltenen Darſtellungen bis zum ſpäten Alter in Schriften aller Art fortwirken; ſo daß ihre Litteratur, ſelbſt in ferner liegenden Zweigen, eine wohlthätige Verſchmelzung der erhabenen und einfachen Formen des Alterthums und der mannigfaltigen Bildungsmomente der neuen Bildung entgegen bringt. Aehnliches würde ſich bei uns erreichen laſſen, wenn wir mit

mehr Genauigkeit die Ueberſetzungen machen ließen. In den Unterclaſſen würde ein zu langes Verweilen bei denſelben Pedanterie ſein; in der Oberclaſſe müſſen ſie etwas in jeder Hinſicht Vortreffliches leiſten.

Prägen wir dieß wichtige Moment noch genauer aus, und ſteigen wir noch weiter bis zu den Elementen der Sprache, den Wörtern, hinab.

Leibnitz ſagt über die Wörter der Mutterſprache: »Der Grund und Boden einer Sprache ſo zu reden ſind die Worte, darauf die Redensarten, gleichſam als Früchte, herfür wachſen. Woraus denn folgt, daß eine der Hauptarbeiten, deren die teutſche Sprache bedarf, ſein würde eine Muſterung aller teutſchen Worte. Was ein wohlgearbeitetes Glossarium etymologicum vor ſchöne Dinge enthalten würde, wo nicht zum menſchlichen Gebrauche, doch zur Zierde und zum Ruhme unſerer Nation, iſt nicht zu ſagen. Dergleichen Exempel ſind nicht wenig vorhanden, ſo nicht allein der Dinge Urſprung entdecken, ſondern auch zu erkennen geben, daß die Wort nicht eben ſo willkührlich herfür wachſen, als etliche vermeynen.«

Iſt nun dieß bei der Mutterſprache der Fall, ſo iſt es doppelt ſo bei den Wörtern der fremden Sprache, zuſammengeſtellt mit denen der Mutterſprache. Zunächſt mit den Concreten. Alle Gegenſtände der ſinnlichen ſo wie auch der geiſtigen Welt erſcheinen als eine Vielheit von Merkmalen; ſie bieten dem Menſchen mehr als eine Seite, nach der ſie benannt werden können. Der Name ſagt, wie man die Sache nimmt. Er muß natürlich einſeitig ſein; denn er würde, wenn er alle Merkmale des zu Nennenden enthielte, nicht mehr ein Wort bleiben, ſondern eine ausführliche Beſchreibung werden.

Die deutſche Sprache ſagt Schlange, Floh. Sie hat bei dieſer Bezeichnung der Dinge das Schlingen, Fliehen im Auge.

Dem Römer war serpens das kriechende Thier. Dem Dänen iſt der Floh loppe, der Läufer; dem Griechen ψύλλος der Springer. Der Franzoſe ſagt colporteur und bezeichnet die Thätigkeit des Mannes (porter); der Engländer ſagt pedlar (pes, pedis) und bezeichnet das Mittel, mit dem die Thätigkeit vollzogen wird; in Hauſier liegt der Ort, an dem ſie geſchieht. Watch iſt der Wachende, Achtgebende; montre die Zeigende; Uhr (hora) giebt die Stunde an. Rex iſt der Regierende; König iſt das Stammhaupt, Oberhaupt. Der Herzog geht vor dem Heere her; duc iſt der Führer. Die blanchisseuse bleicht; die Wäſcherin wäſcht; der Tiſchler verfertigt Tiſche, der menuisier (mensa) ebenfalls, der joiner verbindet ꝛc.

Durch die fremde Sprache kann alſo der Schüler angehalten werden, neben den Lauten der Wörter auf ihre Bedeutung zu achten, ihnen in die Seele zu ſehen. Dadurch wird eine Vielſeitigkeit der Anſchauung, eine Neigung zur Gründlichkeit vermittelt, die ſich durch die Mutterſprache allein nicht erreichen läßt und die, wie ſich ſpäter ausweiſen wird, von großer Bedeutung iſt.*

Iſt nun dieſe Verſchiedenheit der Bedeutung der Wörter wichtig bei Concreten, ſo wird ſie es in weit höherem Grade bei Abſtracten. Indem ein Volk dieſes oder jenes Wort bald in dieſe, bald in jene Richtung wirft, gibt es ſeiner Bedeutung bald eine Färbung, die wunderbar mit der Bedeutung eines ihm entſprechenden Worts, auf fremden Boden gepflanzt, contraſtirt. So kommt es denn, daß zwei Abſtracte aus zwei Sprachen, wenn auch dieſelbe Grundbedeutung ihrer Wurzel da iſt, ſelten dieſelbe Färbung haben.

---

* Humboldt in ſeiner Einleitung zur Kawiſprache hat dieſe Ideen weiter entwickelt. Seite 197 ꝛc.

Humboldt ſagt in dem oben citirten Werke S. 222: »Man kann geradezu behaupten, daß die Wörter mehrerer Sprachen, wenn ſie auch im Ganzen gleiche Begriffe bezeichnen, doch niemals wahre Synonymen ſind. Eine Definition kann ſie genau und ſtreng genommen nicht einſchließen, und oft läßt ſich gleichſam nur die Stelle andeuten, die ſie in dem Gebiete einnehmen, zu dem ſie gehören. Auf welche Weiſe dieß ſogar bei Bezeichnungen körperlicher Dinge der Fall iſt, habe ich ſchon erwähnt. Das wahre Gebiet verſchiedener Wortgeltung aber iſt die Bezeichnung geiſtiger Begriffe. Hier drückt ſelten ein Wort ohne ſehr ſichtbare Unterſchiede den gleichen Begriff mit dem Worte einer andern Sprache aus; und es ließe ſich eine fruchtbare Vergleichung ſolcher Ausdrücke derſelben Gattung, eine Synonymik mehrerer Sprachen, wie ſie von einzelnen Sprachen vorhanden iſt, aufſtellen.«

Je weiter die Nationen durch Zeit und Ort getrennt ſind, deſto größer pflegen in dieſer Hinſicht die Verſchiedenheiten zu ſein, die ſich dabei offenbaren. Axt hat in ſeinem bekannten Gutachten über den Schacht—Dilthey'ſchen Streit hierüber vortreffliche Bemerkungen geliefert. Er hat die Wortleiber einiger griechiſchen Eigennamen und Adjective ſecirt und es iſt ihm gelungen, bis in die Seele, bis zu der Kraft, welche in derſelben gefeſſelt iſt, vorzudringen. Er hat gezeigt, daß ſich auf dieſe Weiſe ein Leben aus dem Wortknochen hervorzaubern läßt, gegen welches die gelehrteſte Zergliederung desſelben, ſelbſt wenn es gelingen ſollte, die Elemente des Sanſkrit oder der Veda darin zu entdecken, doch Lumperei iſt. Die Unterſchiede der Begriffsſphären zwiſchen den Wörtern der neuern Sprachen ſind nicht ſo groß wie die des Griechiſchen und Deutſchen. Indeß zeigen die Wörter der Nationen, die augenblicklich die Welt materiell und geiſtig regieren, Verſchiedenheiten, die, wenn auch nicht ſo groß, doch wenigſtens hinreichend ſind, um die Geiſtesthätigkeiten, auf welche es dabei ankommt, zu veranlaſſen. Nehmen wir ein paar Beiſpiele aus Lord Byron:

> **He heard the sound and could almost tell**
> **The *sullen* words of the sentinel.***

Wie ſoll ich »sullen« überſetzen? »Dunkel« gibt eine falſche Idee. Düſtere Worte? Was heißt das? Unklar? — das wäre ebenfalls falſch. Drohend, — mißgeſtimmt? — Alles reicht nicht hin. Verdrießlich? In verdrießlich liegt nur nicht wie in sullen — (syn. gloomy), daß man den Ideen nachhängt; (a man of a gloomy disposition is an involuntary agent; it is his misfortune and renders him in some measure pitiable; the *sullen* man yields to his humours; *sullenness* is his fault and renders him offensive; it creates pains fort itself, when all external circumstances of a painful nature are wanting.) Verdrießlich hat zugleich die Färbung einer beſondern Empfindlichkeit, die sullen fehlt (vgl. Hermann und Dorothea: Aber der Vater ſtand mit Widerwillen dagegen — auf die Weinende ſchauend und ſprach die verdrießlichen Worte). Grämlich? Dem fehlen aber die Ideen des Boshaften, Tückiſchen, die in der Phyſiognomie von sullen ſo bedeutſam ſind; auch fehlen ihm die Ideen des Halsſtarrigen, Trotzigen. Ein ganz entſprechendes Wort alſo hat die deutſche Sprache nicht. — Am nächſten würde hier mürriſch oder grämlich kommen; doch wird jeder Schüler fühlen, wie viel dieſer Ueberſetzung fehlt, indem jene Ideen des Tückiſchen, Boshaften, Düſtern herausbleiben.

---

* Böttger überſetzt:

> Er hört die Stimme, verſteht faſt die Worte
> Der mürriſchen Schildwach' an der Pforte.

There *shrinks* no ebb in that tideless sea
Which changeless rolls eternally. *

In shrink ſind die Hauptideen »Zuſammenſchrumpfen«, »Zurückbewegen« und »Erſchrecken«. Im Deutſchen gibt es kein Wort, welches dieſe Ideen vereinigt. Wie ſoll ich überſetzen? — Nie tritt die Ebbe in jener »fluthloſen« (tideless?) See zurück! Da würde doch gar nicht die Idee des »Zurückſchreckens« hervortreten, auf welche der Dichter nach den folgenden Verſen ſo viel Gewicht legt.

So that the wildest of waves, in their angriest of mood,
Scarce break on the bound of the land for a rood.

Es bekommt das Waſſer durch das »*shrink*« ein Leben, das Ufer etwas Schreckhaftes, Finſteres, was »Zurücktreten« nicht wieder gibt. So müßte alſo »Zurückweichen« etwa hier als die Ueberſetzung angenommen werden, die, wenn ſie auch das Original nicht erreicht, doch demſelben am nächſten kommt.

Like the figures on arras that *gloomily* glare
Stirred by the breath of wintry air;
So seen by the dying lamps fitful light
Lifeles, but lifelike and *awful* to sight.**

Awful umfaßt alle Gradationen von »ehren« bis zum »fürchten«, respectueux, vénérable, imposant, terrible. Welches Wort ſoll ich hier wählen? Furchtbar, grauſig? Dann fehlt aber die Idee der Ehrerbietung, die beſonders als Gefühl gegen das junge Mädchen, welches die Vergleichung veranlaßt, von ſo großer Bedeutung iſt.

Wenn es dagegen in Richard II. heißt:

»By my scepters awe I make a vow«, ſo iſt noch mehr als im vorigen Beiſpiel die Leiter der Empfindungen von terreur bis respect durchwandert. Das »imposant« in demſelben aber möchte hier doch die Idee am nächſten wieder geben.

With him his *gentle* daughter came
Nor ever since Abenelaus dame
Forsook her lord etc.

Wie ſoll ich ein Wort finden, was ſo die Ideen »vornehm, graziös, gütig, ſanft ꝛc. in ſich vereinigt? Wie weit davon ſteht das im Franzöſiſchen in ähnlichen Fällen häufig gebrauchte »doux«! Trifft man nun im Engliſchen in faſt jeder Zeile, beſonders bei genialen Dichtern, etwas Unüberſetzbares, ſo iſt dieß im Franzöſiſchen noch viel häufiger.

Ohne weitere Anmerkungen werde ich nur ein paar Stellen aus Molière hierher ſetzen, und Jeder wird ſich ohne Weiteres das hierher Gehörige vergegenwärtigen.

Mais d'un voeu trompeur voir ma *flamme* applaudie
C'est une trahison, c'est une *perfidie.*

Man halte gegen »flamme« das deutſche »Gluth«. — In einem Falle das heftige, in die Augen Fallende, raſch Verzehrende, aber auch raſch Verſchwindende; im

---

* Böttger überſetzt:

Die See rollt ſonder Ebb' und Flut
Sorglos, ob ſie ſteigt, ob ruht.

** Ueberſetzt von Böttger:

Wie Teppichbilder an der Mauer,
Wenn ſie bewegt von Windesſchauer
Bei einer Ampel im Vergehn
Leblos und doch wie lebend ſehn, ꝛc.
Grauſig ꝛc.

andern das tief und innerlich Brennende, welches ſo lange innerlich hinzieht, bis der Lebensſtoff verzehrt iſt.

Cependant sa grimace est partout bien venue.
On l'accueille, on lui rit, partout il *s'insinue.*
La votre pruderie et vos faux *excès de zèle*
Ne furent pas cités comme un fort bon modèle.

Oder

De protestations, d'offres, et de serments
Vous chargez la fureur de vos embrassements.

Jedoch genug der Beiſpiele, genug der Fragen. Sehen wir jetzt auf die geiſtigen Proceſſe, die dadurch herbeigeführt werden.

Zunächſt. Dieſes lange Erhalten einer Vorſtellung im Bewußtſein, dieß Fixiren derſelben, was durch das Suchen nach dem fremden Wort veranlaßt wird, hat ohne Frage zunächſt die Wirkung, daß ſich die Begriffe abklären und in ſcharfe Umriſſe neben einander ſtellen. Pſychologiſch ausgedrückt: durch das längere Beharren im Bewußtſein werden, nach dem Geſetze der Anziehung des Gleichartigen, in der Seele die ungleichartigen Elemente immer mehr verdunkelt und ausgeſchieden, die gleichartigen werden ſich zu einer innigeren, klaren Verſchmelzung vereinigen. Wer dabei weiß, wie viel bei der menſchlichen Ausbildung alles auf ſcharfe Begriffe ankommt, wird ermeſſen, wie ſehr die Uebungen auch von moraliſcher Bedeutung ſind.

Ferner. Dieſes bewußte Ueberſetzen wiederholt dem Schüler beſtändig die Wahrheit, daß in jedem Begriffsworte verſchiedene Dinge, verſchiedene Thätigkeiten, verſchiedene Eigenſchaften zu einer Einheit verſchmolzen ſind; daß aber in einem einzelnen Falle in der Regel nur ein Theil des Inhalts in Betracht kommt. Er kann awful nicht immer durch terrible, nicht immer durch imposant, nicht immer durch respectable überſetzen. Aus den in »Sorge« zuſammengefaßten Ideen muß bald crainte, bald souci, bald solicitude accentuirt werden. Indem der Schüler ſo beſtändig gewöhnt wird, eine zuſammengeſetzte Idee in ihre Elemente zu zerlegen, bildet ſich in ihm eine Gewandtheit im Analyſiren der Begriffe, eine Neigung und ein Blick für die Entwirrung des Complicirten, die eben ſo wichtig für das äußere Leben als für die innere Entwickelung iſt.

Woher kommen bei Disputationen in der Regel die Mißverſtändniſſe? Daher, daß man ſich beim Austauſch ſeiner Gedanken desſelben Worts bedient hat, ohne dieſelbe Idee bezeichnen zu wollen. Man vergißt ſo häufig, daß ein Wort mehrere Ideen in ſich ſchließt, von denen der eine dieſe, der andere jene accentuiren will.

Was würde ein ſo gebildeter Schüler denken? wenn er lieſt Röm. 2. 28. So halten wir nun, daß der Menſch gerecht werde ohne des Geſetzes Werke, allein durch den Glauben; u. Jac. 2. 24. So ſehet ihr nun, daß der Menſch durch die Werke gerecht wird, nicht durch den Glauben allein.

Er wird denken, da ein Widerſpruch in einer Grundlehre des Chriſtenthums ſich unter den Apoſteln nicht denken läßt, ſo wird die Verſchiedenheit darin liegen, daß beide ein Wort gebrauchen, welches verſchiedene Ideen in ſich ſchließt, wovon der eine dieſe, der andere jene im Sinne gehabt. Sein chriſtliches Bewußtſein lehrt ihn dann allerdings, daß gerecht ſein zweierlei in ſich ſchließt, 1. ein gewiſſes Verhältniß zu Gott (das Bewußtſein, nicht verſtoßen zu ſein, der Gotteskindſchaft), 2. ein gewiſſes Verhalten gegen Gott (Makelloſigkeit, Sündloſigkeit, Handeln nach den göttlichen Vorſchriften, Frömmigkeit). Wenn die Idee ad 1. von Paulus, die ad 2. von Jacobus die bezeichnete wäre, ſo wäre der Widerſpruch gehoben. So käme der Schüler dahin ohne Kenntniß der *Δικαιοσύνη*. Nebenbei würde er darin, daß alle ihm bekannten

Sprachen beide Ideen in ein Wort vereinigen, ein ſchönes Zeichen des Zuſammengehörens der beiden Zuſtände finden.

Ferner. Es iſt oben nachgewieſen, daß ſich in vielen Fällen gar nicht überſetzen läßt, weil die Combination von Vorſtellungen, welche das fremde Wort in ſich ſchließt, in der Mutterſprache nicht wieder zu geben iſt. Indeß hindert den Leſer nichts, die durch die fremde Sprache gebildete Combination innerlich auszuführen. Der Schüler wird alſo anfangen, neben der Combination von Vorſtellungen und Begriffen, die die Mutterſprache gebildet, noch eine andere anzulegen, die, je mehr ſie vervielfältigt wird, ihn aus der nothwendigen Einſeitigkeit eines Volkes herausreißt und einer Univerſalität der Vorſtellungscombination nähert. Eine Wirkung, die durch die Mutterſprache allein nicht zu erreichen iſt. Bei denen, die mit Verſtand fremde Sprachen getrieben, iſt dieſer Einfluß auch zu ſehn. Sie ſuchen einen Ausdruck für dieſe innerlich entſtandenen Producte in den neuen Wörtern und Wendungen, die ſie in der Mutterſprache bilden. Es iſt gar nicht zu ſagen, welche Förderung das Deutſche erfahren, ſeitdem Klopſtock, beſonders aber Voß die Alten in ihre Mutterſprache überſetzt haben. Der Letztere würde eine reiche Fundgrube geben zur Verdeutlichung des hier Geſagten; man mag nur jedes beliebige von ihm überſetzte Stück, von den abnormen Bildungen des Ariſtophanes bis auf den überaus gefeilten Horaz darauf anſehen. Humboldt hat beide noch übertroffen, aber es wird wohl noch recht lange dauern, bis die Nation ihm nachgekommen, und die ſo gewonnenen Schätze gewürdigt und in ſich verarbeitet hat. Noch lange wird man in denſelben nicht bloß das Fremde, ſondern auch eine gewiſſe Fremdheit fühlen, die, ſo vollkommen ſie die Arbeit in dem Auge des Kenners macht, in dem Auge des Laien vielleicht noch lange das Fremde verdunkeln wird. Wir ſetzen einige Beiſpiele aus ſeiner Ueberſetzung von Aeſchylus Agamemnon hierher:

O käme jetzt mir dieſer Arbeit End' heran
Im Schein des mächt'gen Heilverkünderflammenlichts. —
Vom Lager ſchnell aufſtehend, mög' im Hauſe ſie
Ein lautes Segensjauchzen dieſem Fackelglanz
Alsbald entgegen tönen. —
Denn auch ſchlafumquollner Buſen fühlt
Schuldbewußt Miſſethatangſt. —
Denn Frevelkühnheit dem Menſchen gottlos
Einhaucht der Urſchuld Verblendungswahnſinn. —
Stets nährt das Meer (wer löſchet je ſein Fluthgewog'?)
Viel ſilbergleichen Purpurs neu aufſchäumenden
Glanz unerſchöpft die Tünchung reicher Teppiche.

Beiläufig bemerkt, zeigt der Meiſter deutſchen Sprachſtyls hierbei auch, was davon zu halten, wenn man in ekler Scheu vor dem Ungewöhnlichen ſo weit geht, daß man das Fremde ſelbſt vermeiden will. Auf dieſe Weiſe zerſtört man alles Ueberſetzen und allen Nutzen desſelben für Sprache und Nation. Man hörte wohl ſonſt ſagen, daß der Ueberſetzer ſo ſchreiben müſſe, wie der Originalverfaſſer in der Sprache des Verfaſſers geſchrieben haben würde, und überlegte bei dieſem Gedanken nicht, daß, wenn man nicht bloß von Wiſſenſchaften und Thatſachen redet, kein Schriftſteller dasſelbe und auf dieſelbe Weiſe in einer andern Sprache geſchrieben haben würde. Man überlegte auch nicht, daß dann das Ueberſetzen ſeinen Nutzen verliert. Alle Griechen und Römer ſind ins Franzöſiſche überſetzt; einige in der gegebenen Manier vorzüglich; dennoch iſt auch nicht das Mindeſte des antiken Geiſtes auf die Nation übergegangen. Wie Ducis ihnen auf dieſe Weiſe einen neuen Sophokles geliefert, iſt bekannt. Chateaubriand verſuchte ſeinem Volke eine Ueberſetzung des Milton zugänglich

zu machen, die eines Voß würdig wäre; sie ist aber fast von keinem Einfluß gewesen. Um die eigentlichen Vorstellungen aufzunehmen, die Chateaubriand gebildet, mußte die Sprache ebenfalls allerlei Wörter und Wendungen aufnehmen, die sie bis dahin nicht gekannt. Das französische Volk hat sich bis dahin gesperrt, auf diese neuen Begriffe einzugehen.

In England stehn die Sachen anders. So hat z. B. Carlyle auch in seinen Styl die Begriffe übertragen, welche ihm das Studium der deutschen Sprache und Litteratur eingebracht hat. Er hat in dieser Weise dort eine Schule gebildet, die freilich häufig von der Times verspottet wird, sich aber doch nach und nach Geltung verschafft.

Indem die fremden Sprachen zu diesen eigenthümlichen Combinationen veranlassen, geben sie einen Zündstoff ab, der durch die Muttersprache gar nicht zu ersetzen ist. Indeß setzen wir nur gleich hinzu, nur wenige tragen das Brennmaterial entgegen, auf welchem er fassen würde, nur wenige kommen mit ihrem Studium so weit, daß ihnen das hier angedeutete Bildungselement von Nutzen ist.

Auf der Grenze der Uebersetzungen und der Ausarbeitungen, des Auffassens des in fremder Sprache Dargestellten und des Darstellens in der fremden Sprache liegt noch ein Bildungselement, welches besondere Hervorhebung verdient. Wir meinen den Sinn für die Schönheit und die Formen der sprachlichen Darstellung.

Mit Recht hat man darauf aufmerksam gemacht, daß die Leichtigkeit der Bildung und der Stellung der Wörter bei den Alten, die rasche Kürze und Gedrungenheit ihrer sogenannten Ellipse, das Malerische, Bestimmte und Sorgfältige ihrer Pleonasmen und Tautologieen, die organischen Kettengelenke ihrer Attractionen, der leise Duft ihrer Partikeln, die klangreiche Fülle der bunten Etymologie, die schmelzenden Flötentöne, die Urgewalt der massenhaften, harten Schwere der mit dumpfen und hellen Vocallauten furchtbar harmonisch wechselnden Consonanten, die ganze Musik ihrer exacten Metrik, die wahrhaft logaödische Prosa, der königliche Pyramidenbau der Periode — daß alles dieß zusammengenommen den Alten eine Eigenthümlichkeit, eine Schönheit, eine Bedeutung, einen Werth gibt, von dem Nichtkenner keine Ahnung haben. Wenn auch die modernen Sprachen den Alten in dieser Hinsicht an Vollendung, an Reichthum und Mannigfaltigkeit der Darstellungsformen nachstehen, wenn auch wahr ist, daß sie ihren Hauptreiz durch ihre Gedanken erhalten, so sind doch die Formen auch bei ihnen noch von bedeutender Wichtigkeit. Nicht bloß, weil erst durch sie ein Gedanke seine rechte und vollständige Wirkung bekommt, sondern auch, weil es einen Werth hat, eine vollendete schöne Darstellung als Kunstwerk von sich anzuschauen.

Von allen Darstellungsformen, die den neuen Sprachen zu Gebote stehen, von den gefälligen Attractionen des Französischen, von der légèreté, délicatesse in seinen Ausdrücken und Wendungen, von der Centralisation und Ueberschaulichkeit seiner Sätze, von den flüssigen und bequemen Infinitiven, von den feinen Nüancen in der Conjugation der Verben, von alle den tausend Dingen, die Hauschild hervorgehoben (in seinen »Bildungsmomenten der neuern Sprachen«), wollen wir hier nur das eine ins Auge fassen — das musikalische.

Freilich im Allgemeinen läßt sich nur mit denen über diese Dinge reden, die da wissen, welche Vervollständigung des Eindrucks dadurch erreicht wird. Der Rhythmus ist eine Welt für sich, auch abgesondert vom Gedanken und von der von Melodie begleiteten Musik. Durch den Rhythmus und die Klangfärbung der Wörter wird das dunkle Wogen der Empfindung und des Gemüthes dargestellt, ehe es sich in Worte ergießt, oder wenn der Schall von ihm verklungen ist. Die Form jeder Anmuth und Erhabenheit, die Mannigfaltigkeit jedes Charakters liegt in ihm, entwickelt sich in

freiwilliger Fülle, und offenbart ſich an Tönen, alſo dem, was die Seele am tiefſten ergreift, weil es dem Weſen, der innerlichſten Empfindung, am nächſten ſteht. Ohne den Rhythmus und die Klangfarbe der Wörter iſt eine Darſtellung, was ein Gemälde ohne den rechten Farbenſchmelz iſt. Wenn auch die neueren Sprachen in dieſer Hinſicht den alten bedeutend nachſtehen,* ſo läßt ſich doch, wenn das, was das Franzöſiſche, das Engliſche und das Deutſche zuſammen genommen haben, zum Bewußtſein gebracht wird, ein ganz bedeutendes Element gewinnen. Dem Franzöſiſchen ſtehen in dieſer Hinſicht wenig Mittel zu Gebote. Das, was einige Dichter erreicht haben (ich erinnere z. B. an Hugo's Oden auf Napoleon, die Chöre der Athalie, mehrere Gedichte von Chénier), iſt im Allgemeinen wegen des Mangels an Rhythmus kaum der Rede werth.

Anders ſteht die Sache im Engliſchen. Was an ſich die einzelnen Laute anbetrifft, ſo iſt man in Deutſchland noch viel zu wenig mit der Ausſprache an der Themſe bekannt; man hat ſein Ohr noch viel zu wenig an Muſterengliſch gebildet, um ſo harte, wegwerfende Urtheile über die Laute rechtfertigen zu können, als man ſie oft hört.

Halten wir neben einander jene Ode von Horaz **Justum et tenacem propositi virum**, das Italieniſche **Per me si va nella città dolente**, die Ode Victor Hugo's an **Louis XVII. (En ces temps-là, du ciel les portes d'or s'ouvrirent)**, oder im »le **Jour des Morts de Fontanes**« die Stelle **O moment solennel! le peuple prosterné etc.**, den Anfang vom Fauſt »die Sonne tönt nach alter Weiſe«: ſo finden wir bei allen einen majeſtätiſch ernſten Charakter auch in den Lauten und im Rhythmus. Doch wie verſchieden iſt dieſe Färbung! An die Lautfarbe der neuern Sprachen, die man nicht wie das Lateiniſche und Griechiſche über den Leiſten der Mutterſprache ſchlagen kann, muß man ſich erſt gewöhnen, ehe man darüber urtheilt. Wenn aber Jemand das im Engliſchen gethan, ſo möchte ich ihn fragen, ob wohl Miltons **Hail glorious light etc.**, Byrons Beſchreibung des Untergangs der Sonne im Sardanapal dahinter zurückſteht Lieblich ſind Petrarcas Sonette; lieblich ernſt iſt jenes Taſſoſche **Era la notte alor ch'alto riposo**, und ſeine Stanzen auf **Erminia la bella**, in anderer Weiſe ſind es viele Chöre im Fauſt, in anderer Weiſe manche Gedichte von Ché-

---

* Die Urtheile ſind darüber nicht entſchieden, und wir ſetzen lieber das Urtheil einer andern Autorität hierher. J. Grimm ſagt (Urſprung der Sprache) S. 36: „Man mag bedauern, daß die Reinheit des ganzen Lautſyſtems geſchwächt wurde, faſt aus der Fuge gerieth; allein Niemand wird auch verkennen, durch die entſprungenen Zwiſchentöne ſeien unerwartet neue Behelfe, mit welchen aufs freiſte geſchaltet werden konnte, zu wege gebracht worden.

»Keine unter allen neueren Sprachen hat gerade durch das Aufgeben und Zerrütten alter Lautgeſetze, durch den Wegfall beinahe ſämmtlicher Flexionen eine größere Kraft und Stärke empfangen als die engliſche, und von ihrer kaum lehrbaren Fülle freier Mitteltöne iſt eine weſentliche Gewalt des Ausdrucks abhängig geworden, wie ſie vielleicht noch nie einer andern menſchlichen Zunge zu Gebot ſtand. Ihre ganze überaus geiſtige, wunderbar geglückte Anlage und Durchbildung war hervorgegangen aus einer überraſchenden Vermählung der beiden edelſten Sprachen des ſpäteren Europa's, der germaniſchen und romaniſchen, und bekannt iſt, wie im Engliſchen ſich beide zu einander verhalten, indem jene bei weitem die ſinnliche Grundlage hergab, dieſe die geiſtigen Begriffe zuführte. Ja die engliſche Sprache, von der nicht umſonſt auch der größte und überlegenſte Dichter der neuen Zeit im Gegenſatze zur claſſiſchen alten Poeſie, ich kann natürlich nur Shakespeare meinen, gezeugt und getragen worden iſt, ſie darf mit vollem Recht eine Weltſprache heißen und ſcheint gleich dem engliſchen Volk auserſehen, künftig noch im höherem Maße an allen Enden der Erde zu walten. Denn an Reichthum, Vernunft und gedrängter Fuge läßt ſich keine aller noch lebenden Sprachen ihr an die Seite ſetzen, auch unſere deutſche nicht.«

nier; iſt es nicht auch jenes Sonett Romeos auf dem Ball bei Capuletti, nicht Lord Byrons »Know you the land of cypress and myrtles«, nicht ſo manche der Elfengeſänge im Sommernachtstraum? Leſe Einer einmal jene Beſchreibung Lord Byron's:

And he saw the lean dogs beneath the wall
Hold o'er the dead their carnival.
Gorging and growling o'er carcass and limb;
They were too busy to bark at him!
From a Tartars skull they had stripp'd the flesh,
As yeel the fig when its fruit is fresh,
And their white tusks crunch'd o'der the whiter skull,
As it slipp'd through their jaws, when their edge grew dull,
As they lazily mumbled the bones of the dead
When they scarce could rise from the spot where they fed;
So well had they broken a lingering fast
With those who had fallen for that nights's repast —

oder jene brillante Beſchreibung des Gewitters in Childe Harold, jene bekannte Hexenſcene im Macbeth IV. 1. oder jenes: Soldier sleep thy warfare o'er Sleep the sleep that know's no waking etc., oder jenes: Hail to the chief that in triumph advances etc., oder das: The Assyrian came down like the wolf on the folds etc.

Wer dann noch der engliſchen Sprache eine gewaltige Wirkung durch Rhythmus und Tonfarbe abſpricht, von dem können wir nur ſagen, daß er von ihren Schönheiten nicht reden darf. Dieſe Schönheiten eröffnen, heißt eine Quelle des Genuſſes öffnen, die einzig in ihrer Art iſt; es heißt dem Inhalt eine Wirkung, eine Vervollſtändigung geben, die ſich kaum von ihm trennen läßt. Sie entſchlüpfen aber bei raſchem Leſen; ſie entſchlüpfen beſonders leicht in der Mutterſprache; aber fallen mit ihrer ganzen Macht auf die Seele, wenn man überſetzt, beſonders wenn man beim Ueberſetzen dieſelben mit einiger Sorgfalt wieder zu geben ſucht. Wie wenigen iſt wohl bekannt geworden, was in dieſer Hinſicht unſere Meiſterdichter leiſten! Denen aber, die ſie in fremde Sprache überſetzten, iſt dieß nicht entſchlüpft *. Ich ſelbſt geſtehe gerne, daß mir die Muſik der Schiller'ſchen Poeſie erſt da aufgefallen iſt, als ich genöthigt wurde, ſie ins Engliſche zu überſetzen.

Ich erinnere hier z. B. an den Abſtand zwiſchen

„Raſch mit des Tridentes Stoß
Bricht er die granitnen Säulen
Aus dem Erdgerippe los.«

Und

Aber aus den goldnen Saiten
Lockt Apoll die Harmonie.
ꝛc. ꝛc.

---

* So ſagt Blaze in ſeiner mit ſo vieler Liebe gearbeiteten Ueberſetzung des Fauſt: »Jamais en effet, le grand maître de la forme n'est descendu plus avant dans les profondeurs mystérieuses de son art. Comme il chante sur tous les modes! comme cette riche langue allemande devient souple entre ses mains, et prend lorsqu'il le veut, le rhythme, la clarté, l'harmonie et le nombre de la langue homérique! Mais tout cela n'est rien. Pour avoir une idée de son art inconcevable, il faut l'étudier dans ses moindres caprices, lorsqu'il verse, en se jouant, le métal de sa pensée dans le moule étroit et rigoureux qu'il s'est choisi, et lutte avec les difficultés du rhythme le plus sévère. Il assemble les mots en groupes sonores, et combine ses petits vers dans la strophe comme les fils merveilleux d'un tissu d'or. Je ne sais rien au monde de plus frais et de plus doux que le choeur des Sylphes, au premier acte; et les paroles d'Ariel, quelle mu-

Zuerſt iſt einem faſt zu Muth, als ob man dieſes Krachen ſelbſt hörte, und dann, als ob man von der Muſik dieſer goldnen Saiten berührt würde. Sind Einem dieſe Schönheiten unſerer Dichter aufgegangen, ſo iſt ihnen damit eine Macht und Wirkung gegeben und dem Leſer ein äſthetiſcher Genuß gewährt, den die Nichtkenner nicht ahnen.

Sehen wir uns jetzt, nachdem wir ſo die einzelnen Reſultate, die ſich durch fremde Sprachen erzielen laſſen, für ſich betrachtet, nach dem Verhältniſſe um, in dem ſie zu andern Wiſſenſchaften ſtehn.

Zunächſt. Iſt in der anfänglichen Weiſe das Wort analyſirt, hat man gefunden, daß man beim Ueberſetzen bald dieſe, bald jene Vorſtellung aus einem Begriffe hervorheben muß, ſo iſt der Schüler damit darauf hingeführt, daß in einem Begriffe mehrere Vorſtellungen zuſammengefloſſen ſind: er iſt auf den Inhalt der Begriffe hingeleitet. Der Inhalt der Begriffe iſt bekannter Maßen eins der erſten Capitel der Logik und ſo kann man alſo nicht umhin, beim bewußten Ueberſetzen beſtändig ihr Gebiet zu berühren, Vorſtudien für dieſelbe zu machen. Immerhin möge die ariſtoteliſch-ſcholaſtiſche Theorie über die einfachen kategoriſchen Schlüſſe, Unterſuchungen über die Bildung und Begründung von Hypotheſen ſpätern Lebensjahren vorbehalten bleiben; das erſte Glied dieſer Kette, eine Hauptvorarbeit für dieſe Stufe, wird gemacht in der Ueberſetzung von einer Sprache in die andere. Fremde Sprachen leiten auf die Elemente der Logik.

Ferner. Es wird den Schülern die Wahrheit klar und beſtändig vor Augen geführt, daß verſchiedene Völker die Dinge verſchieden benennen, je nach der Eigenſchaft, die ihnen beſonders auffällt. Iſt nicht da augenblicklich das Gebiet des menſchlichen Auffaſſens, Erkennens, im Verhältniß zu den Außendingen betreten, oder wie die Metaphyſiker ſagen: Handelt es ſich nicht da um das Verhältniß des menſchlichen Erkennens zum Sein an ſich? Liegt da nicht die Frage nahe: Welches Volk hat wohl das Ding am Beſten bezeichnet? d. h. welches Volk hat das ſchärfſte Auge für das Weſen des Dinges gehabt? Aus dem Namen kann ich alſo ſehen, welchen Eindruck dieſes oder jenes Ding auf die menſchliche Auffaſſung gemacht. Das Benennen, das Auffaſſen iſt alſo ein Product aus einem äußern und einem innern Factor. Iſt denn wohl da die Auffaſſung des gewöhnlichen groben Realismus die richtige? Wir wollen nicht ſagen, daß die Schule dergleichen Fragen zu ſtellen und zu beantworten hätte; nur das wollen wir behaupten, daß das Erlernen fremder Sprachen beſtändig dieſe Fragen nahe legt, Univerſitätsſtudien mögen eine genauere Beleuchtung des Kantiſchen Idealismus, des groben Realismus, des Fichteſchen und Berkleyſchen Skepticismus geben; das erſte Glied der Kette dieſer Unterſuchungen, die erſte Vorbereitung dafür liefert der Unterricht in fremden Sprachen. Sie führen auf die Elemente der Metaphyſik.

Indem der Schüler angeleitet wird, die Schönheiten einer Periode genauer kennen zu lernen, ihre Harmonie zu bewundern; indem er das muſikaliſche Element in derſelben auf ſich einwirken läßt, werden ſeine äſthetiſchen Stimmungen und Empfindungen vielſeitiger gemacht. Möge eine vollſtändige Theorie derſelben in bedeutender Höhe der Abſtraction liegen; möge der Schüler erſt lange nachher lernen, wo die Unterſchiede des Erhabenen und des Niedlichen liegen; die Univerſität kann an die beim

---

sique! Cela murmure, cela gazouille, cela siffle et s'exhale: c'est un parfum de lis dans l'air, c'est le vent dans le feuillage, c'est la poésie allemande dans son évaporation la plus suave.«

Ganz ähnlich ſpricht ſich Bulwer in ſeiner Ueberſetzung der Glocke von Schiller aus.

Unterricht in fremden Sprachen gewonnenen Stimmungen anſchließen und ſpäter ihr Syſtem aufbauen. Die fremden Sprachen bringen Elemente der Aeſthetik.

Wir wollen nicht ſagen, daß ein Studium der Logik, Metaphyſik und Aeſthetik ohne eine fremde Sprache unmöglich wäre; aber es iſt keine Frage, daß dieſe Studien durch fremde Sprachen eine bedeutende Förderung und Vorbereitung erhalten. Pythagoras nahm keinen Schüler in ſeinen Unterricht auf, der nicht bis zu einem gewiſſen Puncte in der Mathematik fortgeſchritten war. Die heutigen Philoſophen würden keinen in ihren Vorleſungen brauchen können, deſſen Geiſt nicht durch eine gute Sprachbildung geſchult iſt. Wer darüber die entſchiedenſten Ausſprüche leſen will, den verweiſen wir auf die vielfachen Ausſprüche der Antipoden Hegel und Fichte einerſeits; Herbart und Beneke andererſeits.

In alle dieſem zuſammengenommen möchte der Hauptgrund zu finden ſein, weßhalb fremde Sprachen eine ſo äußerſt bildende Kraft bewieſen haben. Im Großen und Ganzen hat ſich dieſelbe bei allen Hauptvölkern Europas gezeigt, und es läßt ſich leicht nachweiſen, daß den Blüthenpuncten ihrer Litteratur ein tiefes Studium einer fremden vorher ging. Bei Römern, Italienern, Franzoſen, Engländern, Deutſchen fällt dieß auf den erſten Blick ins Auge, und wenn es ſich bei den Griechen nicht wohl nachweiſen läßt, ſo möchte noch daraus nicht hervorgehen, daß es überhaupt nicht vorhanden war.

Man hat bekanntlich und beſonders kurz nach den deutſchen Freiheitskriegen ſehr auf Einführung des Altdeutſchen auf höheren Bürgerſchulen gedrungen; ja man hat verlangt, daß ihm eine Stellung auf denſelben werde, wie die alten Sprachen ſie auf Gymnaſien einnahmen. Dieß darf auf die Dauer nie der Fall werden. Abgeſehen davon, daß der Inhalt desſelben an ſich für die Schule nicht paſſend (wie dieß z. B. nachgewieſen iſt im Schulprogramme der höhern Bürgerſchule zu Oldenburg 1846); abgeſehen davon, daß es nicht die Muſterformen bietet, welche die claſſiſchen Sprachen geben, ſpricht beſonders gegen dasſelbe, daß die Elemente desſelben auf gleicher Anſchauungs- und Empfindungsweiſe mit den unſrigen gewachſen ſind, und uns demnach zu nahe ſtehen, als daß ſie die bis jetzt dargelegte Wirkung der fremden Sprachen hervorrufen ſollten.

Wir haben ſchon geſagt, daß dieſe Bemerkungen bei weitem nicht den unendlichen Stoff erſchöpfen können, den unſer Thema in ſich ſchließt. Ganz beſonders gern hätten wir noch über die Förderungen, die im Darſtellen in fremden Sprachen und in der Grammatik liegen, geredet, worin man, von den verſchiedenſten Standpuncten aus, mit Recht reiche Bildungsmomente erkannt hat. Wir haben indeß ſchon über die Gebühr Raum in Anſpruch genommen, der uns kaum zu Gebote ſtand und ſo werden wir unſere Gedanken hierüber an einem andern Orte darlegen müſſen. Es ſollen ja auch dieſe wenigen Zeilen weniger irgend welche Vollſtändigkeit beanſpruchen, als ein Zeugniß ablegen, wie der Verfaſſer gewohnt iſt, pädagogiſche Fragen aufzufaſſen. So ſpricht er denn zum Schluſſe noch einmal die Ueberzeugung aus, daß erſt dann das Schwanken und Wanken in der Pädagogik aufhören wird, wenn man ſich mit ganzem Ernſt dem Studium der Wiſſenſchaft hingibt, die ſie allein begründen kann — dem Studium der Pſychologie.

Fr. Schmeding.

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.)*

Mécanique.

Les développements et l'importance que les arts mécaniques acquièrent de jour en jour, dans les relations sociales, ne permettent plus que la jeunesse sorte des lycées sans posséder quelques notions simples, mais exactes, sur les machines qu'elle doit rencontrer à chaque pas. Si cet enseignement, destiné à la généralité des élèves, ne peut pas être, comme par le passé, circonscrit à quelques points de vue de la mécanique, et a nécessairement pour objet de donner des notions générales sur les machines les plus répandues et sur les principes fondamentaux de la science, il importe d'éviter que l'abondance des matières n'entraîne à de trop grands développements.

On ne saurait se dissimuler que la tâche imposée aux professeurs ne leur présente, dans les commencements, des difficultés sérieuses, parce que l'enseignement qu'ils ont reçu eux-mêmes ne les a pas conduits dans cette voie, et qu'il existe fort peu d'ouvrages conçus dans l'esprit du programme. Ils pourront néanmoins trouver une utile direction et la vraie méthode à suivre, dans quelques traités, parmi lesquels on se contentera de citer *l'Introduction à la mécanique industrielle* par M. Poncelet.

Le programme de mécanique comprend d'abord les questions relatives aux mouvements simples ou composés et à leurs transformations, abstraction faite de la considération des causes qui les produisent. L'histoire de l'esprit humain montre que les plus grandes découvertes, en mécanique comme en tant d'autres sciences, ont été généralement le résultat de l'observation et de l'expérience, le raisonnement et la théorie n'étant venus qu'après la constation des faits, pour en rechercher, en découvrir les causes et les soumettre à des lois. Les professeurs s'attacheront donc à ne pas mêler, dès l'origine, les notions purement géométriques, sur les divers mouvements et leurs transformations à celles des causes qui les produisent.

Après avoir défini et décrit les mouvements simples, ils auront soin de faire connaître à leurs élèves les moyens d'en constater l'existence; ils exposeront les procédés d'observation qui ont été employés par les physiciens, ceux dont ils peuvent se servir eux-mêmes, et répéteront dans la classe les expériences que comportent les appareils mis à leur disposition.

Dans l'étude des transformations de mouvement, réduite aux cas les plus simples et les plus usuels, le programme indique qu'on fera toujours apprécier le rapport des chemins parcourus par les différentes parties des appareils employés. L'on ne saurait, en effet, trop insister sur cette appréciation dès l'origine de l'étude de la mécanique; si l'esprit des élèves est habitué à ne jamais

---

* Vergl. Päd. Revue Bd. XLIV, S. 149.

perdre de vue dans une machine la considération des chemins parcourus, ils pourront en apprécier avec justesse l'effet et la valeur réelle. La méthode trop longtemps suivie de ne considérer, dans l'enseignement élémentaire, que les forces en elles-mêmes, de rechercher les conditions de leur équilibre sans se préoccuper assez des déplacements de leurs points d'application, ne donnait sur l'effet des forces qui agissent dans les machines que des notions incomplètes, et conduisait fréquemment les élèves à des idées fausses sur les principes fondamentaux de la mécanique.

Dès qu'on aura commencé à s'occuper des causes ou des forces qui produisent, empêchent ou modifient le mouvement, on montrera comment elles existent dans la nature, et quel est leur mode d'action: surtout on fera ressortir par de nombreux exemples qu'elles agissent toutes avec une certaine continuité, comme la pesanteur, qui est celle des forces dont les effets sont les plus frappants et les plus faciles à constater. On insistera principalement sur le temps nécessaire au développement de l'action des forces, quelque rapide que cette action puisse paraître, afin d'écarter toute hypothèse d'effets instantanés propre à fausser les idées.

On donnera immédiatement comme une conséquence de l'observation, le principe de la proportionnalité des forces aux vitesses.

Les notions sur le travail des forces seront exposées avec le plus grand soin et expliquées par de nombreux exemples, choisis dans les circonstances les plus faciles à apprécier par les élèves, à qui l'on fera faire, à ce sujet, de nombreuses applications.

En parlant du centre de gravité, on s'appuiera sur les méthodes pratiques qui servent à en déterminer la position par suite du défaut de régularité et d'homogénéité des corps.

L'examen des conditions et des circonstances du mouvement uniforme des machines sera fait le plus simplement et le plus clairement possible, et bien plus par le raisonnement qu'à l'aide des formules. On insistera sur l'influence qu'exercent dans tous les cas les résistances passives, pour faire sentir aux élèves qu'une portion du travail moteur étant inévitablement consommée par celui que développent ces résistances, le travail utile, qui constitue ce que l'on appelle e *rendement* de la machine, n'est jamais qu'une fraction du travail moteur.

Les applications du principe de la transmission du travail dans les machines animées d'un mouvement uniforme devront être aussi variées que possible, et exclusivement prises sur des machines usuelles, avec des données numériques conformes à la pratique.

On s'abstiendra de toute considération théorique sur l'écoulement des liquides, et l'on se bornera à appeler l'attention sur les circonstances physiques que présente la contraction des veines, afin de faire comprendre l'influence qu'elle exerce sur le volume du liquide écoulé dans un temps donné. On se contentera d'ailleurs de faire connaître les formules pratiques dont l'usage est le plus fréquent, sans prétendre embrasser tous les cas si variées qui peuvent se présenter; des lexemples numériques seront demandés aux élèves.

En traitant des diverses roues hydrauliques en usage, on fera comprendre, par un raisonnement général et simple, suivi de calculs, l'avantage qu'on trouve à recevoir l'eau sans choc et à la laisser sortir sans vitesse. Passant ensuite en revue les différentes roues employées, on se bornera à montrer comment elles

remplissent plus ou moins ces conditions, et à faire connaître succinctement ce que l'expérience a appris sur leur rendement, c'est-à-dire sur le rapport qui existe entre le travail disponible qu'elles peuvent transmettre aux machines-outils et le travail absolu du cours d'eau.

Après avoir fait connaître l'effet de la pression atmosphérique sur l'ascension de l'eau dans les pompes, on indiquera les dispositions les plus simples et les plus usuelles adoptées pour les soupapes et pistons. On expliquera, sans calculs, les inconvénients des passages trop petits, des coudes ou changements brusques de direction, etc.

Dans l'étude des machines à vapeur, on se contentera de donner aux élèves une idée générale du mode d'action de la vapeur et de la marche à suivre pour se rendre compte des effets mécaniques qu'elle produit: on ne présentera que des calculs très-élémentaires, et l'on évitera d'entrer dans des détails techniques qui ne seraient pas à leur place.

En résumé, le professeur devra toujours chercher à faire pénétrer dans l'esprit des élèves, par le raisonnement et par l'observation plutôt que par le calcul, les vérités qu'il leur enseigne. Il les familiarisera avec l'application des principes par des exemples choisis, dans chaque localité, sur les machines qui y sont en usage et qu'on y peut voir fonctionner habituellement: il les exercera ainsi à faire usage des règles qui leur auront été données et leur inculquera la confiance en l'exactitude de ces règles.

La collection des dessins coloriés mis à la disposition des professeurs, et qui sont en général exécutés dans les formes et les proportions usuelles, ainsi que les modèles en relief pour lesquels on a suivi également les proportions et les formes de la pratique, seront d'un grand secours pour la description des machines, et pourront être pris pour objet de certains levés ou dessins.

Histoire naturelle.

L'enseignement de l'histoire naturelle dans les lycées doit se proposer un double but: faire connaître d'abord ces admirables mécanismes au moyen desquels le Créateur assure l'entretien et le développement des êtres vivants; façonner les élèves à l'esprit des méthodes et des classifications en leur montrant comment elles s'appliquent aux objets si nombreux et si variés qui constituent l'ensemble de la nature.

C'est à ce double point de vue que l'enseignement sera dirigé dans les classes de troisième et de rhétorique.

Cours d'histoire naturelle de la classe de troisième. — Dans la classe de troisième, les élèves, déjà mis en possession de quelques notions des sciences physiques par les cours élémentaires de physique et de chimie, comprendront facilement l'idée très-sommaire qu'on leur présentera des appareils ou organes servant à accomplir les principales fonctions de la vie animale ou végétale, et dont les modifications ont donné naissance aux classifications de ces deux règnes, classifications qui forment l'objet essentiel de l'enseignement de cette année d'étude. Il faut donc s'abstenir d'aborder en ce moment les questions physiologiques; les organes des êtres vivants doivent être indiqués comme des instruments dont on signale la destination sans examiner les moyens par lesquels ils arrivent à ce but. Le nombre des leçons consacrées à cette exposition générale de l'organisation des animaux et des végétaux suffit pour montrer que le professeur ne

doit s'attacher ici qu'à définir les divers organes et les modifications les plus importantes qu'ils présentent, et dont il aura besoin pour fixer les bases de la classification du règne animal et du règne végétal.

En étudiant d'une manière très-sommaire soit la classification en général, soit les principaux groupes des deux règnes organisés, il s'attachera à bien fixer la différence de la marche de l'esprit dans les classifications artificielles ou arbitraires et dans les méthodes naturelles; il devra faire ressortir les avantages qui résultent des unes et des autres dans certains cas; et tout en montrant la supériorité des méthodes naturelles pour tout ce qui concerne la connaissance réelle et profonde de la nature, il indiquera l'utilité qu'ont offerte, à une époque où la science était moins avancée, les classifications artificielles, celles de Linnée surtout, classification qui lui a permis de présenter le premier un tableau général de l'ensemble de la nature.

Dans la suite de son enseignement, le professeur s'aidera toujours des objets eux-mêmes; il ne doit pas parler d'un appareil organique sans en montrer un modèle ou un dessin; c'est un moyen de faire comprendre en un instant et avec quelques mots seulement d'explication les détails que la plus minutieuse description ne saurait rendre intelligibles en l'absence des objets. Pour les leçons consacrées aux divers groupes du règne animal ou du règne végétal, des échantillons bien choisis ou des dessins serviront toujours de base aux descriptions et à l'exposition des caractères.

Cours d'histoire naturelle de la classe de rhétorique. — L'enseignement de l'histoire naturelle en rhétorique devra être dirigé d'après les mêmes principes, c'est-à-dire que des dessins, des modèles, des pièces préparées et des échantillons bien conservés viendront toujours en aide à la description des organes et à l'exposition des phénomènes dont ils sont le siége.

Dans la plupart des cas, un cours élémentaire d'histoire naturelle n'est qu'une succession de démonstrations dont la clarté et l'enchaînement forment tout le mérite; cependant, après une exposition précise des faits particuliers, il est bon que le professeur montre la manière dont ils s'enchaînent pour concourir à l'accomplissement d'une fonction plus générale, et, par là, à l'entretien de la vie de chaque individu.

Cette partie physiologique, but principal du cours de l'année de rhétorique, est un peu plus développée dans la section scientifique; car, s'adressant à des jeunes gens plus instruits dans les sciences physiques, le professeur peut approfondir davantage certaines questions qu'il n'a dû qu'indiquer dans le cours destiné aux élèves de la section des lettres. Pour ceux-ci, qui n'ont reçu antérieurement aucune notion des classifications, la partie qui concerne les principaux groupes du règne animal et du règne végétal doit recevoir, au contraire, quelques développements de plus.

Dans les leçons de géologie, le professeur doit s'attacher à bien faire comprendre que la terre a subi des changements nombreux et successifs à sa surface, et que l'ancienne histoire de notre planète est en quelque sorte écrite sur les couches les plus voisines de cette surface, dont il est facile de reconnaître les positions relatives. Il appellera principalement l'attention des élèves sur la nature des êtres qui l'ont habitée, et dont la structure et les analogies avec les êtres actuellement vivants nous sont démontrées par l'étude des dépouilles d'animaux et de végétaux que renferment les diverses couches du globe.

L'examen des phénomènes physiques qui modifient encore actuellement, quoique plus faiblement, la surface de la terre, vient expliquer la manière dont les phénomènes géologiques se sont accomplis, et doit servir d'introduction à l'étude de la géologie, qu'elle lie à la géographie physique.

Dans la section scientifique, on décrira avec plus de détails quelques-uns des terrains qui occupent une grande surface de notre pays, et dont les matériaux ont une si grande importance pour l'industrie : tels sont la houille, les minerais de fer, les pierres de constructien, etc.

Cet enseignement, comme celui des sciences organiques, doit reposer essentiellement sur l'examen des objets naturels : minéraux, roches et corps organisés, fossiles dont le professeur fait connaître la disposition et l'origine dans le sein de la terre. De grands dessins offriront la représentation de certains phénomènes géologiques, la disposition des couches telle qu'on la voit dans les grands escarpements des Alpes ou de nos côtes maritimes, les coupes plus générales que l'exploitation des mines ou l'étude des relations des couches permet d'établir, et la répartition géographique de certains terrains importants de notre sol.

Ici, comme dans les autres parties de l'histoire naturelle, l'exposition des faits, appuyée sur la démonstration des échantillons eux-mêmes ou de leur représentation, constituera presque tout l'enseignement ; les conséquences générales bien positives doivent en être déduites ; mais les explications théoriques, qui ne sont souvent que des hypothèses, seront soigneusement écartées. L'enseignement de l'histoire naturelle doit surtout former les jeunes gens à la précision et à la rigueur des observations, à la réserve dans les déductions générales ; aussi faut-il joindre quelques exercices pratiques à l'enseignement classique.

Les conférences seront essentiellement dirigées dans ce but ; on habituera les élèves à examiner, à étudier et à reconnaître certains objets naturels, à employer la loupe et le microscope pour se faire une idée exacte de leur structure.

Pendant la belle saison, les conférences intérieures devront être remplacées par quelques excursions dans la campagne, afin que les élèves puissent observer directement la constitution du sol qui les environne, et retrouver par eux-mêmes les grandes familles du règne animal et du règne végétal. Le professeur aura ainsi l'occasion d'attirer leur attention sur l'instinct et la manière de vivre de certains animaux, sur le mode de croissance et de reproduction de divers végétaux ; il leur fera en quelque sorte toucher du doigt les liens qui unissent l'histoire naturelle à l'agriculture, en leur apprenant à discerner les animaux et les végétaux utiles de ceux qui, au contraire, sont dangereux, soit par eux-mêmes, soit parce qu'ils arrêtent le développement de la culture.

Applications de la géométrie.

En exerçant les élèves au dessin géométrique et au levé des plans, on s'est proposé un double but : d'une part, éclairer la théorie par des exemples empruntés à la vie réelle, et montrer à quelles conditions et dans quelles limites ses préceptes sont applicables ; d'autre part, faire acquérir aux jeunes gens certaines connaissances pratiques, et un certain degré d'habileté manuelle, qui peuvent être utiles à tout le monde, et qui sont indispensables à ceux qui se destinent aux services publics.

Dessin géométrique.

Problèmes graphiques. — Les modèles mis par l'administration entre les mains des professeurs leur indiqueront suffisamment dans quel esprit doit être donné l'enseignement du dessin linéaire, et les bornes dans lesquelles il convient que cet enseignement soit renfermé.

Les problèmes de géométrie plane traités dans le cours théorique seront résolus pratiquement à la règle et au compas, en s'aidant au besoin de l'équerre. Les figures seront d'abord tracées au crayon, puis mises à l'encre avec soin.

Le professeur ne négligera aucune occasion de montrer comment les solutions géométriques, sans cesser d'être rigoureuses au point de vue théorique, sont néanmoins soumises dans la pratique à certaines restrictions: parce qu'un point est mal déterminé par la rencontre de deux droites sous un angle trop aigu, parce qu'une droite est mal déterminée par deux points trop rapprochés l'un de l'autre, etc.

Représentation géométrique des corps. — L'enseignement du dessin géométrique ne saurait avoir pour but de former des dessinateurs; il doit se proposer seulement de mettre à la disposition des jeunes gens, et dans une certaine mesure, ce langage universel employé dans les arts entre celui qui commande et celui qui exécute.

Pour représenter les corps sur une feuille plane, le dessin ordinaire est insuffisant, parce qu'il ne montre qu'une des faces de l'objet, déformée encore par l'effet de la perspective. De là, dans les arts où une représentation complète des corps est nécessaire, l'emploi d'une méthode à la fois simple, claire et rigoureuse: la méthode des projections.

Les élèves se familiariseront aisément avec l'idée de la projection horizontale, qui n'est que la rencontre des verticales des différents points de l'objet avec un même plan horizontal. Cette notion une fois acquise, on passera sans difficulté à celle de la projection verticale; et il sera aisé de faire comprendre ce qu'on entend dans les arts par les mots *plan, coupe et élévation.*

On appliquera d'abord la méthode des projections à la représentation des corps géométriques les plus simples, tels que prismes, pyramides, cylindres, cônes, sphères, etc. On prendra ensuite pour modèles des objets usuels d'une forme aisée à saisir, tels que meubles, machines simples, membres d'architecture, etc. On passera graduellement à des modèles plus compliqués, tels que bâtiments, appareils de physique, machines diverses, choisies de préférence parmi celles qui sont employées dans les industrics locales, et que les élèves comprendront mieux en les voyant fonctionner.

Levé des plans.

L'enseignement du levé des plans ne doit pas non plus avoir pour but de former des praticiens exercés; mais, en servant d'auxiliaire aux études théoriques, il doit donner aux jeunes gens les notions indispensables à tout agriculteur ou propriétaire qui, dans des vues d'améliorations, a besoin de se rendre un compte exact du terrain dont il dispose.

Le levé d'un plan exige trois séries d'opérations distinctes: le levé du plan proprement dit, le nivellement et l'exécution de la carte.

Levé du plan proprement dit - Le levé d'un plan n'est qu'une application de la méthode des projections, puisqu'il a pour but d'obtenir sur un plan hori-

zontal la projection des points remarquables d'un terrain. Cette opération exige l'emploi de divers instruments dont le choix dépend du plus ou moins de promptitude avec lequel ont doit opérer, et du plus ou moins de précision que l'on veut obtenir. Ces instruments seront mis sous les yeux des jeunes gens; le professeur en donnera une description sommaire; les notions que les élèves auront acquises de cette manière seront complétées par les opérations sur le terrain.

Dans les planches qui ont été préparées par l'administration pour l'enseignement du levé des plans, on a eu soin d'isoler les opérations qui s'exécutent avec chaque instrument.

Le levé à la chaîne seule s'opère en décomposant le terrain en triangles dont on mesure les côtés. Si le contour du terrain présente des parties curvilignes, on les remplace par des lignes droites qui s'en écartent le moins possible. Il est facile de remplacer ensuite, sur la carte, ces lignes droites par les courbes correspondantes en s'aidant d'un croquis fait sur le terrain ou de la vue du terrain lui-même.

Pour lever le plan à la chaîne et à l'équerre, on trace sur le terrain, ou on y choisit, si elle est déjà tracée, une droite d'une longueur suffisante qui sert de base à l'opération et qu'on appelle *directrice*. Des points remarquables du terrain, on abaisse sur cette directrice des perpendiculaires qu'on mesure et dont on détermine le pied.

Dans le levé à la planchette, on trace aussi sur le terrain une directrice que l'on mesure; et l'on mène sur la planchette même une droite qui la représente à une échelle convenue, dépendant des dimensions du terrain. On installe la planchette horizontalement à l'une des extrémités de la directrice, de manière que cette extrémité soit verticalement au-dessous du point de la planchette qui la représente, et que les deux directrices, celle du terrain et celle de la planchette, soient dans un même plan vertical. On vise alors du point de station les points remarquables du terrain à l'aide de l'alidade mobile, et l'on trace sur la planchette la direction correspondante de l'alidade. On opère de même à l'autre extrémité de la directrice; et les rencontres des lignes de visée correspondantes fixent sur la planchette la position des points visés.

Si le terrain présente des points remarquables trop voisins du prolongement de la directrice, on les rapporte à une directrice auxiliaire, que l'on relie à la première par des opérations analogues.

Les deux premières méthodes donnent des résultats assez satisfaisants; mais elles supposent que l'intérieur du terrain soit accessible. La troisième est assez expéditive; mais elle ne donne que des résultats médiocrement précis.

Lorsqu'on veut plus de précision, au lieu de tracer sur la planchette même la direction des lignes de visée, on *mesure* les angles qu'elles font avec la directrice. On emploie pour cela le graphomètre ou la boussole. Le premier de ces instruments offre une précision plus grande; mais son emploi est limité aux terrains découverts. La boussole le remplace avec avantage, malgré son peu de précision, toutes les fois que le terrain est très-accidenté. C'est le seul instrument qui puisse être employé dans les mines.

Le levé à la planchette, au graphomètre ou à la boussole peut aussi s'effectuer par la méthode dite du *cheminement*, qui consiste à mesurer successivement les côtés et les angles du polygone formé par le contour du terrain. Cette méthode est quelquefois la seule qu'on puisse employer; c'est ce qui arrive quand l'intérieur du terrain est inaccessible et présente en même temps des obstacles qui arrêtent la vue.

Nivellement. — Le levé proprement dit ne donne que la projection horizontale des points du terrain; pour obtenir une connaissance complète de ses ondulations, il faut encore déterminer la hauteur de chacun de ces points au-dessus de sa projection; c'est en cela que consiste l'opération du nivellement.

Cette opération s'exécute au moyen d'instruments appelés *niveaux* qui permettent de mener des rayons visuels parfaitement horizontaux. On vise successivement deux règles verticales plantées en ces deux points, et munies chacune d'une mire mobile, dont on fixe le centre sur le rayon visuel; on lit sur chaque règle la hauteur de la mire, et l'on retranche la plus petite hauteur de la plus grande.

On peut aussi faire usage d'instruments qui donnent immédiatement l'angle que fait avec l'horizon la droite joignant deux points du terrain; comme la distance horizontale de ces deux points est connue, on en déduit facilement la hauteur verticale de l'un au-dessus de l'autre.

Exécution de la carte. — Les résultats du levé de plan proprement dit se rapportent sur la carte au moyen du compas pour les longueurs évaluées à l'échelle du plan, et au moyen du rapporteur pour les angles. On y rapporte les résultats du nivellement en inscrivant à côté de chaque projection la *cote* du point correspondant, c'est-à-dire sa hauteur au-dessus du plan.

Le professeur indiquera, conformément au programme, comment on peut trouver sur un plan coté l'inclinaison de la droite qui joint deux points, et comment on y représente un plan par son échelle de pente.

Sur les cartes faites avec soin, et où les points déterminés sont en nombre considérable, on réunit par des *courbes horizontales* tous les points qui sont à la même hauteur. Ces courbes horizontales sont indiquées de 10 mètres en 10 mètres par exemple. On indique ensuite, par des hachures, d'une courbe à l'autre, les lignes de plus grande pente du terrain, dont on obtient ainsi une représentation très-fidèle.

Si les points déterminés sur la carte ne sont point en nombre suffisant pour y tracer aisément les courbes horizontales, on peut y suppléer approximativement, et par voie d'interpolation graphique, au moyen des cotes d'un certain nombre de points, en s'aidant de la vue du terrain lui-même.

Le professeur aura soin de faire voir comment, à l'aide d'une même ouverture de compas portée successivement d'une courbe horizontale à l'autre, on obtient les points successifs d'un chemin dont la pente est uniforme, problème qui trouve son application continuelle dans le tracé des routes et dans les questions d'irrigation.

(Fortsetzung folgt.)

V. Pädagogische Bibliographie.

A. Dr. W. Volkmann, Privatdocent an der Univ. Prag, Grundriß der Psychologie vom Standpunct des philosophischen Realismus nach genetischer Methode als Leitfaden für akademische Vorlesungen u. zum Selbststudium. Halle, Fricke. 412 S.

B. Dr. Eisenlohr, Seminardir. in Nürtingen, der Entwurf eines Gesetzes betreffend einige Abänderungen des Volksschulgesetzes für Württemberg vom 29. Sept. 1836, mit einem Gutachten. Stuttgart, Köhler. 54 S.

J. Georgens u. J. von Gayette, der Arbeiter auf dem praktischen Erziehungsfelde der Gegenwart. Wöchentlich 1 Bogen. Glogau, Flemming. Vierteljährlich 12 Sgr.

Pädagogische Beiträge insbesondere für das Volksschulwesen. Herausgeg. von hannoverschen Lehrern. Hannover, Grimpe.

Fliegende Blätter für Tagesfragen des deutschen Volksschulwesens. Nro. 3. Ueber das Princip der Erziehung. Ein Conferenz-Vortrag von Dr. Fr. Jacobi, Pfarrer, früher Seminar-Inspector. Nürnberg, v. Ebner. 44 S.

Mrs. A. Gatly, Parabeln aus dem Leben der Natur. Aus dem Englischen. Leipzig, Arnoldi. 102 S. 10 Sgr.

W. Redenbacher, Der Maronite. Erzählung auf geschichtlicher Grundlage. Greiz, Henning. 192 S. 12 Sgr.

Die Blumen des Waldes. Erzählung für junge Töchter. Aus dem Englischen. 3. Aufl. Greiz, Henning. 80 S. 7½ Sgr.

Alrebi, Wer Gott vertraut, hat wohl gebaut. Erzählung für Jung u. Alt. Greiz, Henning. 153 S. 7½ Sgr.

C. I. Dr. *M. Markwart*, Vocabulaire français Guide de la conversation française et allemande. Berlin, Enslin. 181 S. 16°.

H. Plate, professor, German studies. A complete course of Instruction in the German language. 1. part. Hannover, Ehlermann. 371 S. 27½ Sgr. Angehängt

iſt: Zopf u. Schwert. Von K. Gutzkow. Zum Ueberſ. in das Engl. bearbeitet von H. Plate.

C II. F. Fritze, Geh. Reg.-Rath, Sämmtliche Tragödien des Euripides. Metriſch übertragen. 1. Hekabe. XXIV u. 64 S. Berlin, Schindler. 10 Sgr.

Wohlfeile Unterrichtsmittel. Franzöſiſches Leſebuch für Schulen u. Erziehungsanſtalten. In 4 Stufen. Stufe IV. Hannover, Meyer. 92 S. 5 Sgr.

Dr. F. Seinecke, Troisièmes lectures françaises. Franzöſiſches Leſebuch für die obern Claſſen. Hannover, Ehlermann. 360 S. 20 Sgr.

G. Fleiſcher, Lehrer zu Einbeck, Deutſches Leſebuch für Real- u. Töchterſchulen. 2. verm. Aufl. Hannover, Ehlermann. 426 S. 9 Sgr.

K. Juch, Oberl. am G. in Gotha, Anleitung zur Ausarbeitung ſchriftlicher Aufſätze nebſt einer Sammlung von Aufgaben. Gotha, Schaube. 90 S. 10 Sgr.

Fr. Butters, Prof. am G. in Zweibrücken, Fünfundſechszig deutſche Aufſätze aus der Schule für die Schule. Neuſtadt. a. d. H. Gottſchick. 112 S. 36 kr.

Ed. Boas, Schillers Jugendjahre. Herausgegeben von Wendelin von Maltzahn. Hannover, Rümpler. 1. Bd. 266 S. 2. Bd. 297 S.

J. Morris, Die Journaliſten, Luſtſpiel von G. Freitag. Zum Ueberſetzen in das Engl. bearbeitet. Hannover, Ehlermann. 122 S. 7½ Sgr.

C. III. Dr. W. Aſſmann, Prof. am G. in Braunſchweig, Handbuch der allgemeinen Geſchichte. Für höhere Lehranſtalten u. zur Selbſtbelehrung für Gebildete. 2 Bände in 4 Theilen. 4. Theil. Geſchichte der neueſten Zeit Braunſchweig, Vieweg. 380 S. 25 Sgr.

E. Hecht, Israels Geſchichte von der Zeit des Bibelabſchluſſes bis zur Gegenwart. Für Schüler jüdiſcher Lehranſtalten ꝛc. Mit einem Vorwort von Dr. L. Philippſon. Leipzig, Baumgärtner. 320 S.

Dr. O. Klopp, deutſche Geſchichtsbibliothek oder Darſtellungen aus der Weltgeſchichte für Leſer aller Stände. 4. Bd. 3s u. 4s Heft. Hannover, Rümpler. à 7½ Sgr.

C. V. K. Koppe, Prof. am G. in Soeſt, die Stereometrie für den Schul- u. Selbſtunterricht. 5. verb. Aufl. Eſſen, Bädeker. 96 S.

Dr. Brennecke, Dir. der Realſch. in Poſen, Trigonometrie. Für das Bedürfniß höherer Lehranſt. bearbeitet. Berlin, Enslin. 108 S.

C. VII. Dr. med. Leonhardi-Aſter u. Dir. J. Jäkel, der menſchliche Körper. 1. Abth. Kenntniß desſelben. Mit Abbild. Leipzig, Klinkhardt. 112 S. 7½ Sgr.

Dr. C. Ramshorn, Dir. in Dresden, der Menſch nach ſeinem Körper u. ſeinem Geiſte dem Kinde gezeichnet. 2. Ausg. Leipzig, Arnoldi. 112 S. 5 Sgr.

C. VIII. Hermann, Dir. in Dresden, Geſangfreund für Schule u. Haus. 3. Stereot. Aufl. 85 S. 4 Sgr. Leipzig, Arnoldi.

M. Kloß, Dir. in Dresden, Neue Jahrbücher für die Turnkunſt. Freie Hefte für Erziehung u. Geſundheitspflege. Bd. 1. Heft 2—4. Dresden, Schönfeld. Das Heft à 6 Bogen 15 Sgr.

C. IX. Dr. Danneil, L. am Päd. U. L. Fr. in Magdeburg, das Kirchenjahr der Schule. 1s Heft. Mit Vorwort von Dr. W. Hofmann, General-Superintendent der Kurmark. Magdeburg, Heinrichshofen. 150 S.

F. Heyne, Paſtor, Geſangbuchſtunden für Kirche, Schule u. Haus. 1s Heft. Magdeburg, Heinrichshofen. 152 S.

D. I. Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas, Erſtes Leſebuch nach der Schreibleſemethode. Leipzig, Klinkhardt. 78 S. 3 Sgr.

H. Stockmar, Anwendung der amerikaniſchen Schreib-Lehrmethode in Volksſchulen. Greiz, Hentze. 16 S. 3 Sgr.

D. V. Otto, Dir. in Dresden, bibliſche Geſchichten des alten u. neuen Teſtaments mit Sacherklärungen. 3. verb. Aufl. Leipzig, Arnoldi. 277 S. 9 Sgr.

Dr. Möller, General-Superintendent der Prov. Sachſen, Unterlagen der Gotteserkenntniß in der chriſtlichen Volksſchule. 3. unveränd. Aufl. Erfurt, Müller. 48 S. 3 gGr.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 7. Juli. 1856.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Programme. Gymnaſien. 1856. Greifswald. Dir. Hiecke. Abh. der Pithoeaniſche Codex Juvenals I. Von A. Haeckermann.

Neu-Stettin. Dir. Dr. Röder. Abh. Ueber die Wärme der Erdrinde. Von Oberlehrer Dr. Hoppe.

Cöslin. Dir. Adler. Abh. Zur Kritik der attiſchen Dichter von Oberlehrer Dr. Kienert. Unter den Verordnungen wird mitgetheilt eine Verf. des Prov. Schulcollegiums, worin eine im Einverſtändniß mit dem Herrn Miniſter von dem Evang. Oberkirchenrath an die Herren Generalſuperintendenten erlaſſene Circularverfügung enthalten iſt, betreffend das Maß und die Art der Einwirkung, welche die Generalſuperintendenten auf den Religionsunterricht zu üben haben. Danach haben die Generalſuperintendenten die Befugniß, ſich zu informiren, welcher Lehrplan für den Religionsunterricht in einer Anſtalt befolgt wird, welche Lehrbücher und Hülfsmittel dabei in den Händen der Lehrer und Schüler ſind, welche Lehrer den Religionsunterricht ertheilen, ob und in welcher Weiſe der Unterricht mit Gebet begonnen und beſchloſſen wird, ob bei den wichtigſten Abſchnitten des Schullebens eine religiöſe Feier Statt findet, ob die einzelnen Anſtalten in einer nähern Beziehung zur Kirche ſtehen und in welcher, und welches überhaupt der Geſammteindruck von dem religiöſen Leben in der Anſtalt, reſp. in den einzelnen Claſſen derſelben iſt. Auf Grund der gemachten Wahrnehmungen ſteht es den Generalſuperintendenten zu, Anträge an die Unterrichtsbehörden zu ſtellen.

Aus der Chronik des Gymnaſiums: Auf den Antrag des Directors wurde den Gymnaſiaſten von dem Kirchenvorſtande der Schloßkirche ein beſonderer Chor in dieſer Kirche unentgeltlich überwieſen. — Bei Gelegenheit der Kirchenviſitation in der Synode Cöslin nahm der Generalſuperintendent Jaspis in allen Claſſen von dem Religionsunterricht Kenntniß und ſprach dann zu den verſammelten Lehrern und Schülern. Seine zuerſt an den ganzen Cötus gerichtete Ermahnung wies auf den genauen Zuſammenhang des ganzen ſittlichen Lebens mit dem Glauben hin und legte allen die Pflicht recht ans Herz, es genau auch mit dem Geringen und Einzelnen zu nehmen und ſich zu hüten, daß keiner ein Brandmal im Gewiſſen vom Gymnaſium mit hinwegnehme. Die obern Claſſen warnte der Generalſuperintendent beſonders, nicht Zweifel in religiöſen Dingen in der Seele feſtwurzeln zu laſſen, ſondern dieſelben offen gegen die Lehrer auszuſprechen und ſich deren Löſung zu erbitten. Die künftigen Theologen endlich wurden ermahnt, ja keinen Unterrichtsgegenſtand gering zu achten, ſondern nach

allen Seiten hin tüchtig etwas zu lernen. Die Schriften des Alterthums ſollten geleſen werden mit Beachtung der tiefen Sehnſucht des Heidenthums nach Erleuchtung und Erlöſung und mit Aufmerkſamkeit auf die Schönheit der antiken Darſtellung, welche das Gefäß habe ſein ſollen für den neuen Geiſt.

Für diejenigen Schüler, welche mit ihrer Zeit nicht gut haushielten, ſind beſondere Arbeitsſtunden geſetzt worden, während deren ſie von den Lehrern controlirt wurden.

Greiffenberg. Dir. Dr. Campe. Abh. **De oratione Herodoti.** Von Prorector Dr. Wendt.

Anclam. Dir. Dr. Sommerbrodt. Abh. **De parabasi, antiquæ comœdiæ Atticæ interludio.** Von Dr. Kosk. Aus den Verfügungen des k. Prov. Schulcollegii: Von mehreren Seiten iſt uns die Wahrnehmung mitgetheilt worden, daß die Theilnahme an den Tanzſtunden einen entſchieden nachtheiligen Einfluß auf die Mehrzahl der Schüler ausübe, daß Zerſtreutheit, Trägheit, Abneigung gegen geiſtige Anſtrengung und andere ſittliche Schäden ſich als die gewöhnlichen Wirkungen dieſes Unterrichts ergeben. An manchen Orten veranſtalten die Tanzlehrer für ihre Zöglinge auch ſogenannte Kinder- oder Familienbälle und zwar theils in ihren eigenen oder für dieſen Zweck von ihnen gemietheten, theils in öffentlichen Localen, angeblich in der Abſicht, den Angehörigen ihrer Zöglinge Gelegenheit zu bieten, deren Fortſchritte in der Tanzkunſt durch eigene Anſchauung kennen zu lernen, in der Wahrheit aber, um durch Verfrühung geſellſchaftlicher Genüſſe, die nur dem erwachſenen Lebensalter gebühren, den Reiz des Unterrichts zu erhöhen und dadurch die Zahl der Theilnehmenden zu vermehren. Wenn dieſer Unterricht in dem geſchloſſenen Vereine mehrerer Familien und in einem Privatlocale, über welches dieſe ſich verſtändigt haben, ertheilt wird, und in jeder Beziehung den Charakter eines Privatunterrichts bewahrt, wird die Aufſicht und die Einwirkung des Gymnaſiums ſich darauf zu beſchränken haben, daß den etwa an einzelnen Schülern bemerkbar werdenden nachtheiligen Einflüſſen desſelben ſofort in geeigneter Weiſe entgegengewirkt wird. Wenn aber der Tanzlehrer auf eigene Hand in ſeiner Wohnung oder in einem Miths- oder gar in einem öffentlichen Locale Tanzkreiſe bildet, zu welchen der Zutritt jedem offen ſteht, verliert dieſer Unterricht den Charakter einer Privatveranſtaltung und darf ſich der unmittelbaren und unausgeſetzten ſittlichen Ueberwachung und nöthigenfalls der beſtimmenden Einwirkung des Gymnaſialdirectors und ſeiner Amtsgenoſſen nicht entziehen. 13. Juli 1855. — Aller Tanzunterricht, der außerhalb eines Familienkreiſes entweder in der Wohnung des Tanzlehrers oder in einem gemietheten oder in einem öffentlichen Locale, z. B. in einem Gaſthofe, ertheilt wird, muß für einen öffentlichen gelten und deshalb, ſofern Gymnaſiaſten daran Theil nehmen ſollen, unter die anordnende, leitende und überwachende Aufſicht des Gymnaſiums treten. Wenn nun für jetzt der Abhaltung des lediglich für Gymnaſiaſten beſtimmten Tanzunterrichts im Gymnaſialgebäude Hinderniſſe entgegenſtehen, ſo empfehlen wir den Herren Directoren, deren Beſeitigung nach Möglichkeit zu erſtreben; wenn dieß aber nicht gelingt, müßten wir als allgemeine Forderung hinſtellen, daß die nicht zu einem Privatvereine gehörenden Gymnaſiaſten mit Ausſchluß aller Nicht-Gymnaſiaſten, alſo auch des weiblichen Geſchlechts, in einem von dem Director für dieſen Zweck gemietheten und dem Publicum verſchloſſenen Locale Tanzunterricht erhalten, und zwar unter der anordnenden, leitenden und überwachenden Aufſicht des Directors und der Lehrer..... Wenn die Gymnaſien in der pflichtmäßigen Anordnung, Leitung und Ueberwachung des öffentlichen Tanzunterrichts der Mitwirkung der Ortspolizeibehörde bedürfen und dieſe ihnen entweder verſagt oder nicht in vollem Maße gewährt wird, ſo iſt uns dieß ſofort anzuzeigen, damit wir durch Vermittlung der Herren Land-

räthe, resp. der k. Regierungen, irrigen Ansichten der Ortspolizeibehörde über die Pflichten und Befugnisse des Gymnasiums hinsichtlich eines Privatunterrichts, der so tief in das sittliche Leben der Gymnasialjugend eingreift, wirksam entgegentreten können. Stettin, 27. Nov. 1855. K. Pr.-Sch.-Coll.

Putbus. Dir. Gottschick. Abh. Beitrag zur Geschichte und Bedeutung der hellenischen Colonieen. Vom Director.

— — Höhere Bürgerschulen. 1855. Culm. Rector Köhler. Abh. Urkunden über die Gründung und Dotation unserer Schule. Vom Rector.

Graudenz. Dir. Jacobi. Abh. De poetarum scenicorum Græcorum vocativo. Von Oberlehrer Dr. Lentz.

Wehlau. Dir. Friderici. Abh. Bildungsgeschichte der gegenwärtigen höhern Bürgerschule zu Wehlau. 1. Abschnitt. Geschichte der Hauptschule zu Wehlau bis 1740. — Aus dem Vorwort: Die Namen, Declamirstücke und Reden einzelner Schüler bei dem dießjährigen öffentlichen Redeübungsacte unserer höhern Bürgerschule hier anzugeben, wie wohl anderwärts zu geschehen pflegt, habe ich für unzweckmäßig gehalten, da dieß meines Erachtens keinen Nutzen gewähren, sondern nur zur Steigerung der Selbstgefälligkeit, der Eitelkeit und des Ehrgeizes der Schüler führen würde. Da diese zweideutigen [?] Neigungen derselben aber schon mehr als wünschenswerth anderwärts Nahrung genug erhalten, so achte ich es meiner Pflicht gemäßer, denselben lieber nach Kräften entgegen zu wirken, als unnöthiger Weise ihre Entwicklung bei der uns anvertrauten Jugend zu begünstigen und ihr Wachsthum zu fördern. [Vortrefflich! Warum denn aber den alten Zopf nicht lieber ganz abthun? Vgl. Päd. Rev. 1854 Bd. 36, S. 273 ff. in der Abhandlung von Scheibert »die Examina« den Abschnitt über die öffentlichen Examina. L.]

Berlin. Königst. Realschule. Dir. Dielitz. Abh. Zur Theorie der Kugelfunctionen. Von Oberlehrer Bertram. Ueber den Turnunterricht bemerkt der Director: In Betreff der Theilnahme, welche der Turnunterricht gefunden, muß ich mein schon früher ausgesprochenes Bedauern wiederholen, daß unter den älteren Schülern der Eifer für die Leibesübungen fortwährend abnimmt. Eine Beseitigung des Uebels wird erst dann zu erreichen sein, wenn der ganze Unterricht in den Leibesübungen der Schule und der Mitwirkung und Beaufsichtigung ihrer Lehrer überwiesen sein wird. Daß sich von dieser Maßregel die günstigsten Erfolge erwarten lassen, beweist der schon jetzt in der Schule ertheilte Turnunterricht (nach der Methode von Spieß), an dem sich die jüngeren Schüler in großer Zahl und mit regem Eifer betheiligt haben. — Aus der Chronik: Daß den Realschulen das Recht der Entlassung zur königl. Bauakademie genommen werden würde, war um so weniger zu erwarten, da es noch im Februar d. J. einer Anstalt beigelegt worden war, da ferner, wenn überhaupt noch Lehranstalten mit den Bildungselementen der Realschulen als ein Bedürfniß unserer Zeit anerkannt werden, diese vorzugsweise geeignet erscheinen müssen, den künftigen Künstlern und Technikern ihre wissenschaftliche Vorbildung zu geben. Dieß zu beweisen ist hier nicht der Ort; auch ist es bereits vielfach ausgeführt worden, am gründlichsten vielleicht von Pilleke, der zuerst die Bedeutung einer vorzugsweise auf modernen Elementen beruhenden wissenschaftlichen Bildung erkannt und einer solchen in der von ihm neu gestalteten hiesigen k. Realschule die erste würdige Pflanzstätte bereitet hat. Er ist es auch, der zuerst aus dem Satze, »daß das geistige Leben unserer Zeit eine doppelte Richtung genommen habe und daß in der einen der Trieb des Erkennens oder die Wissenschaft, in der andern der Bildungstrieb oder die Kunst die alles bewegende Grundkraft sei«, den Unterschied zwischen den in den Gymnasien und in den Real-

ſchulen zu lehrenden Gegenſtänden und die verſchiedene Art ihrer Behandlung abgeleitet hat. Uebrigens bedarf es, wo die Thatſachen ſo deutlich ſprechen, theoretiſcher Beweiſe nicht; eine Thatſache aber iſt es, daß viele der tüchtigſten jüngeren Baumeiſter aus den Realſchulen hervorgegangen ſind. Wenn ich mich im Intereſſe der von mir geleiteten Anſtalt verpflichtet fühle, auf die nothwendigen Folgen jener Verfügung hinzuweiſen, ſo habe ich nicht die materiellen Nachtheile im Auge, die den einzelnen Schulen aus derſelben erwachſen. Dieſe laſſen ſich verſchmerzen und ſind namentlich für unſere Anſtalt von keiner Bedeutung, da von den 70 Schülern, die wir bisher mit dem Zeugniß der Reife entlaſſen haben, nur 4 oder 5 in die königl. Bauakademie eingetreten ſind. Andere Folgen aber greifen zu tief in das Leben der Schüler ein, als daß ich ſie unerwähnt laſſen dürfte, und unter ihnen ſind beſonders zwei hervorzuheben. Zuerſt wird im Publicum die irrige Anſicht Platz greifen müſſen, als entſprechen die Reſultate des Realſchulunterrichts im Allgemeinen den Anforderungen der Behörden nicht und als ſei jene Maßregel, die nach meiner Ueberzeugnng nur durch äußere Umſtände, vielleicht durch den übermäßigen Andrang junger Leute zum Studium des Baufachs veranlaßt ſein kann, eine Folge mangelhafter Leiſtungen der durch ſie betroffenen Anſtalten. Sodann wird die ſchon ſo geringe Zahl von Schülern, deren Schulbildung durch die Maturitätsprüfung zum Abſchluß gelangt und welche zugleich durch ihr Streben nach dem ihnen vorgeſteckten Ziele des Abiturientenexamens mehr als irgend etwas anderes dazu beitragen, in den oberſten Claſſen Eifer und Lernbegier lebendig zu erhalten, noch einen bedauerlichen Abbruch erleiden. Die wohlwollende Fürſorge, welche ein hohes Miniſterium der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten dem Realſchulweſen ſtets bewieſen hat, läßt uns mit Zuverſicht hoffen, daß dieſe Uebelſtände, welche unſern Beſtrebungen nicht unweſentliche Hinderniſſe in den Weg ſtellen, von keiner langen Dauer ſein und daß die Realſchulen bald wieder in den Genuß einer Berechtigung treten werden, die ſie ſeit 23 Jahren mit Ehren ausgeübt haben. Der Weisheit und dem Wohlwollen dieſer hohen Behörde ſtellen wir die für uns hochwichtige Angelegenheit vertrauensvoll anheim.

— Dorotheenſt. Realſchule. Dir. Krech. Abh. die Schreibleſemethode. Von F. Schmidt.

— Luiſenſt. Realſchule. Dir. Grohnert. Abh. **De geoponicon versione syriaca scripsit A. P. de Logarde Dr.**

Potsdam. Dir. Dr. Baumgardt. Abh. Ueber Urſprung, Methode und Lehrplan der Realſchulen. Vom Director.

— 1856. Abh. Grundzüge der Seelen- und Denklehre. Von Oberlehrer Hamann.

Grünberg. Dir. Dr. Brandt. Enthält: Bemerkungen und Schulnachrichten vom Director.

Köln. 1855. Dir. Eſchweiler. Abh. Rückblicke auf Kölns Kunſtgeſchichte. Von Dr. E. Weyden. 1. Abth.

Düſſeldorf. Dir. Dr. Heinen. Abh. Ueber den Untergang der republicaniſchen Verfaſſung bei den Römern. Von Honigsheim.

Aachen. Dir. Dr. Kribben. Abh. Mathematiſche Entwicklung der durch die Feſſel'ſche Wellenmaſchine zu veranſchaulichenden Wellenbewegungen. Von Dr. von Kolke.

Trier. Dir. Viehoff. Abh. Zerlegung der homogenen quadratiſchen, cubiſchen und biquadratiſchen Functionen zweier Veränderlichen in Factoren. Von Dr. Heilermann. Unter den Verfügungen wird eine ſolche des Herrn Miniſters vom 16. Februar

1856 mitgetheilt, wonach auch an den zu Entlaſſungsprüfungen berechtigten h. Bürger- und Realſchulen in Zukunft zu den ſchriftlichen Abiturientenarbeiten ein Aufſatz über ein Thema aus der Religionslehre gehören ſoll. Zugleich wird beſtimmt, daß die betreffenden ſchriftlichen Arbeiten und der passus concernens aus dem Protokoll über die mündliche Prüfung in gleicher Weiſe, wie es bei den Gymnaſien geſchieht, dem k. Conſiſtorium der Provinz, reſp. der biſchöflichen Behörde, mitgetheilt werden.

Mühlheim a. R. Rector Gallenkamp. Abh. Einige Probleme aus der Wärmetheorie. Von Dr. Deicke. In 1854 Abh. Beiträge zur Geſchichte der deutſchen Hiſtoriographie im Mittelalter. I. Jornandes. Von Dr. Stahlberg.

— [Die Lage der Bürgerſchulen] beſpricht in dem Programm 1856 der Bürgerſchule zu Fürſtenwalde der Rector dieſer Anſtalt, Herr Schauer, beſonders in Bezug auf ihr Verhältniß zu Gymnaſium, höherer Bürgerſchule, und zu den vom Handelsminiſterium reſſortirenden Provinzialgewerbeſchulen. Man wird, denke ich, mit großem Intereſſe die in dieſem Programm niedergelegten Gedanken verfolgen, auch dann noch, wenn man, wie ich, Proteſt einlegt gegen des Herrn Verfaſſers Auffaſſung der neueſten Verfügungen auf dem Gymnaſialgebiet. Die ſind eben aus ſich ſelber und vom Standpuncte des Erziehers zu beurtheilen. Aber allerdings hofft man in der höhern Bürgerſchule, daß es ihr zum Gedeihen ſei, wenn das Gymnaſium ſich auf ſein ihm eignes Gebiet zurückzieht. Das Gymnaſium wird dadurch nicht philologiſcher, ſondern pädagogiſcher. Dieſe Vorbemerkungen gehen zum Theil gegen Herrn Schauer. Daß wir trotzdem ihm danken für ſein Programm, das beweiſen wir dadurch, daß wir es hier, ſo weit es allgemein iſt, wieder geben. Nun zur Sache.

»Wie ſteht es um unſere Schule?

Um auf dieſe Frage antworten zu können, müſſen wir uns auf dem Felde, welches wir betreten wollen, zuvörderſt orientiren, und uns daran erinnern, daß dieſelbe aus der Elementarſchule hervorgegangen iſt, und daß wir inſofern mit anderen Städten in gleicher Lage ſind. Wir nennen die hieſige Schule eine Mittelſchule. Um erlebten Mißverſtändniſſen vorzubeugen, führen wir an, daß niedere, mittlere, höhere und die zu Entlaſſungen berechtigten Bürgerſchulen, welche man nach dem Kreiſe ihrer Lehrobjecte neuerdings auch Realſchulen nennt, zu unterſcheiden ſind. Nicht Laien bloß, ſondern auch Schulmännern iſt es begegnet, daß ſie dieſe 4 Arten Schulen unterſchiedslos unter einen Begriff gefaßt und nach einem Maßſtabe bemeſſen haben, indem ein Jeder unter dem Ausdruck »Bürgerſchule« das verſtand, was ihm hiervon durch die Erfahrung gegeben war. Daß die letztere mitunter ſehr gering geweſen iſt, dafür ſprechen die ſich ſattſam widerſtreitenden Meinungen hierüber.

Begreiflich iſt es nun allerdings, daß bei geänderten Bevölkerungsverhältniſſen aus niederen Bürgerſchulen mittlere, und aus dieſen höhere in doppelter Abſtufung hervorgehen konnten. Unter dieſer Bedingung iſt es auch erklärlich, daß aus der einen oder anderen Bürgerſchule ein Progymnaſium werden konnte. In neueren Zeiten ſind aber auch Provinzialgewerbeſchulen (= Pr. G. Sch.) geſchaffen; — und der nachdenkende Leſer ſieht bereits, daß wir auf die obige Frage nicht ohne Weiteres antworten können, ſondern erſt zuſehen müſſen, welchen Standpunct die Mittel- (Real-) ſchule zur höheren Bürgerſchule (= H. B.). zur Pr. G. Sch. und zum Gymnaſium einnimmt. Das iſt eine Seite der Frage.

1. Sondern wir alſo in der Bevölkerung denjenigen Theil ab — und er iſt der größte — deſſen Kinder, durch die Lebensverhältniſſe veranlaßt, eine Elementarſchule beſuchen, ſo bleiben weſentlich noch zwei Theile übrig, von denen der eine — der wenigſt zahlreiche — ſeine Kinder ſtudiren, und dieſelben für dieſen Zweck die gelehrte Vor-

bildung auf dem Gymnaſium ſuchen läßt. Daneben findet ſich der höhere und mittlere Bürgerſtand, für welchen die verſchiedenen Bürgerſchulen beſtehen, und, wenn auch nicht unter dieſem Namen, lange ſchon beſtanden haben, beſucht von der Jugend, welche ſich dem bürgerlichen Leben, den Gewerben, dem Kaufmannsſtand, der Landwirthſchaft, Pharmacie, Baukunſt, dem Forſt- und Poſtfach, dem Subalterndienſt u. ſ. w. widmet. (Die Militärſchulen und adeligen Inſtitute laſſen wir bei Seite.) Es ſoll in dem Geſagten eine mathematiſch genaue Scheidung der Stände nicht gegeben werden; aber ſoviel ſchimmert denn doch wohl hierin durch, daß die ſtaatlichen Verhältniſſe eine Verſchiedenheit der Schulen bedingen; daß der Charakter derſelben nach den Forderungen der Carriere des Schülers beſtimmt wird; daß es nicht räthlich iſt, den Bildungkreis der einen Schule mit dem der andern zu vermiſchen, und ſo beide zu hemmen; daß die Schule den Gedanken aufgebe, Jedem Jegliches bieten zu wollen, wie etwa das Gymnaſium für künftige Gelehrte und Nichtgelehrte es thut; daß die Familien dem Glauben, jedes Kind ſei für jede Schule paßrecht, entſagen; daß die Schule in dieſer Beziehung Seitens der Behörden unterſtützt werde, beſonders da, wo mehrere Schulen in demſelben Orte ſind; daß weder äußerer Beſitz allein, noch auch geiſtige Befähigung allein über die rechte Wahl der Schule das Endurtheil geben kann; daß da am zweckmäßigſten für das allgemeine Wohl geſorgt ſcheint, wo ſich Standesſchulen finden, und daß eine Bevorzugung der einen, oder eine Zurückſetzung der anderen ſchon der äußeren Gerechtigkeit widerſtreitet. (Wir dürfen ſchicklicher Weiſe die Conſequenzen hieraus wohl dem nachdenkenden Leſer, der uns glaubt, daß Thatſachen ſprechen, überlaſſen.)

Andeutungsweiſe liegt in dem Geſagten aber auch, daß die Familie und in weiterem Kreiſe die Gemeinde, die Kirche und der Staat gewiſſe Bedingungen an die Schule zu ſtellen haben; der letztere verleiht ihr dafür gewiſſe Rechte, welche den Lebensverhältniſſen des Standes entſprechen. Ein ſolches Recht erhielt daher auch ſeit 1832 die zu Entlaſſungen berechtigte Bürgerſchule; dasſelbe betraf das Bau-, Poſt- und Forſtfach, den Militär- und Subalterndienſt. Die weſentlichen Seiten dieſes Rechtes ſind der H. B. jetzt wieder genommen, und theils dem Gymnaſium (z. B. das Bau- und Poſtfach*, theils der neu geſtifteten Pr. G. S. (die bevorzugte Ausbildung für und durch das Gewerbeinſtitut in Berlin) zugewendet; die übrigen Rudera ſind ihr geblieben; oder, wenn es ſo verſtändlicher iſt: die Standesſchule, welche dem höheren Bürgerſtande das höhere Gepräge gibt, iſt zerſplittert. Und nicht ſie allein. Sie iſt dem Schooße des Bürgerſtandes entſproſſen. Sie hat andere Endpuncte, ſie bedarf daher auch eine andere Conſtruction als das Gymnaſium. Hätte dieß letztere den Bedürfniſſen des Bürgerſtandes genügen können, ſo wäre nun und nimmer, auch vor 1832 nicht, eine Bürgerſchule entſtanden. Rufe man uns nun nicht entgegen: auch Saul unter den Propheten, wenn wir jene Schritte gegen die H. B. ungeſchehen wünſchten, da dieſelbe einen geſunden Kern in ſich ſchließt (wiewohl es modern iſt, dieß zu negiren), und unausgeſprochene, aber erkennbare Gründe gerade zu Gunſten der H. B. ſprechen. Aber die Forderungen, welche von den Naturwiſſenſchaften geſtellt werden, und dann die übrigen Realien, welche ſich für höhere Bedürfniſſe nicht abweiſen laſſen, reden immer wieder der H. B. das Wort, und das Emporblühen der letzteren zog ſeit 1832 ein allgemeines, fröhliches Emporſtreben der Mittelſchule

* Iſt mir nicht bekannt geworden. Dieſer Tage höre ich, daß auf geſchehene Anfrage bei einem der höchſten Bergbeamten von dieſem erwiedert iſt, daß die Verfolgung der höhern (Staats-) Carriere im Bergfach vorausſetze das Zeugniß der Reife von einem Gymnaſium. L.

nach ſich, und veranlaßte die Communen zu nicht unbedeutenden Opfern zu Gunſten der Schulen, wozu ſie ſich bei widerſtreitenden ſtaatlichen Anſichten gewiß nicht entſchloſſen hätten. Alle, ohne Unterſchied des Glaubens, nahmen die Hülfe, wodurch die wohlwollenden höchſten Behörden theils die Geburt, theils die Entwickelung derſelben förderten, dankbar an. Sind jetzt freilich hemmende Einwirkungen in der H. B. durch Entziehung jener Rechte ſichtbar geworden, ſo mag man deßhalb nicht den Muth verlieren, denn der Einfluß der erſteren kann nicht dauernd bleiben. Wenn es ſich nun darum dreht — und das will doch am Ende jeder von vorgefaßten Meinungen ſich frei Fühlende — die beſten Mittel für die Befriedigung ſichtbarer Bedürfniſſe zu ſuchen, ſo haben wir wenigſtens das Vertrauen noch bisher gehabt, daß die betreffenden Behörden die geiſtige Entwickelung auf dem Gebiete des bürgerlichen und Schullebens erkannt und den ausgeſprochenen Wünſchen die nöthige Rückſicht bereitwillig gewährt haben. Steht die Schule zugegebenermaßen unter dem Einfluß der Gemeinde und des Staates, ſo können die Coefficienten ſich nicht paralyſiren ſollen.

Der Schaden, welcher dem Bürgerſtande hieraus erwüchſe, träfe nicht dieſen allein und wäre auch nicht bloß auf dem Gebiete der geiſtigen Bildung, nicht bloß auf dem des äußeren Wohlbefindens, nicht bloß in der ſittlichen Sphäre zu ſuchen — und ſchon darum müßte die H. B. feſtgehalten werden. Sie hegt gerade, was ſeiner Zeit ſo ſehr gewünſcht oder vermißt wurde. Sie iſt der begreifliche Strebepunct für die Mittelſchule, ähnlich wie jede Prima für den Tertianer. Soll ſie aufhören, dieſen geiſtigen Zug auszuüben? Das **punctum saliens** der H. B. iſt ein ſelbſtſtändiges; wenn derſelben aber die angedeuteten Rechte entzogen bleiben, ſo iſt ihr damit der Lebensfaden abgeſchnitten, und dieß wirkt nachtheilig auch auf die Entwickelung der Mittelſchule, indem die letztere früher unverwandten Blickes bloß auf die erſtere losſteuerte, jetzt aber dreiköpfig geworden und damit ebenfalls geknickt iſt; denn ſie muß jetzt mit dem einen Geſicht nach wie vor ebendahin (nach der H. B.), mit dem andern nach dem Gymnaſium, mit dem dritten Geſicht nach der Pr. G. S. blicken. Die Stellung der Mittelſchule iſt hiernach ſchwankend geworden. So viel wenigſtens dürfte erſichtlich ſein: daß die H. B. zu Gunſten des Gymnaſiums benachtheiligt iſt; daß in zweiter Linie die Mittelſchule davon getroffen wird; daß jene beiden Arten Schulen an Werth und Bedeutung verlieren, ſo lange die neueren Verordnungen über die Zulaſſung zum Bau- und Poſtfach und, wie ſich ergeben wird, auch zum Gewerbeinſtitute in Berlin, beſtehen; daß es räthlich ſcheint, eine Schwenkung nach dem Progymnaſium hin zu machen. Es kam uns darauf an, die Stellung der Mittelſchule zur H. B. wenigſtens annäherungsweiſe erkennen zu laſſen.

2. Eine andere Frage iſt die: wenn diejenigen Schüler, welche ſich höheren gewerblichen Zwecken u. ſ. w. (wie oben angegeben) widmen, ihre zweckmäßige Vorbildung auf höheren Bürgerſchulen ſuchen, wozu ihnen der überwiegend altſprachliche Unterricht des Gymnaſiums nun und nimmer verhelfen kann, iſt es da verſtändlich, daß Prov. Gew. Schulen entſtehen? Die Pr. G. Sch. verwirft zunächſt den altſprachlichen Unterricht, wie ihn das Gymnaſium bietet, als Bildungsmittel des menſchlichen Geiſtes ganz und gar; ſie verwirft außerdem als ein ſolches den Unterricht in den neueren Sprachen, wie ihn vorzugsweiſe die H. B. und die Mittelſchule darbietet; ſie verwirft überhaupt jeden ſprachlichen Unterricht, ſelbſt den in der Mutterſprache (ſ. w. u.); ſie ſetzt die nothdürftige Kenntniß in der letzteren, da ſie ihre Schüler erſt mit dem vollendeten 14ten Jahre annimmt, voraus; ſie verwirft ferner den Unterricht in den meiſten Realien (Geſch., Geogr., Zoologie, Botanik), in den Kunſtfertigkeiten, Schreiben und Geſang, ebenſo den Unterricht in der Religion; ſie behält ſich alſo nur vor:

mathematiſches Wiſſen, Phyſik, Chemie, Zeichnen. Wird man uns tadeln, wenn wir ſagen, daß uns die Pr. G. Sch. nicht als ein vaterländiſches Product, ſondern als ein exotiſches Gewächs, welchem der Stempel geiſtiger Einſeitigkeit aufgedrückt iſt, erſcheint?

Wo iſt doch irgend in Preußen eine Schule, woraus der Religionsunterricht verbannt wäre? Zwar iſt der Vorwurf nicht neu, aber er bildet einen grellen Gegenſatz zu dem in den Regulativen (vom October 1854) wehenden Geiſte, und wird Manchem als ein erwünſchter Fortſchritt gelten. Mag auch die Löſung des Widerſpruches, wenn wir recht ſehen, in der bereits erfolgten Einſegnung 14jähriger Schüler liegen; es bleibt dennoch auffällig, daß dann für die eingeſegneten Schüler der anderen Schulen der Religionsunterricht für nöthig erachtet wird. Oder ſind diejenigen, welche ſich der Univerſität, der Bauakademie, der Poſt, und überhaupt dem Gymnaſium zuwenden, ſittlich verwahrloſt, oder irreligiös, oder des Religionsunterrichtes mehr bedürftig als die dem Gewerbeſtande, der Gewerbeſchule und dem Gewerbeinſtitute ſich Widmenden? Möglich, daß jene Einrichtung ein Mittel darbietet, confeſſionelle Streitpuncte zu erledigen oder ihnen von vorne herein vorzubeugen. Doch, wenn wir auch nicht die Tragweite derſelben überſehen, ſo liegt darin immerhin ein Antecedens, wonach in den oberen Claſſen der höheren Schulen der Religionsunterricht für Eingeſegnete geſtrichen, und für die H. B. z. B. 2 St. wöchentlich für das Griechiſche gewonnen werden könnten. Aber wir wollten nicht ſcherzen, die Sache dünkt uns dazu viel zu ernſt. — Das wenigſtens wird man zugeben, daß die Pr. G. Sch. nicht bloß zur H. B., ſondern auch zur Mittelſchule im Gegenſatz ſteht. Zu jener, weil ſie ihr gerade die Schüler aus den oberſten Claſſen entzieht, und weil den durch ſie hindurch Gegangenen und im Gewerbeinſtitute zu Berlin Ausgebildeten die bevorzugte Anſtellung im Staate in Ausſicht gegeben iſt; — zu dieſer, weil ſie das nicht weiter ausbaut, was die Mittelſchule angebaut hat, ſondern mehr als die Hälfte des geiſtigen Gebäudes der Schule brach liegen läßt. Das Letztere iſt unpädagogiſch.

Wenn die Pr. G. Sch. aber wirklich die Bedürfniſſe des ganzen Theiles der Bevölkerung, welcher ſich techniſchen Zwecken widmet, befriedigte, ſo müßte hiernach die Mittelſchule nicht weiter auf die H. B. (Realſchule) reflectiren, auch nicht auf das Progymnaſium, ſondern nach der Pr. G. Sch. hin eine Schwenkung machen, und einen großen Theil der Lehrobjecte vom Lehrplan ſtreichen. Wir führen dieß nicht an, um einer geſetzlich vorhandenen Einſeitigkeit das Wort zu reden, ſondern nur, um unſer Verhältniß zu jener Schule darzulegen: unſere Stellung iſt auch nach dieſer Seite hin ſchwankend gemacht. Dabei kann die Pr. G. Sch. nicht ſo, wie ſie urſprünglich beabſichtigt war, beſtehen; denn eine ſchon anderweitig gemachte Erfahrung lehrt, daß diejenigen Schulen, welche bloß Oberclaſſen haben, im Verlauf der Zeit genöthigt werden, auch Unterclaſſen anzulegen; dieſen Weg wird auch jene Schule einſchlagen, ſie mag wollen oder nicht. Sie muß dann auch ihr Bildungsfeld erweitern, und der erſte Schritt in dieſem Sinne iſt bereits die Aufnahme des deutſchen Aufſatzes in den Kreis der Lehrobjecte, welcher, ſo weit unſer Wiſſen geht, urſprünglich nicht darin war. Sie wird dann eine Art Bürgerſchule werden, und muß zu ihrem Endpuncte nicht mehr das Gewerbeinſtitut, ſondern die Gewerbeuniverſität haben, und dann ſchließlich auch die Ausbildung der für das Baufach beſtimmten Schüler beanſpruchen. Jenen Zweck erfüllte indeſſen bereits die zu Entlaſſungen berechtigte H. B. in vollkommenerer Weiſe als die Pr. G. Sch., und daher dürfte der Schluß, daß die letztere als Concurrent der H. B. erſcheint, wohl kein unrichtiger ſein.

Aus unſerer Mittelſchule iſt ein Schüler zur Pr. G. Sch. übergegangen, und

das geſchah bereits vor 4 Jahren. Er hat das Penſum der letzteren abſolvirt; ſeitdem hat ſich kein Schüler weiter veranlaßt gefühlt, in jene Schule einzutreten. Wenn nach dieſem einen Schüler ein Maßſtab genommen werden kann, ſo genügt die Leiſtung der Mittelſchule den Forderungen zur Aufnahme in die Pr. G. Sch. Aber das Factum, daß eben in 4 Jahren nur Einer ſich fand, muß ein ſonderbares Licht auf die Letztere werfen; wenigſtens dient es zur Beſtätigung der herrſchenden Anſicht, daß die Pr. G. Sch. als zu einſeitig, den Bedürfniſſen des Bürgerſtandes nicht, und ſelbſt nicht einmal derer, welche techniſchen Zwecken ſich widmen, entſpricht.* Sonſt würde ſie auch von anderen Schülern, denen Chemie und Phyſik unentbehrliche, Mathematik und Zeichnen aber wünſchenswerthe Lehrobjecte ſind, ohne daß ſie gerade die Abſicht haben, in das Gewerbeinſtitut in Berlin einzutreten, beſucht werden (z. B. von künftigen Pharmaceuten, Färbern, Landwirthen, Gärtnern u. ſ. w.) Dazu aber iſt ſie zu einſeitig; und man darf hiernach gewiß mit Recht dem Urtheil beiſtimmen, daß ein Zweig der höheren Bürgerſchule zu einer ſtaatlichen, für welche der Staat die Koſten trägt, umgewandelt iſt. Faßt man nun jenes obige Factum ins Auge, ſo wäre es mindeſtens thöricht, den Lehrplan der Mittelſchule zu Gunſten der Pr. G. Sch. zu ändern — Wenn man ſich dann wieder vergegenwärtigt, daß die künftigen Bau und Poſtbeamten dem Gymnaſium, die Techniker der Gewerbeſchule zugewieſen ſind, d. h. durch beide Maßregeln die Schüler vorzugsweiſe den oberen Claſſen der H. B. entzogen werden, ſo geht, wenn unſere Wahrnehmungen richtig ſind, die letztere dem langſamen Tode der Schwindſucht entgegen, und ſinkt zur Mittelſchule herab, und der Klärungsproceß, in welchem die höheren Schulen begriffen waren, iſt unterbrochen. Ob ſich wohl die Pr. G. Sch. einer größeren Lebensfähigkeit erfreut? Nach dem Obigen zweifeln wir daran, und ſie ſelbſt ſcheint ein Bewußtſein ihrer Kränklichkeit zu haben, trotz ihrer Unterhaltung durch den Staat. Denn was von anderen Schulen (ſo viel wir wiſſen nur eine ausgenommen), nicht geſchehen war, das that die Pr. G. Sch., daß ſie die benachbarten Städte zu Unterſtützungen, jährlichen Beiträgen oder Stipendien aufforderte. Geſchah dieß, um das Beſtehen ſolcher Anſtalten nothdürftig zu friſten? oder in Vorausſicht auf den unabweislich ſich vergrößernden Etat dieſer Schule? Wenn Communen ſich dazu verſtänden, hierauf einzugehen (Liegnitz), ſo dürfte der Theil der Bevölkerung, welcher ſeine Söhne aufs Gymnaſium ſchickt, ähnliche Wünſche hegen, und die Gymnaſien ähnliche Aufforderungen ergehen laſſen, und es räthlich ſein, den Weg zur Bildung von Provinzialgymnaſien einzuſchlagen, analog dem Sinn der Pr. G. Schulen.**

Unerörtert mögen die Fragen hier bleiben, wer durch Einrichtung der Pr. G. S. den Schaden haben wird, ob der Staat, welcher die Mittel zur Unterhaltung derſelben hergibt und dieſelben mit der Zeit erweitern muß; oder die Communen, welche um der andern, nicht für jene Schule beſtimmten wenigen Schüler willen die oberen Claſſen der H. B. noch unterhalten müſſen; oder diejenigen Familien, welche ihre Söhne unter größerem Koſtenaufwand nach der Provinzialhauptſtadt zu ſchicken und daſelbſt zu unterhalten genöthigt ſind, obſchon ſie innerhalb ihrer eigenen Mauern eine H. B. haben; oder diejenigen Schüler, welche mit ſo einſeitiger Bildung ins

---

* Mehrere Städte haben ſich förmlich geſträubt, ehe ſie verſuchsweiſe die Prov. G. Sch., mit welcher ſie vom Handelsminiſterium bedacht werden ſollten, annehmen mochten, und ſind am Ende nur verſuchsweiſe darauf eingegangen. L.

** Daß die H. B. Provinzialanſtalt ſei, iſt bekanntlich der Wunſch der Päd. Rev. Aber die H. B. iſt eben sui generis. L.

Leben zu treten gezwungen werden, und ſpäter unter erſchwerten Umſtänden und vergrößerten Koſten und nicht unerheblichem Zeitaufwande die Lücken in der früheren Bildung auszufüllen trachten müſſen. Die Mittelſchule kann hiernach dem Beſtehen der Pr. G. S. nicht das Wort reden.*

3. Zum Gymnaſium hin ſteht die Mittelſchule ebenfalls nicht im rechten Verhältniß. Dürfen wir zunächſt wiederholen, daß die vorzugsweiſe gelehrte Bildung, welche das Gymnaſium darbietet, den Technikern eher hinderlich als förderlich iſt, ſo wollen wir auch feſthalten, daß die Männer vom Baufach ebenfalls Techniker ſind. Welcher Widerſpruch im Princip iſt es nun nicht, daß die Candidaten für das Baufach (von Mich. 1858 an) ihre Vorbildung auf dem Gymnaſium ſuchen müſſen? Wir können unſere Betrübniß über dieſe Anordnung nicht unterdrücken, aber wir haben auch jetzt noch das Vertrauen, daß es Männer gibt, die auf geiſtige Zuckungen achten, und eine Aenderung in Betreff der Zulaſſung zum Bau- und Poſtfach ermöglichen werden. Der ſchlichte Bürger ſucht die Ausbildung ſeiner fürs Baufach beſtimmten Söhne nicht auf dem Gymnaſium. Dieß iſt eine ihm fremde Welt. Wenn eine oder die andere H. B. nicht das Nöthige in der Mathematik leiſten ſollte, ſo nehme man lieber der einzelnen Anſtalt das Recht, die Abiturienten zur Bauakademie zu ſchicken, als allen und ſomit auch denen, die doch die Forderungen erfüllen.

Wir fragen: weiſet denn auch der Wegweiſer durch das Gymnaſium auf die Bauakademie und die Poſt, oder auf die Univerſität? Und umgekehrt, wenn das Gymnaſium für die techniſchen Baubeamten die allein rechte Vorbildung gibt, müßten da nicht die Pr. G. S. zuſammenbrechen und ihre Schüler als künftige Techniker auch dem Gymnaſium zuwenden?

Man entgegne uns nicht, daß der neueſte Lehrplan fürs Gymnaſium (vom Januar d. J.) die Dispenſation vom Griechiſchen geſtattet; wir überſehen nicht, daß dieß zu Gunſten der Bauakademie und Poſt geſchehen iſt.** — Aehnliches geſchah in den 30er Jahren — aber bald ward die Dispenſation wieder aufgehoben: ſie wird auch jetzt nicht dauernd ſein, wenn das Gymnaſium geſund bleiben will. Daraus ziehen wir die Vermuthung, daß das ganze Schulweſen in einer totalen Reform begriffen und daß das Gymnaſium ſelber einen von ihm bekämpften Weg einzuſchlagen gezwungen worden iſt; denn die Ereigniſſe ſind mächtiger als alle Theorie. Das Gymnaſium will Concentration und ſpaltet ſich; es bekämpfte, wohl mehr hartnäckig als heilſam, den von der H. B. angeregten Plan, einen gemeinſchaftlichen Unterbau und zwei Ausgangscanäle für die höhere Schulbildung (Y), nämlich den einen durch die oberen Claſſen des Gymnaſiums, den andern für die höhere Bürgerſchule — jetzt bringt es ſelbſt (in, wenn man ſo ſagen darf, verkrüppelter Geſtalt) dieſen Gegner zur Welt; es will gelehrte Schule ſein und dispenſirt vom Griechiſchen;*** es fordert 10 St. wöchentlich Latein, was ſollen Poſt- und Baubeamte damit? Aber nicht des Tadels wegen ſei dieß angeführt, ſondern nur, um daran ſehen zu laſſen, daß ſolche Zuſtände nicht von Dauer ſein können, und daß wir uns in einer Uebergangsperiode befinden.

Da indeſſen dieſer neueſte Lehrplan das Griechiſche allgemein nach IV. her-

---

* Daß die Pr. G. Sch. gar nicht beſtehen ſollten, iſt genau auch die Meinung der Päd. Rev. L.

** Dieß iſt irrig. Dispenſation vom Griechiſchen ſchließt von der Theilnahme am Abiturientenexamen aus, alſo auch vom Studium des Baufachs. L.

*** Nur in den Städten, in welchen eine H. B. nicht beſteht. L.

unterdrückt, ſo werden von dieſer Maßregel die Mittelſchulen empfindlich getroffen. Früher begann der Unterricht hierin nicht auf allen Gymnaſien in IV. (ſo zur Zeit, als der Schreiber dieſes Schüler war), ſondern meiſt erſt in III.; die aus IV. nach III. Verſetzten kamen in dieſem Falle nach Graeca quinta, und parallel damit bildeten im Ganzen die älteren Untertertianer Graeca quarta. Die Mittelſchule würde gewinnen, wenn dieſe Einrichtung wieder hergeſtellt würde. Denn die Kenntniſſe unſerer Primaner reichen im Latein (neben der Lectüre des Cornel. Nep. die Caſuslehre) in die III. Gymnasii, aber im Franz., in der Math., Geſch., Geogr., Phyſik ſelbſtredend darüber hinaus. Daher z. B. 2 unſerer Primaner nach Unter-III., ein dritter aber des Griech. wegen an einem anderen Gymnaſium nur nach IV. kommen konnte. Alle 3 abſolvirten die neue Claſſe in einem halben Jahre. Nach jenem neueſten Lehrplan müſſen wir im Intereſſe unſerer Schüler, die ſich dem Gymnaſium zuwenden wollen, gegen unſer eigenes Fleiſch wüthen, indem wir den Eltern rathen, dieſe Schüler nicht erſt unſere Prima durchmachen zu laſſen, ſondern ſie ſpäteſtens aus der zweiten Claſſe wegzunehmen, damit ihnen nicht ein Jahr Zeit verloren geht.

Es iſt klar, daß wir hierdurch Schüler für die 1. Claſſe verlieren, und daß die Mittelſchule dem Gymnaſium gegenüber jetzt allgemein im Nachtheil ſteht; aber wir können im Angeſichte jenes Lehrplans eine Aenderung für den Beginn des Griech. freilich — nur wünſchen. Berlin mit ſeinen Schulverhältniſſen ſteht in gewiſſem Sinne nicht als Maßſtab für die Provinzen da; es könnte aus den letzteren eine Frage kommen: ob die äußere Stellung desjenigen Theils der Bevölkerung, der ſeine Söhne zum Gymnaſium ſchickt, und in Städten lebt, worin weder ein ſolches noch ein Progymnaſium ſich findet, wohl der Art iſt, daß der frühe Anfang des Griech. ſo ſehr empfehlenswerth ſein mag? Und ob es pädagogiſch zweckmäßig iſt, daß 10- bis 12jährige Schüler in VI. Latein, in V. Franzöſiſch, in IV. Griechiſch, d. h. in 3 Jahren 3 fremde Sprachen zu lernen genöthigt werden? Oder ob hierin wohl ein Grund liegt, daß ſo viel Schüler aus IV. und III. des Gymnaſiums abgehen, weil ſie geiſtig erdrückt werden und verkommen? Und ob nicht für Auswärtige die Erziehung des Sohnes dadurch, daß derſelbe 1 Jahr früher (wenigſtens!) von Hauſe weg muß, vielmehr vertheuert wird? ob Gymnaſialſtädte privilegirte ſein ſollen? und ob dieſe Schüler, dieſe Familien, denen ſie angehören, dieſe zahlreiche Mittelſchule, welche ſie zu beſuchen genöthigt ſind, nicht auch einer kleinen Berückſichtigung werth ſein ſollten? Sie ſelber (die Mittelſchule) kann das Griech. nicht ohne Weiteres aufnehmen. *

Unſere Leſer erſehen aus dem bisher Angeführten jetzt die Antwort auf die urſprünglich geſtellte Frage: wie ſteht es um unſere Schule? Es ſteht ſo, daß die Mittelſchule weder zum Gymnaſium noch zur Pr. G. Sch. im rechten Verhältniß ſteht; daß die natürliche Entwickelung derſelben zur Realſchule führt; daß der Wipfel der letzteren aber gekappt iſt, und nur noch ſpärliche Nebenaxen davon übrig ſind; daß es unbillig, wo nicht unverſtändig ſein würde, die Mittelſchule rückſichtslos zum Progymnaſium hinzuſchrauben, oder ſie zu Gunſten der Pr. G. Sch. ducatenartig zu beſchneiden; daß es heißt, ihre Aufgabe verkennen, wenn man dieſelbe darin ſucht, daß

---

* Den nun folgenden Paſſus des Progr. habe ich unterdrückt, weil er mir irrig erſcheint und etwa in einer kurzen Anm. nicht zurecht zu rücken war. Ich hoffe, alsbald in der I. Abtheilung der Päd. Rev. die Stellung und Aufgabe der Bürgerſchule beſprochen zu ſehen. L.

ſie ihre Schüler für die IV. des Gymnaſiums vorbereite; daß ſie vom Gymnaſium erwartet, den Unterricht im Griech. nach III. verlegt zu ſehen; und wir knüpfen hieran, daß ſie ihren Lehrplan vor frühreifen Auswüchſen bewahre und in eine geſetzlich feſte Stellung trete. Denn die Frage: wie ſteht es um unſere Schule? hat auch noch einen anderen Sinn.

4. Um wenigſtens einen Theil der in der Mittelſchule gemachten Erfahrungen anzuführen, ſo mag man uns aufrichtig Glauben ſchenken, daß Kirchengeſchichte, die auf dem Gymnaſium mit 16- bis 20jährigen Schülern tractirt wird, nicht in dieſelbe gehört, und ſelbſt dann noch ein Mißgewächs iſt, wenn auch nur Geſchichtchen aus der Kirchengeſchichte erzählt werden. Haben doch unſere Schüler in I. und II. meiſt nur das Alter von 12 bis 14 und allenfalls 15 Jahren! Hier iſt ein Punct, wo die Mittelſchule allgemein einer Amputation bedarf. Den Wiſſensmännern geſchieht damit freilich kein Gefallen, der Schule aber eine Wohlthat. Die ſo gewonnene Stunde mag den örtlichen Bedürfniſſen gemäß verwendet werden. Wir empfehlen dieſe Operation als im Sinne der Regulative vom October 1854 und des neueſten Lehrplans fürs Gymnaſium. Wer hiervon durchdrungen iſt, kann die Kunſt nicht lieben, die Geiſteswelt der Jugend durch Ueberreizung zu verfrühen, oder durch maſſenhaftes Wiſſen zu erlahmen; es wird vielmehr für angemeſſen erachtet werden, daß die Schule ſich den Bedürfniſſen der Schüler accommodire und ſich innerlich concentrire. Vor ſolchen Geſichtspuncten beugt ſich jeder perſönliche Lieblingswunſch, denn der Lehrer hat ſtets feſtzuhalten, daß nicht das Lehrobject, ſondern das zu bildende Subject die Hauptſache iſt.

Wenn nach dieſer Seite hin ein Zuviel ſich findet, ſo iſt auf der anderen Seite eine Lücke. So weit uns die gedruckte Schulgeſetzgebung bekannt geworden iſt, fehlt es an einer Inſtruction für die Mittelſchule. Dieſer Mangel macht ſich fühlbar. Das Gymnaſium, die höhere Bürgerſchule und die Elementarſchule iſt in dieſer Beziehung beſſer daran. Sollte aber wider unſer Wiſſen dennoch eine ſolche vorhanden ſein, ſo würde es dankbar anerkannt werden, wenn dieſelbe durch die geeigneten Blätter wieder zur allgemeinen Kenntniß käme. Das Schwanken zwiſchen 2 Polen hat mehr als bloß etwas Läſtiges, und das Hinleiten nach den Geſichtspuncten für die einclaſſige Elementarſchule etwas Naturwidriges. Ebenſo iſt eine Ergänzung der Schulgeſetzgebung für die Mittelſchule ein Bedürfniß, welchem abgeholfen werden könnte, wenn die für Gymnaſien und H. B. vorhandenen Beſtimmungen mit geringen Modificationen auch für die Mittelſchule Geltung erhielten. Die Praxis drängt darauf hin, und das Meiſte davon paßt ſo, wie wenn es bloß für die letztere geſchrieben wäre. Sie gewinnt hierdurch einen ſittlichen Hebel, zumal in den Orten, wo ſie neben ſich noch eine Elementarſchule hat. Auch würde ſie es mit dem aufrichtigſten Dank anerkennen, wenn die beneficia ecclesiae den meiſt unbemittelten Schülern der Elementarſchule zugewendet würden. Wünſche der Art können natürlich nur dann zum Vorſchein kommen, wenn allſeitig das Streben ſichtbar iſt, die Verhältniſſe den Bedürfniſſen der Schule gemäß zu ordnen.«

— [Einrichtung der Landſchulen mit mehreren Lehrern.] Von der königl. Regierung zu Frankfurt a. O., Abtheilung für Kirchenverwaltung und Schulweſen, iſt unter dem 1. September 1855 an die Kreisſchulinſpectoren ein bemerkenswerthes, Einrichtung der Landſchulen mit mehreren Lehrern betreffendes Circular erlaſſen worden. Dem Circular ſind Beſtimmungen beigefügt, denen in erſter Linie der Zweck zum Grunde liegt, die Verhältniſſe der Lehrer zu einander wie zu den nächſten Aufſichtsinſtanzen in der einer gedeihlichen Berufsthätigkeit am meiſten

entſprechenden Weiſe zu regeln. Die Zunahme der Bevölkerung und mit ihr die wachſende Zahl der unterrichtsbedürftigen Kinder haben in neuerer Zeit für viele Landſchulen eine Verſtärkung der vorhandenen Lehrkräfte nothwendig gemacht. Es ſind vielfach neue Lehrerſtellen begründet worden, die wegen ihrer knapp zugemeſſenen Ausſtattung meiſt mit Schulamtscandidaten beſetzt werden müſſen. Hieraus erwachſen mancherlei Ungelegenheiten, indem die Candidaten nicht ſelten in andere Stellungen übergehen, oder mit unzureichenden Mitteln einen eigenen Hausſtand begründen. Von noch weit großerm Nachtheil für das Gedeihen der Schule ſelbſt erweiſt ſich aber die Einrichtung, daß die Lehrer ohne ein ihr einheitliches Wirken genügend ſicherndes Band in gleicher Berechtigung neben einander ſtehen. Jeder iſt ſich ſelbſt überlaſſen und die dem Pfarrer zuſtehende Aufſicht reicht nicht aus, um in gleicher Weiſe wie ein unmittelbar bei der Unterrichtsanſtalt betheiligter, durch gereifte Erfahrung mit den Bedürfniſſen derſelben vertrauter Schulmann die hier ſich ergebenden Mißſtände zu beſeitigen und die ſtete Einhaltung eines planmäßigen Weges in Lehre und Disciplin zu überwachen. Unter ſolchen Umſtänden iſt die Beſtimmung getroffen worden, daß der erſte ordentliche als *Hauptlehrer der Schule* allen übrigen Lehrern, den ordentlichen wie den Hülfslehrern, vorgeordnet ſein ſoll. In dieſer Eigenſchaft eines vorgeordneten Lehrers iſt der erſte Lehrer der Beauftragte und Gehülfe des Pfarrers in der ſpeciellen Beaufſichtigung und Leitung der Schule, wird von dieſem insbeſondere bei der Eintheilung der Unterrichtspenſen und Vertheilung der Lectionen an die einzelnen Lehrer, ſo wie bei der Verſetzung der Schüler in höhere Claſſen mit ſeiner Meinung gehört, bildet zwiſchen der Schule und den Lehrern einerſeits und dem Pfarrer anderſeits in der Regel die Mittelsperſon, und kann in Behinderungsfällen des Pfarrers dieſen auch in der Leitung der Parochiallehrerconferenzen vertreten. Eben ſo ſteht es dem vorgeordneten Lehrer zu, die geſammte Lehrthätigkeit ſeiner Collegen, ſo wie deren außeramtliches Verhalten zu überwachen. Zu erſterem Zweck hat derſelbe die Aufgabe, von Zeit zu Zeit deren Lehrſtunden zu beſuchen und Wahrnehmungen, die ihm zu Ausſtellungen Anlaß bieten, dem betreffenden Lehrer in geeigneter Weiſe vorzuhalten und nach Umſtänden zur Kenntniß des Pfarrers zu bringen. Ganz beſonders ſind die Hülfslehrer ſeiner Beaufſichtigung und Leitung untergeordnet. Sie haben nicht nur in Bezug auf den Unterricht ſeinen Anweiſungen Folge zu leiſten und rückſichtlich der Schulzucht in ſchwierigen Fällen nur mit ſeinem Rath und Beiſtand vorzugehen, ſondern werden auch in Betreff ihrer Fortbildung außer der Schule auf den Rath und die Anordnungen des Hauptlehrers verwieſen. Alle dieſe Rechte und Pflichten eines vorgeordneten Lehrers ſtehen indeß dem erſten Lehrer nicht ohne Weiteres zu. Dieſelben können, wo ſie übertragen worden ſind, zu jeder Zeit nach den Umſtänden dem Betreffenden wieder entzogen werden. In der Unterordnung des erſten Lehrers unter den Pfarrer und Schulvorſtand, ſo wie in deſſen ſonſtigen Paritätsverhältniß zu den übrigen Lehrern, tritt den Beſtimmungen gemäß keinerlei Veränderung ein. Wenn eine Schule nur zwei Lehrſtellen hat, ſo braucht die zweite bloß mit einem Hülfslehrer beſetzt zu werden. Bei mehrclaſſigen Schulen werden neben dem Hauptlehrer auch noch andere ordentliche Lehrer angeſtellt. Die Stellen ordentlicher Lehrer müſſen mit einer für die Bedürfniſſe einer Familie ausreichenden Dotation verſehen ſein, während die Stellen der Hülfslehrer nur nach dem Bedürfniß eines Einzelnen ausgeſtattet zu werden brauchen. Die mit den Hülfslehrerſtellen vorausſetzlich verbundenen Dienſtwohnungen ſollen den Hülfslehrern immer nur mit der Beſchränkung überwieſen werden, daß ſie eine Familienwirthſchaft darin nicht einrichten. Geſchieht dieß dennoch, ſo wird ihnen die Dienſtwohnung entzogen,

während gleichzeitig die Begründung eines Hausſtandes ohne ausreichende Mittel als Beweis eines großen Leichtſinns gegen die Weiterbeförderung der Betreffenden ernſte Bedenken erregen muß. Andererſeits wird denjenigen Hülfslehrern, die ſich in ihren Leiſtungen und in ihrem ganzen Verhalten als tüchtig bewähren, ein beſonderer Anſpruch darauf zugeſtanden, baldmöglichſt in Familienſtellen befördert zu werden. Damit derartigen Anſprüchen die nöthige Berückſichtigung zu Theil werde, haben die Kreisſchulinſpectoren bei der Wiederbeſetzung erledigter Familienſtellen königlichen Patronats die in ihrem Kreiſe fungirenden Hülfslehrer ganz beſonders ins Auge zu faſſen, wie es denn auch den Hülfslehrern unbenommmen bleibt, ihrerſeits mit Bewerbungen aufzutreten. (P. C.)

Sachſen-Coburg-Gotha. Realgymnaſium zu Gotha. 1855. Abhandlung: Verſuch einer Geſchichte der Pflanzenwanderung. Von Dr. Zeyß. 1. und 2. Stück. Letzteres iſt als eine Gratulationsſchrift zur Feier der 50jährigen Amtsführung des Oberconſiſtorialdirector Freitag erſchienen. 1856. Abh. des Director Schulrath Looff: Zuſammenſtellung der meteorologiſchen Beobachtungen angeſtellt im Realg. zu Gotha in den Jahren 1846—1855. In der Chronik wird »als ein beachtenswerthes Beiſpiel erwähnt, daß einer der Primaner, ohne von Lehrſtunden dispenſirt worden zu ſein, in ſeinen Freiſtunden und in den Ferien das Schloſſerhandwerk erlernt hat, ſo daß er bereits ſein Geſellenſtück hat anfertigen können. Es zeigt dieß zur Genüge — gegenüber dem vielfältigen vorzeitigen Verlaſſen der Schule — daß Jünglinge, welche ſich techniſchen Fächern, namentlich dem Maſchinenbaufach widmen, gleichzeitig neben der Erlangung der allgemeinen wiſſenſchaftlichen Ausbildung die für ihren künftigen Beruf nöthigen praktiſchen Fertigkeiten ſich aneignen.

Sachſen-Meiningen-Hildburghauſen. Saalfeld. Realſchule. Rector Richter. Abh. J. Chr. Wagner und ſeine Dichtungen. Von Fr. Geldner.

III. Ueberſichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

Oldenburgiſches Schulblatt. Herausgegeben von L. Ballauff. Oldenburg, Schmidt.

Mit dem letzten Heft für 1854 hat Herr Ballauff die Redaction dieſes Blattes niedergelegt. Ob es ferner beſtehen wird, iſt uns nicht bekannt. Wir bedauern es ſehr, daß unſer College die Thätigkeit für ſein Blatt hat beenden müſſen. Sein Blatt können wir es wohl nennen, ohne Widerſpruch zu erwarten, denn ſeine eigenen Arbeiten hatten entſchieden das Uebergewicht in demſelben. Er vertrat darin die Herbart'ſche Philoſophie, in specie Herbart'ſche Pſychologie und Pädagogik; wie glücklich, mit welcher Klarheit und Sicherheit, darüber brauchen wir nicht zu urtheilen, weil Herr B. auch unſern Leſern bekannt iſt, und nun hoffentlich auch öfter einmal wieder bei uns arbeiten wird. Einen beſonderen Dank ſind wir ihm noch ſchuldig für eine Arbeit im 3. Heft 1854. Unſere älteren Freunde erinnern ſich wohl noch der Arbeit von Scheibert aus 1851: „Die Stellung der Schule im Erziehungsgebiet.“ Die P. R. hat auf die dort geführte

Unterſuchung immer ein beſonderes Gewicht gelegt, weil ſie eigentlich den Kern und Stern ihres ganzen Gedankenkreiſes enthält. In der dortigen Darſtellung des Syſtems der praktiſchen Philoſophie von Herbart iſt von Scheibert zu den praktiſchen Ideen Herbarts die Idee der Frömmigkeit oder des Glaubens und das Syſtem des Cultus hinzugefügt worden. Wir haben hierin natürlich eine weſentliche Verbeſſerung der prakt. Philoſophie Herbarts zu finden geglaubt, und haben wiederholt verſucht, Herbart'ſche Philoſophen ex profesſo zu einer ferneren Unterſuchung über dieſe Erweiterung des Werkes der Herbart'ſchen ethiſchen Ideen zu veranlaſſen. Einwendungen, die uns privatim gemacht wurden, halten wir gerade deßhalb für unbegründet, weil erſt recht die Idee des Glaubens auf einem Willensverhältniß beruht. Herr Ballauff nun, den die Herbart'ſche Schule gewiß zu den Ihrigen zählen und für competent erklären wird, hat die von Scheibert gebotene Vervollſtändigung pure acceptirt, und theils, um nochmals Anlaß zu geben, die Sache weiter zu discutiren, anderntheils, weil die richtigen Anſichten über die Lehre von der Geſellſchaft, wie ſie Herbart gibt, noch immer wenig verbreitet ſind, geben wir Herrn Ballauff's Abhandlung hier wieder. Einzelne Differenzen zwiſchen uns und ihm können hier nicht weiter zur Sprache gebracht werden.

Aus der Lehre von der Geſellſchaft.

Es iſt in dieſen Blättern ſchon oft bemerkt, wie wenig ſolche allgemeine Begriffe, wie Bildung, Humanität, ſelbſt Sittlichkeit geeignet ſind, das Ziel der Erziehung auf eine praktiſch brauchbare Weiſe anzugeben. Es kommt ſo Vieles und Verſchiedenartiges in ihnen zuſammen, daß es ſich gegenſeitig auslöſcht und verdunkelt, nur einen ſchwankenden und unbeſtimmten Totaleindruck zurückläßt. Dasjenige, was in ihnen enthalten iſt, muß auseinandergelegt, die Beziehungen, in welchen jene Begriffe ſtehen, müſſen verfolgt werden, wenn man ſich aus dem Reich der Phraſe zu dem des klaren Denkens erheben, wenn man praktiſche Weiſungen aus ihnen entnehmen will.

Will man dieſes aber verſuchen, ſo wird man darauf Rückſicht nehmen müſſen, daß der Menſch nicht allein ſteht, daß er unausbleiblich mit andern in Verkehr und in geſellſchaftliche Verbindung tritt. Es dürfte ſchwer ſein zu beſtimmen, was eigentlich aus dem Menſchen werden würde, wenn er allein und ausgeſchloſſen von der Verbindung mit andern lebte; ſo viel iſt aber gewiß, das, was man als das Charakteriſtiſche des Menſchen betrachtet und mit dem Namen Humanität bezeichnet, würde nicht in ihm zur Entwickelung kommen können; dieſes beſteht zum Theil in Beziehungen zu andern Perſonen, theils beruht es doch auf ihnen. Gewiſſen Geſellſchaften wird der Menſch ſchon durch die Geburt zugewieſen, in andere wächst er unvermeidlich hinein; die Erziehung muß ihn befähigen, ſeinen geſellſchaftlichen Pflichten zu genügen, und aus nahe liegenden Gründen ſcheint gerade der Schulerziehung die Auflöſung dieſer Aufgabe vorzugsweiſe obzuliegen.

So wie eine größere Zahl von Perſonen ſich auf demſelben Boden bewegt, ſo wie eine gegenſeitige Mittheilung zwiſchen ihnen möglich wird, kann ein Verkehr zwiſchen ihnen nicht ausbleiben. Zur Erreichung ihrer Zwecke bedarf die eine der andern; jede von ihnen wird in der Vollbringung ihres Wollens durch die andere gefördert oder auch gehindert; es entwickelt ſich ein Syſtem von Dienſtleiſtungen, von freundſchaftlichen und feindlichen Berührungen. Durch den freundſchaftlichen oder feindlichen Verkehr allein wird aber noch keine Geſellſchaft gebildet; eine Geſellſchaft in unſerm Sinne des Wortes entſteht erſt dann, wenn die Einzelnen ihr individuelles Wollen dem Willen der Gemeinſchaft unterwerfen; wenn der Wille der Einzelnen ſich dem der Geſammtheit ſo weit fügt, als es der gemeinſame Zweck der Geſellſchaft erfordert. Wenn die Vielen zu einer Geſellſchaft zuſammentreten, ſo muß ein gemeinſames Wollen in ihnen vorhanden ſein, welches nun jeder Einzelne nicht mehr als ſein ihm eigenthümliches betrachtet, ſondern welchem er ſich, als dem geſellſchaftlichen Willen, ſo weit als nöthig unterwirft.

Ueber das Verhältniß der Einzelnen zu den verſchiedenen Geſellſchaften, denen ſie angehören, finden wir zwei Anſichten verbreitet, die einander geradezu entgegenſtehen. Nach der einen ſollen die verſchiedenen Geſellſchaften, Staat, Kirche, Gemeinde u. ſ. w. nur der Einzelnen wegen da ſein; ſie ſollen ihre Berechtigung zur Exiſtenz verlieren, wenn ſie aufhören das Wohl oder die Zwecke der Einzelnen zu fördern. Man beruft ſich darauf, daß Staat, Kirche u. ſ. w. nur abſtracte Begriffe, daß die einzelnen Perſonen allein das Wirkliche ſind; daß daher das Wohl oder der Werth des Ganzen nur in dem Wohle oder dem Werthe der einzelnen Glieder beſtehen könne. Dagegen erwarten namentlich die Leiter der Geſellſchaft häufig von den einzelnen Individuen eine unbedingte Aufopferungsfähigkeit für die geſellſchaftlichen Zwecke: für ſie haben die Einzelnen weiter keinen Werth als den, welchen ſie im Dienſte der Geſellſchaft ſich erwerben. Dem Feldherrn gilt der Einzelne nichts, wenn die Ehre der Armee es fordert; der Staatsmann ſpricht vom Wohle des Staates und verſteht darunter ganz etwas Anderes als die Summe des Wohles der einzelnen Staatsbürger. Welcher von dieſen Maßſtäben der Werthſchätzung iſt nun der richtige, der welcher nur die Individuen oder der welcher nur die Geſammtheit berückſichtigt?

Zuerſt: Es iſt nicht wahr, daß Staat, Kirche, Nation nichts ſind als abſtracte Begriffe. Sie ſind ſo gewiß etwas Wirkliches, als die Beziehungen zwiſchen den einzelnen Individuen etwas Wirkliches ſind: ihre Zu- und Abneigungen, ihr Zuſammen- oder Gegeneinanderwirken; ſo gewiß, als die Beſtrebungen der Einzelnen auf ein gemeinſames Ziel, das der Geſellſchaft, gerichtet ſind und ſich dieſem wirklich fügen. Ein Zuſchauer, welcher ſeinen Blick auf eine größere Zahl von Individuen richtet, kann ſie nicht bloß als Einzelne betrachten, ſondern unwillkührlich entſteht ihm auch ein Bild der Geſellſchaften, welche ſie geſchloſſen haben. Aber er kann ſich auch umgekehrt kein Bild der Geſellſchaft entwerfen, ohne an die Einzelnen zu

denken, aus denen ſie beſteht; ſein Blick gleitet unwillkührlich wieder zu ihnen hinab. Seine Beurtheilung des Werthes des Geſehenen kann daher nicht allein durch das Bild der Geſammtheit, auch nicht allein durch die Bilder der vielen Einzelnen beſtimmt werden, ſondern beiderlei Beurtheilungen bleiben ſelbſtſtändig neben einander ſtehen; die eine kann über die andere vergeſſen, aber keine kann durch die andere vernichtet werden.

Ferner: Man wird finden, daß nur ſehr ſelten der eine oder der andere Standpunct der Beurtheilung conſequent feſtgehalten wird. Wer principiell nur vom Wohle des Staates oder der Kirche redet, wird ſich nicht enthalten können, hie und da eine Ausnahme zu Gunſten eines Einzelnen, wenn auch nur vielleicht ſeiner ſelbſt, zu machen; und wenn er es kann, ſo wird er einem Andern eher wie ein Teufel als wie ein Menſch erſcheinen. Und umgekehrt, wer grundſätzlich nur der Sorge für den Einzelnen eine Geltung zugeſteht, wird gelegentlich auch einmal von der Ehre der Nation oder des Staates reden und fordern, daß ſich ihnen das Intereſſe der Einzelnen beuge. Die Meiſten werden in der Discuſſion bald die eine, bald die andere Seite der Sache hervorheben, wie es gerade ihr augenblicklicher Zweck verlangt, und bei dem Zuhörer Anerkennung finden. Die Einzelnen werden getadelt werden, wenn ſie ſich gar nicht um das Ganze kümmern; auf die Leiter des Ganzen wird der Tadel fallen, wenn ſie den Intereſſen der Einzelnen nicht gebührende Rückſicht ſchenken.

Alſo: Jede der beiden oben bezeichneten Anſichten hat ihre Berechtigung, inſofern ſie eine poſitive Behauptung enthält; ſie hat Unrecht, inſofern ſie alleinige Geltung beſitzen und die andere gänzlich ausſchließen will. Die Einzelnen beſitzen einen Werth oder, ſagen wir lieber, können einen Werth für ſich beſitzen, und unſere Beurtheilung des Ganzen wird zum Theil durch den individuellen Werth der Glieder beſtimmt. Aber auch das Ganze beſitzt ſeinen Werth für ſich, ganz abgeſehen von den Dienſten, welche es den Gliedern leiſtet, oder kann ihn wenigſtens beſitzen. Eine tapfere, muthige Nation, ein Volk, in welchem Induſtrie, Kunſt oder Wiſſenſchaft in hoher Blüthe ſtehen, gewinnen als ſolche unſeren Beifall, wenn auch ihre Angehörigen, als Einzelne betrachtet, uns mißfallen müſſen. Ein ungetrübtes Wohlgefallen wird der Anblick des Ganzen freilich nur dann erregen, wenn beide, die Geſellſchaft und ihre Glieder, gleichmäßig unſern Beifall auf ſich ziehen. Nur in äußerſt ſeltenen Fällen, vollſtändig wohl niemals, wird dieſes ſtattfinden: tadelnde und lobende Beurtheilungen werden ſich neben einander geltend machen. Sie gegen einander abzuwägen, iſt nicht Sache einer allgemeinen Unterſuchung: das Gewicht der einzelnen Momente geht eben verloren, wenn man es nur mit allgemeinen Begriffen zu thun hat; es macht ſich nur geltend in dem Urtheil, welches mit der Betrachtung des beſondern, gerade vorliegenden Falls unmittelbar verbunden iſt. Wie in ſo vielen Fällen verhält es ſich auch hier: eine und dieſelbe Sache bietet verſchiedene Seiten für die Beurtheilung ihres Werthes dar; ihr Werth wird durch

alle ſich ergebenden Urtheile beſtimmt, ohne daß an ein gegenſeitiges Aufheben derſelben zu denken iſt. Die Werthbeſtimmung wird verfälſcht, wenn man eine Seite allein berückſichtigt oder auch nur ungebührlich hervorhebt.

Die Richtigkeit eines Urtheils über den Werth einer Sache läßt ſich nicht eigentlich beweiſen; es iſt dieß wenigſtens nur in den Fällen möglich, in welchen der Werth kein urſprünglicher, ſondern nur ein abgeleiteter iſt, in welchen die Sache nicht an und für ſich gut, ſondern nur gut für etwas Anderes iſt. In letzter Inſtanz beruht jede Werthbeſtimmung auf der Beurtheilung, welche mit unmittelbarer Gewißheit aus der Betrachtung des Gegenſtandes ſelbſt entſpringt. Der Beweis für die Richtigkeit irgend einer Werthbeſtimmung läuft immer darauf hinaus, daß man die Momente, welche bei der Beurtheilung in Betracht kommen, hervorhebt, von einander ſondert, auf ſie hinweiſt; daß man alſo die Subjecte, welche von der Beurtheilung getroffen werden, klar vor Augen legt; die eigentliche Beurtheilung muß dann jeder ſelbſt vollziehen, freilich nicht nach ſubjectiver Willkühr, ſondern nach den in der Natur des Menſchen liegenden ewigen Normen. Erleichtern kann man indeſſen die richtige Beurtheilung dadurch, daß man auf ſolche Puncte hinweiſt, in denen das Urtheil oder die Folgerungen aus ihm deutlicher hervorſpringen. Dieſes mag denn auch noch in dem vorliegenden Falle verſucht werden.

Man verlangt von den Einzelnen eine vielſeitige, ja allſeitige Bildung, eine vielſeitige, ja allſeitige Ausbreitung des Intereſſes; man verlangt ein gewiſſes Gleichmaß zwiſchen den Entwickelungen nach den verſchiedenen Seiten, nach denen eine Ausbildung durch die Natur des Menſchen prädeſtinirt iſt. Eine jede hervorragende Einſeitigkeit, welche faſt nothwendig eine Verkümmerung nach andern Richtungen mit ſich führt, trübt das Wohlgefallen an dem Bilde, welches der Einzelne uns darbietet. Und doch verlangt man auch wieder von jedem eine gewiſſe Virtuoſität in einer beſtimmten Richtung; man tadelt den, der in Allem nur Dilettant iſt und nicht in einem beſtimmten Fache es zu größerer Vollkommenheit gebracht, ein beſtimmtes Geſchäft ſich erwählt hat. Der Tadel trifft aber nicht den Einzelnen als Privatperſon, ſondern als Glied der Geſellſchaft. Der Zweck der letztern fordert verſchiedenartige Dienſte; Einer kann es nicht in allen Arbeiten zu der Vollkommenheit bringen, welche das Wohl der Geſellſchaft verlangt; es wäre in ihr nicht für Alle Platz, wenn jeder Alles treiben wollte. Es muß daher eine Theilung der Arbeiten eintreten; jeder muß einem beſtimmten Geſchäfte ſich widmen. Der Ausbildung des Einzelnen ſind durch die Natur der Dinge ziemlich enge Grenzen geſteckt; wollte Jeder Alles treiben, ſo würde das, was aus dem Menſchen werden kann, nur in geringem Maße erreicht werden. So entſteht die Forderung, daß dasjenige, was Einer nicht leiſten kann, von den Vielen geleiſtet werde; daß ſie Alle, in einem Bilde zuſammengefaßt, das realiſiren, was nach den natürlichen Anlagen der Menſchheit realiſirt werden kann. So weiſen die einander entgegenſtehenden Forderungen, daß der Einzelne eine allſeitige Bildung erlange und zugleich in einer

beſtimmten Beziehung es zu einer einſeitig hervorragenden Vollkommenheit bringe, auf den Werth hin, den die Geſellſchaft an und für ſich, abgeſehen von den Dienſten, welche ſie den Privatperſonen leiſtet, beſitzt oder wenigſtens beſitzen kann. Daß auch das Gedeihen der Geſellſchaft von ihren Gliedern eine gewiſſe Vielſeitigkeit der Empfänglichkeit und des Intereſſes fordert, damit das innere Band, welches ſie zu einem Ganzen verbindet, nicht verloren gehe, mag hier nur angedeutet werden.

Auf demſelbem Boden werden ſich viele, verſchiedene Geſellſchaften bilden, unterſchieden durch die Glieder, welche ſie ausmachen, und durch die ihnen eigenthümlichen geſellſchaftlichen Zwecke. Für unſere Betrachtung iſt es gleichgültig, ob dieſe oder jene Privatperſonen die Geſellſchaft ſtiften; deſto wichtiger ſind für uns die Unterſchiede, welche ſich aus dem geſellſchaftlichen Zweck ergeben. Dieſer kann ein vorübergehender ſein: mit ſeiner Erreichung, mit der Befriedigung oder dem Aufhören der Bedürfniſſe, aus denen er entſpringt, löst ſich die Geſellſchaft von ſelbſt wieder auf. Es gibt aber auch Zwecke, die ſo in der Natur des Menſchen begründet ſind, daß ſie immer fortdauern, ſich immer von Neuem wieder erzeugen; es gibt bleibende Verhältniſſe, die fortwährend zur Bildung beſtimmter geſellſchaftlicher Verbindungen drängen. So werden immer Familien entſtehen; wo Menſchen zuſammen ſind, werden unabwendbar gewiſſe Dienſtverhältniſſe, gewiſſe Verhältniſſe der Abhängigkeit ſich bilden; die Menſchen gleicher Abſtammung und Sprache werden zu einem Volke, zu einer Nation ſich vereinigen. Und wenn die genannten Verbindungen auch noch nicht ſo ohne Weiteres Geſellſchaften in unſerm Sinne des Wortes ſind, indem das gemeinſame Wollen, der geſellſchaftliche Zweck ihnen abgeht, ſo entwickeln ſich aus ihnen doch faſt nothwendig Geſellſchaften im eigentlichen Sinne des Wortes. Es gibt aber endlich Zwecke, denen immerfort nachgeſtrebt werden *ſoll* und die eben nur durch geſellſchaftliche Verbindungen erreicht werden können. Unterſcheiden wir von den Geſellſchaften, deren Stiftung der Willkühr oder zufälligen Umſtänden anheim gegeben iſt, die *ewigen* geſellſchaftlichen Vereine, ſo ſind dieſe theils ſolche, die durch eine Art von Naturnothwendigkeit immer von Neuem wieder entſtehen und fortdauern, theils ſolche, die immerfort geſtiftet und erhalten werden *ſollten*. Soll die Forderung zur Bildung einer Geſellſchaft Berechtigung haben, ſo muß der geſellſchaftliche Zweck entweder wieder ein Mittel zur Erreichung eines andern Gutes ſein, oder er muß an und für ſich einen Werth beſitzen und dadurch der Geſellſchaft Würde verleihen. Bleiben wir bei der letzten Annahme ſtehen, daß die Erreichung des geſellſchaftlichen Zieles ſelbſt ein Gut ſei, wodurch natürlich nicht ausgeſchloſſen wird, daß es auch *für etwas Anderes* gut ſein kann.

Die Muſterbilder, nach denen ſich das Seiende und Geſchehende richten ſoll, indem ſie entweder unmittelbar gefallen, oder auch der Forderung, das Mißfällige wegzuſchaffen, ihren Urſprung verdanken, heißen *Ideen*; die Ideen werden alſo die

Ziele derjenigen gesellschaftlichen Verbindungen angeben, welche immerfort gestiftet werden sollen. Denken wir zuerst an die bekannte Eintheilung der Ideen in die des Wahren, Schönen und Guten: so wird es uns allerdings wohlgefällig sein, wenn sich Vereine bilden zur Ausbildung der Erkenntniß; aber es wird wenigstens nicht unmittelbar unser Mißfallen auf sich ziehen, wenn es unterbleibt, und noch viel weniger darf man von jedem Einzelnen verlangen, daß er sich bei der Erforschung der Wahrheit betheilige. Wenn jemand Kunstwerke schafft, so ergeht an ihn die Forderung, daß er es den aesthetischen Normen gemäß thun soll: vermag er dieß nicht, so gilt für ihn die Weisung, es ganz zu unterlassen. Aber man kann dem Menschen nicht sagen, er solle nicht wollen: so wenig der Mensch das Wollen unterlassen kann, so wenig vermag er der Censur nach Maßgabe der das Wollen betreffenden ethischen oder sittlichen Ideen zu entgehen. Sind unter den ethischen Ideen nun solche, die entweder die Stiftung einer gesellschaftlichen Verbindung voraussetzen oder doch für sie gelten, wenn die Bildung einer Gesellschaft aus andern Gründen nicht vermieden werden kann: so gibt es auch Gesellschaften, für welche der unbedingte Befehl der Stiftung gilt. Aus einem andern Gesichtspuncte — gemäß der Idee der Vollkommenheit — ergibt sich zwar auch die Forderung, daß Kunst und Wissenschaften gepflegt werden sollen, wenn es nicht anders geht, auch durch Stiftung gesellschaftlicher Vereine. Aber die Gültigkeit dieser Forderungen ergibt sich nicht unmittelbar; sie ist abgeleitet aus den ethischen Ideen und von diesen hängt es ab, welche Dringlichkeit ihnen zukommt.

Welches sind nun die ethischen Ideen? Wenn wir sie hier nach Herbart aufzählen und eine von *Scheibert* hinzugefügte ihnen anreihen, so wollen wir damit nicht die Vollständigkeit der Reihe verbürgen; wir wollen auch nicht behaupten, daß wir der von Scheibert hinzugefügten ihre richtige Stellung gegeben haben. Ehe wir aber die Aufzählung beginnen, mag noch bemerkt werden, daß das Wort „Wollen" hier nicht in seiner eigentlichen, engeren Bedeutung zu nehmen ist. Alles, was im Menschen nur überhaupt den Charakter des Strebens an sich trägt, alles Wünschen, Fürchten, Hoffen, Begehren u. s. w. unterliegt der sittlichen Censur; da diese aber vorzugsweise das aus einem Entschlusse hervorgehende *Wollen* trifft, welches die Person als das *ihre*, gleichsam als den Ausdruck ihrer Persönlichkeit anerkennt, so mag der Name „Wollen" der passendste sein, um alle jene psychischen Vorgänge, wenn es sich um deren sittliche Beurtheilung handelt, mit einem gemeinsamen Worte zu bezeichnen.

Die sittlichen Ideen äußern sich am Auffallendsten in der Form eines Befehls, in dem Begriffe der Pflicht. Das Sittengesetz kann aber nicht dasjenige sein, in welchem die sittlichen Ideen ihren letzten Ursprung finden. Denn jeder Befehl, jedes Gesetz in dem Sinne, wie es hier genommen werden muß, ist wieder nur ein Wollen, welches sich einem andern gegenüberstellt mit der Forderung

daß ſich dieſes nach ihm richte. In ſeiner größern Stärke kann aber das geſetzliche Wollen gewiß nicht die Berechtigung zu ſeiner größern Gültigkeit finden: zu oft iſt es das ſchwächere; es macht auch dann noch Anſpruch auf Gültigkeit, wenn es im Kampfe mit dem unſittlichen Wollen unterliegt. Das in dem Befehle liegende Wollen muß ſchon vorher als das Beſſere anerkannt ſein; die Beurtheilung des Wollens, nach welcher das eine als ein würdiges, das andere als ein unwürdiges erkannt wird, muß vorhergegangen ſein, ehe von einem Sittengeſetz die Rede ſein kann. Erſt wenn der Werth des Wollens feſtſteht, kann man eine Rangordnung feſtſtellen, nach welcher das eine Wollen an das andere gebunden iſt; erſt dann kann man von einer Norm ſprechen, nach welcher das Wollen ſich richten ſoll.

Woher kann aber das Wollen ſeinen Werth empfangen? Zuerſt durch ſeinen Gegenſtand, durch dasjenige, was in ihm erſtrebt wird. Hier iſt nur vor einem Irrthum zu warnen: Alles, was den Gegenſtand eines Strebens bildet, iſt für den Strebenden ein Gut, beſitzt für ihn einen Werth; es wäre aber offenbar verkehrt, hieraus einen Rückſchluß zu machen auf den Werth des darauf gerichteten Strebens. Derlei Güter beſitzen keinen Werth, der für Alle gilt, ſondern ſind nur für den werthvoll, der ſein Beſtreben auf ſie gerichtet hat; ſie beſitzen keinen bleibenden Werth, ſondern dieſer dauert nur ſo lange, wie das auf ſie gerichtete Streben dauert. Ein Jeder weiß auch, wie oft etwas Verwerfliches mit aller Macht erſtrebt wird; wie oft die Reue ſich einſtellt nach der Befriedigung der Begierde. Soll der Gegenſtand dem auf ihn gerichteten Wollen Werth und Würde verleihen, ſo muß ſein Werth ſchon an und für ſich feſtſtehen: er muß das Ergebniß einer vom Begehren unabhängigen, einer willenloſen und unwillkührlichen Schätzung ſein. Sehen wir uns nach den Gegenſtänden um, welche unabhängig von dem auf ſie gerichteten Begehren das Gefallen auf ſich ziehen, ein Vorziehen oder auch Verwerfen bedingen, ſo bietet ſich auf der einen Seite das Angenehme oder Unangenehme, auf der andern Seite das Reizende unſern Blicken dar.

Wer wird dem Angenehmen allen Werth abſprechen, wer aber wird ihm einen hohen und bleibenden Werth zuerkennen wollen? Wer wird von dem Andern im Ernſt und mit Bedacht verlangen, daß er gerade das Gleiche für angenehm und unangenehm halte wie er ſelbſt? Das Angenehme zeigt ſich an den unmittelbaren ſinnlichen Eindruck, an die unmittelbare Auffaſſung gebunden; in der Erinnerung wiſſen wir wohl noch, daß dieſer oder jener Eindruck angenehm war, wir empfinden aber das Angenehme in ihm eigentlich nicht mehr. Das Angenehme zeigt ſich als leichtes Spiel, wohl geeignet, das Leben zu erheitern, aber nicht fähig den Gegenſtand einer dauernden, ernſten und würdigen Beſchäftigung auszumachen. Den Sitz oder wenigſtens den Urſprung der angenehmen und unangenehmen Empfindungen ſuchen wir auch nicht in dem, was wir zu unſerm Ich im engern Sinne rechnen, in unſrer Seele, ſondern in den leiblichen Syſtemen.

Weſſen Leben regiert wird durch das Streben nach dem Angenehmen und die Scheu vor dem Unangenehmen, der unterwirft das Höhere dem Niederen —, den Geiſt dem Leibe —, das Bleibende dem ſchnell Vorübergehenden.

Auf eine ähnliche Weiſe verhält es ſich mit dem Reizenden. Mit dem Eintritt neuer Vorſtellungen in unſer Bewußtſein wird in dieſem eine Bewegung hervorgerufen, die von mannigfachen Gefühlen der Luſt und Unluſt begleitet ſein kann. Hört aber jene Bewegung auf, tritt an ihre Stelle wieder ein ruhiges Gleichgewicht, ſo verſchwinden auch die ſie begleitenden Gefühle; es bleibt höchſtens wieder nur die Erinnerung, daß man durch dieſe oder jene Eindrücke ſo oder anders afficirt worden iſt. Bei dem Reizenden läßt ſich ein beſtimmter Gegenſtand angeben, welcher reizt; es läßt ſich dieſer in feſten und beſtimmten Begriffen auffaſſen; die objective Beſchaffenheit deſſen, was den Eindruck auf unſer Gemüth macht, läßt ſich genau unterſcheiden von dem Eindruck ſelbſt. Aber dieſer letztere offenbart ſich nur zu ſehr als eine ſubjective Zugabe des Auffaſſenden; es zeigt ſich durchaus abhängig von der Gemüthslage desſelben: was den Einen rührt, läßt den Andern kalt, und im Laufe der Zeit verändern ſich mit meiner Gemüthsverfaſſung die Gegenſtände, welche mich in Aufregung verſetzen. Das Reizende mag alſo auch einen Werth beſitzen, aber dieſer iſt ebenfalls durchaus ſubjectiv und vorübergehend.

Soll irgend ein Gegenſtand einen bleibenden und objectiven Werth beſitzen, ſo muß er ſich zuerſt rein als ſolcher, abgeſehn von jedem Gefallen oder Mißfallen, auffaſſen laſſen, damit man beſtimmt dasjenige angeben könne, was einen Werth beſitzen ſoll. Auf der andern Seite muß das Vorziehen oder Verwerfen des Gegenſtandes ſich mit ſolcher Nothwendigkeit an die Auffaſſung desſelben gebunden zeigen, daß es an gar keine ſubjectiven Vorausſetzungen geknüpft iſt als an die, welche die richtige, vollſtändige, gleichmäßige, reine und ungetrübte Auffaſſung des Gegenſtandes verlangt. Wer befugt ſein will, Lob oder Tadel über einen Gegenſtand auszuſprechen, der muß im Stande ſein, ihn überhaupt ſich vorzuſtellen. Das Bild, welches er ſich von ihm entwirft, muß das Aufzufaſſende in allen für die Beurtheilung in Betracht kommenden Zügen getreu wiedergeben; nicht den einen über die Gebühr hervorheben, den andern ſchwächen oder gar ganz auslaſſen. Der Beurtheilende muß im Stande ſein, das Bild in ſeiner Geſammtheit feſtzuhalten, nicht den einen Theil über den andern vergeſſen. Er darf nicht in Anſpruch genommen werden von andern Intereſſen; ſein Urtheil darf nicht getrübt werden durch Begierden, durch vorübergehende Gefühle, durch alles das, was, wie wir oben geſehen haben, nur einen ſubjectiven vorübergehenden Werth des Gegenſtandes begründen könnte; er muß von allem dieſen frei ſein oder wenigſtens von ihm abſtrahiren können. Nennen wir die unter den gemachten Vorausſetzungen ſich aus dem unmittelbar an die Auffaſſung des Gegenſtandes gebundenen Gefallen oder Mißfallen ergebende Beurtheilung die aeſthetiſche Beurtheilung desſelben,

ſo iſt es klar, daß ſie zwar ein vorſtellendes Subject überhaupt vorausſetzt, daß ſie aber unabhängig iſt oder uns wenigſtens unabhängig erſcheint von jeder beſondern Beſchaffenheit desſelben; daß ſie alſo wohl auf den Namen einer objectiven Werthſchätzung des Gegenſtandes Anſpruch machen kann.

Wir wollen hier den Widerſpruch nicht aufzulöſen ſuchen, der darin liegt, daß der Gegenſtand der aeſthetiſchen Beurtheilung ſich einmal rein theoretiſch, d. h. unabhängig von jedem Beifall oder Mißfallen, von jedem Vorziehen oder Verwerfen müſſe auffaſſen laſſen, daß ſich aber auf der andern Seite die Beurtheilung des Gegenſtandes mit Nothwendigkeit aus ſeiner Vorſtellung ergebe; es iſt in dieſer Beziehung nur nöthig, vorläufig auf das Schöne und Häßliche hinzuweiſen, was ſich ohne Frage in der Wirklichkeit vorfindet. Die Töne, welche conſoniren oder diſſoniren, die Linien oder Flächen, welche eine ſchöne Geſtalt bilden, die Geſinnungen und Handlungen, welche der Dichter in ſeinem Kunſtwerke uns vorführt, können wir einzeln uns vorſtellen, ohne daß auch nur eine Spur des Beifalls oder Mißfallens ſich in uns regt; in der Verbindung, in welcher ſie ſich befinden, rufen ſie aber unvermeidlich unſer aeſthetiſches Urtheil hervor Es mag aber noch bemerkt werden, daß eine richtige aeſthetiſche Beurtheilung ſo ganz leicht nicht ſein kann. Zu den Schwierigkeiten des Verſtändniſſes und der theoretiſchen Auffaſſung, auf welche ſchon oben hingewieſen iſt, kommt noch der Umſtand, daß ein und derſelbe Gegenſtand oft ſehr verſchiedenen Beurtheilungen unterliegt, die ſich nicht aufheben, wohl aber ſich gegenſeitig trüben und verwirren. So iſt es denn kein Wunder, daß wir über Gegenſtände des Geſchmacks nur zu häufig Streit ſich erheben ſehen; aber vorzugsweiſe nur über die zuſammengeſetzten, bei denen verſchiedene, ja entgegengeſetzte Urtheile zuſammentreffen, und die richtige und genügende theoretiſche Auffaſſung bedeutende Schwierigkeiten darbietet; über die Sätze des Generalbaſſes iſt dagegen wohl noch niemals Streit entſtanden, niemand, der muſikaliſches Gehör hat, findet eine falſche Quinte ſchön. Zu dem Schönen rechnen wir übrigens, wie ſich ſpäter noch ergeben wird, das Gute als eine beſondere Art; ja das Wahre liegt auch nicht gar zu weit von ihm ab: die Wahrheit beſteht in der durchgängigen Uebereinſtimmung unſerer Erkenntniſſe mit einander, und dieſe ruft ein ähnliches Wohlgefallen in uns hervor wie die Auffaſſung eines ſchönen Gegenſtandes.

Gibt es aber nicht einen Beifall oder ein Mißfallen, welche unmittelbar das Wollen ſelbſt treffen, ganz abgeſehn von dem Gegenſtande, auf welchen es gerichtet iſt? Hieraus würde ſich ein eigenthümlicher Werth oder eine eigenthümliche Würde des Wollens ergeben; wir würden hierin den Urſprung der ethiſchen Ideen — der Muſterbilder, nach denen das Wollen ſich richten ſoll — im eigentlichen Sinne des Wortes zu ſuchen haben. Sehen wir zu, wie es ſich hiemit verhält.

Ein einzelnes Wollen, wenn wir ganz von ſeinem Gegenſtande abſehen, iſt

offenbar etwas durchaus Gleichgültiges. Soll es unſern Beifall oder unſer Mißfallen auf ſich ziehen, ein Vorziehen oder Verwerfen hervorrufen, ſo muß etwas Andres zu ihm hinzukommen. Dieſes Andre muß aber an und für ſich auch etwas Gleichgültiges ſein, denn ſonſt würde dieſes und nicht das Wollen die Beurtheilung hervorrufen, den Werth oder Unwerth beſitzen. Weder das Eine noch das Andre allein darf alſo von der Beurtheilung getroffen werden, ſondern nur das Verhältniß zwiſchen beiden. Wir werden alſo die Verhältniſſe, in denen das Wollen ſtehen kann, muſtern müſſen, um die Subjecte für die ethiſche Beurtheilung aufzufinden, um die Muſterbilder für das Wollen aufſtellen zu können. Ganz ungleichartig werden die beiden Glieder des zu beurtheilenden Verhältniſſes nicht ſein dürfen, denn dann würde offenbar von einem Verhältniſſe gar keine Rede ſein können: irgend einen Beziehungspunct zwiſchen ihnen muß es geben, wenn ſie nicht zuſammenhangslos auseinander fallen ſollen.

Denken wir uns zuerſt zwei Willen ganz im Allgemeinen; ſehen wir nicht allein von ihren Gegenſtänden ab, ſondern auch davon, ob ſie derſelben oder verſchiedenen Perſonen angehören, von Allem, was ſich aus dem Zuſammentreffen der beiden Willen etwa ergeben könnte. Es wird noch immer etwas übrig bleiben, wonach ſie mit einander verglichen werden, wodurch ſie in ein Verhältniß treten können, nämlich die gleiche oder ungleiche Stärke. Das ſchwächere Wollen wird neben dem ſtärkern mißfallen; es wird an das erſtere die Forderung ergehen, dem letztern gleich zu werden. Es iſt nicht einmal nöthig, daß dem ſchwächern Wollen das ſtärkere in Wirklichkeit gegenüber tritt; der bloße Gedanke an eine mögliche, größere Stärke des Wollens iſt ſchon hinreichend, um die Forderung des Anwachſens geltend zu machen. Wir gelangen ſo zu der Idee der Vollkommenheit, nach welcher das ſtärkere Wollen neben dem ſchwächern gefällt, nach welcher von dem ſchwächern verlangt wird, daß es zum vollen Maße des — gedachten oder wirklichen — ſtärkern anwachſe.

Das ſtärkere Wollen gefällt neben dem ſchwächern. Dabei wird vorausgeſetzt, daß beide übrigens gleichgültig ſind oder daß doch von Allem, was ſonſt etwa eine Beurtheilung derſelben hervorrufen könnte, abſtrahirt werde. Iſt aber das ſtärkere Wollen in andrer Beziehung ein mißfälliges, ſo wächst das Mißfallen mit ſeiner Stärke, wird gleichſam mit ihr multiplicirt. Es iſt dieß eins von den vielen Beiſpielen, daß ein und dasſelbe Wollen in verſchiedenen Beziehungen verſchiedenen Beurtheilungen unterliegt, die ſich nicht gegenſeitig aufheben, aber wohl einander ſtören. Ein Richard der Dritte erregt durch die Kraft ſeines böſens Willens unſre Bewunderung, durch die Beſchaffenheit desſelben unſern Abſcheu.

Richten wir unſern Blick auf die Maſſe der Willensregungen in einer Perſon, ſo gefällt an den einzelnen Regungen ihre Energie, an ihrer Summe die Vielheit und Mannigfaltigkeit, an ihrem Syſtem das Zuſammenwirken. „Der große Menſch iſt dreifach groß; ſeine Kraft hat Stärke, Reichthum, Geſundheit. Bei dem

Minder-Großen iſt der Sitz der Schwäche theils in der Mattigkeit, theils in der Beſchränktheit, theils in der Zerſtreuung oder im Widerſtreit der Kräfte."

Der Leſer wird vielleicht den Kopf ſchütteln, daß die Idee der Vollkommenheit, in welcher man alles Gute und Schöne zuſammenzupreſſen gewohnt iſt, hier auf ein armſeliges, lediglich quantitatives Verhältniß zurückgeführt iſt. Aber die unbeſtimmten, ſchwankenden Begriffe des gemeinen Lebens können wir hier nicht gebrauchen und der der Vollkommenheit verliert ſogleich alle Beſtimmtheit, wenn man den Boden der quantitativen Verhältniſſe verläßt und die Qualität des Wollens mit berückſichtigt. Und ſo gar arm iſt der Begriff der Vollkommenheit, wenn er auf die hier gezogenen engeren Grenzen beſchränkt wird, am Ende auch nicht: wer die Bedingungen überlegt, unter denen ein ſtarker, reicher und geſunder Wille im Menſchen allein wirklich werden kann, der wird finden, daß die Wurzeln desſelben in alle Gebiete des geiſtigen Lebens ſich hinein erſtrecken.

Für die Idee der Vollkommenheit kommen die Perſonen, deren Willensregungen mit einander verglichen werden, weiter gar nicht in Betracht; wenn wir das Wollen der einen Perſon mit dem einer andern in Beziehung bringen, ſo werden ſich neue Ideen ergeben. Der eine Wollende beſitzt eine Vorſtellung von dem Wollen des andern, und dieſe, gleichviel ob ſie richtig oder unrichtig ſei, vermag ein Motiv abzugeben für die Beſtimmung ſeines eigenen Willens. Der eigne Willen kann durch die Vorſtellung des fremden Wollens beſtimmt werden, ſich der Befriedigung des letztern zu widmen, ihn zu unterſtützen; oder etwas allgemeiner: er kann durch die Vorſtellung von dem Wohl und Wehe des Andern beſtimmt werden, das erſte zu fördern, das letztere zu vermindern. Er kann aber auch beſtimmt werden, dem Wollen des Andern feindlich entgegenzutreten, ihm ein Leid zuzufügen, ſein Glück zu ſtören. Es iſt keine Frage, daß das erſte Verhältniß gefalle, das zweite nicht. Wir gelangen ſo zu der zweiten der praktiſchen Ideen, zu der des Wohlwollens oder der Güte.

Das Wohlwollen, die abſichtliche Unterſtützung des fremden Willens, gefällt ganz abgeſehen von dem Werth oder Unwerth des fremden Wollens, ganz abgeſehen davon, ob es zum Erfolge führt oder nicht. Wer dem ſchlechten Wollen ſeines Nebenmenſchen Unterſtützung zuwendet, der mag in andrer Beziehung Tadel verdienen; inſoweit aber ſeine Handlungsweiſe rein aus Wohlwollen hervorgeht, inſofern erregt ſie unſern Beifall. Wer den Willen des Andern mißkennt, wer dem Andern aus guter Abſicht ſchadet, deſſen Ungeſchicklichkeit wird uns mißfallen; aber die wohlwollende Geſinnung, welche ihn zum Handeln angetrieben hat, wird ihren Werth behalten. Etwas Schöneres als das reine Wohlwollen, wenn es wirklich in einem guten Willen, nicht bloß in einem guten Herzen beſteht, kann es nicht geben, und das Chriſtenthum hat recht, wenn es dieſer Idee unter dem Namen der Liebe den erſten Platz einräumt. Nur darf das, was den erſten Platz verdient, den Platz nicht allein einnehmen wollen, und das Wohl-

wollen mag ſich hüten, daß es nicht durch Verletzung andrer Ideen das Mißfallen auf ſich ziehe.

Das Wohlwollen gründet ſich auf ein Verhältniß zwiſchen dem eignen Wollen und dem gedachten fremden. Aber dem Wollen der eignen Perſon tritt auch das wirkliche der andern gegenüber. So lange beide eingeſchloſſen ſind innerhalb der ſie hegenden Perſonen, ſtehen ſie in keinem Verhältniß zu einander; aber ſie werden hervorbrechen in die Außenwelt, und da kann es ſich ereignen, daß ſie in einem und demſelben Punct zuſammentreffen. Wollen beide Perſonen über eine und dieſelbe Sache auf entgegengeſetzte Weiſe disponiren, ſo ſtreiten ſie, und unausbleiblich erfolgt das aeſthetiſche Urtheil: der Streit mißfällt. Die Kraft und Geſchicklichkeit der ſtreitenden Perſonen, das Gute, was zufällig aus dem Streite, z. B. durch die Anſpannung der Kräfte, welche er veranlaßt, ſich entwickelt, mag unſern Beifall auf ſich ziehen; aber dadurch wird das Mißfallen am Streite nicht aufgehoben. Aus ihm entſpringt die Forderung: der Streit ſoll vermieden werden, in welcher die Idee des Rechtes ihren Urſprung nimmt.

Der Streit kann aber nur vermieden werden, wenn jeder der beiden Perſonen der Kreis beſtimmt iſt, auf welchen ſie ihre Wirkungen einzuſchränken hat. In einzelnen Fällen erlauben und fordern es die Umſtände, die Rechtsverhältniſſe erſt neu zu ſchaffen; dann iſt nur darauf zu ſehen, daß nicht in den neugeſchaffenen Rechtsgrenzen ſelbſt die Veranlaſſung liege, ſie zu durchbrechen und ſo den Streit herbeizuführen. In der Regel wachſen wir aber in einmal vorhandene Rechtsverhältniſſe hinein. Im Namen des Rechts ergeht dann an den Benachtheiligten die Forderung, die einmal vorhandenen Rechtsgrenzen zu reſpectiren, damit er nicht die Schuld des Streites auf ſich lade. Aber in dem Verpflichteten werden ſich immer ſogenannte natürliche Bedürfniſſe regen, welche ihn anreizen, die ihm geſetzten Schranken zu durchbrechen. Da vergeſſe man denn nicht, daß auch dem Berechtigten im Namen des Rechts der Zuruf ertönt, ſich der ihm gewährten Vortheile mit Maß zu bedienen, ja ſie freiwillig aufzugeben. Denn wenn er durch ſeine Härte veranlaßt, daß die gegen die einmal beſtehenden Rechtsgrenzen ſich regenden natürlichen Triebe alles Maß überſteigen und ſie endlich durchbrechen: ſo fällt auf ihn der größere Theil der Schuld an dem ausbrechenden Streite, wenn dieſer auch von der andern Seite begonnen wird. Ihn trifft ein Tadel im Namen des Rechts, ganz abgeſehen von dem, was ſich etwa von Seiten der übrigen Ideen gegen ihn geltend machen ließe.

Die Idee des Rechts verdankt ihren Urſprung dem Zuſammentreffen zweier Willen in einem gemeinſchaftlichen Punct, über welchen ſie auf einander widerſtreitende Weiſe zu disponiren ſtreben. Der Streit erregt unſern Tadel, wenn es auch nicht in der Abſicht der ſtreitenden Perſon liegt, die andere zu verletzen. Es kann aber auch in der Abſicht des Einen liegen, den Andern in ſeinen Be-

ſtrebungen zu fördern oder zu hemmen. Bliebe es allein bei der Abſicht, ſo würden wir das dieſer zu Grunde liegende Wohlwollen loben, das Mißwollen tadeln müſſen; kommt es aber zur That, geſchieht der Eingriff in die Beſtrebungen des andern wirklich: ſo entſtehen neue Verhältniſſe, welche der ethiſchen Beurtheilung unterliegen.

Der Eine verurſache abſichtlich dem Andern ein Wohl oder Wehe. Daß das letztere mißfällt, iſt klar genug; aber das Mißfallen an dem erſtern verſteckt ſich hinter dem Beifall, welchen das zu Grunde liegende Wohlwollen hervorruft. In beiden Fällen zeigt ſich aber das Mißfallen an dem Eingriff in den Willen oder überhaupt in den Zuſtand des Andern deutlicher in ſeinen Folgen: es entſpringt die Forderung, daß die That vergolten werde: die Wohlthat durch Wohl, die Wehethat durch Wehe. Die unvergoltene That mißfällt, erſt durch die Vergeltung wird das Mißfallen an ihr wieder aufgehoben. Dem Mißfallen an der unvergoltenen That verdankt die Idee der Billigkeit ihren Urſprung.

Die Billigkeit verlangt, daß eine jede Wohl- oder Wehethat vergolten werde. Es wird dabei vorausgeſetzt, daß die That aus einer Abſicht entſpringe; denn ſonſt fehlte der Thäter, welchem vergolten werden kann, die That wäre ſonſt einem zufälligen Ereigniß gleich zu achten. Es muß aber auch wirklich zur That gekommen ſein, es ſei denn, daß in dem bloßen Wollen ſchon eine That verborgen läge. Kommt es nicht zur That, ſo mag die gute Abſicht als Wohlwollen gefallen, die böſe mag als Mißwollen verwerflich erſcheinen; aber die Billigkeit hat nichts darein zu reden, für Belohnung oder Strafe iſt noch kein Platz. Gegenſtand des Wohlwollens zu ſein, erregt aber ein Wohlgefühl; das Wohlwollen wird allein dadurch, daß es als ſolches erkannt wird, ſchon zur That; es verlangt zur Belohnung, zum Danke wieder Wohlwollen, zunächſt und am Unmittelbarſten natürlich von demjenigen, welchem es erzeigt wird. Iſt es aber erlaubt, Mißwollen durch Mißwollen zu erwiedern? Oder überhaupt Böſes mit Böſem? Wir werden Anſtand nehmen müſſen, dieſe Frage zu bejahen; ſie weist uns auf einen Umſtand hin, den wir erſt näher zu betrachten haben.

Die Billigkeit verlangt, daß die abſichtliche That vergolten werde; damit iſt aber noch nicht geſagt, **wer** ſie vergelten ſoll. Für die Vergeltung der Wohlthat entſteht hierdurch freilich keine Schwierigkeit: ſie mag vergelten, wer bei der Hand iſt. Erwirbt er ſich dadurch ein Verdienſt, was wieder vergolten werden muß, ſo iſt es um ſo beſſer. Anders iſt es aber mit der Vergeltung der Uebelthat: begeht der Strafende nicht ſelbſt eine ſolche, welche wieder die Nemeſis auf ſich herabruft? Und wenn auch das nicht, wenn dadurch, daß die Strafe Strafe iſt, eine fernere Vergeltung ausgeſchloſſen würde: frevelt man nicht gegen die Idee des Wohlwollens, wenn man dem Uebelthäter wieder ein Leid zufügt?

Ganz gewiß, der Uebelthäter verdient ſeine Strafe, und wenn ſie ihn ohne unſer Zuthun erreicht, ſo werden wir trotz alles Mitleids eine gewiſſe Befriedigung

fühlen, daß nun der Billigkeit genügt iſt. Soll aber der Strafende vollkommen gerechtfertigt erſcheinen, ſo muß auf irgend eine Weiſe das mit der Strafe verbundene Wehe aufgehoben oder gar in ein Wohl verwandelt werden. Am Vollkommenſten geſchieht dieß, wenn durch die Strafe zugleich die Beſſerung des Beſtraften beabſichtigt wird, das Wehe wird ihm ja dann ſeines eigenen Beſten wegen zugefügt; ſollen durch die Strafe z. B. die Andern gegen eine Wiederholung der Uebelthat ſicher geſtellt werden, ſo wird beabſichtigt, durch das dem Einen zugefügte Uebel das Wohl der Andern in höherm Maße zu befördern. Die Uebelthat begründet die Möglichkeit, geſtraft zu werden, durch ihre Größe wird die Gränze beſtimmt, welche die Strafe keinenfalls überſchreiten darf; ſoll aber den Strafenden nicht trotz der Verſchuldung des Uebelthäters doch ein Tadel betreffen, ſo muß er durch andere ſittliche Motive beſtimmt werden, dem zu Beſtrafenden ein Wehe zuzufügen. Würde ohne andere Motive dem Verbrecher ein Leid zugefügt, ſo könnte dieſer freilich ſich nicht beklagen, denn er hat ſeine Strafe verdient, aber die Idee des Wohlwollens könnte ſich beklagen, daß ihr nicht genugſame Rückſicht geſchenkt wäre.

Bei der Idee der Billigkeit iſt noch ein anderer Umſtand nicht außer Acht zu laſſen. Bei dem Worte That denkt man zunächſt an ein eigentliches, actives Thun; aber auch noch auf eine andere Weiſe kann einer andern Perſon ein Wohl oder Wehe zugefügt werden: durch die Vernachläſſigung der ihr gebührenden Sorge, durch das Abbrechen der ihr bis dahin gewidmeten Thätigkeit. Der dem Andern durch unbehutſames Handeln zugefügte Schaden zieht der Billigkeit gemäß eine Strafe nach ſich, die freilich ihrer Größe nach nicht dem zugefügten Schaden entſpricht, ſondern deren Maß bedingt wird durch das Nachlaſſen in der dem Andern ſchuldigen Aufmerkſamkeit. Durch das eben Berührte wird die Sphäre vergrößert, in welcher die Idee der Billigkeit Anwendung findet; die Möglichkeit, geſtraft zu werden, wird dadurch weiter ausgedehnt; ſie kann durch willkührliche Maßregeln ſoweit ausgedehnt werden als es andere Motive verlangen.

Bis jetzt waren beide Glieder des zu beurtheilenden Verhältniſſes Willen; beim Wohlwollen und bei der Billigkeit mag es indeſſen ſchon zweifelhaft erſcheinen, ob das, was mit dem Wollen in Verhältniß treten muß, nicht etwas Anderes ſein kann als wieder ein Wollen: nämlich überhaupt das Wohl und Wehe einer andern Perſon, ganz abgeſehen davon, ob dieſe von ihr ſelbſt auch begehrt oder vermieden werden. Jedenfalls mag aber das andere Glied des Verhältniſſes auch etwas Anderes ſein können als wieder ein Wollen, wenn es nur mit dieſem in einer nähern Beziehung ſteht. Das Wollen weiſt unmittelbar hin auf das Vollbringen. Ob es aber zum Vollbringen kommen kann, das hängt nicht allein ab vom Wollen, auch nicht allein von der Geſchicklichkeit, mit welcher die wollende Perſon ihren Willen zur Ausführung zu bringen vermag; ſondern auch von der ganzen Lage der Dinge, von der Geſammtheit der Verhältniſſe, in welche wir verwickelt ſind und welche wir keineswegs rein willkührlich zu ändern vermögen.

Durch den Weltlauf werden unſerm Wollen Schranken geſteckt, welche oft eng genug ſind; es kann uns auch nicht entgehen, daß er tief genug in unſer Inneres eingreift, um ein Wollen hervorzurufen, welches uns ſelbſt mißfallen muß. Das Wollen iſt ſowohl hinſichtlich ſeiner Folgen als auch ſeiner Quellen dem Zwange unterworfen; und es iſt keine Frage, daß dieſer Zwang mißfällt: daß er um ſo mehr mißfällt, je mehr das Wollen, was er unterdrückt, uns wohlgefällig, das, was er hervorruft, uns mißfällig iſt.

Das Mißfallen an dem Widerſtreit zwiſchen unſerm Willen und dem ihm durch die Verhältniſſe auferlegten Zwang kann nur vermieden werden, wenn wir uns ein für alle Mal entſchließen, unſer Wollen dem in dem Weltlauf ausgedrückten unterzuordnen. Es iſt dieß aber nur dann möglich, wenn wir den letztern nicht allein als den mächtigern, ſondern auch als den beſſern anerkennen; ſonſt würden wir durch jene Nachgiebigkeit den Tadel im Namen der übrigen Ideen wieder hervorrufen. Dieſe auf Achtung begründete, vertrauungsvolle Hingabe an den in dem Weltlauf ausgedrückten Willen iſt es, welche wir mit dem Namen Frömmigkeit belegen.

Dem wirklichen Wollen ſtehen die Ideen gegenüber, die Bilder deſſen, was gewollt werden ſoll. Einſicht und Wille können mit einander übereinſtimmen, ſie können einander widerſtreiten; das erſte gefällt, das zweite ruft unſer Mißfallen hervor. Im Falle des Widerſtreits ſoll die Harmonie zwiſchen Einſicht und Wollen hergeſtellt werden; die Einſicht kann ſich nicht ändern, denn ſie iſt beſtimmt — nehmen wir an — durch die ewigen und unveränderlichen Ideen; folglich muß der Wille ſich nach der Einſicht richten, dieß wird verlangt im Namen der Idee der innern Freiheit.

Daß zwiſchen Einſicht und Wollen wirklich ein Verhältniß ſtattfindet, welches einer eigenthümlichen Beurtheilung unterliegt, bedarf vielleicht noch einer nähern Nachweiſung, der dieſer letzten Idee ertheilte Name einer Rechtfertigung. Das Uebelwollen mißfällt; es mißfällt ſelbſt dann, wenn der Uebelwollende auch nicht im Entfernteſten daran denkt, daß ihn ein Tadel treffen könnte. Unſer Urtheil erfährt aber eine ganz eigenthümliche Schärfung, wenn wir wiſſen, daß der Uebelwollende das Schändliche ſeiner Sinnesweiſe einſieht und trotz dem bei derſelben beharrt: zu dem Mißfälligen des Wollens ſelbſt kommt das in ſeinem Verhältniß zur Einſicht liegende noch hinzu. Wir werden den loben, der inſtinctmäßig das Rechte trifft; aber ein höheres Lob wird ihm zu Theil werden, wenn er zugleich weiß, daß er es getroffen hat; es wird einen eigenthümlichen Werth der Perſon bedingen, wenn ſie den Entſchluß gefaßt hat, jeden ihrer Willensacte der Cenſur der Ideen zu unterwerfen, und nun dieſem Entſchluſſe auch wirklich nachlebt.

Wer in der Freiheit nichts ſieht, als die Erlaubniß, jeder augenblicklichen Regung zu folgen, der hat gewiß nur einen ganz rohen, ja ganz falſchen Begriff von ihr. Wer ſich jeder Regung hingibt, der iſt ein Sclave der wechſelnden Ver-

hältniſſe; wer frei ſein will, der muß wiſſen, was er will; er muß einen feſten Plan verfolgen und darf den wechſelnden Anregungen nur ſo weit ſich hingeben als es dieſer erlaubt. Zur Freiheit gehört vor allen Dingen ein feſter Kern des geiſtigen Weſens, der ſich gleich bleibt, wie ſich auch die Verhältniſſe ändern. Freiheit in dieſem Sinne wird dem Menſchen nicht angeboren, ſie iſt vielmehr ein Product der Bildung; ſie iſt aber auch nicht einmal immer etwas Gutes, denn das feſte Beſtimmende im Menſchen kann auch etwas Tadelnswerthes ſein. Die ſittlichen Ideen ſind nun vorzugsweiſe geeignet, einen bleibenden Kern im Menſchen auszumachen, denn ſie ſelbſt ſind bleibend und unveränderlich; ſie ſind auch das abſolut Gute, was das Innere des Menſchen beſtimmen ſoll; und ſo mag es erlaubt ſein, die Idee, welche vorſchreibt, daß das Wollen der auf die Ideen ſich gründenden Einſicht entſpreche, mit dem Namen der innern Freiheit zu belegen.

Durch die Betrachtung der Verhältniſſe, in denen das Wollen ſtehen kann, haben wir folgende ethiſche Ideen erhalten: die der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit, der Frömmigkeit und der inneren Freiheit. Wer dieſe Ideen durchmuſtert und die oben aufgeführten Begriffsbeſtimmungen derſelben oberflächlich betrachtet, der wird vielleicht zweifeln, ob ſie zur allſeitigen Beurtheilung des menſchlichen Wollens genügen; er wird ſelbſt dann noch daran zweifeln, wenn er bedenkt, daß dem Wollen auch durch ſeinen Gegenſtand noch ein Werth ertheilt werden könne, daß der auf die Production des Schönen und Guten gerichtete kein gleichgültiger ſein kann. Er urtheile indeſſen nicht zu voreilig: er verſuche vielmehr, ob in einzelnen concreten Fällen das Urtheil über den Willen nicht doch auf jene Ideen ſich zurückführen laſſe, und er wird vielleicht finden, daß ihre Sphäre ſich weiter erſtreckt als es auf den erſten Blick den Anſchein hat. Wir müſſen es uns verſagen, hier in ein weiteres Detail einzugehen; wir wenden uns vielmehr wieder zur Betrachtung der Geſellſchaft und verſuchen mit Hülfe der bis jetzt aufgeſtellten urſprünglichen Ideen für dieſe gewiſſe Muſterbegriffe zu erhalten, welche wir dann mit dem Namen der geſellſchaftlichen Ideen bezeichnen können.

Entwickelt ſich ein Verkehr zwiſchen einer größern Zahl von Perſonen, welche über die Gegenſtände, die der gemeinſame Boden ihnen darbietet, je nach ihren verſchiedenen Zwecken zu disponiren ſuchen, ſo iſt es kaum möglich, daß nicht Streit unter ihnen entſtehe. Aber der Streit ſoll vermieden, der entſtandene Streit ſoll ſobald als möglich wieder geſchlichtet werden. Im Namen des Rechts ergeht an die Einzelnen die Forderung, dem Streite durch Nachgeben auszuweichen; an ſie alle dagegen die, Einrichtungen zu treffen, durch welche dem Streite nach Möglichkeit vorgebeugt wird. Die einzelnen Perſonen ſollen eine Rechtsgeſellſchaft ſtiften; jeder Einzelne ſoll die einmal geſteckten Rechtsgrenzen reſpectiren, er ſoll ſich den von Seiten der Rechtsgeſellſchaft getroffenen Maßregeln zur Erhaltung oder Wiederherſtellung des Friedens unterwerfen, wenn er nicht durch die Verletzung der Idee des Rechts den Tadel auf ſich herabrufen will.

Es iſt bekannt, welche Maßregeln man getroffen hat, um die Aufrechterhaltung des Friedens einigermaßen ſicher zu ſtellen. Eine jede Sache läßt ſich auf ſehr verſchiedene Arten benutzen: man würde nie zu Ende kommen, wenn man über jede einzelne Benutzungsweiſe ein beſonderes Abkommen treffen wollte. Man hat daher die Sachen ſelbſt den einzelnen Perſonen zugewieſen, welche ſie nun auf jede beliebige Weiſe benutzen können, und zwar nicht allein ſie ſelbſt, ſondern auch das was aus ihnen entſpringt: mit dem Baume die Frucht, mit dem Boden das was auf ihm wächst; mit dem Capitale den Zins. Man hat Eigenthumsrechte geſtiftet, oder vielmehr es haben im Laufe der Zeiten ſich Eigenthumsverhältniſſe gebildet; und die einmal vorhandenen ſollen reſpectirt werden, damit nicht der Streit an allen Orten und Enden entbrenne.

Man würde ſehr irren, wenn man das Eigenthumsrecht allein auf den materiellen Beſitz beſchränken wollte; es gibt ideelle Güter, welche mehr als irgend etwas Anderes darauf Anſpruch machen können, vermöge eines natürlichen, angebornen Rechtes beſeſſen zu werden. Das Bild, was ſich Andere von mir entwerfen, die Meinung, welche ſie von mir hegen, mein guter Name, mein Ruf gehören zu mir, denn wie ſollte ich es anfangen, ihnen zu entſagen? Wer jenes Bild abſichtlich verfälſcht, wer meinen guten Ruf angreift, der beginnt den Streit, denn von mir hängt es nicht ab, ihn zu vermeiden. Was ich geſchaffen habe, das ſteht in ſoweit als es das Gepräge meines Geiſtes an ſich trägt, mit mir in einem natürlichen Zuſammenhang, und denjenigen, welcher dieſen nicht achtet, trifft gewiß ein ſtärkerer Tadel, als wenn er ſich nur einer mir urſprünglich fremden Sache bemächtigt. Wer lügt, der fehlt ſchon in ſofern als er das Recht verletzt; denn er bietet dem Andern Etwas als Wahrheit an, was doch keine Wahrheit iſt, ſtiftet alſo ein Rechtsverhältniß und verletzt es im ſelben Augenblicke.

Alle einmal beſtehenden Rechtsverhältniſſe verdienen Achtung; aber keineswegs ſind alle gleich gut. Die beſtehenden Rechtsverhältniſſe können in ſehr verſchiedenem Grade den durch die übrigen Ideen beſtimmten Beſtrebungen förderlich oder hinderlich ſein und können dadurch einen ſehr verſchiedenen Werth bekommen; aber auch den Forderungen des Rechts wird durch alle nicht in gleichem Maße genügt, der Streit wird nicht durch alle mit gleicher Sicherheit vermieden werden. In letzterer Beziehung muß zuerſt verlangt werden, daß die Rechtsverhältniſſe möglichſt einfach und klar ſind, damit nicht aus Unwiſſenheit die durch ſie geſteckten Schranken überſchritten werden. Es darf ferner nicht vergeſſen werden, daß es immer ſog. natürliche Beſtrebungen geben wird, welche den Einzelnen antreiben, die im Namen des Rechts ihm geſetzten Grenzen zu durchbrechen. Solche durch die menſchlichen Bedürfniſſe oder durch andere Ideen hervorgerufenen Triebe müſſen geſchont werden, wenn ſie nicht am Ende in einem Grade anwachſen ſollen, der die Achtung des beſtehenden Rechtes unmöglich macht. In letzterer Beziehung möchte namentlich darauf hinzuweiſen ſein, daß irgend ein Recht dann unhaltbar wird, wenn es die

allgemeine Meinung durchaus gegen ſich hat, daß es wenigſtens in dieſem Falle nur durch offene Gewalt aufrecht erhalten werden kann und ſo den Streit eher veranlaßt, als beſchwichtigt. Freilich iſt es eben ſo verkehrt, durch unzeitiges Nachgeben oder unnöthiges Rütteln an dem einmal Beſtehenden das Mäkeln der öffentlichen Meinung hervorzurufen.

Aber iſt es erlaubt, eine drohende Rechtsverletzung durch Zwang zu verhindern, eine geſchehene durch gewaltſame Herbeiführung des Wiedererſatzes gleichſam ungeſchehen zu machen? Aus der Idee des Rechts können wir ſolche Zwangsmaßregeln ſchwerlich rechtfertigen: wer den Andern zwingt, der ſtreitet ja nicht allein, ſondern begeht auch zugleich eine Uebelthat. Indeſſen die Idee der Billigkeit iſt in der Nähe und es iſt leicht zu ſehen, daß wir ſie zu Hülfe rufen müſſen. Wer das Recht des Andern *abſichtlich* verletzt, der macht ſich einer Miſſethat gegen ihn ſchuldig und ruft dadurch die Nemeſis auf ſich herab; wer es *unabſichtlich* thut, der ſündigt wenigſtens aus Unachtſamkeit, und es iſt möglich, durch willkührliche Geſetze den Grad der Verſchuldung (dolus) in einem ſolchen Maße zu erhöhen, daß dadurch der nöthige Zwang zuläßig wird. Und nicht allein gegen den Einzelnen ſündigt der Frevler am Rechte, ſondern auch gegen die Geſammtheit, deren ausgeſprochener Wille es iſt, daß der Streit durch Beachtung der beſtehenden Rechtsverhältniſſe vermieden werde. Die Rechtsgeſellſchaft kann daher für ſich allein nicht beſtehen; ſie fordert zu ihrer Ergänzung ein *Lohnſyſtem*, damit durch die Billigkeit der im Namen des Rechtes ausgeübte Zwang auch zuläſſig werde.

Das Lohnſyſtem iſt aber keineswegs nur eine Dienerin der Rechtsgeſellſchaft: das Mißfallen an den unvergoltenen Thaten ſoll auch die Geſellſchaft als ein Ganzes antreiben, der Vergeltung ſich anzunehmen. Die Verſchuldung begründet die Möglichkeit, geſtraft zu werden; darin iſt aber — wie ſchon oben geſagt — die Erlaubniß zu ſtrafen nicht ſchon enthalten; ein ergänzendes Motiv muß hinzu kommen, ſei es auch nur die Abſicht, durch die von einem Unbetheiligten zugemeſſene Strafe die Selbſtrache zu verhüten. In ſofern weist das Lohnſyſtem auf etwas anderes außer ihm liegendes hin, aber inſofern es drauf ankommt, die Wohlthat zu belohnen, den Spruch: „der Arbeiter iſt ſeines Lohnes Werth“ zur Geltung zu bringen, bedarf es einer ſolchen äußern Stütze nicht. Die Belohnung der Dienſte, welche dem Einzelnen geleiſtet ſind, mag zunächſt auch dem Einzelnen zuſtehen; aber es ziemt ſich, daß die der Geſammtheit geleiſteten Dienſte auch von dieſer vergolten werden. Und da nicht alle Dienſte durch materielle Güter vergolten werden können, ſo verlangt es auch die Billigkeit, daß dem Einzelnen der geſellſchaftliche *Rang* gewährt werde, welcher ſeinen Leiſtungen gegen die Geſellſchaft entſpricht.

Der Streit und die unvergoltenen Thaten mißfallen: Recht und Billigkeit müſſen in der Geſellſchaft gehandhabt werden, wenn ſie nicht unmittelbar den Tadel

auf ſich herabrufen ſoll. Aber iſt nur das Rechts- und Lohnſyſtem in ihr realiſirt, ſo wird ihr Anblick noch wenig Erfreuliches darbieten; die übrigen Ideen ſind in der Nähe, und indem wir das Vorhandene mit den von ihnen dargebotenen Muſterbildern vergleichen, wird die Aufforderung entſtehen, jenes nach dieſen umzubilden. Zunächſt wird das Wohlwollen ſich geltend machen und verlangen, die vorhandenen Güter möglichſt zu benutzen und ihre Menge möglichſt zu vergrößern. Nicht dem Zufall darf es überlaſſen bleiben, wie die natürlichen Güter verwendet werden; der Einzelne darf ſie nicht verwenden allein zur Beförderung ſeines eigenen Wohls; ſie ſollen im Intereſſe der Geſammtheit verwaltet werden, ſo daß die Summe des in der Geſellſchaft verbreiteten Wohls die möglichſt größte werde. Der Idee des Wohlwollens entſpricht ſo die abgeleitete Idee des Verwaltungsſyſtems, deſſen Zweck es iſt, für möglichſt Viele das möglichſt größte Wohlbefinden zu erzeugen, deſſen Nothwendigkeit in dem Umſtande begründet iſt, daß durch das planmäßige Zuſammenwirken Vieler größeres Wohlſein erreicht werden kann, als es dem Einzelnen für ſich möglich iſt. Ebenſo wie dem Wohlwollen das Verwaltungsſyſtem, entſpricht der Idee der Vollkommenheit das Culturſyſtem, welches die Abſicht hat, die möglichſt größte Energie und Vielſeitigkeit des Wollens und Handelns hervorzurufen, zu dem Ende aber auch die Förderung des Wiſſens und Könnens ſich zum Ziele ſetzen muß. Da ferner die Frömmigkeit den Einzelnen dazu treiben wird, ſich mit Andern zu einem gemeinſamen Ausſprechen ihrer religiöſen Gefühle zu verbinden, da außerdem die Frömmigkeit des Einzelnen gerade durch das gemeinſame Ausſprechen, durch das Wiſſen, daß viele die gleichen Gefühle theilen, durch würdevolle Veranſtaltungen, welche eben nur bei einer größern Zahl von Perſonen möglich ſind, durch gegenſeitige Belehrung und Ermunterung an Energie und Innigkeit gewinnt: ſo ſchließt ſich den übrigen geſellſchaftlichen Ideen die eines Cultusſyſtems an, die einer gemeinſamen Verehrung Gottes.

Die einzelnen Glieder der Geſellſchaft müſſen ihren Privatwillen dem Gemeinwillen unterwerfen, wenn die Geſellſchaft Beſtand haben ſoll; ſie müſſen ihn alſo auch kennen. Der Gehorſam gegen den Gemeinwillen kann allerdings durch Zwang bewirkt werden; aber beſſer iſt es jedenfalls, wenn er aus Achtung gegen den Gemeinwillen erfolgt, wenn dieſer gleichſam die allgemeine Seele bildet, welche alle Glieder der Geſellſchaft durchdringt. Aber dann muß der Gemeinwille die geforderte Achtung auch verdienen, d. h. er ſelbſt muß durch die ethiſchen, namentlich durch die geſellſchaftlichen Ideen beſtimmt werden. Eine Geſellſchaft, deren Ziel den Ideen entſpricht, deren Glieder durch die Hochachtung gegen die Ideen bewogen werden, ihren Privatwillen dem Geſammtwillen unterzuordnen, mag mit Herbart eine beſeelte Geſellſchaft genannt werden. Die einzelnen Glieder der beſeelten Geſellſchaft brauchen freilich kein ſpeculatives Syſtem der Ideen zu beſitzen; es iſt auch nicht nöthig, daß ſie die einzelnen Ideen in ihrer Reinheit, in der Abſonderung von allen begleitenden Nebenumſtänden erfaſſen; es genügt voll-

kommen, wenn in jedem beſondern Falle ein richtiger Tact ſie antreibt, das Achtungswerthe als achtungswerth zu erkennen und ſich ihm zu unterwerfen. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß die Idee der beſeelten Geſellſchaft der Idee der innern Freiheit genau entſpricht, daß ſie das Gleiche für die Geſellſchaft wie die letztere für den Einzelnen iſt.

Wir haben eine Reihe geſellſchaftlicher Ideen erhalten: die des Rechtsſyſtems, des Lohnſyſtems, des Verwaltungsſyſtems, des Culturſyſtems, des Cultusſyſtems, der beſeelten Geſellſchaft —, welche theils geradezu zur Bildung beſtimmter Geſellſchaften auffordern, theils wenigſtens für die aus andern Urſachen geſtifteten maßgebend ſind. Fragen wir aber weiter, welche Ausſichten vorhanden ſind, die geſellſchaftlichen Ideen auch nur einigermaßen vollſtändig realiſirt zu finden, ſo lautet die Antwort eben nicht ſehr erfreulich.

Es iſt nicht nöthig, hier alle die widrigen Zufälle anzugeben, welche der Geſellſchaft begegnen, ihren Beſtand gefährden oder ſie verſchlechtern können; es ſoll hier nur auf einige Puncte hingewieſen werden, welche in dem Begriffe oder der Idee der Geſellſchaft ſelber liegen und aus denen ähnliche Gefahren für ſie entſpringen.

Das gemeinſame Wollen, auf welchem der Beſtand der Geſellſchaft beruht, iſt natürlich nichts als ein allgemeiner Begriff, der nur in ſo weit realiſirt iſt, als die wirklichen Beſtrebungen der einzelnen Glieder der Geſellſchaft mit einander übereinſtimmen, nur inſoweit, als dieſe dasſelbe in ihr Wollen wirklich aufnehmen. Aber neben die Intereſſen der Geſellſchaft ſtellen ſich die Privatintereſſen der einzelnen Glieder, die letztern thun den erſtern Abbruch, unterdrücken ſie auch wohl ganz. Je größer die Geſellſchaft iſt, in eine um ſo weitere Ferne rückt gleichſam das allgemeine Intereſſe, um ſo weniger wird es von den Einzelnen beachtet werden. Durch den Widerſtreit, ja ſelbſt ſchon durch die Ungleichartigkeit der allgemeinen und der Privatintereſſen wird das geſellſchaftliche Band gelockert, die geſellſchaftliche Energie wird gelähmt, ja es kann nur zu leicht zu einer vollſtändigen Auflöſung der Geſellſchaft kommen, wenn ſie nicht durch andere zwingende Umſtände zuſammengehalten wird. Durch Zwang wird aber das freiwillige Zuſammenfließen der einzelnen Privatbeſtrebungen zu einem gemeinſamen Wollen immer nur in geringem Maße erſetzt werden können.

Aber geſetzt auch, die Einzelnen unterwerfen dem gemeinſamen Intereſſe ihr beſonderes, ſie entſchließen ſich, die Zwecke der Geſellſchaft gemeinſchaftlich zu verfolgen: ſo iſt bei allem guten Willen der Beſtand der Geſellſchaft doch noch keineswegs geſichert. Denn es können verſchiedene Meinungen ſtattfinden über die Wege, auf welchen das geſellſchaftliche Ziel zu erreichen iſt; und dieſe Verſchiedenheit der Meinungen wird dieſelben üblen Folgen nach ſich ziehen, wie der Widerſtreit zwiſchen den Sonderintereſſen und den allgemeinen. Die Geſellſchaft bietet ferner den Einzelnen verſchiedene Plätze der Wirkſamkeit dar; je ſtärker das

geſellſchaftliche Intereſſe iſt, deſto ſtärker wird der Zudrang zu ihnen ſein; und rein im Intereſſe der Geſellſchaft wird dadurch ein Streit entſtehen können, der für ſie ſelbſt die größten Gefahren mit ſich führt. So erſcheint ſchon der Beſtand der Geſellſchaft genug gefährdet ſelbſt dann, wenn man das geſellſchaftliche Ziel weiter gar nicht berückſichtigt. Aber das Ziel der Geſellſchaft, welche geſtiftet werden ſoll, wird durch die geſellſchaftlichen Ideen feſtgeſtellt und in dieſen liegen wieder die Keime neuer Gefahren.

Zuerſt liegen faſt in jeder Idee, für ſich betrachtet, gewiſſe Beziehungen verborgen, welche, den guten Willen auch vorausgeſetzt, ihre Realiſirung äußerſt erſchweren. Die Rechtsverhältniſſe können kaum feſtgeſtellt und erhalten werden, ohne daß dabei geſtritten wird, ohne daß ſie alſo das hervorrufen, was durch ſie gerade vermieden werden ſoll. Das Maß des Lohnes oder der Strafe genau feſtzuſtellen, hat unendliche Schwierigkeiten, zumal wenn That und Vergeltung nicht von gleicher Beſchaffenheit ſein können, was ja meiſtens der Fall ſein wird. Bei aller Sorgfalt werden Unbilligkeiten nie vermieden werden können. Gelingt es dem Verwaltungsſyſtem, das allgemeine Wohl zu fördern, ſo wird auch zugleich die Genuß- und Habſucht der Einzelnen ſich ſteigern; jeder wird für ſich ſorgen und das gegenſeitige Wohlwollen, auf welches das Verwaltungsſyſtem ſich ja gründet, wird ſchwinden. Soll die Cultur eine bedeutende Höhe erreichen, ſo müſſen die Einzelnen ſich verſchiedenartige Wirkungskreiſe aufſuchen; dadurch werden ſie einander entfremdet, das gegenſeitige Verſtändniß, die richtige Würdigung der Verdienſte der anders Beſchäftigten, das richtige Zuſammenwirken mit ihnen wird um ſo ſchwerer. Das Cultusſyſtem begnügt ſich nur zu leicht mit Aeußerlichkeiten, ſtatt auf die Geſinnung zu wirken, ſucht nur zu gern zu herrſchen, wo es nur helfen und dienen ſollte. Die Idee der beſeelten Geſellſchaft endlich ſetzt die übrigen als realiſirt voraus, und alle Verſtöße gegen die letztern hindern das Zuſtandekommen der erſtern.

Zweitens ſtehen aber auch die von den verſchiedenen Ideen ausgehenden Anforderungen mit einander in Widerſpruch. Es genügt in dieſer Beziehung, auf einen der auffallendſten und bekannteſten hinzuweiſen. Es liegt im Intereſſe des Rechtes, die einmal beſtehende Vertheilung der Güter — dieſes Wort in ſeiner weiteſten Bedeutung genommen — aufrecht zu erhalten, damit der Streit vermieden werde. Durch die im Namen der Billigkeit verhängten Strafen wird aber in die beſtehenden Beſitzverhältniſſe eingegriffen; ja indem das Lohnſyſtem den Grundſatz: „der Arbeiter iſt ſeines Lohnes werth“, anerkennt, müßte es die gegebene Vertheilung der Güter durch eine andere, das Verdienſt der Einzelnen berückſichtigende erſetzen. Hiergegen ſtreitet aber das Verwaltungsſyſtem, welches auf der einen Seite über die vorhandenen Güter frei disponiren will, um ſie möglichſt vermehren zu können; auf der andern Seite aber dem am meiſten zuzuweiſen ſucht, welcher des Genuſſes am meiſten fähig iſt, wenigſtens verlangt,

daß Niemand darben ſoll. Aber die Güter bilden zugleich die Mittel, an welche jede Thätigkeit gebunden iſt und durch welche ſie vergrößert werden kann; das Culturſyſtem verlangt daher, daß demjenigen das Meiſte gegeben werde, welcher am meiſten damit leiſten kann. Dieſe und ähnliche Widerſprüche zwiſchen den aus den verſchiedenen Ideen ſich ergebenden Forderungen ſind nicht allein in vielen Fällen geradezu unauflöslich, ſondern — was beinahe noch das Schlimmſte iſt — ſie dienen auch als Deckmantel für Forderungen, welche ganz anderen Intereſſen als den idealen ihren Urſprung verdanken.

Je genauer wir die Sache betrachteten, je genauer wir namentlich die erfahrungsmäßig vorliegende Natur des Menſchen und der menſchlichen Verhältniſſe mit berückſichtigten, deſto größer würden die Schwierigkeiten ſich zeigen, welche der Verwirklichung der geſellſchaftlichen Ideen im Wege ſtehen. Statt dieſen niederſchlagenden Betrachtungen weiter nachzugehen — obgleich es ohne Frage einen großen Nutzen hat, der Schranken der menſchlichen Geſellſchaft ſich genau bewußt zu werden —, wollen wir lieber einen Blick auf die Wirklichkeit werfen, ob wir in ihr nicht Etwas gewahr werden, was tröſtlichere Ausſichten verſpricht.

Obgleich nun auch ſchon in manchen größern Geſellſchaften, in manchen Staaten, Gemeinden und kirchlichen Genoſſenſchaften die Wirkſamkeit der geſellſchaftlichen Ideen deutlich ſichtbar ſind: ſo werden wir doch in ihnen noch immer genug des Unerfreulichen erblicken, um uns das wahrgenommene Bild zu verderben. Anders iſt es aber mit jenen kleinern Geſellſchaften, denen wir ihrer Kleinheit wegen kaum dieſen Namen zugeſtehen, in denen aber gerade die geſellſchaftlichen Ideen noch am vollſtändigſten ihre Darſtellung erhalten. Ich brauche wohl kaum noch hinzuzufügen, daß ich die Familie meine, daß wir in ihnen noch am erſten beſeelte Geſellſchaften zu finden hoffen dürfen.

Beſchränkt ſich freilich die Familie darauf, denjenigen Bedürfniſſen zu genügen, welchen ſie ihre erſte Entſtehung verdankt, ſo verdient ſie noch nicht den Namen der Geſellſchaft: die einzelnen Familienglieder ſtehen nur mit einander in Verkehr, das eine benutzt das andere zur Erreichung ſeiner eigenen Zwecke. Aber dieſem Boden, ſo ſehr er auch an das Thieriſche im Menſchen und an die menſchliche Bedürftigkeit erinnert, entſproßt doch noch am leichteſten eine der ſchönſten Blüthen der Humanität: ein echt ſittliches Gemeinweſen. Der Streit wird vermieden durch das bereitwilligſte gegenſeitige Ueberlaſſen; höchſtens entſteht darüber Streit, wer am meiſten überlaſſen, ſich ſelbſt am meiſten in Nachtheil ſetzen ſoll. Jeder dem Andern oder der ganzen Familie geleiſtete Dienſt findet ſeinen Lohn in dem innigſten Wohlwollen, welches er hervorruft; durch die Liebe und Gegenliebe zwiſchen den Familiengliedern wird die Idee der Billigkeit am reinſten und ſchönſten verwirklicht. Alle Glieder, jedes auf ſeine Weiſe, bemühen ſich, die gemeinſamen Güter der Familie möglichſt zu vergrößern und zugleich ſie zur Erhöhung des Familienglückes zu verwenden; und das Verwaltungsſyſtem findet in

ihr gerade die Grundlage, welche es eigentlich immer haben ſoll, das gegenſeitige Wohlwollen. Alle Familienglieder bemühen ſich gleichfalls, den Einfluß und das Anſehen der Familien nach Außen zu erhöhen, die Familiengenoſſen ſelbſt zu beſſern und weiter zu bilden; und namentlich bietet die Erziehung der Kinder eine der paſſendſten Gelegenheiten dar, den Forderungen des Culturſyſtems zu genügen. In der Familie findet die Frömmigkeit eine Stätte, wie ſie ihr keine größere Genoſſenſchaft, keine Kirche darzubieten vermag; in ihr entgeht ſie noch am leichteſten der Gefahr, als bloßes Mittel zur Erreichung andrer Zwecke gemißbraucht zu werden. Bei der geringen Ausdehnung der Geſellſchaft, bei der durch gleiche angeborne Anlagen, durch gleiche äußere Verhältniſſe, durch das innige Zuſammenleben bewirkten größern Aehnlichkeit ihrer Glieder iſt es nicht zu unwahrſcheinlich, daß ſich ein gemeinſamer Geiſt ihrer aller bemächtige, und daß dadurch die Geſammtheit der Idee der beſeelten Geſellſchaft entſpreche. Großartiger und erhabener mag der Anblick der Staaten und der Völker ſein, wenn ſich ein nur einigermaßen den ethiſchen Ideen entſprechendes Leben in ihnen entfaltet; aber reiner werden ſie nirgends ihre Darſtellung finden, als in dem engen Kreiſe der Familie. Der Anblick, den die Geſchichte der Menſchheit gewährt, wäre wahrhaft troſtlos, wenn er nicht durch den Gedanken gemildert würde, daß das Gute und Schöne ſich in die engern Kreiſe des Privatlebens geflüchtet habe, über welche die Geſchichte ſtillſchweigend hinweggeht. Je größer die Geſellſchaft iſt, um ſo weniger wird ſie im Allgemeinen dem geſellſchaftlichen Ideale entſprechen.

In der Familie bedarf es keiner beſondern Einrichtungen, um das Beſtehen der Geſellſchaft zu ſichern; das Nöthige macht ſich da durch die natürlichen Verhältniſſe faſt von ſelbſt. Anders iſt es in jenen größern Geſellſchaften. Selbſt vorausgeſetzt, daß die Einzelnen im Allgemeinen den geſellſchaftlichen Willen als bindend anerkannt haben, ſo wird doch jeder für ſich und in einzelnen Fällen nur zu gern eine Ausnahme machen; es wird auch leicht genug Zweifel entſtehen, welches der geſellſchaftliche Wille ſei, was jeder zu ſeiner Ausführung beizutragen habe. Daraus ergibt ſich erſtens die Nothwendigkeit gewiſſer feſter Formen für die Geſellſchaft; zweitens daß es eine Macht geben müſſe, welche im Stande iſt, den geſellſchaftlichen Willen durch Zwang aufrecht zu erhalten, die Geſellſchaft ſelbſt gegen Anfechtungen von Außen zu ſchützen. Mehrere Mächte auf einem und demſelben Boden würden nur mit einander in Streit gerathen; es würden ſich dieſelben Verhältniſſe zwiſchen ihnen bilden, wie zwiſchen Einzelnen; es würde ſich die Nothwendigkeit einer neuen, ſie alle beherrſchenden Gewalt ergeben. Auf einem und demſelben Boden kann nur eine höchſte Gewalt vorhanden ſein, welcher die andern ſich fügen müſſen, von welcher ſie ihre Macht nur empfangen. Wir gelangen ſo zu dem Begriffe des Staates als einer Geſellſchaft, oder ſagen wir lieber gleich eines Complexes von Geſellſchaften, geſchützt durch eine höchſte Macht.

In dieſem Begriffe liegen aber wieder neue Schwierigkeiten verborgen. Zuerſt: wenn jene ſchützende Macht nicht vorhanden iſt, kann ſie willkürlich geſchaffen werden, kann man ihren Schwerpunct willkürlich von einer Stelle zur andern verlegen? Die Erfahrung beantwortet dieſe Frage mit Nein: von der geſchichtlichen Entwickelung der Verhältniſſe hängt es ab, ob eine ſchützende Macht vorhanden iſt, wo ſie ſich findet, wie ſtark oder wie ſchwach ſie iſt. Zweitens: Wenn nun auch eine ſchützende Macht vorhanden iſt, wer ſchützt die Geſellſchaft gegen die Macht; wer zwingt die letztere, nun auch wirklich den geſellſchaftlichen Willen zu dem ihrigen zu machen; wer hält den oder die Machthaber ab, ihre Gewalt nur zur Verfolgung ihrer Privatzwecke zu mißbrauchen? Man kann nicht der einen Macht eine zweite gegenüberſtellen, denn dieſe müßte ſtärker ſein als die erſte, wenn ſie ſie im Zaume halten ſoll, und die Gefahr des Mißbrauchs würde nur erhöht. Man kann die Macht nicht an gewiſſe Formen binden und ſich dadurch gegen ſie zu ſchützen ſuchen; denn die Formen können keine Widerſtandskraft äußern, wenn ſie nicht durch eine wirkliche Gewalt gehalten werden. Man kann überhaupt nicht durch rein willkürliche Einrichtungen die herrſchende Macht in Schranken halten: in der Beſchaffenheit der geſellſchaftlichen Elemente müſſen die Kräfte verborgen liegen, welche den Machthaber abhalten, ſeine Gewalt zu mißbrauchen.

Das ſicherſte Mittel, um den Mißbrauch der Gewalt zu verhüten, iſt natürlich die Einſicht und der gute Wille der Machthaber. Sind dieſe gar nicht vorhanden, ſo kann von einem gedeihlichen Zuſtande der Geſellſchaft keine Rede ſein: es kann dann nur darauf ankommen, die gröbſten Mißbräuche zu verhüten und das Daſein der Geſellſchaft ſo lange zu friſten, bis ein günſtiges Geſchick beſſere Leiter an ihre Spitze bringt. Aber auch durch die Natur der Dinge iſt der Macht eine Grenze geſteckt, und es iſt gut, wenn ſie dieß weiß und ſich dadurch von einem möglichen Mißbrauch abhalten läßt. Die Macht bedarf der Diener, und ſie iſt nur dadurch Macht, daß dieſe entſchloſſen ſind, ihr zu gehorchen. Sie beruht den letzten Gründen nach auf der Meinung, welche man von ihr hegt, und ſie muß ſich hüten, dieſe Meinung in einem ſolchen Grade zu verletzen, daß die Werkzeuge, deren ſie bedarf, aufhören ihr willig zu gehorchen. Abgeſehen von den äußern Zufällen, welche der Geſellſchaft begegnen können, hängt daher ihr Beſtehen und Gedeihen ab von der Einſicht und dem guten Willen der Gewalthaber und der Genoſſen; und die intellectuelle und ſittliche Baſis, auf welcher ſie den letzten Gründen nach beruht, läßt ſich durch keine, noch ſo künſtliche Einrichtungen und Normen erſetzen.

Soll unter unſern jetzigen Verhältniſſen ein Staat die Fähigkeit beſitzen, den andern gegenüber ſeine Selbſtſtändigkeit zu bewahren, ſo muß er eine beſtimmte, ſehr bedeutende Ausdehnung beſitzen; wahrhaft ſelbſtſtändige Staaten von der geringen Ausdehnung der alten griechiſchen ſind heutzutage eine Unmöglichkeit. Mit der größern Ausdehnung der Geſellſchaft verliert aber das geſellſchaftliche Band an

Kraft: das Geſammtintereſſe wird dem Einzelnen zu fremd, als daß er bedeutende Opfer für dasſelbe ſich auferlegen ſollte. Soll bei einer ſo großen Ausdehnung die Leitung des Staates von einem Mittelpuncte aus nicht unmöglich werden, ſo bedarf es einer ſtrengen Gliederung der mit den Staatsgeſchäften Beauftragten, es bedarf bureaukratiſcher Einrichtungen, welche einen gewiſſen Mechanismus in der Verrichtung der Geſchäfte in ihrem Gefolge haben. Nicht alle geſellſchaftlichen Zwecke dulden aber ohne Schaden eine mechaniſche Behandlung; ſehr viele fordern eine freie Thätigkeit der dabei Betheiligten. Aus beiden eben angegebenen Gründen iſt eine Gliederung der Staaten in kleinere Geſellſchaften und Genoſſenſchaften erforderlich: dem Staate ſtehen nicht unmittelbar die Einzelnen gegenüber, ſondern die Gemeinden der verſchiedenſten Art, die Standſchaften, die Familien und was es etwa noch für andre Geſellſchaften gibt, die unter die eben genannten Begriffe nicht ſubſumirt werden können. Durch eine ſolche Gliederung allein bekommen die größern Geſellſchaften die nöthige Stabilität, durch ſie allein bekommen ſie die Fähigkeit, nach bedeutenden Erſchütterungen ſich wieder herzuſtellen, auch dann noch in leidlicher Ordnung zu bleiben, wenn ein Sturm das Dach des Gebäudes hinweggeriſſen, die Macht der ſchützenden Gewalt vernichtet hat. Nur durch das Leben in den kleinern Geſellſchaften kann das Ganze vor chineſiſcher Erſtarrung bewahrt werden, kann es verhütet werden, daß nur die dafür Bezahlten ſich der gemeinſamen Geſchäfte annehmen, und ſie ſo gut oder ſo ſchlecht betreiben, wie es eben erzwungen werden kann. Der Werth der kleineren Genoſſenſchaften iſt in ſpeciellen Fällen in dieſen Blättern ſchon zu oft hervorgehoben, als daß es nöthig wäre, das Geſagte hier noch weiter auszuführen.

Schließlich müſſen wir noch der großen Bedeutung erwähnen, welche die Nationalität für die Bildung der meiſten menſchlichen Geſellſchaften beſitzt. Die erſte Bedingung für dieſe iſt natürlich die Möglichkeit der gegenſeitigen Verſtändigung, welche in der Regel eben nur durch die gemeinſame Mutterſprache hinreichend erleichtert wird. Dazu kommt dann noch, daß durch die gemeinſame Sprache und durch die daran geknüpfte Bildung, vielleicht auch durch die den einzelnen Volksgenoſſen angebornen natürlichen Anlagen, ihnen allen ein gemeinſamer Charakter aufgedrückt wird, der die Verbindung zwiſchen ihnen ſelbſt erleichtert, die mit den einem andern Volke Angehörigen erſchwert. Die Verſchmelzung, welche durch gemeinſame Abſtammung und Sprache zwiſchen den Gliedern einer Nation zu Wege gebracht wird, hat zwar unmittelbar keine ſittliche Bedeutung; indem durch ſie aber die Entſtehung und gedeihliche Entwickelung der meiſten übrigen Geſellſchaften nicht allein weſentlich erleichtert, ſondern geradezu erſt möglich gemacht wird, erhält ſie mittelbar einen hohen ſittlichen Werth. Genoſſen verſchiedener Nationen können durch äußere Verhältniſſe zu Einer Geſellſchaft verbunden werden; kommt es aber nicht zu einer wahren Verſchmelzung der Nationalitäten, ſo kommt zu den übrigen Keimen einer Trennung, welche in jeder Geſellſchaft verborgen liegen,

ein neuer hinzu, der auch im günſtigſten Falle auf die Entwickelung des Ganzen lähmend einwirkt. So ſehen wir denn die meiſten ſich freudig entwickelnden Geſellſchaften auf beſtimmte Nationalitäten eingeſchränkt; und ſelbſt diejenigen, welche, wie die Kirchen, ihrer Natur nach die nationalen Unterſchiede ausſchließen, erhalten dennoch immer nach der Nationalität ihrer Glieder ein ganz beſtimmtes Gepräge. Die Aufrechthaltung des nationalen Verbandes können wir daher mit Recht als die unumgängliche Vorausſetzung für die Entwickelung faſt aller geſellſchaftlichen Vereine betrachten.

Ballauff.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 8. August. 1856.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Würtemberg. [Förderung der Selbſtthätigkeit.] Herr Ephorus Elwert berichtet im C. Bl. über die im Seminar zu Schönthal angeſtellten Verſuche, die freie Thätigkeit der Schüler zu fördern, folgendermaßen:

Bei dem großen Uebergewichte, das die Lection über die Privatthätigkeit behauptet, erſchien es den Lehrern des hieſigen Seminars als zuläßig, nach Vollendung des erſten Jahrescurſes auf jener Seite ein Weniges abzubrechen, um dafür der letzteren einigen Vorſchub zu leiſten, eine Anſicht, welche ſeither wenigſtens in Beziehung auf das dritte und vierte Jahr durch einen neueren Erlaß des K. Studienrathes vom 12. Mai d. J. autoriſirt worden iſt. Es wurde das ſeit zwei Jahren vorerſt auf die Weiſe ins Werk geſetzt, daß man von den fünf wöchentlichen Stunden für griechiſche Expoſition jedesmal eine den Zöglingen zur eigenen Beſchäftigung mit dem nächſtfolgenden Abſchnitte anheimgab, bei dem lateiniſchen Hauptautor aber nach Umſtänden ein- oder zweimal im Semeſter die ſämmtlichen vier Stunden einer Woche für den gleichen Zweck freiließ.

Die Aufgabe war in beiden Fällen eine etwas verſchiedene. In der jede Woche freigegebenen Stunde hatten ſie die Durcharbeitung der ihnen bezeichneten Stelle bloß mit einer ſchriftlichen Ueberſetzung derſelben nachzuweiſen; bei dem größeren Ausfall von Lectionen wurde ſtatt der Ueberſetzung eine ausgeführte Interpretation des aufgegebenen Abſchnittes gefordert. Demgemäß mußte dann auch das Geſchäft der Lehrer ein verſchiedenes werden. Eine vollſtändige Durchſicht und Cenſur der ſämmtlichen Ueberſetzungsarbeiten wäre nicht nur allzumühſam, ſondern bis zum nächſten Tage faſt unmöglich geweſen; es ſchien aber auch zu genügen, wenn der Lehrer jedesmal etwa von dem dritten Theile der Arbeiten, und zwar mit der gehörigen Abwechslung, Einſicht nahm, ſich das Treffende oder Fehlerhafte, das ihm dabei aufſtieß, merkte und bei der Behandlung des Abſchnittes in der nächſtfolgenden Lection Gebrauch davon machte. So konnte es nicht wohl geſchehen, daß der eine oder andere von den Schülern in dem Vertrauen, ſeine Arbeit werde unberückſichtigt bleiben, ſich der Nachläßigkeit hingab, und wenn das in einzelnen Fällen doch geſchehen ſollte, ſo ſteht das (übrigens faſt nie in Anwendung gekommene) Strafmittel zu Gebote, die unfleißige Arbeit noch einmal fertigen zu laſſen. Das Verfahren in der Lection war dieſes, daß bei jedem einzelnen Satze in der Regel mehrere aufgerufen wurden, ihre Ueberſetzung (jedoch frei) zu geben und ſich ſo gegenſeitig zu verbeſſern, worauf der Lehrer, unter Bemerkung deſſen, was zur Erklärung nöthig ſchien, ſeine eigene Ueberſetzung vortrug. Auf dieſe

Weiſe behandelt nimmt der auf das gewöhnliche Penſum einer Lection berechnete Abſchnitt außer der Privatbeſchäftigungsſtunde etwa die Hälfte der Lehrſtunde in Anſpruch, ſo daß allerdings der Fortgang der Lectüre ungefähr um das Maß einer halben Stunde zurückgehalten wird; aber der Vortheil des Verfahrens ſchien hinreichend, um dieſen kleinen Ausfall zu decken und aufzuwiegen. Wenn es nämlich an ſich ſchon als Gewinn betrachtet werden kann, daß bei der großen Zahl von Lectionen eine dem Privatfleiße überlaſſen wird, ſo liegt etwas Anregendes in dem Concurſe der verſchiedenen Leiſtungen, und überdieß glaubt der Lehrer des fraglichen Faches die Wahrnehmung gemacht zu haben, daß in Folge dieſer Uebungen die Expoſition etwas gewandter und fertiger geworden als vorher. Die Schriftſteller, mit denen man es im Bisherigen auf dieſe Weiſe zu thun hatte, waren: Herodot, Homer, Plutarch, Demoſthenes, Sophokles (letzterer in den dem K. Gymnaſial-Rectorate zu Stuttgart gemachten Angaben aus Verſehen übergangen).

Bei den ſeltenern, aber größern Uebungen im Lateiniſchen wurde die eingelieferte Interpretationsarbeit jedes einzelnen Schülers einer förmlichen Correctur unterzogen, welche für die nachfolgende Behandlung des Abſchnittes in der Lection ein reichliches Material zu Bemerkungen abgab. Hier war es nun freilich kein unbedeutendes Geſchäft, mit dieſer Correctur jedesmal bis zur erſten Lehrſtunde der nächſten Woche fertig zu werden; ermöglicht wurde es aber theils durch die Aushilfe eines Repetenten, der einen Theil der Arbeiten zur Durchſicht übernahm und die Ergebniſſe möglichſt genau referirte, theils durch den Umſtand, daß der Hauptlehrer des Faches nach der beſtehenden Repartition der Lehrſtunden den Samſtag frei hat, ſo daß ihm nach Uebergabe der Scripturen die Zeit vom Freitag Nachmittag bis Montag Morgen für jenen Zweck zur Verfügung ſtund. Er hatte großentheils Urſache, mit den Leiſtungen der Schüler wohl zufrieden zu ſein; ja es kam nicht ſelten vor, daß er ſeine Erwartung übertroffen fand. In Abſicht auf die Förderung der Lectüre war das Verhältniß hier das umgekehrte von dem obigen. Es konnte nämlich, weil die Woche über auch die ſonſtige Vorbereitung und Repetition wegfiel, das Penſum für die vier freigegebenen Lehrſtunden auf das Doppelte des gewöhnlichen Umfangs geſtellt werden, und die nachfolgende Beſprechung in der Lection erforderte nicht mehr als zwei Stunden, ſo daß mithin in der Arbeitszeit, welche an die Stelle der vier Lectionen trat, und in zwei nachfolgenden Lehrſtunden ebenſoviel abſolvirt wurde, als ſonſt in acht gewöhnlichen Lectionen. Die Schriften, bei denen dieſe Methode zur Anwendung kam, waren Salluſt's Catilina und Jugurtha, Cicero's Reden und Officien. Daß den Schülern der Gebrauch zweckmäßiger Ausgaben mit Anmerkungen nicht nur geſtattet, ſondern empfohlen war, braucht kaum erwähnt zu werden. Was die Reſultate betrifft, ſo ſind ſie aufmunternd geweſen, und es hat auch bei den Schwächeren ſich ein Eifer gezeigt, der die vorausgefaßte Befürchtung, ſie möchten bei dieſer Methode ſtatt Förderung vielmehr Einbuße haben, nicht zur Wahrheit werden ließ, ſo daß man keinen Anlaß hatte, ihrethalb den gemachten Verſuch zu bereuen oder aufzugeben. Das jedoch wird zum Voraus nicht erwartet werden, daß bezüglich der Selbſtthätigkeit, auf deren Hebung es abgeſehen iſt, augenſcheinliche und greifbare Fortſchritte nachzuweiſen ſein ſollten. Es wird in dieſer Beziehung genügen, wenn mit voller Beſtimmtheit verſichert werden kann, daß einestheils ungünſtige Erfahrungen im Weſentlichen nicht vorgekommen ſind, und daß man anderntheils eines erhöhten, regeren Arbeitseifers ſich zu freuen gehabt hat.

Das gilt insbeſondere auch von der Wahrnehmung bei einem weiteren Verſuche, mit welchem erſt im vorigen Sommer angefangen wurde. Er beſtand darin, daß man, um eine zuſammenhängende Arbeitszeit zu erübrigen, viermal im Semeſter abwechs-

lungsweiſe einen Vor- oder Nachmittag, im Ganzen alſo die Lectionen zweier Tage freigab, wobei es dem Einzelnen überlaſſen wurde, ſich den Gegenſtand ſeiner Beſchäftigung ſelbſt zu wählen, doch ſo, daß er ſeine Wahl dem Ermeſſen der Lehrer zu unterſtellen und vorher Anzeige davon zu machen hatte. Vom K. Studienrathe iſt dieſes im Allgemeinen auch für die Zukunft genehmigt, nur dabei die Verwendung der freigegebenen Zeit hauptſächlich für Aufſatzübungen angeordnet worden. Eine ſtrenge und genaue Controle dieſer Privatbeſchäftigung, wie ſie bis dahin betrieben wurde, lag nicht in unſerer Abſicht und wäre auch nicht wohl auszuführen geweſen; es gehörte das mit zu dem Verſuche, daß es dem Schüler anheimgegeben ſein ſollte, dem Vertrauen der Lehrer zu entſprechen und frei von ſpecieller Beaufſichtigung für ſich ſelber ſeine Pflicht zu thun. Manches Einzelne indeſſen kam allerdings zur Cenſur und wurde dazu angeboten, wie z. B. mathematiſche Ausarbeitungen und Aehnliches. Auch hatte und nahm man Veranlaſſung, insbeſondere bei der Gelegenheit, welche der ſogenannte Durchgang mit den Zöglingen darbot, den gewählten Gegenſtand der Beſchäftigung mit dem Einen und Andern zu beſprechen und ſo von der Intenſität oder Zweckmäßigkeit ſeines Fleißes ſich zu überzeugen.

Endlich iſt noch ein Drittes zu bemerken, womit eben jetzt, in dem neuen Semeſter, der Anfang gemacht wird. Man hielt es für wünſchenswerth, daß nicht nur die Ilias, ſondern auch die Odyſſee von allen Zöglingen geleſen werde. Zur öffentlichen Tractation aber in der gewöhnlichen Weiſe blieb kein Raum übrig; daher entſchloß man ſich, durch Nachlaß der Präparation für die griechiſchen Lectionen den Schülern ſo viel freie Zeit zu verſchaffen, als nöthig wäre, um in zwei Semeſtern das genannte Epos mit Hülfe gloſſirter Ausgaben für ſich zu leſen. Es wird ihnen nun für jede Woche ein Abſchnitt bezeichnet, jeden Samſtag aber eine von den griechiſchen Wochen-Lectionen zur Erörterung des Geleſenen verwendet, wobei der Lehrer Gelegenheit nimmt, unter Beſprechung der ſchwierigeren Stellen die nöthige Controle zu üben.

Der Unterzeichnete iſt weit entfernt von der Meinung, es ſei mit den hier angeſtellten Verſuchen etwas Vollkommenes geleiſtet; er glaubt gerne, daß Andere mit höherer Einſicht ungleich beſſere Wege einſchlagen werden und hält ſich Allem offen, was ihm zur Belehrung und Berichtigung dienen kann. Nur iſt er, die Sache im Ganzen betrachtet, der feſten Ueberzeugung, daß der Unterricht es ſich zur Hauptaufgabe machen müſſe, nichts zu unterlaſſen und Alles zu thun, was irgend geeignet ſein mag, die Selbſtthätigkeit des Schülers zu heben, wo denn auch das Unſcheinbare und Kleine als Beitrag zum Zwecke ſeinen Werth haben kann.

Baden. [Entwurf* einer Examinationsordnung für die wiſſenſchaftlich gebildeten Lehramtscandidaten.]

Zum Vollzug des § 30 der Verordnung vom 31. December 1836, die Gelehrtenſchulen betreffend, werden über die daſelbſt angeordnete Prüfung folgende nähere Vorſchriften ertheilt.

§ 1.

Die wiſſenſchaftlich gebildeten Candidaten des Lehramtes an den Gelehrtenſchulen (Lyceen, Gymnaſien, Pädagogien) und an den höheren Bürgerſchulen zerfallen in

---

* Der uns gütigſt mitgetheilte hier folgende Entwurf iſt ſoeben dem Großh. Miniſterio zur Beſtätigung vorgelegt. L.

1. Candidaten der Philologie;
2. Candidaten der Mathematik und Naturwiſſenſchaften.

§ 2.

Die Candidaten beider Claſſen ſollen ihre Vorbereitungsſtudien an einer öffentlichen Schule gemacht und von da die Entlaſſung zur Univerſität erlangt haben.

Den Univerſitätsſtudien hat jeder Candidat wenigſtens drei Jahre zu widmen. Den Candidaten der Mathematik und Naturwiſſenſchaften wird in dieſe drei Jahre die nach der Entlaſſung zur Univerſität an einer höheren techniſchen Lehranſtalt zugebrachte Studienzeit eingerechnet; ſie müſſen jedoch wenigſtens ein Jahr auf einer Univerſität ſtudirt haben. Die Candidaten der Philologie müſſen während ihrer Univerſitätszeit wenigſtens zwei Jahre Mitglieder eines philologiſchen Seminars geweſen ſein und Vorleſungen über Encyclopädie der Alterthumswiſſenſchaft, griechiſche und römiſche Litteraturgeſchichte, griechiſche und römiſche Alterthümer, Archäologie, über die Religionen des Alterthums, und Metrik, ſowie wenigſtens ſechs Vorleſungen über die Erklärung von griechiſchen und römiſchen Claſſikern, letztere außerhalb des Seminars, gehört haben.

Die Candidaten der Mathematik und Naturwiſſenſchaften müſſen Vorleſungen über Arithmetik und Algebra, ebene Geometrie, Stereometrie, ebene und ſphäriſche Trigonometrie, praktiſche Geometrie, darſtellende Geometrie, Phyſik, Chemie, Zoologie, Botanik und Mineralogie gehört haben.

Die Wahl der übrigen Vorleſungen ſteht den Candidaten frei; jedenfalls haben ſie aber auch durch Privatſtudien ihre Kenntniſſe zu vervollkommnen.

§ 3.

Jährlich im Spätjahr findet zu der öffentlich zu verkündenden Zeit eine Prüfung der wiſſenſchaftlich gebildeten Lehramtscandidaten vor einer dazu aufgeſtellten Commiſſion in Carlsruhe ſtatt.

§ 4.

Die Prüfungscommiſſion beſteht aus Mitgliedern des Oberſtudienrathes und aus Lehrern der beiden Landesuniverſitäten und anderer höheren Lehranſtalten, welche das Miniſterium des Innern auf den Antrag des Oberſtudienrathes ernennt. Den Vorſitz führt der Director des Oberſtudienraths.

§ 5.

Prüfungsgegenſtände ſind

A. Für die Candidaten beider Claſſen:
Geſchichte,
Philoſophie,
Gymnaſialpädagogik,
eine ſtyliſtiſche Ausarbeitung in deutſcher Sprache.

B. Für die Candidaten der einen Classe:
altclaſſiſche Philologie und
Elementarmathematik.

C. Für die Candidaten der andern Classe:
Mathematik,
Naturwiſſenſchaften und
eine beſchränktere Kenntniß der lateiniſchen und griechiſchen Sprache.

D. Für die Candidaten beider Claſſen ſind
ausgedehntere Kenntniß der Geſchichte,
ausgedehntere Kenntniß der Philoſophie,
deutſche Sprache und Litteraturgeſchichte,
franzöſiſche Sprache,
engliſche Sprache,
hebräiſche Sprache,

in der Art Prüfungsgegenſtände, daß die Candidaten der Philologie mindeſtens in zweien dieſer Gegenſtände, worunter einer der vier zuerſt genannten ſein muß, und die Candidaten der Mathematik und Naturwiſſenſchaften mindeſtens in einem derſelben eine Prüfung zu beſtehen haben.

§ 6.

Recipirte Theologen, die zur unbeſchränkten Verwendung im Lehramte gelangen wollen, haben die gleiche Prüfung, wie andere wiſſenſchaftlich gebildete Lehramtscandidaten, mit Ausnahme der in § 5 D. bezeichneten Gegenſtände zu beſtehen. Die Zeit, während deren ſie auf der Univerſität Theologie ſtudirt haben, wird ihnen in die im § 2 vorgeſchriebene dreijährige Studienzeit eingerechnet; ſie müſſen jedoch die dort vorgeſchriebenen Vorleſungen gehört haben, und wenn ſie als Candidaten der Philologie die Prüfung beſtehen wollen, wenigſtens ein Jahr Mitglied eines philologiſchen Seminars geweſen ſein.

Recipirten Theologen, die nicht als Lehramtscandidaten geprüft ſind, kann außer dem Religionsunterricht in der Regel nur der Unterricht in den drei unterſten Jahrescurſen übertragen werden.

§ 7.

Ausländer werden nur mit Genehmigung des Miniſteriums des Innern zur Prüfung zugelaſſen.

Wer an einem körperlichen Gebrechen leidet, welches dem Lehrerberufe hinderlich iſt, hat, wenn er auch die Prüfung beſteht, keine Anwartſchaft auf Verwendung an einer öffentlichen Schule.

§ 8.

Wer ſich der Prüfung unterziehen will, hat ſich nach erfolgter Bekanntmachung des Termins bei dem Oberſtudienrathe ſchriftlich zu melden, und dabei

anzugeben, in welcher Claſſe der Candidaten und in welchen der in § 5 D. angeführten Gegenſtände er geprüft ſein wolle, und womit er ſich etwa vorzugsweiſe beſchäftigt habe.

§ 9.

Dieſer Meldung ſind folgende Beilagen anzuſchließen:

1. das Entlaſſungszeugniß des Candidaten auf die Univerſität mit den Schulzeugniſſen wenigſtens aus den beiden oberſten Lycealcurſen;
2. die Studien- und Sittenzeugniſſe der Univerſität, beziehungsweiſe der höhern techniſchen Lehranſtalt, und wenn der Candidat nicht unmittelbar nach dem Weggange von der Univerſität ſich zur Prüfung meldet, ein Zeugniß der Polizeibehörde ſeines Aufenthaltsortes über ſein bisheriges Verhalten;
3. ein Geburts- oder Taufſchein;
4. eine in lateiniſcher Sprache abgefaßte Erzählung ſeines Lebenslaufes, mit kurzer Angabe ſeiner äußeren Lebensverhältniſſe (des Namens, Standes und Wohnortes ſeiner Eltern, ſeiner Confeſſion) und ausführlicherer Darſtellung ſeines Studienganges.

Candidaten, deren Hauptfach nicht das philologiſche iſt, können zu dieſer Erzählung auch der franzöſiſchen oder deutſchen Sprache ſich bedienen.

§ 10.

Die Prüfung iſt theils eine ſchriftliche, theils eine mündliche.

Bei den Prüfungsarbeiten dürfen ſich die Candidaten bei Vermeidung des Ausſchluſſes von der Prüfung weder gedruckter, noch geſchriebener Hülfsmittel außer den ihnen von der Prüfungscommiſſion ausdrücklich geſtatteten bedienen, noch ſich unter einander oder mit einem dritten beſprechen.

§ 11.

Für die Prüfung in den einzelnen Gegenſtänden gelten folgende Beſtimmungen.

A. Allgemein verbindliche Gegenſtände (§ 5 A.):

1. In der Geſchichte hat jeder Candidat ſchriftlich und mündlich eine auf Chronologie und Geographie ſich ſtützende überſichtliche Kenntniß der allgemeinen Geſchichte nachzuweiſen. Von den Candidaten der Philologie wird eine mehr ins Einzelne gehende Kenntniß der alten Geſchichte und Geographie, namentlich der griechiſchen und römiſchen, gefordert.
2. In der Philoſophie ſind Fragen aus der Logik und Pſychologie und von den Candidaten der Philologie auch aus der Geſchichte der alten Philoſophie ſchriftlich zu beantworten.
3. In der Gymnaſialpädagogik ſollen Fragen aus der Geſchichte des Unterrichtes und der Erziehung und aus der Methodik ſchriftlich beantwortet werden.
4. Für die ſtyliſtiſche deutſche Ausarbeitung werden jedem Candidaten drei Themen zur Auswahl vorgelegt. Die Ausführung, wozu ein halber Tag

geſtattet wird, ſoll nicht ſowohl den Stoff völlig erſchöpfen, als Klarheit im Denken und Correctheit der Sprache kundgeben.

§ 12.

B. Von den Candidaten der Philologie wird (zu § 5 B.)

a. in der altclaſſiſchen Philologie gefordert:

1. Ein freier lateiniſcher Aufſatz über eines der drei Themen, die jedem Candidaten zur Auswahl vorgelegt werden. Die ſtyliſtiſche Seite der Ausarbeitung wird vorzugsweiſe berückſichtigt; ſie ſoll darthun, daß der Candidat in echt lateiniſcher Weiſe Redewendungen und Satzverbindungen zu geſtalten wiſſe.
2. Ein kurzes lateiniſches Extemporale, das beſonders dazu dienen ſoll, die Fertigkeit und Sicherheit des Candidaten in Anwendung der Latinismen und der Beſonderheiten der Syntax nachzuweiſen.
3. Eine ſchriftliche Ueberſetzung aus dem Deutſchen in's Griechiſche.
4. Schriftliche Ueberſetzung und Erklärung einer Stelle aus einem lateiniſchen und einem griechiſchen Autor.
5. Schriftliche Beantwortung von Fragen aus den griechiſchen und römiſchen Antiquitäten und aus der Geſchichte der griechiſchen und römiſchen Litteratur.
6. Die mündliche Prüfung erſtreckt ſich, zum Theil in lateiniſcher Sprache, über einzelne Stellen aus einem griechiſchen und einem lateiniſchen Autor, über griechiſche und römiſche Litteraturgeſchichte, griechiſche und römiſche Antiquitäten, griechiſche und lateiniſche Grammatik und Metrik.

Die Autoren, aus welchen Stellen zu überſetzen und zu erklären ſind, bezeichnet die Prüfungscommiſſion; insbeſondere wird gefordert, daß die Candidaten im Griechiſchen mit den epiſchen Dichtungen Homers ſich ganz vertraut gemacht, die ſämmtlichen Tragödien des Sophokles und einige Dialogen des Plato geleſen, im Lateiniſchen mit einigen philoſophiſchen und redneriſchen Werken des Cicero, mit dem ganzen Horaz und dem ganzen Tacitus ſich näher bekannt gemacht haben.

b. In der Elementarmathematik haben die Candidaten der Philologie diejenigen arithmetiſchen, algebraiſchen und geometriſchen Kenntniſſe nachzuweiſen, welche in den Gymnaſialcurſen erworben werden.

§ 13.

C. Die Candidaten der Mathematik und Naturwiſſenſchaften werden (zu § 5 C.)

a. In der Mathematik mündlich und ſchriftlich geprüft über:

1. Arithmetik und Algebra in der Ausdehnung, wie dieſe Unterrichtszweige in den Gelehrtenſchulen gelehrt werden;
2. ebene Geometrie, Stereometrie, ebene und ſphäriſche Trigonometrie;

3. Analyſis, analytiſche Geometrie, Differenzial- und Integralrechnung, in letzteren wenigſtens Kenntniß und Herleitung der Grundformeln;
4. praktiſche Geometrie in der Ausdehnung, wie ſie der Lehrplan für die höheren Bürgerſchulen erfordert; Uebung im Gebrauch derjenigen Werkzeuge, welche beim Meſſen, beim Aufnehmen und Nivelliren gewöhnlich angewendet werden; Einſicht in die Gründe der Conſtruction und des Gebrauchs dieſer Werkzeuge.
5. Aus der darſtellenden Geometrie ſollen Conſtructionen gerader Linien und von Ebenen im Raume und Conſtructionen krummer Durchſchnittslinien im Grund- und Aufriß ausgeführt werden.
6. Aus der geometriſchen Zeichnekunſt ſollen die Conſtruction der Schatten und die Hauptſätze der Perſpective dem Candidaten bekannt ſein.

b. In den Naturwiſſenſchaften wird

1. gründliche Kenntniß der Hauptlehren der Phyſik und ſpecielle Bekanntſchaft mit den einzelnen Theilen dieſer Wiſſenſchaft gefordert, ſoweit ſie zur Befähigung für den Unterricht an den Gelehrtenſchulen nöthig iſt. Auch muß der Candidat nachweiſen, daß er die beim elementaren Unterricht unentbehrlichen Inſtrumente genau kenne und damit zu experimentiren verſtehe.

   An die Prüfung in der Phyſik, die ſchriftlich und mündlich ſtattfindet, reihen ſich mündliche Fragen über die Anfangsgründe der Aſtronomie und phyſiſchen Geographie und über die Grundlehren der allgemeinen Chemie.
2. In der Naturgeſchichte — Zoologie, Botanik, Mineralogie mit Geognoſie und Geologie — wird gleichfalls mündlich geprüft und diejenige Kenntniß gefordert, durch welche die Befähigung für den Unterricht an den Gelehrtenſchulen bedingt iſt.

c. Um einige Kenntniß der lateiniſchen und griechiſchen Sprache darzuthun, haben die Candidaten der Mathematik und Naturwiſſenſchaften Stellen aus einem nicht beſonders ſchwierigen lateiniſchen Autor, wie Cäſar, Salluſt, das 21ſte und 22ſte Buch des Livius, und aus einem leichteren griechiſchen Autor, wie Xenophons Anabaſis, Homers Odyſſee, mündlich zu überſetzen und die an dieſe Ueberſetzung ſich anreihenden Fragen aus der Etymologie und Grammatik beider Sprachen zu beantworten.

§ 14.

In den facultativen Gegenſtänden (§ 5 D.) wird ſchriftlich und mündlich in folgendem Umfang geprüft.

1. Geſchichte. Der Candidat hat eine genauere Kenntniß der alten, mittleren und neueren Geſchichte und eine zureichende Bekanntſchaft mit den geſchichtlichen Hülfswiſſenſchaften darzuthun.

2. Philoſophie. Es wird eine ausgedehntere Kenntniß der verſchiedenen Zweige dieſer Wiſſenſchaft und ihrer Geſchichte, namentlich auch Bekanntſchaft mit den neueren philoſophiſchen Syſtemen gefordert.
3. Deutſche Sprache. Der Candidat hat ſich über hiſtoriſche Studien der deutſchen Sprache und Grammatik, insbeſondere auch der mittelhochdeutſchen, und über eine umfaſſende Kenntniß der Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur auszuweiſen.
4. Franzöſiſche Sprache. Es wird Fertigkeit im Franzöſiſchſprechen, im Leſen und Ueberſetzen franzöſiſcher Schriftſteller und im Ueberſetzen aus dem Deutſchen in's Franzöſiſche, Kenntniß der franzöſiſchen Grammatik und Litteratur verlangt.
5. Engliſche Sprache. Hier wird correcte Ausſprache, Uebung im Sprechen, Fertigkeit im Ueberſetzen aus dem Engliſchen in's Deutſche, correcte Ueberſetzung aus dem Deutſchen in's Engliſche, Kenntniß der engliſchen Grammatik und Litteratur gefordert.
6. Hebräiſche Sprache. Der Candidat ſoll Sicherheit in der Formenlehre und im Analyſiren der Wörter ſowohl als der Sätze, und Fertigkeit im Ueberſetzen der hiſtoriſchen Schriften des alten Teſtaments und der Pſalmen kund geben.

§ 15.

Jeder Candidat hat eine Lehrprobe abzulegen, wozu ihm der Stoff je nach ſeinem Fache von der Prüfungscommiſſion bezeichnet, und die zur Vorbereitung erforderliche Zeit geſtattet wird.

§ 16.

Nach beendigter Prüfung wird ihr Reſultat für jeden Candidaten nach den in den einzelnen Prüfungsgegenſtänden von ihm erlangten Noten, unter Berückſichtigung der größeren oder geringeren Wichtigkeit der verſchiedenen Gegenſtände, feſtgeſtellt und mit einer Geſammtnote als vorzüglich, gut, hinlänglich oder ungenügend bezeichnet.

Wer nicht wenigſtens die Geſammtnote hinlänglich erhält, kann nicht recipirt werden.

Die Location der Candidaten, die ſich nach dem Geſammtreſultate der Prüfung richtet, wird beſonders für die Candidaten der Philologie und beſonders für die der Mathematik und Naturwiſſenſchaften feſtgeſtellt.

Wer bei einer zweiten Prüfung abermals nicht genügt, wird zu einer weiteren Prüfung nicht zugelaſſen.

§ 17.

Jedem auf den Grund der Prüfung unter die Lehramtspraktikanten aufgenommenen Candidaten wird von dem Oberſtudienrath eine Receptionsurkunde ausgeſtellt, welche die ihm ertheilte Geſammtnote enthält und zugleich angibt, in

welcher der beiden Klaſſen (§ 1) und in welchen facultativen Gegenſtänden (§ 5 D.) er die Prüfung beſtanden habe.

Ueberdieß wird die Reception der Candidaten als Lehramtspraktikanten durch das Regierungsblatt nach ihrer Location, aber ohne Beifügung der Noten, verkündet.

§ 18.

Nach der Reception hat jeder Lehramtspraktikant wenigſtens ein Jahr lang an einer öffentlichen Schule ſich im Unterricht zu üben und weiter auszubilden.

Er hat ſich bei der Direction der Anſtalt, bei der er einzutreten wünſcht, zu melden und wird auf deren Bericht von dem Oberſtudienrathe eingewieſen.

Mehr als zwei Praktikanten dürfen nicht gleichzeitig an einem Lyceum ihre Probezeit beſtehen; an kleineren Anſtalten jeweils nur einer.

Wo nicht vorübergehend eine beſondere Aushilfe nöthig fällt, ſollen einem Praktikanten während des Probejahrs nicht mehr als zwölf Unterrichtsſtunden wöchentlich übertragen werden.

Nicht bloß der Director, ſondern auch die Lehrer, in deren Claſſe oder Fach der Praktikant Unterricht gibt, ſollen die Lehrſtunden desſelben öfter beſuchen, um von der Art und Weiſe ſeines Unterrichts Kenntniß zu nehmen, ihn auf etwaige Mißgriffe aufmerkſam zu machen und, wo es geeignet ſcheint, mit Rath und That zu unterſtützen.

Der Praktikant hat in jeder Woche einigen Stunden derjenigen Lehrer, welche in ſeinem Hauptfache Unterricht ertheilen, als Zuhörer anzuwohnen.

Am Ende des Probejahrs berichtet der Director unter Anſchluß eines Gutachtens der oben genannten Claſſen- oder Fachlehrer über die Wirkſamkeit des Praktikanten, den Grad ſeines Lehrgeſchickes und ſeiner praktiſchen Brauchbarkeit an den Oberſtudienrath.

Unter Umſtänden kann die Probezeit vom Oberſtudienrath verlängert werden.

Oeſterreich. [Die gegenwärtige Einrichtung des phyſikaliſchen Inſtitutes in Wien.] (Ztſchr. f. d. öſterr. Gymn.) Das Streben, die vollſtändige Erfüllung der Anforderungen der Statuten des phyſikaliſchen Inſtitutes (ſ. Ztſchr. f. d. öſterr. Gymn., I. Jahrg. S. 458 ff.) mit der Berückſichtigung der verſchiedenartigen Verhältniſſe der Beſucher dieſer Anſtalt zu vereinbaren, leitete zu einer Vorgangsweiſe, von welcher, da ſie die Probe der Erfahrung bereits beſtanden hat, hier, gleichſam als Anhang zu vorgedachten Statuten, in Kürze Nachricht gegeben werden ſoll.

Für die theoretiſche Ausbildung in der Phyſik iſt durch die Mannigfaltigkeit und den Umfang der beſtehenden Univerſitätsvorleſungen reichlich geſorgt. Dadurch wird es dem Inſtitute möglich, ſich auf den Charakter einer praktiſchen Lehranſtalt zu beſchränken und dem gemäß ihren Theilnehmern die vollſte Gelegenheit zu eigener Handanlegung darzubieten. Die Statuten veranſchlagen den vollſtändigen Beſuch der Anſtalt auf drei Semeſter. Hiernach wurde die zu löſende Aufgabe in drei Partien getheilt, und jede einem beſonderen Semeſtralcurſus zugewieſen. Zwei dieſer Semeſter bilden die eigentliche Lehrzeit; das eine, ein Sommerſemeſter, iſt dem Unterrichte im

phyſikaliſchen Experimentiren gewidmet, mit vorzüglicher Rückſicht auf das Bedürfniß des Unterrichtes an Mittelſchulen; das andere, ein Winterſemeſter, dient zur Erlernung der techniſchen Fertigkeiten in der Behandlung von Holz, Metall und Glas, worauf die Inſtandhaltung und Herſtellung phyſikaliſcher Apparate beruht. Ein drittes Semeſter wird zu weiterer Ausbildung durch praktiſche phyſikaliſche Studien und mehr ſelbſtſtändige Arbeiten verwendet. Es liegt in der Natur der Sache, daß dieſem Semeſter die beiden vorgenannten voranzugehen haben; in welcher Ordnung aber jene auf einander folgen, iſt gleichgültig, ſo daß der Eintritt in das Inſtitut eben ſo gut in einem Sommer- als in einem Winterſemeſter ſtattfinden kann. In beſonderen Fällen iſt es vortheilhaft, den Beſuch des dritten Semeſters nicht unmittelbar an die beiden Lehrcurſe anzuſchließen, ſondern auf eine ſpätere Zeit zu verſchieben, um vorerſt noch weitere mit der Phyſik in Beziehung ſtehende Studien zu betreiben und dadurch eine größere Reife zu ſelbſtſtändigen phyſikaliſchen Arbeiten zu erlangen. Gehörig vorgebildete Freunde der Phyſik können auch unmittelbar das Inſtitut zu ſpeciellen praktiſchen Arbeiten benützen und ſo wie jene, welche der regelmäßigen Bahn folgten, ſogar mehrere Semeſter hiezu verwenden.

Für die beiden Lehrſemeſter beſtehen zweiſtündige Lectionen, fünfmal die Woche. In dem Experimentircurſus werden ſämmtliche bei dem Schulunterrichte nöthigen oder doch erwünſchlichen Verſuche, und überdieß noch manche feinere Experimente in der den bewährteſten Lehrbüchern eigenen Ordnung von den Lernenden abwechſelnd vorbereitet und durchgeführt, wobei denſelben der Unterweiſende leitend zur Seite ſteht. Es wird hier, wie es die Statuten vorſchreiben, darauf geſehen, ſich auch mit geringeren Mitteln behelfen zu lernen; anderſeits wird nicht unterlaſſen zu zeigen, wie genauere Inſtrumente zur Erzielung brauchbarer Meſſungen zu handhaben ſind. Die Anſtellung der Verſuche bietet vielfache Gelegenheit dar, auch noch die Gründe der Erſcheinungen zu beſprechen und auf dieſem Wege zur Erhöhung der theoretiſchen Einſicht beizutragen.

In dem Curſus für die techniſchen Fertigkeiten, deren Inbegriff füglich mit der Benennung »phyſikaliſche Technik« bezeichnet werden kann, erlernen die Theilnehmer die vorzüglichſten zur Herſtellung phyſikaliſcher Geräthſchaften nöthigen Handgriffe des Glasblaſens, des Schneidens, Bohrens und Schleifens des Glaſes; die nothwendigſten Arbeiten an der Hobelbank, an der Drehbank (in Holz und Metall), das Löthen, die Bearbeitung der Metalle mit Hammer und Feile, das Verſilbern, Lakiren u. ſ. w., überall die Behandlung und Inſtandſetzung der Werkzeuge mitbegriffen, mit einem Worte, alle Fertigkeiten, welche man von einem Gehülfen, Präparator oder Mechaniker an einem phyſikaliſchen Cabinete fordern kann. Ein ſolcher Unterricht kommt einem auf ſich ſelbſt beſchränkten Lehrer an einer Schule dadurch vielfach zu ſtatten, daß er im Stande iſt, gar manches theils eigenhändig anzufertigen, theils deſſen Herſtellung Anderen anzugeben, was beſonders in kleineren Städten, wo keine Auswahl unter Mechanikern offen ſteht, ſondern die vorhandenen Kräfte gewöhnlicher Handwerker in Anſpruch zu nehmen ſind, von großem Werthe iſt. Die raſchen Fortſchritte, welche in derlei Arbeiten am phyſikaliſchen Inſtitute ſelbſt von ſolchen gemacht werden, die vordem nie Gelegenheit dazu fanden, beruhen auf dem methodiſchen Gange der Unterweiſung, wobei für jede beſondere Beſchäftigungsart mit den Grundoperationen oder Elementararbeiten begonnen und ſodann ſtufenweiſe zu Schwererem fortgeſchritten wird. Die Eintheilung ſämmtlicher Arbeitenden in Gruppen, deren jede einen für ſich abgeſonderten Gegenſtand in Angriff nimmt, und der Wechſel der Gegenſtände unter den Gruppen ermöglicht, in Verbindung mit der Anzahl der zu Gebote ſtehenden Arbeitsgeräthe und Werkzeuge, ſelbſt eine größere Menge von Theilnehmern ohne Zeit-

verluſt vorwärts zu führen. An die Unterweiſungen, welche von dem Vorſteher der Anſtalt, von ſeinen Aſſiſtenten, von dem Inſtitutsmechaniker, und anderen bei dem Unterrichte Hülfe leiſtenden Fachverſtändigen ausgehen, knüpft ſich mit dem beſten Erfolge eine Art wechſelſeitigen Unterrichtes unter den Lernenden ſelbſt, deren jedem ſich durch die Operationen, die er von ſeinen Nachbarn ausführen ſieht, eine mehrfältige Quelle der Belehrung öffnet. Sobald die erſten Schwierigkeiten einer Arbeitsgattung überwunden ſind, wird ſogleich die Anwendung auf Reparatur oder Herſtellung von phyſikaliſchen Apparaten zum Ziele der Thätigkeit genommen, und da mit dem Fortſchritte auch die Freude an dieſen Beſchäftigungen wächst, ſo kommen in jedem ſolchen Curſus Erzeugniſſe zu Stande, deren Ausführung man von vorne herein nicht erwartet haben würde.

Für die Uebungen und Arbeiten derjenigen, welche ein weiteres Semeſter am Inſtitute zubringen, oder ſogleich zum Behufe ſelbſtſtändiger Arbeiten eintreten, dienen das ganze Jahr hindurch alle Tagesſtunden, welche der regelmäßige Unterricht frei läßt, und es wird die jedem Einzelnen zuzuweiſende Zeit nach beſonderem Uebereinkommen feſtgeſetzt. Bei dieſen Arbeiten wird genau nach der von den Statuten vorgeſchriebenen Norm vorgegangen, deren Befolgung jeden Einzelnen in den Beſitz alles bezüglich der zu behandelnden Aufgabe bereits Geleiſteten bringt (Statuten § 7) und die Möglichkeit eines ſicheren Fortſchrittes vermittelt. Die auf ſolchem Wege zu gewinnende Entwickelung wiſſenſchaftlicher Selbſtthätigkeit iſt füglich als das Hauptziel des phyſikaliſchen Inſtitutes zu betrachten, deſſen günſtiger Einfluß auf die Förderung der Naturwiſſenſchaft bei uns ſich ſchon jetzt bemerklich macht und binnen kurzem noch ſichtlicher hervortreten wird. Wir behalten uns vor, hierüber in dieſen Blättern zeitweiſe Bericht zu erſtatten.

Wien. A. v. Ettingshauſen.

England. London, 7. März. In der Unterhausſitzung vom 6. März beantragt Lord J. Ruſſel vorheriger Ankündigung gemäß folgende das Unterrichtsweſen betreffende Reſolutionen: »1. Der Anſicht des Hauſes nach iſt es wünſchenswerth, die Beſchlüſſe des Unterrichtsausſchuſſes des geheimen Rathes auszudehnen, zu revidiren und zu conſolidiren. 2. Es iſt wünſchenswerth, daß, außer den gegenwärtig vorhandenen Inſpectoren der kirchlichen (d. h. dem anglikaniſchen Bekentniſſe angehörenden) Schulen noch 80 Unterinſpectoren ernannt werden, und daß England und Wales in Bezug auf Erziehungszwecke in 80 Diviſionen getheilt werden. 3. Es iſt wünſchenswerth, daß Unterinſpectoren für brittiſche, wesleyaniſche und andere nicht mit der Kirche zuſammenhangende proteſtantiſche Schulen, ſo wie auch für römiſch-katholiſche Schulen im entſprechenden Verhältniſſe zu der gegenwärtigen Zahl der Inſpectoren ſolcher Schulen ernannt werden. 4. Der Ausſchuß des geheimen Rathes wird ermächtigt, auf den Bericht der Inſpectoren und Unterinſpectoren hin in jeder Diviſion Schuldiſtricte zu bilden, die aus einzelnen oder vereinigten Kirchſpielen oder aus Theilen von Kirchſpielen beſtehen. 5. Die Unterinſpectoren der Schulen jeder Diviſion werden angewieſen, über die verfügbaren Mittel zur Erziehung der Armen in jedem Schuldiſtricte Bericht zu erſtatten. 6. Um dieſe Mittel auszudehnen, iſt es rathſam, die Befugniſſe, welche die Commiſſare der mildthätigen Stiftungen gegenwärtig beſitzen, zu erweitern und die Fonds, welche jetzt dem Publicum nichts nützen, oder ihm ſogar ſchaden, zur Erziehung der mittlern und ärmern Claſſen des Gemeinweſens zu verwenden. 7. Es iſt wünſchenswerth, daß in jedem Schuldiſtrict, wo die aus Stiftungen, Subſcriptionen, Schenkungen und Schulgeldern (schoolpence) fließenden Mittel ſich als unzulänglich erweiſen und von dem Unterrichtsausſchuſſe des geheimen

Rathes für unzulänglich erklärt werden, die Steuerzahlenden die Befugniß haben, ſich ſelbſt für die Errichtung und Erhaltung einer Schule oder mehrerer Schulen zu beſteuern. 8. Wird nach dem 1. Januar 1858 von einem Schuldiſtrict erklärt, daß er nicht die ausreichenden Mittel zum Unterricht der Armen beſitzt, ſo haben die Friedensrichter für die Stadt, die Grafſchaft oder die Burgflecken in ihren Quartalſitzungen das Recht, eine Schulſteuer aufzuerlegen. 9. Wo eine Schulſteuer auferlegt iſt, da ernennt ein von den Steuerpflichtigen erwählter Schulausſchuß die Lehrer ſo wie die Lehrerinnen und trifft Anordnungen zur Verwaltung der Schulen. 10. In jeder Schule, die ihren Unterhalt ganz oder theilweiſe Schulſteuern verdankt, wird täglich eine Stelle aus der heiligen Schrift geleſen und außerdem in der von dem Schulausſchuſſe für paſſend erachteten Weiſe für den religiöſen Unterricht Sorge getragen werden. Kein Kind jedoch ſoll gezwungen werden, religiöſen Unterricht zu empfangen, oder zum Kirchenbeſuch genöthigt werden, wenn ſeine Eltern oder Vormünder aus Gewiſſensgründen etwas dagegen haben. 11. Von Arbeitgebern, welche Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren beſchäftigen, wird verlangt, daß ſie halbjährlich beſcheinigen, daß dieſe Kinder die Schule beſucht haben; auch haben ſie das Schulgeld für dieſen Unterricht zu bezahlen. 12. Es iſt wünſchenswerth, durch Ausſetzung von Preiſen, Herabſetzung des Schulgeldes, durch Stiftung von Bibliotheken und Abendſchulen und auf anderm Wege den Unterricht der Kinder im Alter von 12 bis 15 Jahren zu fördern.« Der Antragſteller bemerkt, aus der Volkszählung des Jahres 1851 gehe hervor, daß es damals in England ungefähr 4,000,000 im Alter von 5 bis 15 Jahren ſtehende Perſonen gab. Von dieſen waren etwa 2,000,000 in die Schulbücher eingetragen, während nur 1,750,000 die Schule wirklich beſuchten. Wenn man die Beſchaffenheit der Lehrer in vielen dieſer Schulen in Erwägung ziehe, ſo ſei es ſehr die Frage, ob daſelbſt von Erziehung im eigentlichen Sinne des Wortes die Rede ſein könne. Die Zahl der Kinder, welche die unter Aufſicht des Unterrichtsausſchuſſes des geheimen Rathes ſtehenden Schulen beſuchten, belaufe ſich auf 500,000. In dieſen Schulen herrſche ein weit beſſeres Syſtem, und durch die ſeit dem Jahre 1839 erfolgten Geldbewilligungen habe man Mittel zur Heranbildung von Volksſchullehrern gewonnen. Trotzdem ſei das Unterrichtsweſen ſowohl quantitativ wie qualitativ noch immer ſehr mangelhaft. Auf zwei Puncte habe man hauptſächlich ſein Augenmerk zu richten, nämlich darauf, daß ein Jeder der Wohlthaten des Unterrichts theilhaftig werde, und darauf, daß das wirklich Gute in dem gegenwärtigen Syſtem erhalten und weiter entwickelt werde.« Roebuck läßt ſich in allgemeine Erörterungen über die Zwecke der Erziehung ein. Wenn dieſelbe ihr Ziel erreichen ſolle, ſo müſſe der Unterricht das intellectuelle, das ſittliche und das religiöſe Element in ſich begreifen. Der religiöſe Unterricht jedoch laſſe ſich nicht von confeſſionellen Differenzen unabhängig machen, und deßhalb könne er es auch nicht billigen, daß Lord J. Ruſſel die Bibel in die Schulen einführen wolle. Dadurch würde man die Schulen eher zu allem Anderen, als zu Nationalſchulen machen. Er ſeines Theils ſei für den bloß weltlichen Unterricht. In ähnlicher Weiſe ſpricht ſich auch M. Gibſon aus. Lord Palmerſton äußert, das Haus müſſe Lord John Ruſſel jedenfalls dankbar dafür ſein, daß er ſeine Anſichten über einen ſo wichtigen Gegenſtand ausgeſprochen habe. Auch ſei der von ihm dazu gewählte Weg, nämlich die Vorlegung der Reſolutionen, ſeiner Anſicht nach der beſte geweſen, und die Regierung werde ſeinen Vorſchlägen die ſorgfältigſte Beachtung angedeihen laſſen. Die Verbindung des moraliſchen und religiöſen Unterrichts mit dem intellectuellen habe allerdings ihre Schwierigkeiten. Werde ſie aber nicht erreicht, ſo werde überhaupt gar nichts erreicht, und er hoffe, man werde Mittel und Wege finden, die allerdings bedeutenden Hinderniſſe zu überwinden.

Lord J. Ruſſel bemerkt, man habe ihn darauf aufmerkſam gemacht, daß es beſſer ſein würde, die Reſolutionen in einem Ausſchuſſe des ganzen Hauſes zu erörtern. Er ziehe ſie alſo für jetzt zurück und beantrage ſtatt deſſen die Reſolution, daß das Haus ſich am Donnerſtag, 10. April, als Ausſchuß conſtituire, um den Stand des öffentlichen Unterrichtsweſens in Erwägung zu ziehen. Dieſer Vorſchlag wird genehmigt.

London, 11. April. Die Verhandlungen über die Ruſſel'ſche Volkserziehungsbill begannen in der Unterhausſitzung vom 10. April. Der edle Lord, welcher äußerte, er könne das Haus mit der ſchon vor Oſtern von ihm gegebenen Motivirung verſchonen, ſcheint wenig Beifall zu finden; er mußte wahrnehmen, daß ſein früherer Einfluß auf die von ihm einſt geleitete Mehrheit ſehr tief geſunken ſei. Herr Henley fand die Gewalt, welche den 80 Schulinſpectoren ertheilt werden ſoll, viel zu bedeutend; die Bildung beſonderer Schuldiſtricte werde ferner das Parochialſyſtem auflöſen; die vorgeſchlagene Verwendung von mildthätigen Stiftungen auf den Schulunterricht ſei in Bezug auf die untern Claſſen, welche die Wohlthaten derſelben genießen, eine Ungerechtigkeit. Die Erhebung von Localabgaben für Schulen werde alle Widerwärtigkeiten der Kirchenabgaben zur Folge haben. Höchſt unzweckmäßig ſei der Vorſchlag, Arbeitgeber zu zwingen, daß ſie das Schulgeld der von ihnen beſchäftigten jungen Leute zwiſchen 9 und 15 Jahren bezahlen. Die Folge werde ſein, daß erſtere die Arbeit von Erwachſenen, ſtatt von Kindern, anwenden werden; kurz kein von Lord John gemachter ſelbſtſtändiger Vorſchlag fand Gnade. Herr Warren tritt nun zum erſtenmal mit einer ſehr beifällig aufgenommenen Rede auf, indem er tadelt, daß man bei dem Entwurf des Lords zu frühzeitig auf die Einzelnheiten eingehe, und wenigſtens im Allgemeinen Lord J. Ruſſel beiſtimmt. Was die Hauptfrage betreffe, ſo müſſe die Legislatur eine entſchiedenere Haltung hinſichtlich derſelben wie zuvor einnehmen. Das auf Freiwilligkeit beruhende Syſtem habe gute, ſelbſt bewunderungswerthe Wirkungen geäußert; dasſelbe habe jedoch nicht gänzlich ſeinen Zweck erreicht; Zwang ſei nothwendig. Die Legislatur ſei häufig genug bei Privatrechten und Eigenthum eingeſchritten; handle es ſich aber um ein großes moraliſches Uebel, ſo heiße es, man beſchränke die Freiheit. Man möge vorerſt die Wirkſamkeit des geltenden Syſtems ins Auge faſſen, und dasſelbe verbeſſern wo man Mängel entdecke. Etwas möge geſchehen; der Staat dürfe jedoch nicht vergeſſen, daß er Pflichten, die auf Religion begründet ſeien, zu erfüllen habe; erkenne er, daß keine Erziehung vorhanden ſei oder ohne ſein Einſchreiten vorhanden ſein würde, ſo ſei es nicht allein ſein Recht, ſondern auch ſeine Pflicht einzuſchreiten. Sir J. Graham machte Hrn. Warren Complimente über ſein Auftreten als Redner, ſprach aber gegen deſſen Anſicht über Einſchreiten des Staats durch Zwang. Was die vorliegenden Reſolutionen betreffe, ſo ſei deren Form unpaſſend, ſie beginnen mit Details und enden mit einem Grundſatz. Manche derſelben bedürften keines Votums, die andern ließen ſich erſt endgültig annehmen oder verwerfen, wenn ſie als Beſtandtheil eines organiſchen und ausgearbeiteten Geſetzesentwurfs vors Haus kämen. Greife das Haus einmal zu dem Ausweg einer zwangsweiſen Localabgabe — dann ſage er ihm voraus, daß es die rein weltliche Schule einführen müſſe; davon abgeſehen, würde in Folge der Steuer die Quelle der Privatwohlthätigkeit verſiegen. Was den Vorſchlag betreffe, Arbeitgeber zu zwingen, daß ſie die Kinder in die Schule ſchicken, ſo ſei Sir Robert Walpole's Idee, die Acciſe in Privathäuſern einzuführen, ein harmloſer Spaß im Vergleich damit. Aus den Angaben in Hrn. Unwin's und Hrn. E. Baine's Pamphleten habe er die Ueberzeugung geſchöpft, daß das beſtehende Syſtem keiner Aenderung bedürfe. Seit 1815 laſſe ſich ein ungeheurer Fortſchritt nachweiſen; damals beſuchte eines von 17, jetzt beſuche eines von 8 Kindern die Schule. Wenn

der Plan des edlen Lords in einer Beziehung zu koſtſpielig ſei (denn 6,000,000 Pfd. wären ſo viel wie die Armen- und Grafſchaftsſteuer zuſammengenommen), ſo widerſtreite er in anderer Beziehung dem conſtitutionellen Princip durch die Schöpfung einer Unzahl von Staatsanſtellungen, die bei den beſten Abſichten allmälig der Corruption Thür und Thor öffnen müßten. Ferner ſei der Plan weder kalt noch warm — weder religiös noch weltlich. Das Freiwilligkeitsprincip wurzle im religiöſen Eifer der verſchiedenen Glaubensrichtungen, der Plan des edlen Lords aber mache die Religion der Schule von der zufälligen Majorität des Tages abhängig, und ſei geeignet die bitterſten Localfehden anzufachen. Er ſelbſt ſei entſchieden gegen die weltliche Schule, daher für das Freiwilligkeitsprincip und für die Beibehaltung des beſtehenden Unterrichtsweſens. Sir J. Pakington gab zwar Lord John manches zu, drohte aber auch mit Amendements. Von der Regierung ſprach ſich noch Niemand über den Plan des ehemaligen Miniſters aus. Die Verhandlung wurde vertagt und in der Sitzung vom 11. April wieder aufgenommen, und in ſolcher Weiſe fortgeſetzt, daß Lord John erkennen muß, all ſein früherer Einfluß ſei verſchwunden. Er wendet ſich vorzugsweiſe an Sir J. Graham, und ſpricht ſeine Verwunderung aus, daß ein Mitglied des Geheimenraths das Freiwilligkeitsprincip mit Eifer vertrete, welches doch von keiner Nation in Bezug auf Erziehung, nicht einmal von den Neu-England-Staaten als gültig anerkannt werde. Möge es in Großbritannien Großes geleiſtet haben, ſo ſei es doch unmöglich dasſelbe für den Fall zu vertreten, daß religiöſe Erziehung dadurch vernachläſſigt werde. Was die Einzelnheiten ſeiner Reſolutionen betreffe, ſo ſei es unrecht ſeinen Plan zu tadeln, weil dieſer einen gewiſſen Schulzwang einzuführen beabſichtigte. Wenn eine Bevölkerung die Nothwendigkeit des Schulunterrichts nicht inſoweit erkannt habe, daß ſie ſelbſt ſich dafür zu beſteuern bereit ſei, ſei er allerdings dafür, eine Behörde zu ſchaffen, welche die Selbſtbeſteuerung anbefehle, und dieſen Zwang glaube er rechtfertigen zu können. Nur ein gänzlicher Mangel an Aufrichtigkeit vermöge dieß als Deſpotismus zu bezeichnen. Ebenſowenig laſſe ſich läugnen, daß viele wohlthätige Stiftungen nutzlos vergeudet oder zu Zwecken verwendet werden, die den Gründern nie in den Sinn gekommen waren; nur ſolche Fonds ſuche er dem Volksunterrichte zuzuwenden. Für die Weisheit eines ſolchen Schrittes könne er Lord Brougham und den gegenwärtigen Lord Kanzler als Zeugen anrufen. Auch die Beſorgniß religiöſer Zänkereien erſcheine ihm chimäriſch, ein einfacheres und allgemeiner verſtändliches Lehrbuch als die Bibel gebe es nicht, denn die Bibel lehre Liebe zum Nebenmenſchen und Furcht Gottes, und es denke doch Niemand daran, Kinder von zwölf Jahren mit den dogmatiſchen Spitzfindigkeiten vertraut zu machen. Aber ſelbſt zugegeben, daß der Religionsunterricht zu Differenzen Veranlaſſung gäbe, ſo wäre ein ſolcher Zuſtand dem gegenwärtigen vorzuziehen, wo es aller Orten erwachſene Burſchen gebe, die nie den Namen Gottvaters oder des Heilandes ausſprechen hörten. Sir James bezeichne es als die Quinteſſenz der Tyrannei, Arbeitgeber für den Schulbeſuch der in ihrem Dienſt ſtehenden Kinder verantwortlich zu machen; allein dieſelbe Gewalt werde ja gegenwärtig einer beſonderen Claſſe von Arbeitgebern, nämlich den Fabricanten angethan. Was die conſtitutionswidrige Unzahl neuer Staatsanſtellungen betreffe, ſo beſchränke ſich die »Unzahl« auf 120 Unterinſpectoren, und er beabſichtige alte verdienſtvolle Schullehrer, die nach einer mühſeligen Laufbahn keine andere Beförderung zu erwarten hätten, mit dieſen beſcheidenen Poſten zu belohnen. Hierauf erklärte Lord J. Ruſſel, offenbar durch die Stimmung des Hauſes entmuthigt, daß er nur bei ſeinen fünf erſten Reſolutionen beharren würde, nämlich auf Erweiterung der Vollmacht der jetzigen Unterrichtscommiſſion, auf Einſetzung der Inſpectoren und Bildung von Schuldiſtricten. Endlich gibt

die Regierung durch Sir G. Grey eine Erklärung. Dieſer ertheilt Lord J. Ruſſell große Lobſprüche, weil er ſeine Talente der Volkserziehung widme, meint jedoch: die Verhandlung zeige nur recht deutlich die Schwierigkeiten, welche dieſe Frage darbiete; er erklärt, nur die erſte Reſolution könne die herzliche Unterſtützung der Regierung erhalten. Letztere könne aber unmöglich die Verantwortlichkeit übernehmen, daß ſie den ganzen Plan, um eine Bill darüber einzubringen, gutheiße. Was beſonders die Einſetzung von Subinſpectoren betreffe, ſo könne man vielleicht einige Beamte der Art anſtellen; welche Vollmacht ſolle man ihnen aber ertheilen? Das Haus werde unklug handeln, wenn es ſich hierin irgendwie verpflichte. Entſchieden müſſe die Regierung gegen Einführung eines Schulzwangs proteſtiren; kurz, ſie könne nur die erſtere Reſolution (über Erweiterung der Vollmacht der jetzigen Commiſſion) gutheißen. Noch Andere traten gegen Lord John auf, worunter Gladſtone und Diſraeli. Erſterer machte ihm ironiſche Complimente über ſeine ſtrategiſche Geſchicklichkeit, weil er als guter General den Reſt ſeiner Armee aus einer verzweifelten Stellung zu ziehen ſuche, indem er mehrere ſeiner Reſolutionen aufgebe. Gladſtone trat vorzugsweiſe gegen den Umſtand auf, daß Lord Johns Plan zu einer Centraliſirung des Erziehungweſens führen würde. Ferner meinte er, wenn das Parlament eine Abgabe für Erziehung gutheiße, ſo werde damit der Todesſtreich dem Freiwilligkeitsprincip gegeben. Die Nöthigung von Arbeitgebern, die von ihnen beſchäftigten jungen Leute in die Schule zu ſchicken, werde eine directe Beſteuerung der Arbeit ſein. Durch den ganzen Plan aber würde ein den Engländern gänzlich fremder Geiſt der Abhängigkeit genährt werden. Diſraeli äußerte: er könne die Beweggründe Lord John Ruſſels nicht begreifen, einen mit ſolchem Pomp angekündigten Entwurf theilweiſe zurückzunehmen; er werde freimüthiger und höflicher gegen das Haus verfahren, wenn er das Ganze zurücknehme, und anerkenne, daß die von ihm vorgeſchlagene Politik keine Sympathie im Hauſe finde. Lord J. Ruſſel muß dieſen trefflichen Rath dankend ablehnen. Das Haus habe dem beſtehenden Syſtem heute Abend die feurigſten Lobſprüche ertheilt, aber es möge ſich erinnern, daß dießelbe Schulſyſtem im Jahr 1839 nur mit einer Majorität von zwei Stimmen durchgegangen ſei. Trotz der ungünſtigen Stimmung der ehrenwerthen Mitglieder laſſe er ſich daher nicht die Hoffnung nehmen, auch die Erweiterung des jetzigen Schulweſens dereinſt durchzuſetzen. Die erſte der Reſolutionen aufgeben hieße an der Sache verzweifeln, und dazu ſei für ihn kein Grund vorhanden. Barnes ſuchte dem Lord Hülfe zu leiſten, indem er auf Vertagung antrug, das Haus aber forderte durch lärmenden Zuruf die Abſtimmung, die alsdann mit 158 gegen 260 Stimmen gegen die erſte von Lord Johns Reſolutionen, und damit gegen alle ausfällt. A. Z.

Rußland St. Petersburg, 9. April. [Reformen.] Auf Vorlage des Unterrichtsminiſters hat der Kaiſer die Beſchränkung der Zahl auf Univerſitäten Studirender in Betracht des allgemeinen Strebens der Jugend nach höherer Bildung aufgehoben. Es kann fortan in allen Facultäten eine unbeſchränkte Zahl Studenten immatriculirt werden. Der Kaiſer hat dieſe Maßregel genehmigt im Vertrauen zu der Richtung des Unterrichtes auf hohen Schulen und des ihre Organiſation beſchützenden Geiſtes. Von einer Modification der die wiſſenſchaftlichen Vorträge regelnden Vorſchriften, welche ſich weſentlich von denen der übrigen europäiſchen Univerſitäten unterſcheiden, iſt dabei ſelbſtverſtändlich nicht die Rede.

— St. Petersburg, 29. Mai. Die heutigen Blätter veröffentlichen nachſtehenden Ukas an den dirigirenden Senat vom 17. Mai, welcher vollſtändig nach der »Senatszeitung« lautet:

»Da Wir die Volksbildung, als Unterpfand für das künftige Gedeihen Unſeres geliebten Rußlands, als einen der wichtigſten Gegenſtände Unſerer Sorge für den Staat betrachten, ſo wünſchen Wir die Lehranſtalten vom Reſſort des Miniſteriums der Volksaufklärung unter Unſerer nächſten Aufſicht und Obhut zu ſehen. Indem Wir im Hinblick darauf die Verwaltung des Miniſteriums der Volksaufklärung und der demſelben untergebenen Anſtalten in ihrer jetzigen Einrichtung beſtehen laſſen, erachten Wir es für nöthig, von ſämmtlichen wichtigeren Verfügungen fortlaufend Kenntniß zu nehmen, und befehlen deßhalb in Ergänzung und Abänderung des Sſwod der Geſetze (Ausg. v. 1842) T. 1. Statut des Miniſtercom. Art. 14 und Statut des Miniſt. der Volksaufkl. Art. 1404, 1405, 1410, 1411, 1412 und 1413: 1. Die Protokolle der Oberſchulverwaltung über alle auf Abänderung der inneren Einrichtung der Lehranſtalten und der inneren Verwaltung derſelben, ſo wie auch auf Abänderungen im Lehr- und Erziehungsweſen überhaupt ſich beziehende Angelegenheiten unmittelbar im Original Unſerem Einblick vorzulegen. 2. In ſolchen Fällen, wo ſich in den Anſichten der Oberſchulverwaltung und des Miniſters der Volksaufklärung eine Differenz ergibt, hat der Miniſter in einem eigenen Vortrage ſowohl ſeine Meinung als die der Oberſchulverwaltung Unſerer Entſcheidung Allerunterthänigſt vorzulegen. 3. Vorſtellungen zu Belohnungen von Perſonen aus dem Reſſort des Miniſteriums der Volksaufklärung ſind unmittelbar Unſerer Beſtätigung zu unterbreiten nach abgegebenem Gutachten der Oberſchulverwaltung: die Ertheilung von einmaligen Unterſtützungen in verſchiedenen Fällen aus den überſchüſſigen, ökonomiſchen und anderen zur Verfügung des Miniſteriums ſtehenden Summen wird definitiv von der Oberſchulverwaltung beſtimmt, ausgenommen diejenigen einmaligen Auszahlungen, welche vermöge beſtehender Verordnungen der Entſcheidung des Miniſters der Volksaufklärung überlaſſen ſind. 4. Solche Angelegenheiten, welche Unſerer Beſtätigung unterliegen und zugleich in allgemeinem Zuſammenhange mit andern Zweigen der Staatsverwaltung ſtehen, ſind nach gehöriger Durchſicht und Prüfung in der Oberſchulverwaltung, wenn ſie ihrem Inhalte gemäß bei derſelben einzubringen ſind, der beſtehenden Ordnung gemäß dem Reichsrathe oder einem der Miniſtercomite's, dem kaukaſiſchen oder ſibiriſchen, je nachdem es erforderlich iſt, vorzulegen. 5. Da die der Prüfung der Oberſchulverwaltung unterliegenden Angelegenheiten ihrem Weſen nach dem Reſſort des Departements der Volksaufklärung angehören, ſo ſoll der Vicedirector dieſes Departements Geſchäftsführer der Oberſchulverwaltung ſein. 6. Als abgeſonderter Theil der Oberſchulverwaltung ſoll bei derſelben ein gelehrtes Comite errichtet werden, auf den Hauptgrundlagen, welche Wir auf die Allerunterthänigſte Vorlage des Miniſters der Volksaufklärung vom 8. März d. J. ſchon gutgeheißen haben. Und 7. hat der Miniſter der Volksaufklärung die erforderlichen Regeln, welche das gelehrte Comite in ſeiner Thätigkeit leiten ſollen, abzufaſſen und Unſerer Beſtätigung vorzulegen.

E. Perſonalchronik.

Preußen. Es ſind ernannt: Gymnaſialdirector Dr. Schrader in Sorau zum Prov.-Schulrath in Preußen, Dr. Wehrmann, Rector des Gymn. in Zeitz zum Prov.-Schulrath in Pommern, Prov.-Schulrath Dr. Wendt in Stettin zum Prov.-Schulrath in Sachſen. Superintendent Buck in Küſtrin zum Regierungs-, Conſiſt.- und Schulrath in Erfurt.

Dr. Hornig, Dir. der Realſch. in Treptow a. R. zum Dir. des G. in Stargard i. P.

Dr. Topphoff, Oberlehrer am G. in Eſſen zum Dir. daſelbſt. Bone, Prof. an der Ritterakademie in Bedburg zum Dir. des G. in Recklinghauſen. Peter, Dir. des G. in Stettin zum Rector der Landesſchule Pforta. Heidemann, Dir. des Fr. W. G. in Poſen zum Dir. des G. in Stettin. Kleinſorge, Oberlehrer zum Dir. der Fr. W. Schule in Stettin. Pohle, vom G. in Trier zum Rector des Prog. in Prüm.

Dr. Erdmann, Privatdocent zum o. Prof. der Theol. in Königsberg. Dr. Jacher, Privatdocent in Halle zum a. o. Prof. in der philoſ. Facultät. Die Privatdocenten Prof. Dr. George, Prof. Dr. Köpke, Dr. Weber zu a. o. Prof. in der philoſ. Fac. der Univ. Berlin. Dr. John und Dr. Stobbe, Privatdocenten zu a. o. Prof. in der jur. Fac. zu Königsberg. Dr. Meckel von Hemsbach, Privatdocent in Berlin zum a. o. Prof. in der med. Fac. daſelbſt.

Profeſſoren: Oberl. Dr. Ruthardt in Breslau. Oberlehrer Dr. Anderſſen in Breslau. Oberl. Dr. Adalbert Kuhn in Berlin. Prorector Buttmann in Prenzlau. Dr. Steudener I. in Roßleben. Ch. de la Harpe in Berlin. Conrector Dr. Theiß in Nordhauſen. Adjunct Dr. Kirchhoff in Berlin.

Oberlehrer: Dr Schwartz am Fr. Wilh. G. in Berlin. Dr. Wolff am Fr. W. G. in Berlin. Dr. Winkler vom G. in Oppeln an das G. in Leobſchütz. Die Oberlehrer Dr. Bertram von der königl. Realſch. in Berlin und Dr. Keck von der lat. Hauptſchule in Halle an das Fr. W. G. in Berlin. Oberl. Dr. Fasbender, Dr. Hirſch, Cand. Prowe I. an das G. in Thorn. Schötenſack und Schäffer am G. in Stendal. Dr. Ellinger an der Realſch. in Tilſit. Dr. Foß am Fr. W. G. in Berlin. Schneider an der königl. Realſch. in Berlin. Dr. Düringer am G. in Tilſit. Dr. Petri an der Realſchule in Barmen. Dr. Reinhardt und Handtner am G. zu Greifswald. Dr. Bette und Dr. Menzzer an der h. B. zu Halberſtadt. Dr. Zinzow vom Fr. Wilh. G. in Berlin zum Prorector am G. zu Stargard. Lowinski am G. in Konitz.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Vorſchriften über die Befähigung zu den techniſchen Aemtern der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung. Den 3. März 1856.*

§ 1. Eine techniſch-wiſſenſchaftliche und praktiſche Ausbildung im Reſſort der Bergwerks-, Hütten- und Salinenverwaltung wird erfordert zur Anſtellung der

---

* Die Note betr. die Vorbildung für das Bergfach, welche zu dem Fürſtenwalder Programm oben gemacht iſt, konnte leider nicht mehr getilgt werden, da daſſelbe für das Aprilheft beſtimmt und bereits in der Druckerei war, als die hier folgenden Vorſchriften erſchienen. Es iſt alſo die bemerkte Unſicherheit des Rechts der höh. Bürgerſchule durch dieſe Vorſchriften gehoben. Man findet ſie vollſtändig im Pr. Staats-Anzeiger vom 4.—8. April 1856. Dort kann man ſich über den Studiengang der Bergeleven genau informiren. Wir geben hier nur die Paragraphen, welche die Schulen unmittelbar angehen. Es iſt wohl einleuchtend, daß, nachdem die höhere Carriere im Bergweſen den Zöglingen der h. B. verſchloſſen iſt, die Mehrzahl der Aſpiranten den Weg durch das Gymnaſium wählen wird. L.

Provinzial- und Localbeamten bei der Ausübung des Bergregals und bei der Betriebsführung der Bergwerke, Hütten und Salinen des Staats.

§ 2. Zu dieſen Beamten gehören:

1. die Directoren und die techniſchen Mitglieder der Oberbergämter;
2. die Directoren der Bergämter;
3. die Bergmeiſter und die Berggeſchwornen;
4. die Betriebsdirectoren der Hüttenwerke und Salinen des Staats, die Hütten- und Salinenbetriebsinſpectoren und die Hüttenmeiſter.

Wer zu dieſen Aemtern gelangen will, muß ſich zuvor die nöthige praktiſche und wiſſenſchaftliche Ausbildung erworben haben und ſeine Qualification durch die vorſchriftmäßige Prüfung nachweiſen.

§ 3. Es finden zwei Prüfungen ſtatt. Die erſte Prüfung (Eleven- reſp. Referendarialsprüfung) bezweckt den Nachweis der Amtsbefähigung überhaupt und genügt zur Erlangung der in § 2 unter 3 und 4 bezeichneten Aemter.

Zur Erlangung der in § 2 unter 1 und 2 bezeichneten Aemter iſt auch die zweite Prüfung (Aſſeſſor-Prüfung) erforderlich.

§ 4. Für die Stellen der Berginſpectoren und Berggeſchwornen auf Bergwerken des Staats (Grubengeſchwornen) ſo wie anderer techniſcher Unterbeamten der Berg-, Hütten- und Salinenverwaltung ſind die in § 3 vorgeſchriebenen Prüfungen nicht erforderlich; die praktiſche Befähigung dafür iſt nach den darüber beſonders zu erlaſſenden Beſtimmungen nachzuweiſen.

Für die Stellen der Markſcheider, Bau- und Maſchinenmeiſter iſt der Nachweis der dafür erforderlichen techniſchen Qualification nach den dafür beſtehenden Vorſchriften zu erbringen.

§ 5 Schulbildung. Wer die erſte und die zweite Prüfung (§ 3) abzulegen beabſichtigt, muß auf einem Gymnaſium die vorſchriftsmäßige Abiturientenprüfung beſtanden und das Zeugniß der Reife zur Univerſität erlangt haben; dagegen genügt für denjenigen, welcher ſich auf die Elevenprüfung beſchränken will, der Beſuch und das Zeugniß der Reife des Abgangs aus der erſten Claſſe einer der in der beigefügten Nachweiſung benannten Real- und höhern Bürgerſchulen, deren Abgangszeugniſſe anzunehmen ſind. Das vorzulegende Abgangszeugniß muß die Reife in ſämmtlichen Unterrichtszweigen bekunden.

§ 6. Meldung zum Eintritt. Die Meldung wegen Zulaſſung zu den praktiſchen Arbeiten erfolgt ſchriftlich bei einem Oberbergamte und muß die Erklärung enthalten, für welches Fach oder für welche Fächer der Eintritt in den Dienſt gewünſcht wird. Beizufügen iſt

a. das Abiturienten- oder Abgangszeugniß (§ 5);
b. ein ärztliches Geſundheitsatteſt;
c. ein ſelbſtverfaßter und eigenhändig geſchriebener Lebenslauf, worin Namen,

Alter, Ort der Geburt, Name und Stand der Eltern und die kurze Geſchichte der Ausbildung auf der Schule, namentlich der Abgang von derſelben und das erhaltene Zeugniß der Schule enthalten ſein müſſen.

§ 7. Anweiſung der Arbeit. Das Oberbergamt weist den Angenommenen an ein Bergamt, reſp. an eine Hütten- oder Salinenverwaltung. Hier wird ihm ſein Aufenthaltsort und die Gelegenheit zur Erlernung der praktiſchen Handarbeiten näher beſtimmt.

Auf Erwerb eines Lohnes iſt bei dieſen Arbeiten nicht zu rechnen, auch werden Unterſtützungen aus königl. Caſſen nicht bewilligt ꝛc. ꝛc.

§ 8 ff. Aus den folgenden §§ bemerken wir hier nur, daß bis zur Ablegung der erſten Prüfung einſchließlich eines Probejahrs eine Zeit von drei Jahren für die praktiſche Ausbildung, ferner von einem Jahr für die Ausbildung im Rechnungsweſen und Büreaudienſt, ferner von zwei- reſp. dreijährigen Univerſitätsſtudien, je nach dem der Aſpirant nur das erſte oder auch ſpäter das zweite Examen zu machen gedenkt, vorgeſchrieben iſt. Die in § 5 berechtigten höheren Bürgerſchulen ſind folgende: Aachen, Düſſeldorf, Elberfeld, Köln, Siegen, die königliche, die Königsſt., Dorotheenſt., Luiſenſt. Realſchule und die ſtädt. Gewerbsſchule in Berlin, in Breslau die höhere Bürgerſchule am Zwinger und zum h. Geiſt, Meſeritz, Stettin, Königsberg (Löbenicht und Burg), Memel, Enſterburg, Tilſit, Danzig (Petri und Johannis), Elburg, Minden, Kolberg, Stolp, Erfurt, Nordhauſen, Görlitz, Krotoſchin, Graudenz, Trier, Frankfurt a. O., Brandenburg, Potsdam, Bernburg (das Carlsgymn., für die Realſchule iſt in jedem Fall die Entſcheidung des Miniſt. für geiſtl. Angelegenheiten einzuholen), Perleberg, Aſchersleben, Magdeburg, Wehlau, Halle, Poſen (die Realabth. des Marieng.), Treptow a. R., Neiße, Burg, Berlin (Selecta des Cadettencorps, in jedem einzelnen Fall die Entſcheidung des Handelsminiſt. nachzuſuchen).

Circularverfügung aus dem Miniſterium des Innern vom 4. Februar 1856 — betreffend die Annahme von Civilſupernumerarien bei den Provinzialverwaltungsbehörden. *

Dem Königlichen Regierungspräſidium überſenden wir die abſchriftlich angeſchloſſene Allerhöchſte Ordre vom 10. November v. J. (a), betreffend die Annahme der Civilſupernumerarien bei den Provinzialverwaltungsbehörden, zur Kenntnißnahme und Nachachtung. Inhalts derſelben ſteht nunmehr dieſe Annahme den Präſidien der Provinzialverwaltungsbehörden zu.

Indem wir hiernach dem Königlichen Regierungspräſidium überlaſſen, von jetzt ab die nöthigen Civilſupernumerarien bei der dortigen Königlichen Regierung bis zu der weiter unten angegebenen höchſten Anzahl ſelbſtſtändig anzunehmen,

---

* Staatsanzeiger 11. April 1856, wo die Verfügung vollſtändig nachzuſehen iſt.
L.

finden wir uns veranlaßt, in Nachſtehendem die Geſichtspuncte hervorzuheben, welche daſſelbe bei der Ausübung der hier in Rede ſtehenden neuen Befugniß beſonders feſtzuhalten hat.

I. Die Allerhöchſte Ordre vom 31. October 1827 (Annalen Seite 869), welche, ſoweit ſie nicht durch die vorliegende Ordre vom 10. November v. J. modificirt wird, in Kraft bleibt, beſtimmt, daß, wer als Civilſupernumerarius zugelaſſen ſein will,

a. über die Erfüllung der allgemeinen Militärverbindlichkeiten ſich ausweiſen,
b. ein hinlängliches Vermögen, um ſich wenigſtens drei Jahre lang aus eigenen Mitteln oder durch Unterſtützung ſeiner Angehörigen ernähren zu können, nachweiſen muß.

Dieſe beiden Beſtimmungen ſind durch die letztgedachte Ordre unverändert geblieben, und alſo auch künftig maßgebend.

Die Erfüllung der allgemeinen Militärverbindlichkeiten iſt ſchon dann als geſchehen anzuſehen, wenn der betreffende Bewerber ſich zum Militärdienſte vorſchriftsmäßig geſtellt hat, und entweder für unbrauchbar zu dieſem Dienſte erklärt, oder zu demſelben vorläufig noch nicht angenommen worden iſt. Im letzteren Falle kann jedoch, wenn ein Civilſupernumerarius nachträglich zur Ableiſtung der allgemeinen Heerespflicht herangezogen wird, die Militärdienſtzeit auf ſeine Dienſtzeit als Civilſupernumerarius nicht angerechnet werden, ſelbſt wenn das betreffende Individuum in den vom Militärdienſte freien Stunden im Büreaudienſte thätig ſein ſollte, was den Civilſupernumerarien der fraglichen Art ſchon bei ihrer Annahme zu eröffnen iſt.

Der Nachweis der nöthigen Subſiſtenzmittel auf drei Jahre iſt bisher ſehr häufig von den Regierungspräſidien den Bewerbern um die Zulaſſung als Civilſupernumerarien zu leicht gemacht worden und wir müſſen daher dem Königlichen Regierungspräſidium zur Vermeidung von ſonſt nicht ausbleibenden Verlegenheiten empfehlen, bei Prüfung der diesfälligen Beſcheinigungen recht vorſichtig zu ſein, namentlich wenn letztere auf Verſprechungen dritter Perſonen wegen herzugebender Unterſtützungen ſich beſchränken. Verſprechungen oder Bewilligungen von Darlehnen für die fraglichen Bewerber ſind überhaupt nicht zu berückſichtigen.

II. Die Allerhöchſte Ordre vom 31. October 1827 beſtimmt ferner, daß, wer als Civilſupernumerarius zugelaſſen ſein will,

ein Gymnaſium oder eine höhere Bürgerſchule frequentirt und aus der erſten Claſſe einer ſolchen Anſtalt mit dem Zeugniß der Reife und guter ſittlicher Aufführung entlaſſen ſein muß,

wovon Ausnahmen nur in ſolchen Fällen ſollen gemacht werden können,

wo der Anzuſtellende ſeine praktiſche Brauchbarkeit und genügende Ausbildung bereits durch mehrjährige Beſchäftigung bei anderen Behörden nachgewieſen hat.

Ueber die Bedingungen, unter welchen das Zeugniß der Reife zu ertheilen iſt, ſind ſpäter beſondere Reglements, und zwar für die Gymnaſien unter dem 4. Juni 1834 (Annalen S. 375) und für die höheren Bürgerſchulen unter dem 8. März 1832 (Annalen S. 103), erlaſſen worden. Danach iſt die Ertheilung dieſes Zeugniſſes auf Gymnaſien von einem Bildungsgrade, welcher zu akademiſchen Studien befähigt, bei den höheren Bürgerſchulen aber nur von dem Nachweis derjenigen Kenntniſſe abhängig, welche bei den Secundanern eines Gymnaſiums vorausgeſetzt werden. Zur Beſeitigung der hierdurch begründeten Ungleichmäßigkeit in den Bedingungen für die Bewerber um die Aufnahme in das Civilſupernumerariat, je nachdem letztere ein Gymnaſium oder eine höhere Bürgerſchule beſucht haben, und in Erwägung einerſeits, daß es an ſich nicht nothwendig erſcheint, die Aufnahme in das Civilſupernumerariat durch ein ſo hohes Maß von Schulkenntniſſen, als das akademiſche Studium erheiſcht, zu bedingen, ſowie andererſeits, daß auf Bewerber, welche die Reife zur Univerſität nachweiſen können, erfahrungsmäßig wenig zu rechnen iſt, haben Se. Majeſtät der König in der Allerhöchſten Ordre vom 10. November v. J. zu beſtimmen geruht, daß es hinſichtlich des Maßes der Schulbildung derjenigen Perſonen, welche zum Civilſupernumerariat zugelaſſen werden wollen, fortan genügen ſoll, wenn dieſe Perſonen

das Zeugniß der Reife entweder für die erſte Claſſe eines Gymnaſiums oder aus der erſten Claſſe einer höheren Bürger- (Real-) Schule beibringen.

Es ſteht zu hoffen, daß nach dieſer Ermäßigung der Anforderungen ſich mehr Gymnaſiaſten mit vorſchriftsmäßiger Schulbildung um die Aufnahme in das Civilſupernumerariat bewerben werden, als bisher geſchehen iſt, wo in den meiſten Fällen ſolche junge Männer, welche für den Subalterndienſt auf praktiſchem Wege durch mehrjährige Beſchäftigung bei Unterbehörden ſich geſchickt gemacht, unter Entbindung von dem Nachweis der Schulreife als Civilſupernumerarien angenommen worden ſind, alſo die Ausnahme zur Regel geworden war. Hierzu hat ohne Zweifel der Umſtand weſentlich beigetragen, daß einzelne Behörden ſolche Individuen, welche ſchon einen gewiſſen Grad von Geſchäftsroutine beſitzen, auch wenn denſelben die gehörige Schulbildung mangelt, den in der Regel geſchäftsunkundigen Bewerbern mit der vorſchriftsmäßigen Schulreife vorziehen, weil erſtere ſogleich in dieſem oder jenem Zweige des Büreaudienſtes Hülfe leiſten können, während letztere, welche hierzu nicht im Stande ſind, ſogar anfänglich den betreffenden älteren Beamten durch Unterweiſung in den Geſchäften oft Mühe machen. Ein von ſolcher Rückſicht geleitetes Verfahren entſpricht indeß der eigentlichen Natur und dem Zwecke des Civilſupernumerariats durchaus nicht. Dieſe Inſtitution iſt nach der Allerhöchſten Ordre vom 31. December 1827 als eine Pflanzſchule für den höheren Subalterndienſt, im Gegenſatz zum niederen, auf welchen die

ausſchließliche Berechtigung der Militäranwärter ſich beſchränkt, in der Abſicht eingeſetzt, den Provinzialbehörden die Aufnahme wiſſenſchaftlich gebildeter Männer in den Subalterndienſt, neben den bloß durch die Praxis zu Büreaugeſchäften angeleiteten Bewerbern, zu erleichtern, und es werden in der Regel von den mit Schulkenntniſſen gehörig ausgeſtatteten und übrigens durch natürliche Anlagen hinreichend befähigten Anwärtern mit der Zeit die der wiſſenſchaftlichen Grundlage entbehrenden Beamten auch an praktiſcher Brauchbarkeit für den höheren Subalterndienſt übertroffen werden. Hiervon ausgehend, beſtimmt die Allerhöchſte Ordre vom 10. November v. J., daß die Entbindung von dem Nachweis der vorſchriftsmäßigen Schulbildung nur dann erfolgen darf,

wenn der Anzuſtellende ſeine praktiſche Brauchbarkeit und Ausbildung durch mehrjährige Beſchäftigung bei anderen Behörden im vorzüglichen Grade nachgewieſen hat,

und es iſt alſo das Augenmerk vorzugsweiſe auf die Gewinnung ſolcher Civilſupernumerarien zu richten, welche für ihre Brauchbarkeit im höheren Subalterndienſte durch ihre wiſſenſchaftliche Vorbildung Bürgſchaft geben.

Berlin, den 4. Februar 1856.

Der Miniſter des Innern.
von Weſtphalen.

Der Finanzminiſter.
von Bodelſchwingh.

An
ſämmtliche Königliche Regierungspräſidien.

a.

Auf den Antrag des Staatsminiſteriums vom 7. d. M. ſetze Ich in Bezug auf die Beſtimmungen der Ordre vom 31. October 1827 sub Nr. 9 litt. c. hinſichtlich des Maßes der Schulbildung derjenigen Perſonen, welche zum Civilſupernumerariat bei den Provinzialverwaltungsbehörden zugelaſſen werden wollen, hierdurch feſt, daß dieſe Perſonen das Zeugniß der Reife entweder für die erſte Claſſe eines Gymnaſiums oder aus der erſten Claſſe einer höheren Bürger- (Real-) Schule beizubringen haben. Ausnahmen hiervon können nur dann gemacht werden, wenn der Anzuſtellende ſeine praktiſche Brauchbarkeit und Ausbildung durch mehrjährige Beſchäftigung bei anderen Behörden im vorzüglichen Grade nachgewieſen hat.

Sansſouci, 10. November 1855.

(gez.) Friedrich Wilhelm.

(gegengez.) von Manteuffel.

An das Staatsminiſterium.

Bekanntmachung der Admiralität vom 2. Januar 1856 — betreffend die Bedingungen zum Eintritt als Seecadetten-Aſpirant in die Königliche Marine pro 1856.

Organiſationsreglement vom 7. Juli 1854. (Staatsanzeiger Nr. 173 Seite 1329.)

1. Der Aſpirant muß über 13 Jahre alt ſein, darf aber am 1. October cr. das Alter von 15 Jahren noch nicht überſchritten haben, was durch das Taufzeugniß (ſiehe unten) nachzuweiſen iſt.
2. Er muß körperlich rüſtig und insbeſondere frei vom Schwindel ſein.
3. Eine monatliche Zulage von 20 Rthlr. bis zu ſeiner Ernennung zum etatsmäßigen Fähndrich zur See nachweiſen.
4. Er muß in der Eintrittsprüfung beſtanden haben, welche ſich in kurzgefaßter Zuſammenſtellung auf folgende Gegenſtände erſtreckt:
   a. leſerliche Handſchrift ohne bedeutende grammatikaliſche und orthographiſche Fehler im deutſchen Aufſatze;
   b. in der Mathematik, Fertigkeit in der Zahlen- und Buchſtabenrechnung, Anfangsgründe der Geometrie bis incl. des pythagoräiſchen Lehrſatzes;
   c. Hauptgrundzüge der mathematiſchen und phyſiſchen, und allgemeine Kenntniß der phyſikaliſchen und politiſchen Geographie;
   d. Kenntniß der merkwürdigſten Begebenheiten der welthiſtoriſchen Völker;
   e. angemeſſene Bekanntſchaft mit der lateiniſchen Sprache, oder ſtatt deren
   f. in der engliſchen Sprache Leſen und Ueberſetzen ins Deutſche;
   g. in der franzöſiſchen Sprache wie ad f., außerdem ein leichtes Dictandum;
   h. einige Fertigkeit im freien Hand- und geometriſchen Zeichnen.
5. Anmeldungen zum Eintritt als Aſpiranten können unter Beibringung des Tauf- und Impfzeugniſſes, ſo wie einer ſchriftlichen Zuſicherung zur Zahlung der ad 3 gedachten Zulage, bis zum 1. Februar d. J. an die Admiralität eingereicht werden.
6. Im Uebrigen wird auf das unterm 7. Juli 1854 Allerhöchſt beſtätigte Organiſationsreglement für das Perſonal der Marine (ſiehe Geſetzſammlung Nr. 29, Jahrgang 1854) §§ 14 und 15 verwieſen.

Berlin, den 2. Januar 1856.

Die Admiralität.

W. Adalbert, Prinz von Preußen.

Circularverfügung vom 12. April 1856 — betreffend das Leben der evangeliſchen Elementarlehrer in und außerhalb des Amtes in Wort und Wandel.

Grundzüge vom 3. October 1854 (Staatsanzeiger Nr. 269, S. 2041).

Durch die unter dem 3. October 1854 veröffentlichten Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangeliſchen einclaſſigen Elementarſchule, iſt einerſeits der evangeliſche Religionsunterricht hinſichtlich ſeines Inhaltes, Zieles und Stufenganges genau feſtgeſtellt; andererſeits iſt der Geiſt, welcher den Unterricht tragen und durchdringen muß, und die perſönliche Herzensſtellung des Lehrers zu dem Evangelium und zu ſeinem Herrn und Meiſter bezeichnet, welche allein ſeinen Unterricht für das Glaubensleben der Kinder fruchtbar zu machen im Stande iſt.

Da aber der Elementarlehrer durch den ihm anvertrauten und übertragenen Religionsunterricht in beſonderem Maße der evangeliſchen Kirche verantwortlich iſt, ſo übernimmt er mit ſeinem Berufe auch die Verpflichtung, ſich in ſeinem Amte und außerhalb desſelben, im Unterricht wie im Zeugniß durch Wort und Wandel, ſtets als ein lebendiges Mitglied und als einen treuen Diener der evangeliſchen Kirche zu beweiſen und an dem Bekenntniß der Gemeinde, deren Jugend er für den kirchlichen Unterricht des Pfarrers vorbereitet, unwandelbar zu halten, damit er denen, die außerhalb der evangeliſchen Kirche ſtehen, und denen, die innerhalb derſelben ihren Verſtand über Gottes Wort und die Regel des Bekenntniſſes ſtellen wollen, nicht zu Dienſt und Gefallen und ſeinen Brüdern nicht zum Aergerniß, den ihm anvertrauten Kindern aber nicht zum Fallſtrick werde.

Daß es ſich alſo verhalte, iſt allen bereits im Amte ſtehenden evangeliſchen Elementarlehrern durch Mittheilung dieſes Erlaſſes in Erinnerung zu bringen und jedem in das evangeliſche Elementarſchulamt neu eintretenden Lehrer bei ſeiner Verpflichtung oder Einführung an das Gewiſſen zu legen.

Die Königliche Regierung veranlaſſe ich, hiernach das Erforderliche anzuordnen und zu verfügen.

Berlin, den 12. April 1856.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

Circularerlaß vom 2. Mai 1856 — betreffend das Verhalten der Königlichen Regierungen ꝛc. bei Abweichungen der Lehrer von den fundamentalen Grundſätzen der Regulative vom October 1854.

Regulative vom October 1854. (Staatsanzeiger Nr. 255 S. 1925. Nr. 261 S. 1973. Nr. 263 S. 1993. Nr. 266 S. 2017. Nr. 269 S. 2041.)

Je erfreulicher die Regſamkeit iſt, welche auf dem Gebiete der Schullitteratur durch die Regulative vom October 1854 hervorgerufen worden iſt, deſto mehr veranlaſſen mich gemachte Wahrnehmungen, die beſtimmte Erwartung auszuſprechen,

daß Anweiſungen für die Einrichtung und Ertheilung einzelner Unterrichtsfächer durch Empfehlung der Königlichen Regierung an die Lehrer nicht gebracht werden, welche in Auswahl und Anordnung des Unterrichtsmaterials, oder in Anweiſung zur Unterrichtsertheilung von den fundamentalen Grundſätzen der Regulative abweichen. Die Königliche Regierung wird in dieſer Beziehung Ihre Aufmerkſamkeit beſonders auf das religiöſe Unterrichtsgebiet zu richten haben. Wo die Königliche Regierung ſelbſt aus localen Rückſichten eine Abweichung von den Regulativen für erforderlich hält, iſt jedesmal vorher meine Genehmigung einzuholen.

Berlin, den 2. Mai 1856.

Der Miniſter der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten.
von Raumer.

Circularverfügung vom 19. Februar 1856 — betreffend die Ausnahme von Vogelneſtern und die Anlegung von Eierſammlungen.

Es iſt neuerdings in öffentlichen Blättern auf die gemeinſchädlichen Folgen hingewieſen worden, welche aus der Liebhaberei der Jugend, ſich Eierſammlungen anzulegen, mittelbar hervorgehen. In Betracht der Wichtigkeit des Gegenſtandes veranlaſſe ich die Königlichen Regierungen, die Schulvorſtände Ihres Reſſorts in geeigneter Weiſe darauf hinzuweiſen, und nöthigenfalls mittelſt beſtimmter Verbote bei der Schuljugend der erwähnten Neigung möglichſt entgegenzuwirken.

Berlin, den 19. Februar 1856.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
von Raumer.

Circularverfügung vom 19. Mai 1856 — betreffend die Verbeſſerung der Beſoldungen für Lehrer an ſtädtiſchen Schulen.

Circularverfügung vom 6. März 1852.

Auf Grund der mir in Folge meiner Circularverfügung vom 6. März 1852 bis jetzt eingereichten Nachweiſungen über die ſtattgefundene Regulirung der Schullehrergehälter ſehe ich mich veranlaßt, die beſondere Aufmerkſamkeit der Königlichen Regierung auf die Verbeſſerung der Beſoldungen für Lehrer an ſtädtiſchen Schulen zu lenken.

Der Umſtand, daß die bisher ſtattgefundenen Regulirungen ſich vorzugsweiſe und im großen Ganzen nur auf Landſchulen erſtreckt haben, würde mit Unrecht als ein Beweis für die Meinung anzuſehen ſein, als ob die Beſoldungen der ſtädtiſchen Lehrer im Allgemeinen dem Bedürfniß genügten. Es hat nur der in den letzten Jahren gemachten Erfahrungen bedurft, um darzuthun, daß ſtädtiſche Lehrer mit nur baarem Gehalte drückender Noth weit eher und nachhaltiger aus-

geſetzt ſind, als Landſchullehrer, deren geringeres Einkommen zum Theil in Naturalien und Landdotation beſteht. Ein zum Lebensunterhalt der Familie und zur Erziehung ihrer Kinder ausreichendes Einkommen den ſtädtiſchen Lehrern zu ſichern, liegt aber im allgemeinen und im Intereſſe der Schule um ſo mehr, als jene ſich ſonſt leicht zu Nebenbeſchäftigungen hindrängen laſſen, welche mit der Würde und der gedeihlichen Führung des Schulamtes nicht immer vereinbar ſind.

Wenn, einzelne ſehr anerkennenswerthe Ausnahmen abgerechnet, in den letzten Jahren zur Verbeſſerung ſtädtiſcher Lehrerſtellen weit weniger geſchehen iſt, als ſolches mit weitgehendem Erfolge auf Grund meiner Circularverfügung vom 6. März 1852 für die Regulirung der Landſchulſtellen ausgeführt worden, ſo gewinnt es den Anſchein, als ob man auf dieſem Gebiete der Selbſtbeſtimmung und dem eigenen Ermeſſen der ſtädtiſchen Behörden einen zu weiten, den geſetzlichen Beſtimmungen nicht entſprechenden Spielraum gelaſſen haben möchte.

In dieſer Beziehung bemerke ich, daß das nach dem erwähnten Circularerlaß der Staatsbehörde der Königlichen Regierung zuſtehende Recht, die Leiſtungen der Verpflichteten zur Unterhaltung der Schule zu beſtimmen und die Letzteren zur Entrichtung derſelben anzuhalten, ſelbſtredend auch ſeine Anwendung auf die Schulen ſtädtiſcher Gemeinden findet, und veranlaſſe ich die Königliche Regierung, von dieſem Rechte, wo es das Bedürfniß erfordert, etwa vorhandener Lauigkeit oder irrthümlicher Auffaſſung gegenüber mit Entſchiedenheit Gebrauch zu machen.

Dabei werden im Einzelnen folgende Geſichtspuncte in's Auge zu faſſen ſein:

Es muß als Regel angeſehen werden, daß jede ſtädtiſche Lehrerſtelle ihrem Inhaber die Möglichkeit gewährt, fern von jedem Anſpruch des Luxus und höherer Lebensverhältniſſe, einen einfachen Hausſtand zu gründen und denſelben bei Sparſamkeit und Nüchternheit ohne Sorgen der Nahrung zu führen. Was hierzu erforderlich iſt, hat die Königliche Regierung in jedem einzelnen Falle unter ſtrenger Berückſichtigung der Localverhältniſſe zu prüfen und feſtzuſetzen. Es läßt ſich annehmen, daß bei den meiſten mehrclaſſigen ſtädtiſchen Elementarſchulen einzelne, beſonders mit kirchlichen Aemtern verbündene Lehrerſtellen vorhanden ſind, deren höheres Einkommen für die jüngeren Lehrer ein Antrieb ſein wird, ſich der Erlangung ſolcher Stellen würdig zu machen. Solche höhere Dotationen ſind überall möglichſt zu conſerviren und darf eine Verringerung derſelben zu andern, als Schulzwecken, überhaupt nicht vorgenommen werden, zu Schulzwecken, namentlich zur Verbeſſerung anderer Lehrerſtellen, aber nur mit meiner ausdrücklichen Genehmigung.

Es liegt im Intereſſe jeder Schule, reſp. Schulclaſſe, daß ein tüchtiger Lehrer ihr möglichſt lange erhalten bleibe. Dieſes wird aber nur dann zu bewirken ſein, wenn die betreffende Stelle ihrem Inhaber auch ein für die mit dem fortſchreitenden Lebens- und Amtsalter ſteigenden Bedürfniſſe und Anſprüche genügendes Einkommen gewährt. Die Gründung und Dotirung ſogenannter Anfängerſtellen,

hinſichtlich deren man darauf rechnet, daß ſie für unverheirathete Schulamtscandidaten nur kurze Zeit dauernde Uebergangsposten ſein ſollen, iſt aus den angegebenen Gründen und weil ſich ſehr häufig ſpäter eine Verſetzung und Beförderung als unthunlich erweist, möglichſt zu vermeiden.

Es iſt nicht ſelten das Beſtreben ſtädtiſcher Behörden bemerkbar, höhere Unterrichtszwecke, namentlich durch Errichtung von Real- und Gewerbeſchulen, unter Aufwendung erheblicher Mittel zu fördern. Die Königliche Regierung wird es ſich nach wie vor angelegen ſein laſſen, ſolche Beſtrebungen, wo einem wirklichen Bedürfniß eine geſunde Befriedigung gewährt werden kann, nach Möglichkeit zu unterſtützen. In jedem ſolchen Falle hat aber die Königliche Regierung vorher zu prüfen, ob den Bedürfniſſen des Elementarſchulweſens der betreffenden Stadt, auch, was die ausreichende Beſoldung der Lehrer angeht, genügend vorgeſehen iſt, damit nicht durch Bevorzugung von beſonderen Intereſſen einzelner Claſſen der Bevölkerung das der Geſammtheit dienende chriſtliche Elementarſchulweſen gefährdet werde. In der dadurch zu erwartenden Hebung der öffentlichen Elementar- und Bürgerſchulen wird auch das erfolgreichſte Mittel gefunden werden, dem Ueberhandnehmen der Privatſchulen zu ſteuern und die auf dieſe verwendeten Mittel dem öffentlichen Schulweſen zu erhalten. In letzterer Beziehung erwarte ich, daß die nach § 1 der Staatsminiſterialinſtruction vom 31. December 1839 für die Conceſſionirung von Privatſchulen erforderliche Prüfung des wirklichen Bedürfniſſes manchen einſeitigen und ungerechtfertigten Beſtrebungen gegenüber beſonders gewiſſenhaft und ſorgfältig gehandhabt werde.

Wenn gegen die nach genauer Erwägung der Verhältniſſe für nöthig befundene und anzuordnende Erhöhung der ſtädtiſchen Lehrerbeſoldungen der Einwand erhoben werden ſollte, daß das ſtädtiſche Budget ſchon anderweit zu belaſtet oder die Steuerkraft der Einwohner durch Communalabgaben zu ſehr angeſpannt ſei, ſo hat die Königliche Regierung, unter angemeſſener Betheiligung Ihrer Abtheilungen des Innern und der Finanzen, dieſen Einwand zu prüfen und nöthigenfalls unter Feſthaltung des Grundſatzes, daß die Unterhaltung des Schulweſens, namentlich der Befriedigung materieller Intereſſen gegenüber, nicht in zweiter Linie der ſtädtiſchen Verpflichtungen ſtehen dürfe, auf eine Rectificirung des ſtädtiſchen Budgets hinzuwirken.

Auf dieſem Wege wird die Königliche Regierung überall, wo die Unterhaltung der Elementarſchulen direct aus Communalmitteln erfolgt, das zur Unterhaltung der Schulen Erforderliche, nöthigenfalls durch directe Feſtſetzungen, beſchaffen laſſen können. Dem durch Provinzialgeſetze im Allgemeinen feſtgeſetzten Minimum der Lehrerbeſoldungen gegenüber, wo ſolches ſich als nicht mehr ausreichend erweist, oder dem durch Vocationen ſtipulirten Einkommen und den Berufungen auf dieſelben gegenüber verweiſe ich auf den pos. 1 der Circularverfügung vom 6. März 1852 aufgeſtellten Grundſatz. Wo die Unterhaltung der

ſtädtiſchen Elementarſchulen ganz oder theilweiſe durch Zahlung von Schulgeld erfolgt, ſind wegen der Höhe desſelben, wegen Anſpruch des Lehrers auf dasſelbe und wegen ſubſidiariſcher Aufbringung desſelben auf dem Wege der Armenpflege die unter Nr. 3 und 4 der erwähnten Verfügung aufgeſtellten Grundſätze überall auch hinſichtlich der ſtädtiſchen Schulen in Anwendung zu bringen.

Seitens der ſtädtiſchen Behörden iſt zu erwarten, daß ſie den nach dieſer Verfügung von der Königlichen Regierung zu erlaſſenden Anordnungen wegen Regulirung der Lehrerbeſoldungen mit Willigkeit entgegenkommen und die Erreichung meiner Abſichten für das Wohl der ſtädtiſchen Schulen und ihrer Lehrer fördern helfen werden. Die Letzteren aber werden in dieſer Fürſorge und der durch ſie zu bewirkenden Erleichterung ihrer äußeren Lage einen neuen Antrieb finden, ihre ganze Sorge mit friſcher Kraft ihrem Amte zuzuwenden, ſich ſelbſt den Ernſt des Lebens zu bewahren und durch ihre Lehre und ihr Beiſpiel dazu beizutragen, daß auch der in den Städten heranwachſenden Jugend in dem Bemühen um die Dinge der Außenwelt das Bewußtſein ihrer höheren Aufgabe in Kirche und Vaterland nicht verloren gehe.

Bei Gelegenheit der jährlich einzureichenden Nachweiſungen über die ſtattgefundene Erhöhung der Lehrerbeſoldungen erwarte ich die Auslaſſung der Königlichen Regierung im Beſonderen über den Fortgang, welchen das Regulirungsgeſchäft hinſichtlich der ſtädtiſchen Schulen gefunden hat. Sollten in den bisher eingereichten Nachweiſungen, wie es in Bezug auf einzelne Regierungsbezirke den Anſchein hat, die bei ſtädtiſchen Schulen erreichten Gehaltsverbeſſerungen nicht vollſtändig verzeichnet ſein, ſo ſind die deßfallſigen Summen für die vergangenen Jahre ſeit 1851 in den mit der Verfügung vom 16. d. Mts. erforderten Berichten nachträglich nachzuweiſen.

Berlin, den 19. Mai 1856.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.
von Raumer.

An ſämmtliche Königliche Regierungen
und
das Königliche Provinzialſchulcollegium hier.

Verfügung des Königlichen Miniſteriums der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 10. April 1856.

Es iſt in den auf die Circularverfügung vom 28. November 1854 erſtatteten gutachtlichen Berichten allgemein als Thatſache anerkannt worden, daß es auf den Gymnaſien den Schülern auch der mittleren und oberen Claſſen häufig an derjenigen copia vocabulorum im Lateiniſchen fehlt, deren es beſonders zu einem leichten und ſichern Verſtändniß der Autoren bedarf. In Folge deſſen wird die Neigung zum Gebrauch ungehöriger Hülfsmittel, namentlich zur Benutzung gedruckter Ueberſetzungen und zum Ueberſchreiben der Vocabeln, ſowie die Abhängigkeit von dem auch in den oberſten Claſſen noch neben dem Autor liegenden Vocabelbuch, nicht ſelten angetroffen, und die eigene Befriedigung der Lernenden beim Leſen der Claſſiker vermißt. Es ſoll nicht verkannt werden, daß hiezu auch andere, nicht im Bereich der Schule liegende Uebelſtände mitwirken; um ſo mehr iſt es aber ihre Pflicht, von den ihr zu Gebote ſtehenden Mitteln der Gegenwirkung den ſorgfältigſten Gebrauch zu machen.

Die Schüler der unteren Classen bedürfen einer bestimmten Anleitung, wie sie beim Präpariren zu Werke zu gehen haben; und die einmal erlernten Vocabeln müssen ebenso, wie die Regeln, Gegenstand wiederholter Repetition sein, bei der durch mannigfach wechselnde Fragweisen einem mechanischen Auswendiglernen vorgebeugt wird; bei den Versetzungen ist auf sichere Vocabelkenntniß ein größeres Gewicht zu legen, als gemeiniglich geschieht.

Wenn auf diese Weise durch feste Einprägung der in der Grammatik und den Lesestücken vorkommenden Vocabeln dem Bedürfniß der untersten Classen im Allgemeinen genügt werden kann, so ist doch außerdem, in Betracht der Nothwendigkeit empirischer Grundlagen beim ersten Unterricht, und für die Zeit der größten Willigkeit des Gedächtnisses ein methodisches Vocabellernen sehr zu empfehlen.

Es ist nicht die Absicht, in dieser Beziehung eine bestimmte Anordnung oder die Einführung eines der vorhandenen Vocabularien vorzuschreiben; aber die Directoren sind da, wo es noch nicht geschehen ist, zu veranlassen, den Gegenstand mit den betreffenden Lehrern in Berathung zu nehmen, und mit denselben ein gemeinsames Verfahren zu verabreden. Am wenigsten empfiehlt es sich, Vocabeln nur nach der zufälligen Ordnung des Alphabets lernen zu lassen; bildend für das Sprachgefühl auch im ersten Knabenalter wird es nur geschehen, wenn das Zusammengehörige gruppenweis und nach Analogie gelernt wird, wobei sowohl der reale wie der logische Gesichtspunct, nach welchem z. B. auch die Oppositа eingeprägt werden, Berücksichtigung verdienen. Geht ein streng etymologisches Verfahren über die Kräfte der Schüler in den untersten Classen hinaus, und eignet sich überhaupt für die Schule nur das in dieser Beziehung unzweifelhaft Feststehende zur Benutzung, so ist doch das Wesentlichste der Wortbildungslehre, worin jetzt nicht selten eine große Unwissenheit angetroffen wird, nach Maßgabe des Schulbedürfnisses, bei welchem es auf eine systematische Vollständigkeit nicht ankommen kann, gehörigen Orts mitzutheilen und einzuüben.

Der beabsichtigte Nutzen eines irgendwie geordneten Vocabellernens wird indeß nur dann mit Sicherheit erwartet werden können, wenn es keine isolirte Gedächtnißübung bleibt, sondern wenn, je nach den einzelnen Classenstufen, der erlernte Wortvorrath in mündlicher und schriftlicher Uebung fortwährend zur Verwendung kommt, und möglichst in lebendiger Gegenwärtigkeit erhalten wird.

Hinsichtlich der griechischen Sprache findet ein ähnliches Bedürfniß Statt, weßhalb auf dieselbe die obigen Bestimmungen mit der nöthigen Beschränkung entsprechende Anwendung finden.

Ich veranlasse das Königliche Provincialschulcollegium, den Gymnasialdirectoren Seines Ressorts Vorstehendes zur Nachachtung mitzutheilen, und vertraue, daß Dasselbe der zweckmäßigen Behandlung des wichtigen Gegenstandes fortdauernd seine Aufmerksamkeit widmen werde.

Berlin, den 10. April 1856.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

An

sämmtliche Königliche Provinzialschulcollegien.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. T. Ziller, Privatdocent an der Univ. Leipzig, Einleitung in die Allgemeine Pädagogik. Leipzig, Teubner.

Dr. Lauckhard, Schulrath, Volksſchulblätter aus Thüringen. Weimar, Bohlau. Nr. 1—6. 48 S. Vierteljahrspreis 5 Sgr.

F. W. Opitz, L. an der Rathsſchule, das fromme Kind. Beitrag zur häuslichen Erbauung für Kinder bis zur Confirmation. Leipzig, Haynel. 112 S. 12 Sgr.

C. L. H. Schötenſack, Oberl. am G. in Stendal, Grammatik der neuhochdeutſchen Sprache mit beſonderer Berückſichtigung ihrer hiſtoriſchen Entwickelung. Erlangen, Enke. XVI. u. 836 S.

Dr. J. Fölſing, Prof., Lehrbuch für den elementaren Unterricht in der Engliſchen Sprache mit Leſeſtücken und Uebungen zum Ueberſetzen ins Engliſche. 9. Aufl. Berlin, Enslin. 90 S.

C. H. R. Dietſch, Prof., Verſuch über Thukydides. Leipzig, Teubner. 67 S.

Dr. G. Böhme, Oberl. am G. in Dortmund, Thukydides. Für den Schulgebrauch erklärt. 1. Bd. Buch I—IV. Leipzig, Teubner. XXIV u. 404 S. 24 Sgr.

(Haupt- und Sauppe'ſche Sammlung) Herodotos. Erklärt von H. Stein. 1. Bd. Buch I u. II. Mit 2 Karten von Kiepert und mehreren Holzſchnitten. Berlin, Weidmann. XLIV u. 344 S 1 Thlr.

(Bibliotheca scriptorum Graec. et Roman. Teubn.) 1. *Bucolicorum Graecorum* Theocriti Bionis Morini reliquiae accedentibus incertorum idylliis. Recensuit H. L. *Ahrens*. Editio secunda. VIII u. 144 S. 5 Sgr.

2. *Homeri* Odyssea. Edidit G. *Dindorfius*. Editio quarta correctior. Praemittitur Max. *Sengebusch* Homerica dissertatio posterior. 119, XIV, 471 S. 18 Sgr.

3. *Flavii Josephi* opera omnia ab *Imman. Bekkero* recognita. Vol. III. 350 S., IV. 354 S., V. 360 S., VI. 346 S. Schluß. Jeder Band 18 Sgr.

4. C. *Plini Secundi* naturalis historiae libri XXXVII. Recognovit atque indicibus instruxit *Lud. Jan.* Vol. II. Lib. VII—XV. XXXVIII u. 304 S. 18 Sgr.

5. *Plotini* opera ex recensione Ad. *Kirchhoffii*. Vol. I. XLII u. 347 S. 27 Sgr.

6. *Rhetorici* Graeci ex recogn. *Leon. Spengel*. Vol. III. Schluß. XXXVI u. 539 S. 1 Thlr. Leipzig, Teubner.

S. Fränkel, Cours de Leçons. Sammlung unterhaltender u. belehrender Leſeſtücke aus der franzöſiſchen Litteratur des 18. u. 19. Jahrhunderts mit grammatiſchen u. wiſſenſchaftlichen Erläuterungen. Nebſt einem vollſt. frz. dtſch. Wörterb. für beide Curſus. I. Curſus. 4. verm. u. verb. Aufl. Berlin, Heymann. 218 S. 24 Sgr.

G. Ebener, Inſtitutsvorſteher in Hannover, franzöſiſches Leſebuch für Schulen u. Erziehungsanſtalten in 4 Stufen. Stufe I. Mit Wörterverzeichniß. Hannover, Meyer. 88 S. 5 Sgr.

C. III. F. Kohlrauſch, kurze Darſtellung der deutſchen Geſchichte. 7. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 246 S.

G. Wolf, Rel. Lehrer der iſr. Cultusgemeinde in Wien, die Geſchichte Israels für die israelitiſche Jugend. 1. Bd. Wien, Knöpflmacher. 136 S.

C. V. J. Bootz, L. an der techn. Schule in Erlangen, Lehrbuch der ebenen Geometrie zum Gebrauch für Schulen. Erlangen, Enke. 96 S.

Dr. G. Spörer, Oberl. am G. in Anklam, die Arithmetik für den Schulunterricht bearbeitet. Anklam, Selbſtverlag. 80 S.

P. Heuſer, L. in Elberfeld, praktiſche Anleitung zur Buchſtabenrechnung und Algebra für Elementar- u. höh. Bürgerſchulen, zugl. zum Selbſtunterrichte. 2. verb. u. verm. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 183 S.

J. Th. Meyer, Aufgabenſammlung über Wechſelrechnungen, Waarenrechnungen u. Contocorrenten. Zum Gebrauch für Handelsſchulen. Mit einer Einleitung von Prof. Dr. Th. Wittſtein. Hannover, Hahn. 291 S. 25 Sgr.

Dr. Dieſterweg u. P. Heuſer. Praktiſches Rechenbuch für Elementar- u. höh. Bürgerſchulen. 3. Uebungsbuch. 5. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 130 S. 7 Sgr.

C. VII. C. Nicolai, Wegweiſer durch den Sternenhimmel, oder Anleitung auf leichte Art die Sterne am Himmel zu finden und kennen zu lernen. Vierte Auflage, bearbeitet durch Dr. G. Jahn. Mit einer Sternkarte. Leipzig, Heynel. 80. S. 15 Sgr.

C. VIII. Hertzſprung, L. an der Luiſenſt. Realſch. in Berlin. 50 heitere Lieder für fröhliche Kinder. 2 Aufl. Berlin, Gebauer. 32 S. $1\frac{1}{2}$ Sgr.

F. Schultz, 12 Uebungsſtücke für angehende Clavierſpieler. Heft 1 u. 2 à 10 Sgr. Berlin, Dan. Köhler.

C. IX. M. A. Jaspis, Generalſuperintendent der Prov. Pommern, Hülfsbüchlein für den Unterricht in der bibl. Geſchichte in einer nach 6 Geſichtspuncten getroffenen Auswahl von Schriftſtellen dazu. Zugleich ein Erſatz für ſogen. bibl. Geſchichtsbücher. 2 verb. Aufl. Elberfeld, Friedrichs. 32 S. 2½ Sgr.

D. I. J. Tiſchler, Sprach- und Rechtſchreiblehre mit beigefügten Denk- und Stylübungen für deutſche Schulen in 5 auf einander folgenden Stufen. 1. Bdchn. 1—3. Stufe. Zugleich Geſammtauszug für Landſchulen. Landshut, Thomann. 68 S. 9 kr.

M. Hillebrand, Sprach-, Rechtſchreib- und Aufſatzlehre in 4 Stufen für deutſche Volksſchulen. Landshut, Thomann. 68 S. 12 kr.

A. W. Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarſchule nach Grundſätzen der heuriſtiſchen Methode. Ein pädagogiſcher Verſuch zur Löſung der Frage: Wie wirkt der Unterricht ſittliche Bildung? 3. verm. u. verb. Aufl. Berlin, Enslin. 164 S.

VI. Miscellen.

Bekanntmachung, die dießjährige Philologenverſammlung betreffend.

Nachdem auf der Philologenverſammlung zu Hamburg vom 1. bis 4. October 1855 die Stadt Stuttgart zum Sitze der ſechszehnten Philologenverſammlung beſtimmt worden iſt, ſo wird dieſe am 23. September Vormittags eröffnet und von da an bis zum 26. September abgehalten werden. Von der ſtatutariſchen Beſtimmung, wonach die Verſammlung am 29. September beginnen ſollte, in der Feſtſetzung der Zeit abzugehen, ſind die Unterzeichneten theils durch die Rückſicht auf würtembergiſche und bayriſche Schulmänner, welche vom 30. September an keinen Antheil an der Verſammlung mehr nehmen könnten, theils durch die Erwägung beſtimmt worden, daß das am 29. September in Kannſtatt zu feiernde Volksfeſt durch Ueberfüllung der Stuttgarter Gaſthöfe mit Fremden die Unterkunft auswärtiger Theilnehmer an der Verſammlung erſchweren würde. Indem nun die Unterzeichneten ihre geehrten Fachgenoſſen, wie alle Freunde philologiſcher Studien und der Anwendung dieſer Studien zum erziehenden Unterricht freundlichſt erſuchen und einladen, die Verſammlung des 23. bis 26. September mit ihrer thätigen Theilnahme zu beehren, glauben ſie Nachfolgendes vorläufig zur öffentlichen Kenntniß bringen zu müſſen.

1. Was zu Hamburg in der zweiten allgemeinen Sitzung am 3. October 1855 verabredet worden iſt, daß „zur Beſtreitung der Bureaukoſten von den jedesmaligen Theilnehmern ein angemeſſener Geldbeitrag erhoben werden ſolle“, wird dadurch ins Werk geſetzt werden, daß jeder der Theilnehmer gleich bei ſeiner Einzeichnung dieſen Geldbeitrag mit einem preußiſchen Thaler, 1 fl. 45 kr. rhein., zu bezahlen erſucht wird.

2. Unmittelbar nach der Eröffnungsrede am 23. September werden verſchiedene, die Geſtaltung der Berathungen betreffende, früher, jetzt oder noch in der nächſten Zeit laut gewordene Vorſchläge den Verſammelten zur Erwägung vorgelegt werden.

3. Noch desſelben Vormittags wird ſich die Abtheilung der Orientaliſten, und werden ſich ebenſo die Sectionen der Pädagogen, der Philologen im engern Sinne und der Archäologen conſtituiren. Es iſt wünſchenswerth, daß von erfahrenen Pädagogen ſpäteſtens zwei Monate vor der Verſammlung Theſen eingeſandt werden, welche den Berathungen der erſtgenannten Section zu Grunde gelegt werden können.

4. Diejenigen Theilnehmer, welche in der allgemeinen Verſammlung Vorträge zu halten gedenken, werden erſucht, ſich hierüber gegen die Unterzeichneten mit genauer Angabe ihrer Themen bald erklären zu wollen; wobei noch gebeten wird, daß die betreffenden Zuſchriften während der Monate Junius und Julius an Dr. Walz in Tübingen, vom Ende Julius an aber an Dr. Roth in Stuttgart adreſſirt werden mögen.

Einige Wochen vor Beginn der Verſammlung werden die Localitäten für die Anmeldung u. ſ. w. durch öffentliche Blätter bezeichnet werden.

Stuttgart und Tübingen, Ende Mai 1856.

Dr. C. L. Roth, O.-Studienrath.
Dr. Chr. Walz, Prof.
Dr. R. Roth, Prof.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 9. September. 1856.

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Die Lyceen von Paris. (Aus der Allg. Ztg.)

Für uns Deutſche iſt die Freiheit eine Function der Bildung, deßhalb ſehen wir es als die weſentlichſte Aufgabe des Staates an: jedem ſeiner Angehörigen zu ermöglichen, ſich ſeiner Natur gemäß in höchſter Freiheit und Würde zu entwickeln. Die Bildungsinſtitute eines Landes werden uns dann zum Maßſtab, nach dem wir beurtheilen, wie weit eine Regierung ihre wahre Aufgabe erkannt hat, und ob ſie mit feſtem Willen und klarem Ziele weiter ſtrebt.

In allen europäiſchen Culturſtaaten iſt die unendliche Mehrheit der Nation durch die Verhältniſſe auf den Beſuch der Primärſchulen beſchränkt; dieſe ziehen alſo mit Recht vorzugsweiſe die Aufmerkſamkeit auf ſich, da ihr Einfluß von weit überwiegender Bedeutung auf die Bildung des Volkes iſt; aber der Kampf, der neuerdings zwiſchen dem Univers und den Debats über die Lyceen und die Gymnaſialbildung ausgebrochen, iſt principiell von ſo großer Bedeutung, daß eine Beleuchtung der franzöſiſchen gelehrten Schulen nothwendiger erſcheint. In die regelmäßige ärztliche oder juriſtiſche Laufbahn kann in Frankreich niemand eintreten, der nicht ſeine Prüfung zum Bachelier beſtanden hat. Die Bedingungen ſind aber ſo außerordentlich gering, daß dadurch keineswegs eine gründliche wiſſenſchaftliche Bildung verbürgt wird; deßhalb war unter der Juliusdynaſtie die Beſtimmung hinzugefügt, daß niemand zu jener Prüfung zugelaſſen werden dürfe, der nicht „ein Studienzeugniß“ aufzuweiſen habe. Dieſes zu ertheilen waren allein die „Lyceen ꝛc.“ berechtigt, und auf dieſe Weiſe geſichert, daß niemand in die mediciniſche oder juriſtiſche Laufbahn eintrat, der nicht eine tüchtige Gymnaſialbildung genoſſen. Natürlich fand ſich dadurch die Geiſtlichkeit in ihrem Einfluß auf die Jugendbildung beſchränkt, und die Bedingung des Studienzeugniſſes wurde daher von der Regierung des 2. Decembers aufgehoben.

Um ſyſtematiſch zu verfahren, müßte ich mit den Anſtalten für die Elementarbildung beginnen, wenn ich die Lehrinſtitute nach ihrer Bedeutung ſkizziren wollte. Wenn es ferner ſchon an und für ſich gewagt iſt, ſo aus dem wahrhaft pyramidalen Syſtem des öffentlichen Unterrichts in Frankreich die mittleren Glieder her-

auszugreifen, da es doch eigentlich nothwendig iſt vorher zu wiſſen, worauf ſie fußen, und wünſchenswerth zu erfahren, wohin ſie gehen, ſo bedarf mein Bericht noch außerdem im hohen Grade der Nachſicht der Leſer, da er viele Lücken enthält.

Die bloße Mittheilung der Vorſchriften u. ſ. w. hat keinen Werth, wenn man nicht aus eigener Anſchauung von der Ausführung berichten kann, und dieſe iſt den Fremden nur bei den jährlichen Preisvertheilungen geſtattet; da aber bei dieſer Gelegenheit nur wohleinſtudirte Schauſtücke producirt werden, ſo kann man nur nach einzelnen Schülern, hie und da aufſtoßenden Erſcheinungen und den dürftigen officiellen Angaben urtheilen. Das Hoſpitiren, worauf man in Deutſchland faſt ſtolz iſt, und im Jahresbericht zu erwähnen pflegt, wie viel Fremde um dem Unterricht beizuwohnen gekommen, wird nirgends erlaubt, unter dem Vorwand, daß dadurch die Schüler geſtört würden. Man iſt ſomit auf zum Theil magere, zum Theil unzuverläſſige, zum Theil unlautere Quellen beſchränkt; es ſind leider die einzigen, welche fließen.

Bei den Lyceen wird übrigens allein ein Vergleich mit analogen deutſchen Bildungsinſtituten erleichtert. In die Volksſchulen greift der Unterſchied der Kirchen zu tief hinein, in die Univerſitäten die Verſchiedenheit germaniſcher und romaniſcher Weltauffaſſung. Die Pariſer Hochſchule iſt zudem die einzige, welche ſich mit den deutſchen allenfalls vergleichen ließe. Allerdings haben auch die Lyceen eine Organiſation, welche ſich nirgends in Deutſchland findet, aber ſie nehmen doch im allgemeinen die Stelle der bei uns für die ſogenannten „gebildeten Stände“ beſtimmten Bildungsanſtalten, der claſſiſchen und der Realgymnaſien, ein.

Die Lyceen hießen früher auch Colléges, allein man hat mit Recht ſie von dieſen Anſtalten unterſchieden, da nur ein ſehr kleiner Theil der mäßig zahlreichen „Colléges communaux et particuliers“ den vollen Unterricht ertheilt, d. h. zu Ablegung der Prüfung für das „Baccalauréat des sciences-ès-lettres“ vorbereitet.

Den (die Realgymnaſien ungezählt) 110 Gymnaſien Preußens hat Frankreich gegenwärtig etwa ſo viel Lyceen wie Departements entgegenzuſetzen; nach dem Verhältniß der Einwohner müßte Frankreich dagegen bei gleichem Maßſtab der Vertheilung 240 Lyceen haben. Von den Lyceen kommen 5 auf Paris, auf Corſica (Baſtia) und Algier je 1, auf das übrige Frankreich alſo etwa 80. Die Pariſer Lyceen führen die Namen: Louis-le-grand, Napoléon (früher Henri IV.), Saint Louis, Charlemagne, Bonaparte (früher Bourbon). Außerdem gehören hierher noch eine ſtädtiſche und eine von der Regierung ſubventionirte Privatanſtalt, das Collége Rollin und Collége Stanislas. Das letztere iſt namentlich für die Kinder der emigrirten Polen beſtimmt und von denſelben beſucht.

Die Pariſer Lyceen können als Typus aller analogen Inſtitute in Frankreich angeſehen werden.

Sieben Anſtalten dieſer Art können offenbar in der Hauptſtadt (da auch

aus der Provinz eine große Menge Eltern ihre Kinder zur Erziehung nach Paris ſenden, was zum Theil durch die Sitte, zum Theil durch die geringe Anzahl der claſſiſchen Schulen bedingt iſt) nur dem Bedürfniß genügen, wenn der Zudrang zu dieſen Inſtituten überhaupt ein im Verhältniß zu Deutſchland geringerer iſt, und wenn der Umfang derſelben viel bedeutender iſt als er ſich bei uns findet. In der That haben die meiſten Lyceen auch über tauſend Schüler.

Wie der ganze Unterricht des Landes, ſo ſtehen auch die Lyceen unmittelbar unter dem „Conſeil de l'Inſtruction publique". Der Präſident desſelben iſt der Miniſter Fortoul, der Vicepräſident der berühmte Chemiker Dumas (Senator), der Secretär der bekannte Philolog Niſard. Die Mitglieder beſtehen aus Gelehrten aller Art, aus ſpeciellen Beamten, welche die Functionen eines Schulraths haben, aus den vornehmſten Würdenträgern der katholiſchen Kirche, aus einem lutheriſchen und einem reformirten Prediger, und endlich aus dem Vicepräſidenten des jüdiſchen Conſiſtoriums. Der Unterricht iſt, wie alles in Frankreich, centraliſirt; Provinzialſchulcollegien, wie in Preußen, beſtehen nicht. Außerdem iſt die Verwaltung und Ueberwachung nicht collegialiſch, ſondern rein militäriſch organiſirt: die Autonomie des Miniſters aber durch die Macht der Geiſtlichkeit, wenn auch nicht geſetzmäßig, ſo doch thatſächlich beſchränkt.

Bei der Uniformität, die im allgemeinen die öffentlichen Anſtalten wie die Geiſter in Frankreich haben, kann man mit ziemlicher Sicherheit von den Pariſer Lyceen auf alle andern ſchließen. Ich laſſe daher zunächſt den Stundenplan des Lycee St.Louis in der Rue de la Harpe folgen, wie er in der Portierloge desſelben vor einem Jahr aushing.

Aller Unterricht iſt täglich und zweiſtündig. Morgens von 8 bis 10, Nachmittags von $2^1/_2$ bis $4^1/_2$. Er wechſelt in ſeiner Anordnung eine Woche um die andere. A. Speciell mathematiſche Claſſe. Erſte Woche: 5mal Mathematik, 2mal Phyſik und Chemie, 2mal Mechanik, 2mal Geſchichte und Geographie, 1mal lebende Sprachen. In der zweiten Woche nur 1mal Geſchichte und Geographie und 1mal Sprachen mehr dafür. B. Claſſe Nr. I. I. 1. Logiſche Claſſe. I. 1. a. Logiſche Section. Erſte Woche 4 Logik, 3 Phyſik und Chemie, 3 Mathematik, 1 Reviſion franzöſiſcher und lateiniſcher Autoren, 1 Geſchichte und Geographie. Zweite Woche dasſelbe, doch nur 3 Logik, 2 Reriſion lateiniſcher und franzöſiſcher Autoren, 1 Reviſion griechiſcher Autoren und keine Geſchichte und Geographie. I. 1. b. Niedere mathematiſche Section. I. 1. b. α. Erſte Diviſion. Erſte Woche. 6 Mathematik, 2 Franzöſiſch und Lateiniſch, 2 Phyſik und Chemie, 1 lebende Sprachen, 1 Geſchichte und Geographie. Zweite Woche dasſelbe, doch nur 1 Stunde Franzöſiſch und Lateiniſch, 2 Geſchichte und Geographie. I. 1. b. β. Zweite Diviſion. Erſte Woche. 6mal Mathematik, 2 Lateiniſch und Franzöſiſch, 2 Phyſik und Chemie, 1 lebende Sprachen, 1 Geſchichte

und Geographie. Zweite Woche dasſelbe, doch nur 5 Mathematik und 2 Geſchichte und Geographie. I. 1. b. γ. Dritte Section. Erſte Woche. 6 Mathematik, 2 Phyſik und Chemie, 2 Lateiniſch und Franzöſiſch, 1 Geſchichte und Geographie, 1 lebende Sprachen. Zweite Woche dasſelbe, doch nur 1 Stunde Lateiniſch und Franzöſiſch und 2 Geſchichte und Geographie. I. 2. Rhetoriſche Claſſe. I. 2. a. Claſſiſche Section. Erſte Woche. 5 Lateiniſch und Griechiſch, 2 Lateiniſch und Franzöſiſch, 2 Geſchichte und Geographie, 2 lebende Sprachen, 1 Naturgeſchichte. Zweite Woche. 5 Lateiniſch und Griechiſch, 5 Lateiniſch und Franzöſiſch, 1 Naturgeſchichte, 1 Geſchichte und Geographie. I. 2. b. Realiſtiſche Section. Erſte Woche. 4 Mathematik, 2 Phyſik und Chemie, 2 Geſchichte und Geographie, 2 lebende Sprachen, 2 Lateiniſch und Franzöſiſch. Zweite Woche. 5 Lateiniſch und Franzöſiſch, 4 Mathematik, 2 Phyſik und Chemie, 1 Geſchichte und Geographie. Claſſe Nr. II. II. 1. Claſſiſche Section. Erſte Woche. 5 Lateiniſch Griechiſch, 2 Lateiniſch Franzöſiſch, 2 Geſchichte Geographie, 2 lebende Sprachen, dann im erſten Semeſter 1 Chemie Phyſik, und im zweiten 1 Kosmographie. Zweite Woche. 5 Lateiniſch und Griechiſch, 3 Lateiniſch und Franzöſiſch, 1 Geſchichte und Geographie, 2 lebende Sprachen, dann im erſten Semeſter 1 Phyſik Chemie, im zweiten 1 Kosmographie. II. 2. Realiſtiſche Section. Erſte Woche. 4 Mathematik, 2 Phyſik Chemie, 2 Lateiniſch und Franzöſiſch, 2 Geſchichte und Geographie, 2 lebende Sprachen. Zweite Woche dasſelbe, doch nur 1 Geſchichte und Geographie und 3 Lateiniſch und Franzöſiſch. Claſſe Nr. III. III. 1. Claſſiſche Section. Erſte Woche. Die erſte Diviſion 2 Litteraturgeſchichte, die zweite Diviſion 1 Chemie. Die erſte Diviſion 1 Geſchichte und Geographie, die zweite 2 Geſchichte und Geographie. Beide Diviſionen 2 lebende Sprachen und 2 Lateiniſch und Franzöſiſch, und 5 Lateiniſch und Griechiſch. Zweite Woche. 5 Lateiniſch und Griechiſch, 2 Lateiniſch und Franzöſiſch, erſte Diviſion 1 Geometrie, zweite Diviſion 1 Phyſik und Chemie, erſte Diviſion 4 Geſchichte und Geographie, zweite Diviſion 3 Geſchichte und Geographie, 1 Litteraturgeſchichte. III. 2. Realiſtiſche Section. Erſte Woche. 4 Mathematik, 2 Phyſik und Chemie, 2 lebende Sprachen, 2 Lateiniſch und Franzöſiſch, erſte Diviſion 1 Geſchichte, zweite Diviſion 2 Geſchichte, erſte Diviſion 1 Litteraturgeſchichte. Zweite Woche. 5 Mathematik, 1 Phyſik und Chemie, 2 Lateiniſch Franzöſiſch, erſte Diviſion 4 Geſchichte und Geographie, zweite Diviſion 3 Geſchichte und Geographie und 1 Litteraturgeſchichte. Claſſe Nr. IV. Erſte Woche. Erſte Diviſion 7 Grammatik, 4 Arithmetik, 1 Geſchichte und Geographie. Zweite Diviſion 11 Grammatik und 1 Geſchichte und Geographie. Zweite Woche. Erſte Diviſion 9mal Grammatik, 1 Arithmetik, 2 Geſchichte und Geographie. Zweite Diviſion 9 Grammatik, 2 Arithmetik, 1 Geſchichte und Geographie. Claſſe V. VI. VII. und VIII. Jede Woche 11mal Grammatik, 1 Geſchichte und Geographie.

Zum nähern Verſtändniß iſt zu bemerken daß unter dem Ausdruck Gram-

matik nicht bloß der Unterricht in der franzöſiſchen, ſondern auch in der lateiniſchen und griechiſchen Sprache verſtanden wird.

Eine nicht im Stundenplan aufgeführte 9te Claſſe ertheilt eigentlichen Elementarunterricht, der in der 8ten fortgeſetzt wird. In der 7ten beginnt der Unterricht in der lateiniſchen, in der 6ten der in der griechiſchen Sprache.

Unter den lebenden Sprachen ſind die deutſche und die engliſche zu verſtehen, doch iſt der Unterricht darin gleichzeitig, ſo daß der Zögling, nach ſeiner Wahl, entweder die engliſche oder die deutſche, aber immer nur eine von beiden lernen kann. Im allgemeinen wird die engliſche Sprache vorgezogen, da ſie die leichtere iſt.

Die dritte, zweite und erſte Claſſe zerfällt in zwei Abtheilungen, in welchen ein Theil des Unterrichts ein gemeinſamer iſt Die Eintheilung der (niederen mathematiſchen) realiſtiſchen Section der erſten Abtheilung (der logiſchen) der erſten Claſſe in drei in ſich unterſchiedliche Diviſionen iſt jedoch nur im Lycée St.Louis, welches den exacten Wiſſenſchaften beſondere Sorgfalt widmet.

Den Zahlenangaben nach beſteht ein Lycée allerdings nur aus 8 Claſſen, da aber die Claſſe „de mathématiques spéciales“ nicht darunter aufgezählt iſt und die Unterabtheilungen eben ſo wenig berückſichtigt werden, ſo iſt die Rechnung eine verwickelte, und man kann kaum ſagen, wie viel Claſſen eigentlich ein Lycée hat. Formell iſt es allerdings ein einiges Bildungsinſtitut, welches die ganze Kluft von den Elementarſchulen bis zur Univerſität ausfüllt; bei näherer Betrachtung zeigt ſich aber, daß es in der That ganz verſchiedene Bildungswege enthält, und die Einheit eine rein äußerliche und adminiſtrative iſt. Die Lyceen ſind eigentlich eine Combination von Claſſen, die mit denen unſerer Bürgerſchulen und der Progymnaſien übereinſtimmen, die den höhern der lateiniſchen und der Realſchulen gleichen, und die ſpeciell mathematiſche Claſſe dürfte bei uns nur auf rein polytechniſchen Anſtalten gefunden werden. Alle Claſſen, namentlich aber die untern, ſind außerdem wegen der großen Anzahl der Schüler in zwei Diviſionen getheilt, die unter verſchiedenen Lehrern ſtehen, der Unterricht iſt aber in beiden bis zur dritten Claſſe derſelbe. In allen Lyceen iſt im Princip der Unterricht in der eigentlichen „Division élémentaire“, d. h. der 8ten und 7ten Claſſe, und der „Division de grammaire“, d. h. der 6ten, 5ten und 4ten Claſſe, ein einiger. Die „Division supérieure“, welche aus allen übrigen Claſſen gebildet wird, zerfällt dagegen in eine Section des lettres und eine Section des sciences, d h. eine humaniſtiſche und eine realiſtiſche Abtheilung, was aber natürlich nicht verhindert, daß ein Theil des Unterrichts beider Sectionen ein identiſcher iſt. Die erſte Claſſe der Division supérieure theilt ſich in eine logiſche (I. 1) und eine rhetoriſche (I. 2) Claſſe, die ebenfalls wieder in jene zwei principiell verſchiedenen Abtheilungen zerfallen. Die Schüler, welche bis Tertia kein Examen nöthig haben, um in den Claſſen aufwärts zu rücken, ſondern dieſelben lediglich nach dem Wunſche ihrer Eltern beſuchen, müſſen ſich beim Eintritt in die dritte

Claſſe entſcheiden, ob ſie zur realiſtiſchen oder zur humaniſtiſchen Abtheilung gehören wollen, und durch eine Prüfung ihre Befähigung dazu nachweiſen. Auf der realiſtiſchen Abtheilung ruht dann, wie in Deutſchland, der Fluch, daß der Unterricht im Griechiſchen aufhört, obgleich die Elementarkenntniſſe in den claſſiſchen Sprachen für die exacten Wiſſenſchaften faſt unentbehrlich ſind.

Das Zuſammenwerfen von Claſſen, die ſo verſchiedene Ziele anſtreben, zu einem adminiſtrativen und organiſchen Ganzen macht, nebenbei bemerkt, jedenfalls einen Theil der wiſſenſchaftlichen Ueberwachung der Anſtalten illuſoriſch, denn es dürfte faſt unmöglich ſein, Perſönlichkeiten zu finden, welche außer den andern Erforderniſſen auch eine ſo vielſeitige Bildung beſitzen, um in ſo getrennten Wiſſenſchaften ein gleich berechtigtes Urtheil zu haben.

Die Art des Unterrichts in den franzöſiſchen Lyceen iſt mit der übrigen Organiſation der Anſtalten ſo eng verbunden, daß man beide derſelben gleichzeitig erläutern muß, um das Ganze zu verſtehen. Alle Lyceen (mit ſehr wenigen Ausnahmen) wollen nämlich nicht bloß wie unſere Schulen unterrichten, ſondern ſie wollen auch erziehen; d. h. ſie vereinigen die bei uns getrennten Zwecke der Schule und der Familie.

Die Schüler der Lyceen beſtehen aus fünf verſchiedenen Arten:

1. Aus reinen Externen, d. h. ſolchen Schülern, die bei ihren Familien wohnen, und denen a. ein Répétiteur (Hauslehrer) gehalten wird, und b. die keinen Répétiteur haben.
2. Aus Externen, welche außerhalb des Lyceums in einer Penſion wohnen, und den beſondern Nebenunterricht dort durch Maîtres d'études empfangen.
3. Aus Internen, die in der Anſtalt wohnen, und von Profeſſeurs-répétiteurs, und von Maîtres d'études den bezüglichen Nebenunterricht erhalten.
4. Aus Externen, die den Unterricht in der Penſion mit beſuchen, aber bei ihren Eltern wohnen.

Die Internen beſuchen die Anſtalten entweder auf ihre eigenen Koſten, oder ſie ſind „Bourſiers", d. h. Freiſchüler, für welche die Commune oder der Staat die Penſion bezahlt.

In Paris haben die Lyceen „Charlemagne" und „Bonaparte" nur Externe, in allen andern Lyceen dominirt dagegen die Zahl der Internen. Wie man aus dieſen Verhältniſſen und der geringen Anzahl der officiellen Lehrſtunden von ſelbſt ſchließen kann, zerfällt eigentlich der Unterricht in zwei Theile, den welcher in den Claſſen, und den welcher außerhalb derſelben gegeben wird. Der eine ſetzt den andern voraus, und die Répétiteurs, Maîtres d'études, Profeſſeurs-répétiteurs ergänzen mehr oder weniger die eigentlichen Lehrer. Der in den niedern Claſſen ertheilte Unterricht beſteht weſentlich aus ſogenannter Grammatik; derſelbe hat die folgende Form.

In den ſtets zweiſtündigen Lectionen wird die erſte halbe Stunde mit Ueber-

hören der den Schülern am Tage zuvor zum Auswendiglernen aufgegebenen Theile der Grammatik zugebracht. Es iſt alſo während dieſer Zeit immer nur ein Schüler, mit dem ſich der Lehrer beſchäftigt. Dieſes Auswendiglernen iſt faſt rein mechaniſch. Die Aufgabe der Profeſſoren beſteht vorzugsweiſe darin, einen beſtimmten Theil der lateiniſchen, franzöſiſchen, griechiſchen, deutſchen oder engliſchen Grammatik auswendig lernen zu laſſen; iſt dieſer Zweck erreicht, ſo iſt die Aufgabe erfüllt. Um die Anwendung der Regeln iſt man wenig bemüht, weil man, im Gegenſatz mit dem deutſchen Syſtem, vorherrſchenden Werth nur auf die „Verſion", d. h. die Ueberſetzung aus der fremden Sprache in die franzöſiſche legt. Das Entgegengeſetzte, die „thèmes", haben eine ganz untergeordnete Bedeutung.

Die zweite halbe Stunde wird daher vorzugsweiſe der „Verſion" gewidmet, indem der Profeſſor eine Stelle aus irgend einem claſſiſchen Autor, ohne nähere Angabe desſelben, dictirt, welche die Schüler zu Hauſe ins Franzöſiſche zu überſetzen und die Verſion dem Profeſſor am folgenden Tage vorzulegen haben.

Der Profeſſor wählt dieſe Stellen nach dem Maß der Claſſe, aus einem Cours complet et gradué de versions, thèmes etc., wo ſie, lediglich für dieſen Zweck (mit der Verſion daneben), frei oder aus den verſchiedenſten Schriftſtellern zuſammengeſtellt ſind. Die Schüler lernen daher nie die Autoren ganz, ſondern nur bruchſtückweiſe kennen. Eine Ausgabe eines lateiniſchen oder griechiſchen Schriftſtellers bekommen ſie faſt nie in die Hand, dagegen beſitzen faſt alle Schüler Ueberſetzungen, und die Répétiteurs die Nisard'ſche Ausgabe der Claſſiker, wo zu dem ſehr corrumpirten Text ſich eine vortreffliche franzöſiſche Ueberſetzung (ſogenannte Eſelsbrücke) findet. Von einem Leſen der Claſſiker nach deutſcher Methode iſt daher in den franzöſiſchen Lyceen nie die Rede, dieſelben werden nie ſyſtematiſch durchgegangen und explicirt. Unter „Leſen" verſteht man lediglich die Verſion des vom Profeſſor gegebenen Dictats aus den verſchiedenen Autoren; es kann aber daher auch ſchon ein Quintaner in Paris ſagen: „Ich leſe den Horaz und Tacitus." Die dritte halbe Stunde des ſtets zweiſtündigen Unterrichts bringt der Profeſſor damit zu, ein Corrigé (corrigirtes Exemplar) der am Tage zuvor aufgegebenen Verſion zu dictiren, nachdem er einige der eingelieferten Arbeiten hat vorleſen laſſen. Dieſes Dictat müſſen die Schüler zu Hauſe in beſondere Hefte aufs neue eintragen, und dieſe alle vier Wochen abliefern.

Das Abſchreiben iſt deßhalb nöthig, weil in den meiſten Lyceen keine Schreibtiſche ſind, ſondern in den amphitheatraliſch gebauten Sälen ſich (wie in der Sorbonne, dem Collége de France, der Ecole de Médecine) nur Bänke vorfinden, die Schüler alſo auf den Knieen ſchreiben müſſen.

Die vierte halbe Stunde wird mit Ueberſetzen aus den „Historiis selectis", mit Erklärung der Grammatik ꝛc. — je nach Ermeſſen des Lehrers — zugebracht. Der Unterricht verändert ſeine Natur nur in der erſten, zweiten und dritten Claſſe, wo das Auswendiglernen aufhört. Auch werden dort erſt die Stylübungen in der

franzöſiſchen Sprache vorgenommen, welche in den untern Claſſen fehlen; dort herrſchen die freien Compoſitionen neben den Verſionen vor, und der Schüler bekommt auch einmal einen Autor ganz in die Hand. Der Unterricht verfolgt dort alſo ein freieres, höheres Ziel als das der bloßen Dreſſur. Freie Arbeiten, die in den untern Claſſen nie vorkommen, bilden die Aufgaben.

Der Unterricht in der Geſchichte und der ſtets in Verbindung damit vorgetragenen Geographie beſteht in den untern Claſſen ebenfalls lediglich aus Dictiren und Auswendiglernen. Erſt im fünfzehnten Jahre ungefähr erfährt, nach der neuen Studienordnung, der Zögling, daß es auch andere Länder in der Welt gibt als Frankreich; denn bis dahin beſchäftigte man ihn nur damit.* Im ſtrengen Gegenſatz alſo zur deutſchen Methode, die mit einem Ueberblick der Geſchichte den Unterricht beginnen läßt und dann erſt das engere Vaterland berückſichtigt. Von der Ritter'ſchen Auffaſſung des Erdganzen ſind bis jetzt kaum dürftige Spuren in dem franzöſiſchen Geographieunterrichte zu finden, der die Erdbeſchreibung mehr als ein Anhängſel der Geſchichte denn als eine für ſich beſtehende Wiſſenſchaft betrachtet. In der Mathematik ſoll der Unterricht dagegen vortrefflich ſein, was um ſo wahrſcheinlicher, da in Deutſchland bekanntlich die franzöſiſche Behandlung dieſer Wiſſenſchaft faſt allgemein als vorzüglicher erkannt und mit den Schriftſtellern adoptirt worden iſt; ebenſo ſollen die Naturwiſſenſchaften in einer Weiſe vorgetragen werden, wodurch wirkliche Kenntniſſe in denſelben verbreitet werden, während leider in Deutſchland dieſer wichtige Zweig des Wiſſens in bedauernswürdiger Weiſe vernachläſſigt wird. Die Schüler der mathematiſchen Abtheilung, welche ich geſprochen, hatten auffallend ſolide poſitive Kenntniſſe, die bei den exacten Wiſſenſchaften vorzugsweiſe von Werth ſind. Allerdings dürften dieſe Wiſſenſchaften wohl ſtets von dem Einfluß der Geiſtlichkeit frei bleiben, der ſeit dem 2. Dec. wieder allmächtig zu werden beginnt, und bei der neuen Reform der „Instruction publique“ den Unterricht in den Elementen der Philoſophie, welcher früher in den obern Claſſen ertheilt wurde, unterdrückt hat. Statt deſſen müſſen gegenwärtig täglich von den untern Claſſen zwei Sprüche aus der Vulgata auswendig gelernt werden, und die meiſten Schulbücher ſind vorher den Biſchöfen zur Approbation vorgelegt worden.

---

* Es wird ihm natürlich dabei die Bedeutung der Franzoſen gehörig auseinandergeſetzt und ihm klar gemacht, wie Charlemagne kein fränkiſcher, ſondern ein franzöſiſcher Kaiſer ſei, und — in Uebereinſtimmung mit einer der Nummern des von Didot gegründeten neuen Athenäum Français — gelehrt, daß die deutſchen Geſchichtſchreiber erſt von 843, von der Erſchaffung des deutſchen Reichs an, auftauchen. In Folge deſſen iſt dann natürlich auch Karls des Großen Reſidenz Aachen eine franzöſiſche Stadt, denn zwiſchen »Franken« und »Franzoſen« machen die Geſchichtslehrer keinen Unterſchied.

Man ſieht, daß die geiſtige Thätigkeit eines Schülers der untern Claſſen ſehr gering iſt, und faſt allein das Gedächtniß ausgebildet wird; außerdem beſchränkt ſich ſeine Arbeit faſt nur auf Abſchreiben. Die Verſion gibt ihm Gelegenheit ſich viermal in der Kalligraphie zu üben, denn erſt dictirt der Profeſſor den Text zu derſelben, dann überſetzt der Schüler dieſen ins Franzöſiſche und liefert die Verſion dem Profeſſor ab, dann dictirt ihm dieſer das Corrigirte derſelben und der Schüler copirt ſie von neuem als letzte Reinſchrift. Daß nach dieſen eingereichten Verſionen, welche übrigens auch nie von den Lehrern corrigirt zurückgegeben werden, die Kenntniſſe der Schüler nicht beurtheilt werden können, verſteht ſich von ſelbſt. Die Schüler machen die Verſionen nämlich nur in den ſeltenſten Fällen ſelbſtſtändig, denn entweder beſitzen ſie auch die Sammlungen, aus denen der Text entnommen, oder es haben die Hülfslehrer die bezüglichen Bücher. In den Penſionen, wo auf viele Schüler nur ein Profeſſeur-répétiteur oder ein Maître-d'études kommt, iſt es auch unmöglich zu bewirken, daß nur eigene Arbeiten der Schüler abgegeben werden, denn in den meiſten Fällen werden gewiſſenloſe Lehrer den Schülern die Hand zum Gebrauch der Eſelsbrücken bieten. Nur die Externen, welche gewiſſenhafte Répétiteurs haben, lernen alſo wirklich etwas bei dieſen Arbeiten, aber das iſt das Verdienſt dieſer letztern, nicht das der Profeſſoren. Da dieſe ihrer Zeit ſelbſt Profeſſeurs-répétiteurs geweſen, ſo kennen ſie auch alle Mißbräuche und deßhalb ſind in allen Branchen des Unterrichts die ſogenannten „Compoſitionen" eingeführt. Dieß ſind Arbeiten, welche der Schüler unmittelbar in der Claſſe, gewöhnlich am Dienſtag, anfertigen muß; der Profeſſor dictirt z. B. eine Stelle aus einem griechiſchen oder lateiniſchen Autor, welche der Schüler ſofort ins Franzöſiſche zu übertragen hat u. ſ. w. Dieſe Arbeiten corrigirt der Profeſſor oder zuweilen auch ein Aufſichtsbeamter, der Cenſor, und es werden danach am Sonnabend die Schüler claſſificirt, und nach dem Geſammtreſultat aller Compoſitionen eines Schuljahres oder Semeſters die halbjährlichen oder jährlichen Preiſe ertheilt.

Dieſe letztern beſtehen für den erſten Grad (in jeder Wiſſenſchaft) in einem Lorbeerzweige, für den zweiten in einem Eichenkranz, und bei beiden aus Büchern nach Verhältniß; außerdem in feierlichem Hervorruf mit Tuſch und zwei obligaten Küſſen von Seite des preisvertheilenden Mitgliedes des Inſtitut de France. Es gibt übrigens noch eine Menge Acceſſits für die Minderbefähigten, denen aber kein Tuſch, kein Vorruf und keine Küſſe zu Theil werden. Der ganze Ehrgeiz von Lehrern, Eltern, Schülern iſt auf die Erringung dieſer Preiſe gerichtet, und da die Mütter beſondern Werth darauf legen, ſo iſt es nicht ſelten, daß die Söhne bloß deßwegen zwei Jahre (halbjährige Verſetzungen finden nicht ſtatt) in einer Claſſe bleiben. Die Répétiteurs klagen auch darüber, daß die Mütter ſich zu dieſem Zweck in die Verhältniſſe des Unterrichts miſchen, dagegen die eigentliche Erziehung, ſofern ſie nicht die Außenſeite betrifft, wenig von ihnen

berückſichtigt wird, es ſei denn, daß der Beichtvater ſeinen Einfluß geltend mache.

Die Preiſe werden jedoch nicht bloß für bewieſene Kenntniſſe, ſondern auch für gutes Betragen ertheilt. Es erhalten die Schüler über ihre Leiſtungen in beiden Richtungen Scheine, woraus ſie ſelbſt ihre Anſprüche auf Preiſe fortwährend berechnen können. Dieſe Scheine haben zu einem vollſtändigen Ablaßhandel geführt, der zu originell iſt, um ihn nicht zu berühren.

Für jeden wo der Schüler durch ſeine Compoſitionen am Ende der Woche den Platz Nr. 1 erhalten, bekommt er einen Schein, der auf ſechs Stunden „Retenue" lautet, für den Platz Nr. 2 wird er mit einem Schein auf drei Stunden Retenue belohnt. Wer ſich die Woche muſterhaft aufgeführt, erhält einen Schein, „Exemption", für 100 Verſe. 30 Stunden gewonnene Retenues oder 30,000 erworbene Verſe geben Anſpruch auf einen der Preiſe, die am Ende jedes Semeſters ertheilt werden.

Dieſe Retenues und Exemptions bilden nun das Vermögen des Schülers, womit er die Belohnungen erkauft oder die Beſtrafungen bezahlt. Dieſe letztern beſtehen nämlich, für Unfleiß wie für ſchlechtes Betragen, in ſechsſtündiger Retenue (d. h. Verweigerung des Ausgehens, welches an jedem zweiten Sonntage erlaubt iſt), oder in Abſchreiben und Auswendiglernen von einer beſtimmten Anzahl Verſe. Hat der Schüler ein Vermögen von Kenntniſſen und gutem Betragen, ſo bezahlt er mit den Scheinen. Da nun aber am Ende des Semeſters, nach den letzten Compoſitionen, die Scheine werthlos werden, oder auch wenn man über 30 Stunden Retenues oder 30,000 Verſe Exemptions beſitzt, ſo hat der Schüler ein Intereſſe als guter Wirth dann wenigſtens ſein Vermögen auszugeben, da es ſonſt ganz nutzlos wird. In den letzten acht Tagen des Unterrichts ſollen daher oft die ruhigſten Schüler die tollſten, die fleißigſten die faulſten werden.

Die Preiſe haben aber nicht bloß, da ſie nur allein auf den Ehrgeiz berechnet ſind, einen nachtheiligen Einfluß auf die Schüler, ſondern ſie müſſen auch die Répétiteurs corrumpiren. Die Eltern verlangen Preiſe, ſie beurtheilen die Güte des ertheilten Unterrichts nach denſelben, ſie wählen danach mit die Penſionen. Die Profeſſeurs-répétiteurs, die Maîtres d'études, die Répétiteurs müſſen daher beſorgt für dieſelben ſein. Wenn zudem der Schüler nicht ſclaviſch den Anforderungen entſpricht, wenn er ſtatt wörtlich nachzubeten was man ihm dictirt hat, Arbeiten liefert, die freies Denken, die eigene Entwickelung verrathen — ſo hat er weniger Anſpruch auf die Preiſe. Aus ähnlichen Gründen erklärt ſich der Mißbrauch mit den ſogenannten Eſelsbrücken, die hier die meiſten Schüler als die Grundlage ihrer Bibliothek betrachten, während ſie in Deutſchland confiſcirt werden und überhaupt viel ſeltener im Buchhandel vorkommen.

Den Fleiß außerhalb der Claſſe überwacht der Profeſſor nach den Zeugniſſen, welche jeder Schüler ihm am Morgen darüber einreicht. Der Répétiteur

beſtätigt darin, daß der Eleve ſeine „Leçon" erlernt und ſein „Devoir" gearbeitet habe; dieſes letztere durchzuſehen und corrigirt zurückzugeben, wie bei uns, wird von dem Profeſſor nicht verlangt. Statt deſſen muß er aber jedes Zeugniß unterſchreiben, womit er die erſte halbe Stunde des Unterrichts während des Aufſagens zubringt.

Außerdem ertheilt der Profeſſor Notes hebdomadaires über Conduite, Leçon, Application, Devoir, und über den nach den Dienſtagscompoſitionen gewonnenen Platz. Wer in dieſen Wochenzeugniſſen dreimal Nr. 1 erhalten, bekommt eine Bronzemedaille und kommt auf die mit einem Tiſch (!) verſehene „Ehrenbank."

Alle Jahre iſt, außer den jährlichen compositions pour le prix in allen Claſſen der Lyceen,* ein Concours général, an dem außer den Lyceen von Paris auch das von Verſailles theilnimmt. Alle Concurrenten haben dabei dieſelben Arbeiten zu machen, nach denen die Preiſe für Rhetorik, Philoſophie und die exacten Wiſſenſchaften ertheilt werden. Dieſe beſtehen in Militärfreiheit (!) und reichen Geſchenken an Büchern, außerdem wird das Bild jedes der Sieger im Inſtitut aufgehängt. Der Werth der Lyceen wird danach beurtheilt, und das nur Externen habende Lycée Charlemagne betrachtet man deßhalb als das erſte, weil ihm die meiſten Preiſe zufallen.

In keinem der Pariſer Lyceen wird von den Lehrern Religionsunterricht ertheilt, jedem derſelben ſind dafür zwei Aumôniers attachirt. Dieſe beſchäftigen ſich aber vorzüglich mit dem Cultus, der in einem Gebet an jedem Morgen, einer Meſſe am Sonntag und Donnerſtag beſteht. Dieſer letztere Tag iſt ein freier Tag, wogegen die bei uns freien Nachmittage am Mittwoch und Sonnabend zum Unterricht herbeigezogen werden.

Ob gegen den Religionsunterricht wie er in Deutſchland betrieben wird, das Leſen der Bibel in jungen Jahren ꝛc., nichts einzuwenden, das iſt eine ganz andere Frage; ich beſchränke mich darauf, den Unterſchied im Unterricht zu erwähnen.

Für dieſen iſt vorzugsweiſe noch eine Einrichtung gewichtig, die in Deutſchland ſchwerlich gebilligt werden dürfte. Die Lehrer ſind an den franzöſiſchen Lyceen nämlich nicht nach ihren Fachwiſſenſchaften, ſondern nach den Claſſen geordnet, mit Ausnahme der Lehrer der Naturgeſchichte, Phyſik und Chemie, der Geſchichte und Geographie, der lebenden Sprachen. Jeder Lehrer ertheilt ſonſt ſeiner Claſſe allen Unterricht, den ſie überhaupt erhält. Die Franzoſen geben dafür als Grund an, daß dadurch die Erziehung unterſtützt würde, wenn auch der Unterricht darunter leide, denn nur wenn der Claſſenlehrer allein den Unterricht leite, könne er ſeine Zöglinge vollſtändig kennen lernen und ſicher auf ſie einwirken. In Deutſchland entgegnet man darauf mit Recht, daß der Fachlehrer ſeine Schüler durch alle

* Mündliche Prüfungen finden nicht ſtatt.

Claſſen geleite, daß er ſo allein die Ehre, aber auch die Verantwortung für ihr Wiſſen in dem ſpeciellen Zweige habe, daß der Lehrer alſo gerade deßwegen nicht bloß die Zeit, ſondern auch das Intereſſe habe, das Mögliche zu leiſten. In Preußen iſt es daher meiſt Sitte, daß ſelbſt in ſolchen Fächern, welche mehreren Lehrern übergeben ſind, doch der Schüler darin immer nur einen Lehrer hat, der mit ihm in den Claſſen wechſelt. Welche von beiden Methoden übrigens den Lehrer geiſtig friſcher und reger erhält, die welche ihn dazu verdammt, ſeinen Unterricht immer nur für das Verſtändniß einer Altersclaſſe einzurichten, oder die welche ihm im Stoff wie in der Handlung Abwechslung bietet, und zu verſchiedener Auffaſſung zwingt, das bedarf wohl keiner Ausführung

Was die Stellung der Lehrer ſelbſt betrifft, ſo iſt dieſelbe eine ganz andere als an einem deutſchen Gymnaſium. Es beſteht nicht unſer collegialiſches Verhältniß, keine Synode ſämmtlicher Lehrer, welche den Unterricht regelt, ſondern dieſe ſtehen in unbedingter Abhängigkeit vom „Cenſeur“ und dem „Proviſeur.“ Es iſt ihnen nicht geſtattet, nach ihrem Ermeſſen, nach ihren Kenntniſſen und Erfahrungen und auf ihre Verantwortung hin zu unterrichten und zu erziehen. Natürlich iſt es alſo, daß ſie oft nur mit wenig Liebe, ebenfalls nur rein mechaniſch ihren Beruf betreiben, namentlich dann wenn ſie ſich mit der veralteten Methode nicht ausſöhnen können Seit dem 2. Dec. iſt die Verordnung „nur in Robe und Barett“ die Claſſe zu betreten, den Profeſſoren aufs neue eingeſchärft worden.

Die Stellen des Proviſeur und Cenſeur ſind eigentlich nichts als reine Sinecuren. Die erſtere vertritt das Amt unſers Rectors, ohne jedoch wie dieſer einer Claſſe vorzuſtehen. Er hat nur die Oberaufſicht und die Adminiſtration, welche aber dem Rector unſerer Gymnaſien bekanntlich ebenfalls obliegt, ohne daß ſeine übrigen Berufspflichten darunter leiden. Der „Cenſeur“, unſer Conrector oder Subrector, iſt eben ſo wenig Claſſenlehrer; er beaufſichtigt nur und corrigirt zuweilen die Compoſitionen, er unterſchreibt die Zeugniſſe ꝛc., er macht ſich mit andern Worten eher etwas zu thun als daß er eigentlich etwas zu thun hat. Die mit den Lyceen verbundenen Penſionate können das Daſein dieſer Stellen nicht erklären, denn ſie finden ſich auch bei den Anſtalten, wie Bonaparte und Charlemagne, welche nur Externen haben. Auffallend erſcheint es, daß trotz ihrer freien Zeit die Proviſeurs und Cenſeurs keine Jahresberichte veröffentlichen, alſo eigentlich nur das Miniſterium weiß, wie es um den Unterricht ſteht. Die Theilnahme der Proviſeurs und Cenſeurs an wiſſenſchaftlichen Arbeiten iſt ſehr gering.

Bei einem Geſammturtheil über die franzöſiſchen Lyceen muß man natürlich ihre Leiſtungen als Erziehungsinſtitute von denen als Unterrichtsanſtalten trennen. Die Erziehung fällt offenbar weſentlich in die Hände der Maîtres d'études oder Profeſſeurs-répétiteurs. Ich wage mich über den ſpeciellen Werth oder Unwerth ihrer pädagogiſchen Leiſtungen nicht auszuſprechen, weil wir Deutſchen im Princip

gegen jede andere Erziehung als durch die Familie eingenommen ſind, gerade wie gegen jeden andern Unterricht als den durch die Schule. Nur die aus Sachſen von Preußen übernommenen oder dort noch beſtehenden Fürſten- und Kloſterſchulen verbinden ebenfalls im proteſtantiſchen Deutſchland noch beides. Sie beſtehen aber im Norden als Erbe aus früheren Zeiten, und weil ſie ein eigenes Vermögen haben, nicht aber wegen der Vorzüglichkeit ihrer Leiſtungen. Uebrigens iſt die Zahl dieſer Schulpenſionate ſehr gering, denn außer der Schulpforta, Roßleben, Ilefeld, St. Afra (Meißen) und Grimma, der Thomasſchule (Leipzig) und der Kreuzſchule (Dresden) iſt mir wenigſtens kein Inſtitut dieſer Art bekannt. So vortrefflich zum Theil dort der Unterricht, namentlich z. B. in Schulpforta, iſt, ſo rühmen doch die Alumnen ſelbſt ſelten die Erziehung. Belohnungen, Beſtrafungen, Urtheil und Behandlung nach dem Schema, ohne Berückſichtigung der Individualität, ſind ſchwerlich auf den Charakter der Knaben von guter Wirkung. Außerdem hat das Zuſammenleben derſelben in klöſterlich abgeſchloſſenen Penſionen eine Menge anderer Nachtheile, die bei aller Beaufſichtigung in den Lyceen von Frankreich eben ſo wenig zu vermeiden ſind als auf den deutſchen Kloſterſchulen. Die leibliche Pflege, Beköſtigung ꝛc. ſoll auf den Lyceen vorzüglich ſein, nur zu wenig Gymnaſtik getrieben werden. Die Erziehung fällt nach deutſcher Welt- und Lebensanſchauung vorherrſchend der Mutter zu, deren Einfluß bei der Unterſtützung des Familienlebens um ſo bedeutender iſt, je weniger er auffällt. Da die Kinder ſchon, der Natur der Dinge nach, unendlich mehr an der Mutter wie am Vater hängen, den ſein Beruf meiſt anderweitig in Anſpruch nimmt, ſo kann noch viel weniger ein Lehrer dieſelbe erſetzen. Die Penſionäre ſind außerdem ein Gegenſtand des Gewinnes, es muß alſo eine gewiſſe Nachſicht gegen ſie geübt werden, da ſie ſonſt mit Verlaſſung der Penſion drohen, was ſie durch die Klagen bei ihren Eltern über anderweitige Fehler des Inſtituts faſt immer erreichen können.

Alle Penſionäre tragen Uniformen, ſo daß die Lyceen wie regimentirt ausſehen; und mir will ſcheinen, als wenn man nicht bloß nach außen, ſondern auch nach innen die Zöglinge uniformirte. Das iſt allerdings nur in deutſchen Augen ein Vorwurf, denn die Franzoſen erkennen die Berechtigung der Individualität nicht an. Man wird dieß ſchon aus der Form des ganzen Unterrichts erkennen, worin die Geiſter dreſſirt und zugeſchnitten, aber nicht den Eigenthümlichkeiten ihrer individuellen Natur gemäß ausgebildet werden. Wir erinnern an jenen bekannten Ausſpruch eines franzöſiſchen Geiſtlichen, der die Uhr aus der Taſche ziehend ſtolz ſagte: „In dieſem Augenblick wird in allen Lyceen Frankreichs dieſelbe Seite desſelben Autors überſetzt.“ Auf den franzöſiſchen Lyceen wird viel mehr erlernt als entwickelt, und trotz der Beſchränkung in den Zielen, genau genommen, mit wenig Gründlichkeit und Tiefe verfahren; ſo wird z. B. die Accentuation in den erſten Jahren des griechiſchen Unterrichts ganz ignorirt. Die Beſchränkung der Ziele, den geringen Werth, der z. B. in der humaniſtiſchen Ab-

theilung auf eine umfaſſende Kenntniß der Geſchichte und Geographie gelegt wird, halte ich gerade bei Anſtalten wie Gymnaſien für einen Grundfehler. Der Unterricht derſelben ſoll dort mehr umfaſſen als erſchöpfen; er ſoll nicht für einen beſtimmten Beruf vorbereiten, denn dieß iſt Aufgabe der Univerſität.

Allerdings iſt das Sache der individuellen Anſicht, und man muß daher zur Beurtheilung des Unterichts lediglich das erreichte Reſultat ins Auge faſſen. Leider kann ich nicht angeben, was nach dem neuen Unterrichtsplan der Schüler der Lyceen in ſeiner Abgangsprüfung leiſten ſoll, um (wie wir ſagen würden) für die Univerſität reif zu ſein. In Deutſchland beſteht ein eigentliches Abiturientenexamen nur für die Humaniſten. In philologiſcher Beziehung verlangt man darin bei uns allgemein, daß der Examinand ſich fertig und correct in der lateiniſchen Sprache ſchriftlich und mündlich ausdrücken kann, und ein ſchwieriges Thema fehlerfrei in griechiſcher Sprache zu behandeln verſteht. Es iſt höchſt unwahrſcheinlich, daß dieſe Forderungen ſelbſt von den beſten der franzöſiſchen Lyceenſchüler erfüllt werden dürften, wenigſtens wird vielfach behauptet, daß eigentlich nur Guizot, Villemain, Deſiré Niſard, Boiſſonnade und Rinn, die erſten Philologen Frankreichs, fertig lateiniſch ſprechen und ſchreiben können. Es ſcheint ſogar als müßten die lateiniſchen Vorreden zu den franzöſiſchen Ausgaben der Claſſiker immer erſt die deutſchen Gaue begrüßt haben, ehe ſie würdig befunden werden, die Werke der Griechen und Römer in die Gegenwart einzuführen.

Im Verlagskatalog Didots, der als tüchtiger Philologe und Schüler Korais ſicherlich die zur Verfügung ſtehenden Kräfte gekannt haben wird, ſieht man z. B. als Bearbeiter der großen Didot'ſchen Ausgaben der griechiſchen Claſſiker nur wenige Franzoſen (Le Bas, Boiſſonade, Cobet, Gobert, Gros, Guigniaut, Alexandre, Roſſignol, Séguier, Létronne) Dagegen finden ſich folgende deutſche Namen: Ahrens, Ameis, Baiter, Bothe, Buſſemaker, Creuzer, Döhner, Dübner, Gebrüder Dindorf, Egger, Fix, Geal, Geier, Hermann, zwei Haaſe, Hercher, Gebrüder Hirſchig, Jacobs, Köchly, Leutſch, Lehrs, Moſer, zwei Müller, Ritſchl, Sauppe, Schulz, Schneider, Sinner, Schneidewin, Tiſchendorf, Vömel, Wagner, Wichers, Weſtermann, Wimmer.

Die griechiſchen Claſſiker ſind alſo faſt nur von Deutſchen und Neugriechen bearbeitet worden. Hr. Dübner in Verſailles, der in Deutſchland wenig bekannt, gilt hier für einen Philologen erſten Ranges, und die Gebrüder Dindorf, die bei uns im zweiten ſtehen, werden hier von vielen Gottfried Hermann und Böckh, den glänzendſten Geſtirnen am philologiſchen Himmel, gleichgeſtellt.

Es ſcheint als wenn den Franzoſen, wie ihren Stammvätern, den Römern, der griechiſche Geiſt nicht harmoniſch ſei, ſie ſind vorherrſchend in der Philologie Lateiner. Die beſten ihrer Philologen huldigen übrigens jetzt der deutſchen Methode. Villemeureux's neues griechiſches Leſebuch iſt z. B. ein eingeſtandenes, vollſtändiges Plagiat des Jacobs, und Burnouſs griechiſche und lateiniſche (jetzt

eingeführte) Schulgrammatiken ſind nach eigener Angabe Auszüge aus dem Zumpt und Groteſend, dem Buttmann, Roſt und Matthiä ꝛc Er ſagt in der Vorrede der griechiſchen Grammatik: „La doctrine que je professe n'est donc point nouvelle. Elle se trouve tout entière dans Port-Royal,* pour qui sait l'y voir; elle est vulgaire en Allemagne, et elle y fait la base de l'enseignement. Pourquoi donc ne l'adopterions-nous pas, surtout si, à l'avantage d'être fondée sur l'expérience et la vérité, elle joint celui de faciliter beaucoup l'étude de la langue Grecque? C'est la méthode allemande, c'était celle de l'abbaye de Port-Royal des Champs.“ In der Vorrede zur lateiniſchen Grammatik ſagt er: „Tout n'a pas été dit en France sur la langue latine. Nous sommes même, il faut en convenir, restés à cet égard fort en arrière de l'Allemagne.“

Es wäre übrigens fehlerhaft, den Franzoſen, aus der Art ihres Erziehungs- wie ihres Unterrichtsſyſtems einen Vorwurf zu machen, denn ſie erreichen dadurch vielleicht was ſie erzielen wollen und was ihrem nationalen Geiſt, ihrem nationalen Bedürfniß entſpricht. Unſer Weſen iſt nicht das ihre, eben ſo wenig wie unſere Bedürfniſſe die ihren ſind. Wir bilden in vielen Puncten den ſtrengſten Gegenſatz zur franzöſiſchen Nationalität. Conſtatiren kann man nur die Harmonie zwiſchen dieſer und ihren Lyceen, wie zwiſchen der unſerigen und der deutſchen Pädagogik.

In Frankreich das Streben nach uniformer, ſtreng gleichmäßiger, wenn auch darum mechaniſcher Bildung und Anſchauung; bei uns überall der Gegenſatz, der Kampf gegen allen Zwang, gegen jede Autorität.

Der Nationalcharakter ſchafft urſprünglich das pädagogiſche Syſtem, aber iſt dieſes vorhanden, ſo wirkt es wieder zurück. Eins trägt ſo das andere.

Der öffentliche Unterricht in Griechenland.

Der griechiſche Moniteur vom 11. (23.) März liefert über den gegenwärtigen Beſtand des öffentlichen Unterrichts eine Tabelle, welche von dem ſehr thätigen Miniſter Chriſtopulos herrührt. Wir hätten in ihr nur das Beſtreben zu franzöſiſiren mißfällig zu bemerken. Das Syſtem beruht, wie man weiß, auf deutſchen Grundlagen, indem man neben den Volksſchulen die helleniſchen Schulen für die Knaben, parallel unſern lateiniſchen, über dieſen die Gymnaſien für die Jünglinge, den deutſchen in Stellung und Gliederung entſprechend, errichtet hatte, und über dieſelben die Univerſität mit ihren vier Facultäten mit ſehr bedeu-

---

* Port-Royal des Champs war zuerſt ein Bernhardinerinnenkloſter, in welches ſich ſpäter den Wiſſenſchaften und der Erziehung hoffnungsvoller Jünglinge lebende Gelehrte zurückzogen. Als Pflanzſtätte des Janſenismus wurde es ſpäter aufgehoben. Es gingen daraus Arnauld d'Andilly, Lemaiſtre de Sacy, Nicole, Lancelot ꝛc. hervor.

tenden Privilegien, unter andern der Wahl ihrer Vorſteher, dazu mit Unabhängigkeit des akademiſchen Lebens und mit Freiheit der Studien geſtellt hat. Nur den Volksſchulen liegt das auch aus Deutſchland entlehnte franzöſiſche Geſetz des Herrn Couſin zu Grunde, welches die Elementarſchulen und ihre Lehren nach ihrer Wichtigkeit und ihren Lehrcurs in drei Claſſen theilt. In jener Tabelle nun werden die helleniſchen Schulen als Colléges, die Gymnaſien als Lycées aufgeführt, doch iſt in dem nächſtfolgenden Blatt des Moniteur vom 1. April der urſprüngliche Name wieder aufgenommen. In der Organiſation der Univerſität erregte die Stelle Bedenken, daß jede Facultät einen von ihren Profeſſoren ernannten Director, und einen Doyen königl. Ernennung habe, der auch Chef der Univerſität ſei. ... Die Facultäten (*αἱ σχολαὶ*) ſtanden früher nicht unter einem Director, ſondern hatten nach alter Weiſe ihren Decan, und der Chef der Univerſität war nicht Doyen, ſondern Rector (*πρύτανις*), der, wie auf den deutſchen Univerſitäten, von der Corporation auf ein Jahr ernannt wurde. Iſt hierin eine Aenderung eingetreten, ſo iſt das keine heilſame, und widerſtreitet dem Weſen der Univerſitätsordnung, welche man zu Grunde gelegt hat. Die Univerſität iſt im ſteigenden Flor. Die Zahl der Lehrer wird auf 39, der Studirenden auf 590 (darunter über die Hälfte aus türkiſchen Provinzen), der Stipendiaten (Penſionäre) auf 19 angegeben, der Staatsaufwand für ſie auf 159,610 Drachmen.

Die zu der Univerſität gehörigen wiſſenſchaftlichen Anſtalten ſind darunter nicht begriffen. Die Bibliothek, dermalen aus 70,000 Bänden beſtehend, und großentheils aus Geſchenken erwachſen, welche ihr noch fortdauernd aus Europa zugehen, war bis vor wenigen Jahren ohne beſondern Fonds, und ſogar in Verlegenheit mit dem Binden der Bücher. Nur das Dienſtperſonal war vom Staat beſoldet. Auf eine Bemerkung, daß doch auch für eine Vermehrung ihrer Bücher möge geſorgt werden, wurde mir damals geantwortet: „Sie erhält ja ſo viele durch Geſchenke!“ Jetzt ſind ihr durch beſondere Interceſſion des Königs 6000 Drachmen für neue Anſchaffungen zugewendet; die Sternwarte, eine Stiftung des Herrn Baron Sina in Wien, bezieht 15,000 Drachmen. Von ihren Arbeiten iſt, ſoviel mir bekannt, noch nichts verlautbart. Der botaniſche Garten hat jährlich 10,966 Drachmen, und iſt im beſten Zuſtand; das naturgeſchichtliche Muſeum 13,440 Drachmen. Es wird mit 12 Mitgliedern aufgeführt. Wie iſt das zu verſtehen? Im Fall es mit der Univerſität verbunden iſt, genügt ein Conſervator mit einigen Gehülfen, ſind aber ſeine 12 Mitglieder aus jenem Fonds bezahlt, was bleibt für den Ankauf übrig? Ein chemiſches, ein phyſiologiſches Laboratorium, ein Anatomiegebäude, ein phyſikaliſches Cabinet werden in der Aufzählung vermißt. Sind ſie überhaupt noch nicht vorhanden? „Sie ſind im Entſtehen!“

Allerdings begreift man, daß die finanzielle Bedingniß des kleinen und noch armen Reichs hier große Beſchränkung auflegt. Um ſo dringender iſt die

Aufforderung an reiche Griechen im Ausland, denen ſchon ſo viel verdankt wird, in ihren patriotiſchen Gaben nicht nachzulaſſen, ſondern durch ſie jene Ausſtattung der Univerſität, dieſen Leuchtthurm des chriſtlichen Orients, zu ermöglichen.

Vollſtändige Gymnaſien über den helleniſchen Schulen beſtehen in Athen, Patras, Syra, Lamia, Tripolizza, in Athen zwei. Auch ihnen liegt die Einrichtung unſerer Gymnaſien zu Grunde, ſo daß mit dem Unterricht in der claſſiſchen Litteratur und den neueren Sprachen, der Geographie, Geſchichte und Religionslehre noch Naturgeſchichte und Phyſik verbunden ſind. Sie enthalten zuſammen 43 Lehrer, 1077 Schüler. Die helleniſchen Schulen, für welche die alten und neuen Sprachen, und die Elemente der in den Gymnaſien weiter geführten Disciplinen in dem Alter von 10 bis 14 Jahren beſtimmt ſind, ſteigen bereits auf 81 mit 133 Lehrern, 3873 Schülern. In Nauplia und Syra ſind zugleich Lehrer der Marine in ihnen angeſtellt. Eigene nautiſche und techniſche Schulen ſtehen in Ausſicht.

Dazu kommen 312 Communalſchulen für Knaben, die auf Koſten der Gemeinden mit einer Unterſtützung der Regierung von 64 156 Drachmen unterhalten werden. Sie haben je nach ihrer Ausdehnung einen bis drei Lehrer und 32,370 Schüler. Der Unterricht umfaßt dieſelben Gegenſtände wie in unſern deutſchen Schulen, und ſteigert ſich mit den Lehrkräften Auch Muſik, Zeichnen, griechiſche Geſchichte, Turnübungen, und in mehreren praktiſche Anleitungen zur Agronomie ſind darunter. Für die Vorbereitung der Lehrer unterhält die Regierung ein Schullehrerſeminar mit 7 Lehrern und 30 Penſionären aus den verſchiedenen Eparchieen, und einem jährlichen Aufwand von 23,342 Drachmen. Einrichtung, Wohnung und Beköſtigung ſind auf das ſparſamſte eingerichtet, alles in beſter Ordnung, wie auch der Unterricht.

Außerdem beſtehen 26 Privatſchulen mit gleichem Unterricht wie in helleniſchen Schulen und Gymnaſien, mit 54 Lehrern und 1494 Schülern, und 31 Mädchenſchulen, in denen auch Unterricht in weiblichen Arbeiten gegeben wird. In dem Budget iſt keine Poſition dafür aufgeführt In Athen wurden ſie durch Schenkungen gegründet, und ſtehen unter beſondern Ephorieen und unter ſpeciellem Schutz Ihrer Maj. der Königin, auf deren Betrieb man mit der Errichtung einer neuen beſchäftigt iſt, für welche die öffentlichen Blätter reichliche Sammlungen edler Frauen aus Athen, London, Liverpool, Smyrna, Alexandrien und andern Orten ankündigen. Ebenſo ſind unter ſpecieller Fürſorge dieſer hochherzigen und edlen Fürſtin ein Waiſenhaus und ein Blindeninſtitut in Angriff genommen, deren vollſtändige Ausſtattung in nächſter Zukunft zu erwarten ſteht. Andere Mädchenſchulen werden von amerikaniſchen Miſſionären gehalten. Früher wurden Knaben und Mädchen in derſelben Schule gemeiniglich von Einem Lehrer unter ſpecieller Aufſicht der Biſchöfe gehalten, und die Zöglinge beider Geſchlechter auch im Alt-

griechiſchen unterwieſen, deſſen Erlernung der ganzen Schule zum Grunde lag. Die Knaben ſaßen dem Lehrer zur Linken, die Mädchen zur Rechten, und ich erinnere mich vor mehr als 20 Jahren in einer ſolchen Schule auf Paros geweſen zu ſein, in welcher Iſokrates geleſen wurde. Die Mädchen ſtanden in den Fortſchritten den Knaben nicht nur gleich, ſondern laſen ihren Ἰσοκράτης durchſchnittlich ſogar mit mehr Geläufigkeit, und überſetzten ihn mit größerer Gewandtheit in das Gemeingriechiſche als die Jungen. Das war ein ſehr gutes und nationales Fundament, auf das die weibliche Erziehung gebaut werden konnte, zumal die neuere griechiſche Sprache auf die alte ganz und gar baſirt iſt, und als ein Dialekt der alten ohne ſie eigentlich gar nicht gut verſtanden werden kann; doch weiß ich nicht, ob man bei Einführung der modernen Einrichtungen davon abgekommen iſt.

Außerdem werden noch folgende Lehranſtalten aufgeführt: 1. Das Rizaris'ſche Seminar in Athen. Es iſt durch das Teſtament der Brüder Rizaris aus Epirus geſtiftet, und außer dem Stiftungscapital für Unterricht und Unterhalt der Zöglinge mit einem für ſeinen Zweck vollſtändig eingerichteten Gebäude ausgeſtattet, und beſtimmt, Knaben und Jünglinge, beſonders aus Epirus, welche den theologiſchen Studien ſich beſtimmen, den mittlern Unterricht zu ertheilen. In den obern Curſen kommen Kirchengeſchichte, kanoniſches Recht, Dogmatik und Exegeſe dazu; doch ſteht es nach Vollendung dieſes kirchlichen Gymnaſiums und Lyceums den Zöglingen noch frei, zu andern Fächern als der Theologie überzugehen. Es iſt mit 6 Lehrern und 30 Schülern aufgeführt.

2. Die militäriſche Cadettenſchule (σχολὴ τῶν εὐελπίδων) mit 14 Lehrern, 73 Zöglingen, darunter 29 Penſionären, und einem Budget von 92,562 Drachmen, früher im Piräeus, jetzt, um den Franzoſen dort Platz zu machen, nach Athen in ein Gebäude der jetzt verſtorbenen Prinzeſſin de La Plaiſance übergeſiedelt, und liefert den vollen Bedarf für die noch kleine griechiſche Armee an brauchbaren Officieren.

3. Kunſtſchulen für Zeichnung, Modelliren, Bildſchnitzerei, Sculptur, Malerei in Verbindung mit Technologie und den dahin einſchlagenden Naturwiſſenſchaften mit 14 Lehrern, 512 Zöglingen und einem Budget von 25,562 Drachmen.

4. Die Agriculturſchule in Tirynth mit 5 Lehrern, 26 Schülern und einem Etat von 26,200 Drachmen.

Die ſtatiſtiſche Zuſammenſtellung über das Ganze zeigt 430 Lehranſtalten mit 731 Lehrern, 47,178 Schülern, 240 Penſionären, und ein Budget von 873,102 Drachmen, wobei der Aufwand der Gemeinden für Communalſchulen und was aus zum Theil reichen Vermächtniſſen fließt, nicht gerechnet iſt. Was ehedem Herodot zu Olympia dem Vater des jungen Thucydides geſagt haben ſoll, da der Knabe, der den Herodot ſeine Geſchichte den dort verſammelten Hellenen vorleſen

hörte, dabei in Thränen ausbrach: „ὁ παῖς σου ὀργᾷ πρὸς τὴν παιδείαν," das gilt in gleicher Weiſe noch jetzt, und zwar von der ganzen Nation.

Der Moniteur vom 1. April ergänzt dieſe Nachrichten durch einen Bericht des Cultusminiſters an den König über den mittlern Unterricht, den er nach ſeiner Erklärung dem Bericht über den höhern und über den niedern vorausſchickt wegen ſeiner überwiegenden Wichtigkeit: „Denn", ſagt er, und zwar mit vollem Recht, „der Unterricht in den Mittelſchulen iſt es, durch den Geiſt und Gemüth der Knaben und Jünglinge ſich bilden müſſen," ſei es daß ſie für ihre eigenen ſocialen Bedürfniſſe oder für den öffentlichen Dienſt erzogen werden.

Die Lehrer der helleniſchen Schulen werden nach ihrem Range in drei Claſſen getheilt, und in Raten monatlich mit 200, 160, 130 Drachmen bezahlt. Das Collegium der Gymnaſiallehrer beſteht aus dem Rector, ſechs Profeſſoren und einem Zeichnungslehrer. Die beiden Gymnaſien in Athen haben gemeinſame Lehrer des Deutſchen und des Engliſchen. Ein Lehrer des Engliſchen iſt ſeit kurzem auch an den Gymnaſien in Patras und Syra angeſtellt. Der Rector des Gymnaſiums empfängt als Beſoldung monatlich 300 Drachmen, die Profeſſoren nach ihrem Rang 250, 200 Drachmen. Zur Erwerbung des Zeugniſſes der Reife beim Abgang von der Schule iſt eine Prüfung vorgeſchrieben, die gegenwärtig mit mehr Strenge gehandhabt wird als früher, und mehr und mehr befriedigende Reſultate liefert. Ebenſo iſt die Aufnahme unter die Candidaten des Lehramtes von dem Erfolg genauer Prüfung abhängig.

Die ſtatiſtiſche Zuſammenſtellung ſelbſt iſt folgende: Helleniſche Schulen im ganzen Königreich 81, Lehrer 135, Schüler 4200, Schüler die am Schluß des letzten Jahrs in der Abſolutorialprüfung beſtanden 400. Von den Kammern bewilligte Summen 229,420 Drachmen, verausgabte Summen 210,000 Drachmen, bleiben zur Verfügung 19,420 Drachmen. Gymnaſien. Gymnaſium in Athen (2), Syra, Patras, Tripolizza, Lamia 6, Lehrer 51, Schüler 956, Schüler welche die Abſolutorialprüfung mit Erfolg beſtanden 110. Bewilligte Summen 226,320 Drachmen, verausgabte Summen 202,603 Drachmen, Ueberſchuß 25,717 Drachmen, von beiden Claſſen der Schulen Ueberſchuß 45,137 Drachmen. Ungerechnet ſind die 600 Zöglinge in Privatanſtalten.

Nimmt man die übrigen Specialinſtitute hinzu, ſo ſteigt die Anzahl der Schüler, welche eine über den elementaren Unterricht hinausgehende Bildung erhalten, auf 6049, d. i. 1 auf 200 Einwohner, je Ein Inſtitut für den mittleren Unterricht kommt auf 10,000 Einwohner.

„In Frankreich," fährt der Miniſter fort, „kommen nach dem Bericht des Miniſters Villemain vom Jahr 1842 in den Mittelſchulen Ein Schüler auf 480 Einwohner und Eine Schule auf 24,887 Einwohner, und Frankreich hatte damals 31,194,875 Einwohner. Ich darf alſo ohne Scheu es ausſprechen, daß in Griechenland die Zöglinge der Mittelſchulen um mehr als

das doppelte die von Frankreich überſteigen." Das lautet auf dieſem heiligſten Gebiete des ſocialen Lebens, dem der Jugenbildung, ausnehmend ehrenvoll für dieſes aus einem Theil der Trümmer des alten Hellas unter heroiſchen Kämpfen hervorgegangene und ſo klein gelaſſene Königreich, und gibt einen ſichern Maßſtab für das nichtswürdige Urtheil eines Palmerſton'ſchen Organs in London, das vor kurzem die Exiſtenz von Griechenland die Schmach und Schande des neunzehnten Jahrhunderts genannt hat. A. Z.

III. Ueberſichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Schranke und Freiheit in der Erziehung.

Von Dr. C. Kühner, Director der Muſterſchule in Frankfurt a. M. Programm 1856.

Knaben und Jünglinge müſſen gewagt
werden, um Männer zu werden.
Herbart.

Das kühne Wort Herbart's, das hier voranſteht, iſt nicht für leichtſinnige Erzieher geſchrieben; — ſie möchten es zum Vorwand ihres Leichtſinns nehmen. Auch meine Worte wenden ſich nur an gewiſſenhafte Erzieher. Nur bei ſolchen möchte ich die Erinnerung wagen, daß die gewiſſenhafte Hut, in der ſie den Knaben halten, ſtets auch Wege zu angemeſſener Freiheit offen halten müſſe.

Es könnte zwar Manchem ſcheinen, es ſei thöricht, die Zügel noch mehr zu lockern, da ſchon der Nothruf der Zeit über maßloſe Zügelloſigkeit der Jugend allenthalben gehört wird. Aber in der That, — wenn unſere Jugend wirklich ſchlimmer iſt, als die von ehedem, — ſo iſt ſie es doch wohl nicht eben deßwegen, weil unſere Kinder weniger ſtraff im Zügel gehalten werden, als ehedem unſere Väter. Im Gegentheil, ſo weit ich ſehe, iſt die Freiheit der Jugend in unſerer Zeit mehr eingeengt, als ſonſt. Der Unterricht mit ſeinem wachſenden Umfange hat die freie Bewegung mehr und mehr beſchränkt, und die häusliche Erziehung, — wenn auch noch manche Schichten der Bevölkerung ihre Kinder den Rettungshäuſern überlaſſen, — hat doch im Allgemeinen die Veranſtaltungen zum Ueberwachen der Jugend mehr und mehr ausgebildet.

Unſere Jugend iſt weniger des äußeren Zügels ledig geworden, als — der inneren Zucht. Ihre Zuchtloſigkeit iſt nicht eben größer, als ſie ehedem war, aber gewiß anders und vielleicht ſchlimmer geartet. Sie iſt nicht mehr ein Ausbruch ſtarker Kraft im Vollgefühle der Freiheit, ſondern ein ſtetes Anrauſchen unruhiger Wogen, die vom Winde hin und her gewehet werden, — nicht ein Ueberſchäumen

der Thatkraft, ſondern ein Heraustreten der Thatloſigkeit, — weniger Ergebniß der Wildheit, als Zeugniß der Schlaffheit und Zerfahrenheit der Jugend.

Das aber wird nicht gebeſſert werden durch feſtere Dämme und engere Schranken der Freiheit. Die innere Zucht, die Kraft, ſich ſelbſt zu zügeln, beſitzt der noch nicht, der ſtets von Anderen gezügelt wird. Wenn ſich Charaktere bilden ſollen, ſo bedürfen ſie dazu der Freiheit. Deßwegen muß der Knabe Raum haben, ſeine Kraft ſelbſtſtändig zu verſuchen; es muß auch einmal gewagt werden, ihn unter den Baum der Erkenntniß des Guten und Böſen zu ſtellen mit keiner anderen Hut, als mit dem Gebote Gottes in ſeiner Bruſt und mit dem Schrecken des flammenden Schwertes. Nur wenn im Handeln nach eigenem Willen von Verſuch zu Verſuch ſeine Kraft erſtarkt iſt bis zur Selbſtſtändigkeit im Handeln, nur dann können wir ſagen, daß wir einen Charakter in ihm gebildet haben.

Jedenfalls müſſen wir uns ſehr hüten, unſer Gewiſſen damit zu beruhigen, als ob wir mit gutem Unterricht und ſorglicher Hut für die Erziehung unſerer Kinder genug gethan hätten.

Dem Unterrichte pflegt man jetzt faſt das ganze Geſchäft der Erziehung zu überweiſen. Und allerdings kann die Erziehung nicht ohne Unterricht und der Unterricht nicht ohne große erziehende Wirkung gedacht werden. Die Uebung der geiſtigen Kraft, die Gewöhnung zu raſchem und beſonnenem Zuſammennehmen der Gedanken, die ſittliche Zucht, in welche die ernſte Arbeit den Schüler nimmt, dabei der Gewinn an Wahrheit und neuen Gedanken und endlich das Schulleben ſelbſt, — in dieſem Allem liegen ſtarke, unentbehrliche Mittel der Erziehung. Aber auch der Unterricht wird eine ſolche heilſame Wirkung erſt dann in vollſtem Maße entwickeln, wenn er nicht durch Zwang aufgedrungen, ſondern mit freiem Intereſſe empfangen und benutzt wird. Der Segen einer freien Arbeit, bei welcher der Knabe die Luſt am Arbeiten und die Freude am Gegenſtand der Arbeit koſten lernt und ſich ſittlich ſtärkt und hebt, — ein ſolcher Segen verſchwindet für den Knaben, wenn er zwangsweiſe gewöhnt wird, das Lernen wie ein Geſchäft abzumachen, und je mehr wir ihm einreden und er ſich einreden läßt, daß er nur für ſein künftiges Fortkommen zu lernen habe. Geſchieht aber dieſes Drängen in der beſtimmten Abſicht, den Knaben ausſchließlich und ſo frühzeitig als möglich auf ein beſonderes Geſchäft abzurichten, ſo wird er überdieß bald auf dem beſten Wege ſein, gerade das Gegentheil von dem zu werden, wozu man ihn abzurichten meint. Denn ein Menſch, den man gewöhnt, die Dinge nur darauf anzuſehen und nur ſo anzufaſſen, wie ſie für einen beſtimmten Fall nutzbar ſind, wird nicht praktiſch werden, ſondern unpraktiſch, weil eben das Praktiſche, das man ſo gemeinhin von der Schule zu fordern pflegt, nicht in dem Geſchick zu einer beſtimmt erlernten Arbeit beſteht, ſondern darin, daß man das Arbeiten überhaupt gelernt, vielſeitige Erfahrungen geſammelt hat, und den Erwerb ſeines Geiſtes in freieſter und umfaſſendſter Anwendung ins reale Leben umzuſetzen vermag. —

Daher darf und muß man es darauf wagen, daß eine in freier Arbeit gewonnene Bildung in die Beſonderheit des künftigen Geſchäftes ſich finden und hier ſich verwerthen werde.

Auch die Frage, inwieweit die Schularbeit des Knaben außerhalb der Schule eine Unterſtützung finden ſoll, bedarf hier einer Erwägung. — Es ſollen die Verdienſte einer ſolchen Unterſtützung, wie ſie die Sorgſamkeit des elterlichen Hauſes durch Aufſicht und Nachhülfe zu leiſten pflegt, nicht verkannt und ausdrücklich in ſolchen Fällen geprieſen werden, in denen die eigene Kraft eines Schülers einer der Geſammtheit aufgegebenen Arbeit wirklich nicht gewachſen iſt. Aber es muß auch geſagt werden, daß die Arbeit, welche die Schule von der häuslichen Thätigkeit fordert, dem Schüler ſchon in der Schule zurechtgelegt und ausdrücklich in der Abſicht gegeben wird, daß er daran ſeine eigene Kraft übe. Nichts iſt ſchlimmer, als wenn die Schularbeit nur als ein Geſchäft angeſehen wird, das eben abgethan werden muß, gleichviel ob durch den Schüler oder durch einen Anderen; und nichts erſchlafft den Schüler mehr, als eine ſtete Bereitwilligkeit der häuslichen Nachhülfe, ihm das noch einmal zu geben und zu lehren, was er ſchon durch Aufmerken in der Schule hätte lernen können und müſſen. Man darf nie vergeſſen, daß die Nachhülfe nur die Krücken bietet für den, der frei gehen ſollte, und daß ſie ſtets dahin ſtreben ſollte, dem Schüler dieſe Krücken entbehrlich, d. h. ihn zu ſelbſtſtändiger Arbeit geſchickt zu machen. — Die beſte und die nicht genug zu preiſende Nachhülfe findet aber da ſtatt, wo Vater und Mutter nicht nur mit dem Knaben leben, ſondern auch mit ihm lernen, d. h. durch ihr eigenes Intereſſe an ſeiner Arbeit und ſeinem Streben ihm ebenſowohl Freudigkeit als Klarheit für ſeine Beſtrebungen geben.

Endlich muß mit beſonderem Nachdrucke erinnert werden, daß der Jugend neben der gebotenen Schularbeit noch Raum gegeben werden müſſe, ſich in freier Thätigkeit zu verſuchen. Wie die Wurzel der Pflanze in hundert Windungen durch Lehmboden und Gerölle nach der ſie nährenden Fruchterde hinkriecht, ſo ſpürt die geſunde jugendliche Kraft unbewußt ſich eigene Wege der Bildung auf. Wenn das Kind im Sande Höhlen gräbt und Berge baut, wenn der Knabe den Bach abzudämmen ſucht, wenn er dem Vogel zu ſeinem Neſte nachklettert oder wenn er den glänzenden Käfer jagt, wenn er zerſtört und baut, wenn er ſchnitzt und ſägt und drechſelt, wenn er mit plumpen Strichen Thiere und Menſchen zu zeichnen ſucht, wenn er ſich unter die Menſchen drängt und ihrem Treiben zuſchaut, oder auch wenn er ſtundenlang müſſig unter der Decke des Waldes liegt und ſeinem Brauſen lauſcht, — wie nutzlos oder ſelbſt gefährlich erſcheint das Alles denen, die keine andere Arbeit für den Knaben kennen, als die Arbeit hinter den Büchern! Und doch iſt hier auch eine Thätigkeit, — ein Schaffen, ein Sinnen und Sammeln, ein Erfinden

und Erfahren; doch iſt es eben dieſe freie Thätigkeit, bei welcher der Knabe am meiſten ſich ſeiner ſelbſt inne wird und tauſend Dinge kennen lernt, hundert Wege der Bildung aufſpürt, die kein Schulbuch zu lehren und kein Schulplan zu ſchematiſiren vermag.

Man leſe die Geſchichte tüchtiger Männer, um zu erfahren, wie viel kernfeſte Naturen in der Freiheit des Knabenlebens ſich gebildet haben. Freilich iſt eine ſolche Freiheit im Landleben, wo der Knabe überall in Wald und Flur, von jedem Bauern und jedem Jäger lernen kann, mit viel minderer Gefahr zu gewähren, als in ſtädtiſchen Umgebungen, wo dem ohnedieß ſchon künſtlich erregten Knaben hundert Dinge begegnen, von denen man ſein Intereſſe abzulenken ſuchen muß. Wenn aber in ſolchen Verhältniſſen die Erziehung ſich damit zu helfen ſucht, daß ſie den Knaben zuweilen vorbedächtig und an knappem Leitſeil durch Feld und Wald führt, ſo mag damit zwar etwas genützt ſein; nur darf man ein ſolches Stück gemachter Freiheit nicht für eine volle und ächte Freiheit anſehen. Hat man, wie es allerdings der Fall ſein kann, guten Grund, nicht eine Freiheit zu wagen, wie die, in welcher Goethe's Knabennatur neben dem pedantiſchen Unterrichte des Vaters nicht nur beim häuslichen Puppenſpiel, ſondern auch beim kecken Vagabundiren durch den Frankfurter Mikrokosmos ſich bildete, dann laſſe man dem Knaben wenigſtens im engſten Kreiſe Raum zu einer freien Thätigkeit. Man dringe zwar immer vorerſt und mit aller Entſchiedenheit auf eine vollſtändige und tüchtige Arbeit in dem, was für die Schule gethan ſein muß; aber man erhalte für den Ausgang dieſer Arbeit ſtets die Ausſicht auf eine freie Thätigkeit offen und lege auf die erarbeitete Freiheit nicht wieder die Laſt eines ſolchen Privatunterrichts, der weniger dem beſonderen Bedürfniß des Knaben, als conventionellen Zwecken dient, der wie ein herkömmlicher Luxus beibehalten wird oder auch nur dazu helfen ſoll, den Knaben ſo unausgeſetzt im Athem zu erhalten, daß er in keinen Muthwillen auszutreten vermag. Freiheit, ſich ſelbſt zu verſuchen, ſich ſelbſt nach eigener Wahl und Luſt zu beſchäftigen, gebe man jedem Knaben, — *nur nicht dem*, dem man ſie in der That am unbedenklichſten zu gewähren pflegt, — nicht dem, der immer artig und zahm im Winkel ſitzt. Gerade einem ſolchen Knaben muß man eine Beſchäftigung immer von Neuem zurechtlegen, weil *die Schlaffheit in der Freiheit noch mehr zu fürchten iſt, als der Mißbrauch*.

Daß aber die freie Thätigkeit des Knaben ſich oft auf ganz andere Dinge richten wird, als auf ſolche, die gerade in der Schule verlangt und gepflegt werden müſſen, ja daß es mitunter ſchwer halten wird, die von dem Knaben ſelbſt aufgeſpürten Vorſtellungen und Erfahrungen mit denen des directen Schulunterrichts zuſammenzufügen, das iſt allerdings zu erwarten. Es wird ſogar manchmal geſchehen, daß der auf ſeinen eigenen Wegen erfinderiſche, anſtellige und energiſche Knabe bei der Schularbeit ſich ſchwer faſſend, unanſtellig und ſchlaff zeigt. Ganz

gewiß aber wird bei richtiger und consequenter Behandlung das Geschick und die Thatkraft, die der Knabe in der einen Richtung gewonnen, zuletzt auch in die Richtung der Schule sich finden und dieser selbst zu Gute kommen. Es gibt Knabennaturen, die mit einer Fülle von Kraft und mit zäher Beharrlichkeit erfinderisch in der Welt ihrer Vorstellungen arbeiten und schaffen, die frühe selbstständig sich durchs Leben schlagen und in allen Lagen des Lebens geschickt und tüchtig sich erweisen, — nur nicht in der Schule. Solche Naturen laufen allerdings Gefahr, gegen die bestehenden Verhältnisse zu verstoßen, vielleicht für sie unbrauchbar zu werden oder sogar in ihnen zu Grunde zu gehen; aber sie sind gemeiniglich nicht die schlechtesten und werden vielleicht die tüchtigsten, wenn es schließlich gelingt, ihre Kraft einheitlich zu concentriren. Daß dieß bei manchen nur allmälig geschehen wird, daß darüber ein oder das andere Jahr verloren gehen kann, d. h. daß ein Knabe dieser Art vielleicht um ein oder zwei Jahre später in den unteren Schulclassen aufrückt, als ein Schüler, dem jede freie Thätigkeit abgeschnitten und alle Kraft ausschließlich auf die Schule hingezwängt wird, — das soll nicht geleugnet werden. Aber es fragt sich wohl, ob es bloß darauf ankommt, den Knaben um jeden Preis so rasch wie möglich durch alle Schulclassen zu treiben. Wer nicht allein einen unterrichteten Knaben, wer einen besonnenen, in sich selbst bestimmten und selbstthätigen Jüngling erziehen will, der wird um diesen Preis auch zwei oder drei Jahre des Knabenlebens wagen und einer im siebenzehnten und achtzehnten Jahre gereiften Frucht sich vielleicht mehr zu erfreuen haben, als einer frühreifen des vierzehnten oder fünfzehnten Jahres.

Hiermit mag genug gesagt sein, um anzudeuten, daß neben einem starken und anhaltenden Antriebe für die directe Schularbeit dem Knaben auch Raum gegeben werden müsse, in freier Selbstthätigkeit Wege der Beschäftigung und der Bildung aufzuspüren und in eigenem Schaffen und Erfinden seine Kraft zu üben.

Noch bedeutungsvoller aber wird diese Forderung in ihrer Anwendung auf die eigentliche Erziehung. — Wir erinnern zunächst an eine Thätigkeit der Erziehung, die man nicht unpassend die Regierung* der Kinder genannt hat, weil sie an sich nur darauf ausgeht, Unfug zu verhüten und Ordnung zu erhalten. Sie ist nicht unmittelbar auf sittliche Bildung gerichtet, aber dennoch, weise geführt, von bedeutendem sittlichen Einfluß. Sie unterwirft den Ungestüm, weil er der Geist des Unfugs ist, und weist damit den sittlichen Willen überhaupt in heilsame Schranken; sie gewöhnt an Ordnung und Pünctlichkeit und gibt damit der geistigen Bewegung überhaupt eine maßvolle Haltung. Das Geschäft dieser Regierung hat aber in unseren civilisirten Verhältnissen eine so unnatürliche Ausdehnung erhalten, daß es die ganze Thätigkeit der Erziehung zu erschöpfen droht. In unseren Häusern, Gärten und Straßen gibt es so viele hundert Dinge zu

---

* So Herbart; — anderes Waitz u. A.

verderben, der natürliche Sinn und Ungeſtüm des Knaben verſtößt ſo hundertfältig gegen die Regeln der einmal hergebrachten Convenienz, daß wir mit Wehren, Erinnern und Tadeln kaum fertig zu werden wiſſen. Wir müſſen ihn lehren, wie er gehen und ſtehen, wie er eſſen und trinken, wie er ſprechen und ſchweigen ſoll, und ihn in alle die Formen des Anſtands und der Schicklichkeit gewöhnen, welche unſere geſelligen Verhältniſſe nun einmal verlangen. Aber wenn der Knabe ſich dabei unanſtellig zeigt, — wenn er mit untergeſchlagenen Beinen türkiſch auf dem Sopha ſitzt, während er anſtändig deutſch ſitzen ſollte, wenn er mit raſchen Sprüngen die Treppe hinuntertobt, während er leiſe Stufe um Stufe nehmen ſollte, wenn er in der Dornenhecke, in der er den Käfer ſucht, ſein feines Kleid zerreißt, wenn er hundert Unarten gegen die Convenienz begeht, — ſo dürfen wir dabei nicht vergeſſen, daß wir es hier nicht mit ſchlimmen ſittlichen Vergehen zu thun haben, ſondern mit Dingen, in denen die heiligen Erzväter, wenn ſie in unſere Zuſtände hereinträten, vielleicht noch weit widergeſelliger erſcheinen würden. Hält der Erzieher nicht einen ſolchen Geſichtspunct feſt, ſo geräth er leicht in Gefahr, die an ſich unerläßliche Gewöhnung zur Ordnung und Pünctlichkeit pedantiſch und eigenſinnig und die Maßregeln auf dem Gebiete der Convenienz mit demſelben Ernſte zu betreiben, als gälte es den heiligſten Zwecken der Erziehung. Es ſteht ſchlimm um die Erziehung, wenn alle ihre ſittlichen Hebel von der Ordnungs- und Schicklichkeitspolizei verbraucht werden, und wenn dazu der Erzieher ſich einbildet, mit der unabläſſigen Handhabung einer ſolchen Polizei etwas Großes oder das Größte für die Erziehung gethan zu haben. Leicht kann eine ſolche Zucht den Trotz des Knaben herausfordern und ihn erbittern oder ſelbſt entſittlichen; wenn ſie aber gelingt, ſo wird ihr Triumph nur darin beſtehen, den Knaben zu jener Zahmheit gewöhnt zu haben, die keine anderen Tugenden kennt, als Ordnungsliebe, Anſtand und Schicklichkeit. — Es iſt daher weiſe, die Forderungen der Convenienz für jede Altersſtufe auf ein verſtändiges Maß zu beſchränken und nur allmälig, mit der ſich befeſtigenden Gewöhnung, auf immer weitere Kreiſe auszudehnen; bei allen ſolchen Verſtößen aber, die nicht als abſichtliche Widerſetzlichkeit hervortreten, Erinnerung und Strafe ruhig und gelaſſen abzumachen und die Entrüſtung und den heiligen Zorn aufzuſparen für Fälle wichtigerer Art, — für den böſen Willen des Herzens.

Allerdings wird bei dieſer Nachſicht auch manches gewagt werden, — manches muthwillige oder unachtſame Abweichen in Unordnung und Ungeſelligkeit und am leichteſten dieß, daß der Knabe ſich nicht ſo „wohlgezogen, fein und artig“ ausnimmt, als anders geſchulte. Aber wo einmal die wirklich nothwendigen Maßregeln der Ordnung mit ruhiger und unermüdlicher Conſequenz durchgeführt werden und in ihrer Wirkung zu einer guten ſittlichen Gewöhnung ſich fortſetzen, da mag die Aengſtlichkeit ſich damit beruhigen, daß gar manche conventionelle Tugenden, wenn auch jetzt noch wenig gepflegt, doch im ſpäteren Leben unter dem Einfluſſe

der Umgebung ſich entwickeln werden, und daß überdieß der ſchlimmſte Fall nicht der iſt, wenn ein braver und tüchtiger Charakter mit einigen Beſonderheiten gegen die feine Sitte verſtößt.

Es iſt eine Thätigkeit der Kinderregierung noch beſonders zu erwähnen, — die leibliche Pflege. Gegen das Verzärteln der Kinder iſt ſchon genug geſprochen worden. Keine vernünftige Mutter wird den Knaben, der einſt als Mann in Sturm und Wetter ſtehen ſoll, nur im warmen Zimmer hüten wollen. Man ſucht den Knaben methodiſch abzuhärten. Dieß iſt ein Stück ſpartaniſcher Erziehung, das man in unſere modernen Zuſtände hereinzieht; — aber auch nur ein Stück. Denn die ſpartaniſche Abhärtung kräftigte nicht nur den Leib, ſondern ſtählte zugleich den Geiſt, ſie gewöhnte auch an Standhaftigkeit im Schmerz, an Muth und Entſchloſſenheit in Gefahr. Sie war etwas mehr, als die moderne Art der Abhärtung des Leibes, bei welcher der Geiſt immerhin verweichlichen kann Der Spartaner behandelte ſeinen Knaben nicht wie eine vorſichtig zu acclimatiſirende Pflanze; er wagte etwas mit ihm. Und gerade ein ſolches Wagen behagt dem kräftigen Knaben; er ſucht die Gefahr, weil ſein Inſtinct ihn lehrt, daß nur in ihr der tüchtige Muth und die raſche Entſchloſſenheit ſich bilde. Wenn er mit luſtigem Muthe in Schnee und Sturm hinausjagt, im Wettlaufe auf dem Eiſe ſeine Rüſtigkeit erprobt und bis in die Nacht der ſcharfen Winterluft trotzt, oder wenn er in ſeiner Sommerfahrt ſich nicht irre machen läßt, auch wenn der Regen plötzlich in Strömen gießt, — dann iſt es allerdings möglich, daß ein Schnupfen oder Fieber den Unvorſichtigen ſtraft; — wenn er mit ſeinen Cameraden kämpft und ringt, ſo iſt es möglich, daß er ſich ein Glied verrenkt; wenn er kühn am Rande des Abgrunds hinſchreitet oder auf ſchwankem Aſte alle Muskeln anſpannt, um dem Zuge in die ſchwindelnde Tiefe zu widerſtehen, wenn er gern mit ſchauernder Luſt auf der ſchmalen Linie zwiſchen Leben und Tod ſich hinwagt, um alle Mittel ſeiner Kraft zu verſuchen, ſo iſt es allerdings möglich, daß er Arm und Bein dabei bricht. Aber kennt die Pädagogik zahmere Künſte, bei denen die Jugend Kaltblütigkeit und Entſchloſſenheit, friſchen Muth und ſicheres Selbſtvertrauen lernen könnte? Wer dem Satze beipflichtet, daß nur der Hoffnung hat, feſt in der Gefahr zu ſtehen, der in der Gefahr ſelbſt ſich ſchon verſucht hat, — wird um die Antwort nicht verlegen ſein.

Solche Verſuche aber, wenn ſie überhaupt gewagt werden ſollen, können nicht frühe genug beginnen Schon wenn das Kind die erſten Anſtrengungen macht, ſich vom Boden zu erheben und auf eigenen Füßen zu ſtehen, muß es lernen, ſelbſt ſich zu halten, ſelbſt ſich vom Falle zu erheben. Denn wenn das Kind einmal dadurch verwöhnt iſt, daß ſeinem Inſtincte der Selbſterhaltung immer eine fremde Hülfe zuvorkommt, ſo wird es bald bei jeder Gefahr nicht mehr auf ſich rechnen, ſondern nur auf fremden Beiſtand warten und, wo ihm dieſer fehlt, in Angſt und Rathloſigkeit gerathen, während im Gegentheil jeder gelungene Ver-

ſuch der eigenen Kraft dieſer ſelbſt erhöhte Zuverſicht und Stärke gibt. — Die Kräftigkeit aber, die in ſolchen Verſuchen ſich bildet, wird ſich ſpäter nicht allein in leiblichen Gefahren bewähren, ſondern überall, wo es gilt, den Umſtänden und den Menſchen mit Sicherheit und Energie entgegenzutreten, während derjenige, von deſſen Kindheit und Jugend die Sorglichkeit des Erziehers jede Gefahr ferne gehalten hat, nicht nur der ſpäter wirklich hereinbrechenden Gefahr am gewiſſeſten unterliegen, ſondern überhaupt für ſein Leben einer ihm unmerklich anerzogenen Aengſtlichkeit und Unſicherheit ſich nie ganz wird erwehren können.

Uebrigens kann auf dieſem Gebiete des Wagens der Erzieher nicht lehren, ſondern nur wehren und erlauben; — und auch, wie viel hier gewagt werden ſoll, kann nicht gelehrt, ſondern muß der Vernunft und dem Gewiſſen des Erziehers überlaſſen werden.

Wir treten indeß nunmehr auf ein Gebiet der Erziehung, auf dem es noch mehr zu wagen gibt, als das Leben, — auf das Gebiet der eigentlich ſittlichen Erziehung. Hier ſtellt ſich die Frage auf das Einfachſte, aber auch auf das Schärfſte: Soll die Aufſicht ſo unabläſſig und vollſtändig ſein, daß ſie jede böſe That des Zöglings verhütet, oder ſollen wir ihn auch, ohne Aufſicht, der Gefahr überlaſſen, daß er in Sünde abtrete? Man wird hierauf eine Antwort leicht zur Hand haben, nämlich die, daß die unbewachten Augenblicke ſich von ſelbſt ergeben. Aber dieſe Augenblicke, wo dem Hüter der Zügel aus der müden Hand fällt, dieſe Lücken in den Umzäumungen der Unſchuld, durch welche der Vorwitz hervorbricht, die abgelegenen Winkel, in denen er heimlich ſein böſes Weſen treibt, — dieſe Gelegenheiten ohne Abſicht, dieſe Verſehen der Erziehung wird man doch nicht Erziehung nennen wollen? Nur die Freiheit, die wir dem Kinde mit Vorbedacht und Abſicht geben, liegt im Gebiete der Erziehung. Jede andere gehört zu den Zufälligkeiten, die ſich, meiſtens ſtörend, in die Erziehung miſchen. Wenigſtens iſt eine geſtohlene und abgeliſtete Freiheit immer die gefährlichſte, weil ſie ſogleich mit der Abſicht des Mißbrauchs anhebt.

Solche Nachläſſigkeiten müſſen aber um ſo mehr vermieden werden, je ſchwächer der Wille des Kindes iſt, — alſo am meiſten in den frühen Jahren der Kindheit. Es irren die Eltern, wenn ihnen der ſchwache Wille des Kindes, weil er nur in kleine Unarten und in leicht wieder zu bändigenden Ungeſtüm abweicht, der Hut weniger zu bedürfen ſcheint, als der erſtarkte Wille des Knaben, der, wenn er einmal fehlt, allerdings leicht in großes Unglück und große Unthat verfällt. Gerade jene früheſten Jahre, in denen die weiche Seele für alle Eindrücke leicht empfänglich iſt, ſollten am vorſichtigſten vor der Verſuchung und ſelbſt vor jedem Anblicke des Gemeinen und Schlechten bewahrt werden. Die Mutter, die ſo ängſtlich über das leibliche Leben ihres Kindes zu wachen pflegt, — wenn ſie ſähe, wie oft ſein ſittliches Leben, ſelbſt in der Hut der engen Kinderſtube, ohne Hut bleibt, wie viele unſcheinbare, aber unvertilgbare Keime zum Böſen da in das unbewachte Herz gelegt werden, wie an der

ſchützenden Hand der Wärterin auf Straßen und Plätzen ſo leicht zwar nicht Arm und Bein gebrochen, aber die Unſchuld geknickt wird, — wenn eine Mutter auf ſolche Weiſe in das Seelenleben des Kindes ſehen könnte, ſo würde ſie wohl erkennen, daß — Wartung noch nicht Erziehung iſt. Die Mutter, die jetzt über die kleinen Unarten des lieben Kindes lächelt, — über ſeinen Vorwitz, weil er ſo ſchalkhaft, über den kleinen Trotzkopf, weil er ſo keck und tapfer ſich ausnimmt, über hundert kleine Fehler und Unredlichkeiten, weil ſie ſo naiv, ſo unternehmend, ſo gewaltig klug ſich anlaſſen und ſo leicht wieder in Zügel zu nehmen ſind, — wenn die Mutter, die über alles dieß lächelt, die Tage der Zukunft vorausſähe, wo die Saat, die jetzt unter Lächeln geſäet wird, in Jammer aufgehen wird, ſo würde ſie inne werden, wie auch die frühe Kindheit des Ernſtes der Erziehung bedarf.

So mahnen wir ſelbſt, daß die elterliche Liebe das Paradies der kindlichen Unſchuld hüte, und geſtehen zu, daß, wo es ein ſo koſtbares Gut zu hüten gilt, die Hut nie zu gewiſſenhaft ſein könne. Aber wir warnen auch vor der Meinung, daß mit ſolcher Hut allein die Erziehung ſchon vollendet ſei. Und ſelbſt dann, wenn ein Vater uns verſichern will, er habe den Jüngling, den er jetzt in die Welt ſendet, nicht nur in gewiſſenhafter Hut fleckenrein erhalten bis dieſen Tag, ſondern ihm auch „Grundſätze“ eingeprägt, die ihn künftig gegen die Sünde wahren ſollen, — und ſelbſt wenn eine Mutter mit beſſerer Zuverſicht uns ſagen will: „ich habe mit ihm und für ihn gebetet und ihm das Wort Gottes gegeben als ſeines Fußes Leuchte.“ — ſo iſt uns zwar viel, ſehr viel Verheißung gegeben, aber noch nicht die Beſorgniß genommen, daß ſein Wille ungeübt geblieben iſt und daß er an den abſchüſſigen Gründen der Sünde, von denen er bis jetzt fern gehalten wurde, vielleicht einen ſchwereren Fall thun möchte, als wenn er zuvor in den kleinen Irrwegen des Kinderlebens ſich verſucht hätte.

Wenn es uns gelänge, die Unſchuld in einem einſamen Paradieſe aufwachſen zu laſſen, um welches die ſchützenden Mauern ſo hoch gezogen wären, daß der Blick nirgends hinausreichte in die böſe Welt, und dieſe nirgends hereinreichen könnte, — und wenn nun endlich doch die Pforte ſich öffnen und der entlaſſene Engel ohne uns hinaustreten müßte in dieſe Welt voll Laſter, in dieß Gewühl von Argliſt und Gleisnerei, — würden dann nicht die Beſten klagen: „wir brauchen Männer, und ihr habt uns ein Kind geſendet; wir wollen Muth und Entſchloſſenheit, und ihr habt uns einen milden Weichling geſendet, der vielleicht das Böſe nicht thut, aber es auch nicht bekämpft?“ Werden wir nicht, ſo oft die Pforte wieder geht, mit Zittern denken müſſen, daß er es iſt, der als verlorener Sohn wiederkehrt? Oder auch — wenn er nicht zurückkehrt, — wird er nicht vielleicht am trüben Abend ſeines Lebens im Schmerze über ein verkümmertes Leben ausbrechen und, ſeiner Eltern gedenkend, ſagen: „Ihr hattet mir Welt und Sünde zwar vorgemalt, aber ich habe ſie ſo ganz anders gefunden, warum habt ihr ſie mich erſt ſo ſpät erfahren laſſen? Ihr habt mir in eueren Lehren

ein Rüſtzeug gegen die Welt gegeben, aber kein geübtes Auge, keine geübte Kraft; ihr habt mich zu ſpät verſuchen laſſen, was ich doch einmal verſuchen mußte; ihr habt mich nicht eher fallen laſſen, als bis euere Hand mir nicht mehr helfen konnte, mich vom Falle zu erheben; ihr habt mich beſſer ſein laſſen, als Manche, aber unbehülflicher und ungeſchickter, als Viele."

So dürfte die Erziehung angeklagt werden, die ihren Zögling vielleicht Alles gelehrt hat, — nur *nicht das Handeln aus eigenem Willen*. Nicht der vernünftigen und nothwendigen Aufſicht gilt dieſe Anklage, nicht der Aufſicht in den früheſten Lebensjahren und auch nicht der Aufſicht in Perioden beſonderer Gefahr, welche allerdings die ſtrengſte und unermüdlichſte Ueberwachung zur heiligen Pflicht machen können; aber die Anklage gilt *der* Aufſicht, die als unabläſſige Regel durch alle Stadien der Erziehung mit gleicher Strenge ſich fortſetzt. Will man eine ſolche Aufſicht, „ſo fordere man von denen, die unter ſolchem Drucke emporwuchſen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein muthiges Wagen, kein zuverſichtliches Auftreten; man erwarte Menſchen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgültiges Wechſeln vorgeſchriebener Geſchäfte recht und lieb iſt, die ſich Allem entziehen, was hoch und ſelten, Allem hingeben, was gemein und bequem iſt." * „Wagt man nichts an Kindern, ſo wagt man ſie ſelber, den Leib wahrſcheinlich, den Geiſt gewiß." **

Aber freilich wäre es ein heilloſes Mißverſtändniß, wenn man nun meinte, die Erziehung dürfe Alles wagen, und wenn die leichtſinnigen Erzieher ſich rühmen wollten, daß ſie es ſind, die tüchtige Männer erziehen, darum, „weil ſie ihre Kinder ohne Aufſicht und ohne Bildung herumlaufen laſſen." Die Freiheit, die wir meinen, macht dem Erzieher nichts leichter, aber Vieles ſchwerer: ſie fordert von ihm weit mehr Umſicht, Wachſamkeit und Energie, als ſolche bei einer ſteten Handführung des Kindes nöthig iſt. Wer bisher durch Aufſicht allein erzogen hat, der möge nicht denken, daß er nur in der Aufſicht nachzulaſſen habe, um das Rechte zu treffen. Er muß zuvor ſich in eine ganz andere Stellung zu ſeinem Zögling bringen und an ihm eine ganz andere Arbeit beginnen. Er muß den Zögling, wenn er ihn jetzt ohne Aufſicht ſich ſelbſt verſuchen laſſen will, auch zuvor ſtärken für den Verſuch. Bevor die Schranken der äußeren Hut ſich lockern dürfen, muß im Herzen des Zöglings ſelbſt eine ſtarke Hut der Freiheit gegründet werden. Wo die Aufſicht aufhört, da müſſen andere Mächte an ihre Stelle treten, — Liebe, Vertrauen, ſtrenge Zucht und ſtarke Gottesfurcht.

Wenn aber die *Liebe* genannt wird, ſo mögen nur diejenigen, welche ihr Kind nie von der Hand laſſen, nicht vorgeben, daß ſie ſchon damit ihre Liebe genugſam beweiſen. Das Kind zu hüten, iſt nicht die ſchwierigſte, — es hüten zu

---

* Herbart.

** Jean Paul.

laſſen, iſt die bequemſte Art der Erziehung. Es pflegt dabei Alles hübſch ruhig und geregelt abzugehen, ohne Verdrießlichkeit und Alteration. Es mögen auch nicht die Eltern ſich täuſchen, die in ihrer Liebe es überall merken laſſen, daß das Kind ihr höchſtes Kleinod und die Sonne des ganzen Hauſes iſt. Es dürfte den Trotzkopf gar leicht einmal die Luſt anwandeln, den Eltern zu Aerger das Kleinod zu veruntreuen und die Sonne zu trüben. — Es gibt aber allerdings eine Liebe, die ein hütender Engel des Kindes zu werden und auch das entfeſſelte noch mit ſtarkem Zuge zu leiten vermag. Das iſt die ungekünſtelte, herzliche Liebe, deren ganze Fülle zunächſt aus dem reinen und frommen Herzen einer Mutter quillt und auch unter dem rauheren Gewande der Autorität des Vaters ſich nicht verläugnet. Eine ſolche Liebe ſpricht mit Ton und Blick, aber wenig aus zärtlichen, noch weniger aus verzärtelnden Worten. Sie iſt kurz im Tadel, noch kürzer im Lob; ſie ſtraft durch Schweigen ſchmerzlicher, als durch Zanken, und lohnt durch ein Lächeln mehr als durch Worte. Sie iſt ſo zurückhaltend, daß ſie weniger ſich gibt, als ſich ſuchen läßt, aber ſo ſehr das Lebenselement des Kindes, daß dieſem nur in ihrem ungetrübten Scheine wohl iſt. Eine ſolche Liebe ſpricht nicht „in hohem Tone“ und „im kleinlich abgemeſſenen Anſtand,“ und wird eben ſo wenig kindiſch mit den Kindern. Sie wird ſparſamer in ihren Zeichen in den reiferen Jahren des Zöglings, wo ſein eigenes Weſen zurückhaltender wird; aber ihre Zeichen werden noch ausdrucksvoller. Ihre Aufſicht beſteht darin, daß ſie mit dem Kinde lebt, und darum wird ſie nicht läſtig, wie ein Aufſeher, ſondern wohlthuend wie ein Freund. Ihre Kunſt iſt die, daß ſie mit dem Kinde empfindet und allmälig einen Einklang der Empfindungen zwiſchen ſich und dem Kinde erzeugt. Sie übt ihre ſittliche Macht weniger unmittelbar, als dadurch, daß ſie ſich unmerklich der ganzen Geiſtesrichtung des Kindes zu bemächtigen weiß, indem ſie ihm den Sinn und die Sitte des Erziehers oder des Hauſes, in dem ſolche Liebe wohnt, wahrhaft lieb und heimiſch macht. — Eine ſolche Liebe aber wird zu einer ſtarken Hut in den unbewachten Stunden des Kindes. Sie erhält mit ihrem Zuge auch den zügelfreien Knaben in der einmal ihm lieb gewordenen Richtung; — der Gedanke an das Lächeln der Liebe, das ihn erwartet, oder auch die Furcht vor einer Thräne im Auge der Mutter, das ſtille Gelübde der Liebe und Treue, das ihn an ſeine Eltern bindet, und ſelbſt in weiter Ferne und ſpäterem Leben noch ein Gefühl ſüßen Heimwehs nach dem reinen, heiteren und liebewarmen Elternhauſe, — das Alles ſtellt ſich in der Stunde der Gefahr zwiſchen den wankenden Jüngling und die Verſuchung.

Wer nicht durch eine ſolche Liebe ſich ſeines Kindes zu verſichern weiß, der mag allerdings wohl daran thun, wenn er ihm einen ſteten Aufſeher beſtellt.

Eine andere Hut, die wir, wo die Aufſicht aufhören ſoll, an deren Stelle treten laſſen müſſen, iſt das Vertrauen. — Die Aufſicht ſelbſt iſt Mißtrauen. Wenn wir mit dem Kinde leben, mit ihm ſpielen, ihm helfen und rathen, ſo ſtehen

wir in argloſem Verhältniß zu ihm; wenn wir aber in Lagen, in denen es ſich ſelbſt regieren und mit eigenen Kräften ſich durchſchlagen könnte und ſollte, es überwachen, ſo merkt es, daß man allerlei Gelegenheiten zur Sünde fürchtet, und wird leicht Luſt bekommen, nach dieſen Gelegenheiten ſich umzuſehen und das Sündigen, das man ihm zutraut, wirklich zu verſuchen. Es iſt den Kindern leicht die Ueberlegung beizubringen, daß große Maſſen, wie z. B. in Schulen, nicht ohne ſtrenge Aufſicht in Ordnung gehalten werden können; aber das einzelne Kind läßt ſich ungern überzeugen, daß es ſich nicht ſelbſt regieren könne. Jedenfalls wird das Mißtrauen, das aus zu ſtrenger Aufſicht ſpricht, das Selbſtvertrauen des Zöglings ſchwächen. Wird aber die Aufſicht als unabläſſige Regel und mit gleicher Strenge bis in die gereifteren Jahre des Knaben und Jünglings fortgeſetzt, ſo wird ſie dieſen, je nach ſeiner Individualität, entweder zu jener Schlaffheit gewöhnen, die willenlos Alles für ſich thun und in Allem ſich von Anderen regieren läßt, oder auch mehr und mehr allen Muthwillen, allen Ungeſtüm, alle Liſt und vielleicht ſelbſt die Bosheit zum Kampfe gegen die mißtrauiſche Wachſamkeit des Erziehers in die Schranken rufen, und dieſem ſelbſt endlich nichts übrig laſſen, als die Aufſicht noch immer mehr zu ſchärfen und auch die unerquicklichſten Mittel in dem Kampfe gegen die Mißſtimmung und den böſen Willen des Zöglings zu Hülfe zu nehmen. Denn in ſolchen Stadien der Krankheit wird ein verſpäteter Verſuch, den Zögling durch Vertrauen zu gewinnen, kaum möglich und ſchwerlich wirkſam ſein. — Viel aber kann verhütet und gewirkt werden, wenn ein mit richtigem pſychologiſchen Blicke bemeſſenes Vertrauen zu rechter Zeit Verſuche macht, dem Kinde die Zügel der Aufſicht zu überlaſſen. Schon in frühen Jahren hat das Kind ſeine Freude daran, wenn es einmal eine Sache ſelbſt machen kann, — ohne Hülfe, ohne Beirath; und mit jeder ſolchen That, die ihm gelungen, wächst ſeine Thatkraft. Und ſich ſelbſt regieren, iſt auch eine That. Man gebe dem Kinde Gelegenheit dazu. Man verſuche es einmal zu günſtiger Stunde, das Kind ſich ſelbſt zu überlaſſen. Man ſtehle ſich nicht unbemerkt von der Aufſicht fort; man täuſche auch nicht mit einem: „Ich komme im Augenblick wieder.“ Man gebe die Freiheit ausdrücklich als ein Zeichen des Vertrauens, als etwas Großes, bei dem das Kind alle ſeine Wachſamkeit und Kraft zuſammennehmen müſſe, um ſich zu halten. Es wird nicht ſelten kommen, daß derſelbe Knabe, der in den Schranken der Aufſicht mit ungeberdigem Ungeſtüm ſich benahm, in der Stunde der ihm ausdrücklich anvertrauten Freiheit alle ſeine Thatkraft zuſammennimmt, um in der Probe zu beſtehen. Mit jedem Gelingen ſchlägt die Selbſtſtändigkeit eine neue Wurzel und iſt der Anſpruch auf ein erneutes Vertrauen erworben. Wenn aber ein Verſuch mißlingt, dann hat die Erziehung des Vertrauens ein Strafmittel zur Hand, welches der Erziehung des ſteten Aufſichtführens fehlt: — ſie kann den Mißbrauch der Freiheit durch Entziehung der Freiheit ſtrafen und die Aufſicht als eine dem Zöglinge ſelbſt einleuchtende Noth-

wendigkeit eintreten laſſen auf ſo lange, bis er nicht von Neuem Vertrauen ſich verdient hat. Erſt mit der wachſenden Willenskraft werden die Schranken häufiger und zu immer bedeutenderen Verſuchen ſich öffnen dürfen. Am meiſten wird dieß, wenn die Erziehung nicht geradezu mißlungen iſt, beim Eintritt in das Jünglingsalter geſchehen dürfen und müſſen. Denn wie ſich Männer nicht regieren laſſen wie Kinder, ſo mögen auch Jünglinge ſich nicht beaufſichtigen laſſen, wie kleine Buben. Gerade die beſſere Natur pflegt in dieſer Uebergangszeit Stunden der Einſamkeit und des Sichſelbſtinnewerdens zu ſuchen und die Aufſicht, die ihm dahin folgen will, ſehr drückend zu finden. Gerade die beſſere Natur verlangt in dieſer Zeit nach bedeutenderen Verſuchen der Selbſtſtändigkeit und widerſtrebt dem Erzieher, der ihm jede Gelegenheit zur Selbſterziehung abſchneiden will. Freilich können gerade in dieſen Jahren Perioden beſonderer Gefahr eintreten, bei denen die unausgeſetzteſte Beobachtung geboten wird; aber dieſe Fälle bilden nicht die Regel. — Daß auch der gereifteren Kraft manche Verſuche der Freiheit mißlingen werden, ſteht zu erwarten, eben deßhalb, weil es Verſuche ſind. Aber ſelbſt bei ſolchem Mißlingen wird ein heilſamer Erfolg nicht ganz ausbleiben, wenn es nur immer gelingt, den verlorenen Sohn als einen wirklich reuigen zurückzuführen. Hierzu aber iſt Eins unbedingt nothwendig, nämlich daß der Erzieher ſich die Aufrichtigkeit des Zöglings zu erhalten weiß. Denn nicht daß der Knabe fällt, iſt das Schlimmſte, ſondern wenn er den Fall, die Geſchichte ſeines Herzens, dem Erzieher verhehlt, — und als eine ungeſühnte Schuld auf ſeinem Herzen laſten läßt. Nur wenn das Verhältniß zwiſchen Erzieher und Zögling durch offenes Bekenntniß wieder klar geworden und wenn wenigſtens hierdurch das Vergehen geſühnt iſt, kann der Gefallene mit Hoffnung auf Erfolg einem neuen Verſuche der Freiheit überlaſſen werden, während dagegen die ungeſühnte und noch durch Lüge erhöhte Laſt der Schuld ihn jählings zu neuem Falle hinzieht und oft den Knaben ſeinem Erzieher und der heimiſchen Sitte ſo ſchnell entfremdet, daß er nach wenigen Monaten nicht mehr zu erkennen iſt, und daß zuletzt nichts übrig bleibt, als mit lange zurückgeſtellten Maßregeln von Neuem und mit verdoppelter Strenge bei ihm anzufangen.

Eine ſolche Aufrichtigkeit kann dem Zögling nicht abgeſchmeichelt werden, ſondern muß durch eine tief gehende ſittliche Wirkſamkeit des Erziehers ſo feſt begründet werden, daß ſie auch der Gewißheit einer ſtrengen Zucht gegenüber ſich nicht verläugnet.

Eine ſtrenge Zucht verträgt ſich nicht nur mit der Liebe, denn, „wer ſeinen Sohn lieb hat, der züchtigt ihn," ſagt die heilige Schrift; — ſtrenge Zucht kann auch neben der Freiheit beſtehen und muß ſogar ein nothwendiges Gegengewicht gegen den Mißbrauch derſelben bilden. Derſelbe Seneca, welcher ſagt: „der Geiſt wachſe in der Freiheit und werde geſchwächt durch ſclaviſche Behandlung," — dankt im Mannesalter noch ſeiner Mutter, daß ſie den Grundfehler jener Zeit,

Mangel an Zucht, nicht getheilt, ſondern ſtrenge Zucht an ihren Kindern geübt habe. Derſelbe Luther, welcher dafür hält, „daß das junge Volk hüpfen und ſpringen und je was zu ſchaffen haben wolle, das ihm Luſt mache, daß es ſich darin nicht wehren laſſe und daß es auch nicht gut ſei, wenn man ihm Alles verwehren wolle," — ſagt dagegen auch: „meine Eltern haben mich gar hart gehalten; die Mutter ſtäupte mich einmal um einer geringen Nuß willen, daß das Blut floß, aber ſie meinten es doch herzlich gut," und ſein Biograph Matthesius ſetzt hinzu: „was groß ſoll werden, muß klein angehen, und wenn die Kinder zärtlich und herrlich erzogen werden, ſchadet es ihnen ihr Leben lang." — In der That findet man, daß die tüchtigſten Charaktere faſt immer in ſolcher Erziehung ſich bildeten, die der ſelbſtſtändigen Uebung der Kraft eine weite Freiheit gewährte, der ausſchreitenden aber mit ſtrenger Zucht entgegentrat. Schlaffheit der Zucht macht den Zögling nicht zum großen Mann. Das Erziehen durch zärtliches Vorſtellen und Bitten, das ſanfte und vorſichtige Anfaſſen einer an ſich friſchen Knabennatur, dieſes leiſe Biegen, wo man brechen ſollte, dieſes nachſichtige Spiel mit dem kecken Weſen des Knaben, die ängſtliche Scheu, in heiligen Zorn zu gerathen, das Nachgeben und Unterhandeln, das Verzeihen und immer wieder Verzeihen, bevor die Schuld geſühnt iſt, das iſt die beſte Art, den Knaben zügellos zu machen, während man ihn noch im Zügel zu halten meint, und ſicher zuchtlos, wenn er des Zügels ledig iſt. Der Knabe muß an der Hand und vor dem Auge des Erziehers Gehorſam gelernt haben, wenn er auch unbeobachtet noch gehorſam ſein ſoll. Die Zucht, welche ſolchen Gehorſam erzeugt, wird zwar manche Verſtöße gegen den äußeren Anſtand ungeahndet laſſen, aber bei Fehlern des Herzens bis aufs Herz dringen; ſie wird vielleicht wenig gebieten, aber in dieſem Wenigen unabänderlich und unnachſichtig ſein, und auch das kecke und unſaubere Wort ſtrafen gleich einer böſen That. Sie wird den gefallenen Engel nicht noch liebenswürdig finden, ſondern ihn mit raſcher und gerechter Strafe treffen und erſt den reuigen wieder lieben. Sie wird mit den reifenden Jahren des Zöglings eben ſo an Schärfe zunehmen, wie die Aufſicht an Strenge abnimmt. Eine ſolche Zucht, die ſtets mit ihrer Strafe das Böſe getroffen und — gebrandmarkt hat, wird nicht nur mit ihrem Schrecken den Jüngling in die Freiheit begleiten, ſondern zuvor ſchon ihn zu Beſonnenheit, Ernſt und Feſtigkeit für ſeine ſittliche Haltung gewöhnt haben.

Wem der Muth zu einer ſolchen mannhaften Zucht fehlt, der denke nicht daran, Knaben durch Freiheit zu Männern erziehen zu wollen.

Aber es denke auch Niemand daran, daß eine ſtrenge Zucht oder daß der Zug der Liebe und des Vertrauens, ja daß überhaupt irgend welche Bildungsmittel des Geiſtes ſchon an ſich hinreichten zu einer ſicheren Hut der Freiheit. Alle dieſe Mittel werden ſich als trüglich erweiſen, wenn ſie nur als methodiſche Künſte betrieben werden und nicht ihren tieferen Grund in dem Glaubensleben des Erziehers

haben und auch in dem Zöglinge ſelbſt jenes Leben zu erwecken vermögen. Die Furcht Gottes, die aller Weisheit Anfang iſt, kann allein ein feſter Grund der Selbſtſtändigkeit des Jünglings werden. Man muß des Herrn Wort in ſeinem Herzen tragen und ſeinen Frieden und ſeinen Schrecken erfahren haben, wenn man Muth und Feſtigkeit in der Stunde der Verſuchung haben will. — Daß in unſerer Zeit die Kinder ſo viel und ängſtlich überwacht und gehütet werden müſſen, wen will dieß wundern?! Wo man die Schranken der heiligen Hut, in die man vordem auch des Kindes Unſchuld zu ſtellen wußte, verfallen läßt, da ſind freilich viele Hände und viele Zügel nöthig, um die Tugend zu hüten und zu halten. Wer es verſtehet, ſein Kind in der Furcht Gottes zu erziehen, der bedarf nicht vieler Künſte der Erziehung. Ein Jüngling, der in dieſem Geiſte der Gottesfurcht herangewachſen und gewöhnt worden iſt, alle Lüge und Niedrigkeit zu haſſen und nach allem Guten und Hohen zu ſtreben, — der in ſeinem Hauſe den Frieden eines frommen Lebens gekoſtet und das göttliche Gericht hat ſcheuen lernen, — nur dem iſt für die unbewachte Stunde der Verſuchung eine ſichere Hut gegeben.

Hiernach kann kaum noch die Frage übrig bleiben, wenn überhaupt es Zeit ſei, den Zögling ganz aus der Hut des Erziehers zu entlaſſen. Denn nur der Thörichte wird ſeinen Knaben, bevor er das Ruder zu führen vermag, mit dem Nachen ins Meer ſtoßen. Aber dennoch treibt die Ungeduld gar manchmal zu ſolcher Thorheit, — die Ungeduld nämlich, die den Knaben ſo zeitig als möglich in den Hafen des Selbſterwerbs und des eigenen Hausweſens bringen möchte. Sie fragt wenig darnach, ob ſeine Kraft hinreiche, im bewegten Meere das Steuer zu führen, oder vielmehr ſie mißt die Kraft des Knaben nur nach ſeinem Alter und ſeinen Kenntniſſen, nur nach einer Zahl, — nach der des Taufſcheins und der Schulclaſſe. Das, was nicht mit Zahlen gemeſſen, was nur erfahren werden kann, — die Charakterreife des Zöglings wird vorausgeſetzt, als ob ſie, wie das Alter eines Baumes, an den Jahresringen ſich abzählen laſſe. So geſchieht es, daß Manche, die ihren Knaben bis zum herkömmlichen Alter ängſtlich gehütet und nichts mit ihm gewagt haben, jetzt Alles wagen, obſchon ſie ziemlich ſicher ſein können, dabei Alles zu verlieren. — Man klagt, daß unſere Zeit immer ärmer an Charakteren werde. Viele Einflüſſe mögen bei dieſer Erſcheinung mitwirken, gewiß aber auch die Ungeduld, welche die Bildung der Jugend frühreifen möchte. Denn es können wohl Kenntniſſe verfrüht zur Reife gebracht werden, — aber nicht ein tüchtiger Charakter Es kann im Gegentheile dem tieferen Blicke nicht entgehen, daß gerade unter dem Einfluſſe unſerer überreizenden Culturverhältniſſe Charaktere langſamer reifen und daß daher in unſerer Zeit die Erziehung nicht abgekürzt, ſondern verlängert werden ſollte.

Daß die Grundſätze, die wir hier in beſonderer Berückſichtigung des Knabenlebens vorgetragen haben, eine allgemeine Wahrheit enthalten, die auch für die Mädchenerziehung gilt, dieß braucht nicht erſt näher dargethan zu werden. In

wiefern ſie aber hier in ihrer Anwendung beſchränkt und modificirt werden müſſe, das wird der verſtändige Sinn der Mutter leicht herausfinden.

Und ſo möge denn das, was wir geſchrieben, von freundlichen Leſern erwogen, von gewiſſenhaften angewendet, von leichtſinnigen nicht mißbraucht werden. Die Aufgabe, die wir an die Umſicht, den Muth und das Gewiſſen des Erziehers ſtellen, wird zum größten Theile den Eltern ſelbſt zufallen; denn die Schule, welche die Maſſen zu leiten und in Ordnung zu halten hat, wird in ihnen die individuelle Freiheit mannigfach zu beſchränken haben, überdieß mit ihren Zöglingen vorſichtiger verfahren müſſen, als Eltern mit ihren eigenen Kindern, und am wenigſten bei ſolchen wagen dürfen, bei denen die häusliche Erziehung ängſtlich jeden Verſuch der Freiheit zu ſcheuen pflegt. Sicher aber iſt es eine Aufgabe, groß und würdig genug, daß für ſie Haus und Schule vereint ihre beſten Kräfte einſetzen.

Mehr als je machen die Gewohnheiten unſerer Erziehung die Erinnerung nöthig, daß wir nicht nur hüten, wehren und abrichten, ſondern zur Selbſtſtändigkeit im Guten erziehen ſollen.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. J. L. Ludwig, Grundſätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit nach ihrem Weſen und Verhältniſſe, zur Förderung gründlicher Kenntniſſe der Pädagogik für Erzieher u. Lehrer in Kirche u. Schule dargeſtellt. Bayreuth, Grau. 1. Bd. 1853. 512 S. 2. Bd. 1856. 412 S. $1\frac{1}{3}$ Thlr.

C. F. Lauckhard, Großh. Sächſ. Schulrath ꝛc., Katechismus des Unterrichts u. der Erziehung. Mit 40 eingedr. Abbildungen. Leipzig, Weber. 80 S. 10 Sgr.

Derſelbe, Volksſchulblätter aus Thüringen. 1856 Nro. 7—12 à 1 Bgn. Weimar, Böhlau. Monatlich 2 Nummern. Vierteljährlich 20 Sgr.

Phantaſien u. Gloſſen aus dem Tagebuche eines conſervativen Pädagogen. Ein Beitrag zu der Geſchichte der pädagogiſchen Strebungen der Gegenwart. St. Gallen, Scheitlin. 224 S. 24 Sgr.

Dr. R. König, Rector der Cäcilienſchule in Oldenburg, Ueber weibliche Erziehung. Von Hanna More. (Aus ihren essays on various subjects.) Aus dem Engliſchen überſetzt und mit einer Einleitung über den gegenwärtigen Stand der Litteratur über weibliche Pädagogik begleitet. Oldenburg, Stalling. 72 S. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Oldenburgiſches Schulblatt. Sechster Jahrg. 1855. Oldenburg, Schulze. 312 S. 1 Thlr. 3 Sgr.

Thecla von Gumpert Töchter-Album. Unterhaltungen im häuslichen Kreiſe zur Bildung des Verſtandes u. Gemüthes der heranwachſenden weibl. Jugend. Mit Lithogr. u. Illuſtr. 2. Bd. 1. u. 2. Lief. S. 1—96. à 5 Sgr. Glogau, Flemming.

Dr. Matthias, Organ der Taubſtummen- und Blinden-Anſtalten in Deutſchland u. den deutſch redenden Nachbarländern. 1. Jahrg. 1855. Nro. 1—4. 2. Jahrg. 1856. Nro. 1. Friedberg, Bindernagel. Jährlich 12 Hefte à 1 Bgn. 1 Thlr.

C. I. G. Langreuter, Subconrector am G. zu Celle, Uebungsbuch für den Elementarunterricht im Griechiſchen. Celle, Capaun-Karlowa. 82 S. $11\frac{1}{4}$ Sgr.

W. Scheele, Vorſchule zu den lateiniſchen Claſſikern. 1. Formenlehre. 5. Aufl. Elbing, Neumann. 124 S. 10 Sgr.

G. A. Hartmann, Subconrector am G. zu Osnabrück, lateiniſche Grammatik für die drei untern Gymnaſialclaſſen. 2. verb. Aufl. Osnabrück, Rackhorſt. 130 S. 10 Sgr.

Derſ., Lateiniſches Leſebuch für die beiden untern Gymnaſialclaſſen. 2. umgearb. Aufl. Osnabrück, Rackhorſt. 100 S. 8 Sgr.

Dr. A. Haacke, Oberl. am G. in Nordhauſen, Aufgaben zum Ueberſetzen ins Lateiniſche. Erſter Theil. Zur Einübung der Formenlehre. 92 S. 7½ Sgr. Zweiter Theil. Zur Einübung der elementaren Syntax zu den Grammatiken von Putſche, Siberti-Meiring, F. Schultz. 2. Aufl. 180 S. 15 Sgr. Nordhauſen, Büchting.

G. de Caſtres, Prof., Elementarbuch zur Erlernung der franzöſiſchen Sprache nach Seidenſtückers Methode. Altona, Verlagsbureau. 96 S. 7½ Sgr.

Dr. B. Schmitz, L. am G. in Greifswald, Anleitung für Schüler zu den erſten Sprechübungen in der franzöſiſchen u. engliſchen Sprache. Uebungsbuch für Realſchulen u. höh. Töchterſchulen nebſt einer methodologiſchen Einleitung. Greifswald, Koch. 73 S. 10 Sgr.

Dr. K. G. Andreſen, Wortregiſter für deutſche Orthographie nebſt grundſätzlichen Vorbemerkungen. Mainz, Kunze. 60 S.

Charles van Dalen, Dr., English Vocabulary, a choice collection of english words and idiomatical phrases. Berlin, Enslin. 163 S. 16°.

K. Graeſer, L. am G. in Marienwerder, Praktiſcher Lehrgang zur ſchnellen u. leichten Erlernung der Engliſchen Sprache. Nach Ahn's Methode. Leipzig, Brockhaus. 121 S.

Dr. C. Nägelsbach, Pf. in Bayreuth, Hebräiſche Grammatik als Leitfaden für den Gymn.- u. akadem. Unterricht. Leipzig, Teubner. 248 S.

C. II. *E. F. Wuestemann* Promptuarium Sententiarum ex veterum Scriptorum Romanorum libris congessit. Gothæ, Scheube. 278 S.

Dr. *C. Wagner*, Prof. in gymn. Darmst., Flores et fructus latini. Puerorum in usum legit et edidit. Lipsiæ, Fleischer. 208 S.

Dr. H. Robolsky, Oberl. an der Fr.-W.-Schule in Stettin, Jeanne d'Arc. Epiſode aus der Histoire des ducs de Bourgogne von Barante. Mit Einleitung u. Noten zum Schulgebrauch. Berlin, Renger. 144 S.

Dr. H. Lüdecking, Prof. am Realg. in Wiesbaden, Franzöſiſches Leſebuch. Erſter Theil, mit vollſt. Wörterbuch. Für untere u. mittl. Claſſen. 4. Aufl. Mainz, Kunze. 238 S.

Dr. Alex. Büchner, Abriß der engliſchen Litteraturgeſchichte. Zum höhern Schulgebrauch wie zum Selbſtunterricht. Darmſtadt, Diehl. 122 S. 10 Sgr.

C. III. G. Löbker, G.-Lehrer in Coesfeld, Gedächtnißtafeln für den Unterricht in der Geſchichte u. Geographie. Münſter, Regensberg. 57 S. hoch 4°.

C. IV. Dr. A. Haacke, Oberl. am G. in Nordhauſen, Proben eines Lehrbuchs für den philoſophiſchen Unterricht in Gymnaſien mit einem Vorwort über Zweck u. Methode dieſes Unterrichts. Nordhauſen, Büchting. 90 S. 18 Sgr.

C. V. M. Georges *Dostor*, Dr., Professeur de math. à Paris, Mémoire sur une méthode nouvelle de transformation des coordonnées dans le plan et dans l'espace, avec application aux lignes et surfaces des deux premiers degrés. Extrait du journal: Archiv der Mathematik u. Physik. Greifswald, Kneike. 78 S. 12 Sgr.

J. Orelli, Lehrbuch der Algebra für Induſtrieſchulen, Gymnaſien u. höh. Bürgerſchulen ſowie zum Selbſtunterricht. Zürich, Meyer u. Zeller. 278 S.

F. Hofmann, Prof. der Math. am G. in Bayreuth, Sammlung von Aufgaben

aus der Arithmetik u. Algebra für Gymn. u. Gewerbſchulen. In 3 Theilen. Erſter Theil: Arithm. Aufgaben. 178 S. 15 Sgr. Die Reſultate dazu 60 S. 15 Sgr. 2. verb. u. verm. Aufl. Bayreuth, Grau.

F. Mann, Prof. an der Thurg. Cantonsſchule, Die Geometrie dargeſtellt in entwickelnder Methode für höhere Lehranſtalten u. zum Selbſtunterricht. Erſte Abth. Planimetrie. Zürich, Meyer u. Zeller. 184 S.

Dr. E. Kleinpaul, L. an der Realſch. in Barmen, Anweiſung zum praktiſchen Rechnen. Für den Gebrauch in Real-, Handels-, Gewerb- u. Bürgerſchulen, ſo wie zum Selbſtunterr. für Lehrer, Lehrlinge, Commis u. ſelbſtſtändige Geſchäftsleute. 2. verm. u. verb. Aufl. Barmen, Langewieſche. 440 S. 1½ Thlr.

C. VI. Prof. Dr. J. Frick, Anfangsgründe der Naturlehre. Mit 221 eingedr. Holzſchn. Freiburg, Wagner. 262 S.

Dr. F. Crüger, Grundzüge der Phyſik als Leitfaden für die mittlere phyſikaliſche Lehrſtufe methodiſch bearbeitet. 4. verm. Aufl. Mit 155 eingedr. Holzſchn. Erfurt, Körner. 180 S. 15 Sgr.

Dr. Gaſtenhauſer, Gemeinfaßliche Naturlehre auf bekannte Erſcheinungen des täglichen Lebens u. auf Verſuche geſtützt. Leitfaden zum Gebrauch in Schullehrerſeminarien u. in untern Claſſen der Mittelſchulen, ſowie zum Selbſtunterricht ꝛc. Mit 9 lith. Tafeln. Karlsruhe, Braun. 144 S. 16 Sgr.

C. VII. D. Völter, Prof. am K. Seminar in Eßlingen, Lehrbuch der Geographie. II. Beſonderer Theil. 2. verm. u. verb. Aufl. 1052 S. Eßlingen, Weichardt.

Dr. H. Bögekamp, Geographiſche Charakteriſtiken für die Einführung in die wiſſenſchaftliche Erdkunde geſammelt, bearbeitet u. gruppirt. Mainz, Kunze. 416 S.

J. W. Schmitz, das Niedergehen des Mondes auf die Erde u. die beobachteten Kunſtwerke ſeiner Bewohner nebſt den Hauptzügen der Aſtronomie u. der Phyſik des Begleiters der Erde. Köln, Verlag des Verfs. 96 S.

W. Stein, Prof. der Chemie an der K. polytechn. Schule zu Dresden, die Naturwiſſenſchaften in ihren Beziehungen zu den materiellen u. geiſtigen Intereſſen der Menſchheit. Dresden, Schönfeld. 83 S.

J. Langmann, L. an der Realſch. in Neuſtrelitz, Flora von Nord- u. Mitteldeutſchland mit beſonderer Berückſichtigung der beiden Großherzogth. Mecklenburg für Schulen u zum Selbſtunterricht analytiſch bearbeitet. 2. verb. u. verm. Aufl. Neuſtrelitz, Barnewitz. 463 S.

C. VIII. C. Davin, Sem.-Lehrer zu Schlüchtern in Kurheſſen, Elementar-Muſiklehre. Zum Gebrauch für Seminar-Aſpiranten nach den beſſern theoretiſchen Werken zuſammengeſtellt. Erfurt, Körner. 52 S.

J. Merling, L. an der h. Töchterſch. in Magdeburg, der Geſang in der Schule, ſeine Bedeutung u. Behandlung zur Förderung muſikaliſcher Einſicht u. religiös-äſthetiſch-gemüthlicher Bildung. Leipzig, Merſeburger. 148 S. 15 Sgr.

Sammlung geiſtlicher Lieder für vierſtimmigen Männergeſang mit beſonderer Rückſicht auf Jünglingsvereine bearbeitet u. herausgegeben von einigen jungen Freunden in Baſel. Mit Vorwort von Prof. Riggenbach in Baſel. Baſel, Detloff. 152 S.

F. Böhr, Der Vaterlandsſänger. Auswahl ein- u. mehrſtimmiger Volkslieder älterer u. neuerer Zeit. Für Jung u. Alt in chriſtlichen Volksſchulen u. im häusl. Kreiſe. Heft 2. 80 S. 1½ Sgr. Erfurt, Körner.

K. Enslin, Liederquelle. 100 Gedichte für die Jugend. Mit 1-, 2- u. 3ſtimmigen Original-Compoſitionen u. Volksweiſen herausgegeben von B. Widmann. 2. Heft. 25 Lieder. 2 Sgr. 54 S. Erfurt, Körner.

F. Held, Sechs Lieder für gemiſchten Chor. Herrn Gymn.-Dir. Dr. Th. Schmid zugeeignet. Erfurt, Körner. Partitur u. Stimmen 15 Sgr. Die Stimmen einzeln à 2½ Sgr.

C. Mettner, Sem.-Lehrer, Liturgiſche Chöre. Sammlung von Compoſitionen zu Bibelſprüchen u. a. geiſtl. Texten für Männerſtimmen. Zum Gebrauch bei liturgiſchen Andachten ꝛc. Partitur. 52 S. 1 Thlr. Erfurt, Körner.

F. Brauer, Organiſt in Naumburg, der Pianoforteſchüler. Eine neue Elementarſchule für den Unterricht im Clavierſpiel. 64 S. 4°. Leipzig, Merſeburger. 1 Thlr.

Br. Topf, dreiſtimmiges Choralbuch. Auswahl von 60 der gangbarſten Kirchenmelodien mit vielen Varianten u. einem Anhang von 15 der gebräuchlichſten rhythmiſchen Choräle. Dreiſtimmig mit beſonderer Rückſicht auf Kinderſtimmen geſetzt. Nebſt einem Vorwort von J. Grabe, K. Superintendent zu Langenſalza. Langenſalza, Klinghammer. 88 S. 8 Sgr.

M. Kloß, Dir. der K. Sächſ. Turnlehrerbildungsanſtalt, Weibliche Hausgymnaſtik. Eine leicht verſtändliche, im Haus u. Zimmer ausführbare Selbſtanweiſung zu geſundheitsgemäßer u. heilkräftiger Körperübung. Als Beitrag zur Geſundheitslehre f. d. weibl. Geſchlecht aller Altersſtufen bearbeitet. Mit 27 eingedr. Abbild. u. Muſikbeilage. Leipzig, Weber. 171 S. geb. 1 Thlr.

C. IX. H. Reffelt, Cantor zu W.-Oldendorf, das Hauptſächlichſte aus der Geſchichte der chriſtlichen Religion. Osnabrück, Rackhorſt. 82 S. 3¾ Sgr.

Dr. J. G. Hanſchmann, Großh. S. Seminarinſp., Doctor Martin Luther als claſſiſcher Lehrmeiſter auf dem Gebiete der Katecheſe u. populären Exegeſe oder evangeliſche Lehrſtoffe aus Luthers praktiſcher Bibel- u. Katechismus-Erklärung. Für Geiſtliche u. Schullehrer als Vorbild beim Religionsunterricht. 1. Bd. 1. Heft. 64 S. 5 Sgr. Weimar, Voigt.

R. Neſſelmann, Pred. in Elbing, Luthers Katechismus für Schule u. Kirche ausgelegt. Elbing, Naumann. 96 S. 4 Sgr.

C. Purgold, ev. Paſtor in Ziegenort bei Stettin, Dr. M. Luthers kleiner Katechismus mit angedeuteten bibl. Stellen, bibl. Beiſpielen u. geiſtl. Liedern für Kinder in Stadt- u. Landſchulen. 7. Aufl. Greifswald, Koch. 48 S. 3 Sgr.

Dr. J. Crüger u. das Lehrercollegium der Stadtſchule zu Zehdenick, Katechismus für Schule u. Haus, enth. Dr. M. Luthers kleinen Katechismus, die Haustafel, die Frageſtücke ꝛc. 3. verm. Aufl. Erfurt, Körner. 48 S. 1 Sgr.

Dieſelben, Spruchbuch zu Dr. M. Luthers kleinem Katechismus für den Schulgebrauch eingerichtet. Anhang zu vorgenanntem Katechismus. Erfurt, Körner. 16 S. ½ Sgr.

D. I. Heinr. Stahl, Deutſche Stylproben. Ein ſtyliſtiſches Muſter- u. Uebungsbuch für Mittelclaſſen. 40 S. 12 kr.

Derſ., Daſſelbe für Oberclaſſen. 71 S. 21 kr.

Derſ., Die Uebungen im deutſchen Styl. Als Begleitſchrift zu den Stylproben für Mittel- u. Oberclaſſen. 14 S. 9 kr. Darmſtadt, Diehl.

D. II. H. Zähringer, Leitfaden für den Unterricht in der Geometrie an ſchweizeriſchen Volksſchulen. Luzern, Kaiſer. 180 S. 18 Sgr.

K. L. Kreutzer, Rechenfibel. Friedberg, Bindernagel. 16 S. 4 kr.

D. V. Das Wort Gottes in der Schule. Ein Wegweiſer beim Unterrichte in der Religion in Elementar-, Bürger- u. Mädchenſchulen u. den untern Claſſen höherer Schulen für die Hand der Kinder. Nach den Anforderungen der 3 Preuß. Regulative von einem praktiſchen Schulmanne zuſammengeſtellt. Nordhauſen, Büchting. 98 S. 6 Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November. 1856.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Prüfungen zum höheren Lehramt, einſchließlich der colloquia pro rectoratu ſind 1855 gehalten von der

wiſſenſchaftlichen	Prüfungscommiſſion	zu Berlin	36
»	»	» Königsberg	13
»	»	» Breslau	28
»	»	» Greifswald	8
»	»	» Halle	20
»	»	» Bonn	37
»	»	» Münſter	37
			179

— Abiturientenprüfungen 1855.

1.	Provinz	Preußen	215	Abiturienten	14	Maturitätsaſpiranten, ſogen. Wilde.
2.	»	Brandenburg	216	»	28	»
3.	»	Pommern	92	»	7	»
4.	»	Schleſien	344	»	33	»
5.	»	Poſen	129	»	11	»
6.	»	Sachſen	250	»	33	»
7.	»	Weſtphalen	206	»	47	»
8.		Rheinprovinz	300	»	22	»
			1537	Abiturienten	195	Maturitätsaſpiranten.

— Statiſtiſche Mittheilungen des Pr. C. 1. Die Geſammtzahl der Studirenden auf den preußiſchen Univerſitäten in den letzten 10 Jahren:

	Sommerſemeſter.	Winterſemeſter.		Sommerſemeſter.	Winterſemeſter.
1846	4996	5031	1851	5567	5736
1847	4764	5085	1852	5562	5593
1848	4801	4807	1853	5443	5427
1849	4769	5314	1854	5101	5358
1850	5058	5355	1855	5209	5566

Die 5566 Studirenden des jetzigen Winterhalbjahres vertheilten ſich nach den Univerſitäten alſo: Berlin 2208, Bonn 784, Breslau 902, Greifswald 228, Halle 657, Königsberg 365, Münſter 422 — nach den Facultäten aber, wie folgt: evangeliſch-theologiſche Facultäten 880, katholiſch-theologiſche Facultäten 638, juriſtiſche 1488, mediciniſche 683, philoſophiſche 1079, außerdem 798 Studirende.

— Die Zahl der Studirenden der evangeliſchen Theologie auf den ſechs preußiſchen Univerſitäten hat ſich in den letzten zehn Jahren folgendermaßen geſtaltet:

	Inländer.	Ausländer.		Inländer.	Ausländer.
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	106
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
Winter 1850/51	578	127	Winter 1855/56	774	106

Von den 880 Studirenden des jetzigen Winterhalbjahres ſtudiren in Berlin 253, in Bonn 57, in Breslau 70, in Greifswald 23, in Halle 394, in Königsberg 83.

Bekanntmachung, die Wiederherſtellung der Ritter-Akademie zu Brandenburg betreffend.

Nachdem auf Grund allerhöchſter Ordre Sr. Majeſtät des Königs die Wiederherſtellung der Ritter-Akademie zu Brandenburg beſchloſſen worden iſt, ſind die Vorbereitungen zur Eröffnung der Anſtalt ſo weit vorgeſchritten, daß dieſelbe mit dem Monat October d. J. erfolgen wird.

Indem wir dieß hierdurch zur allgemeinen Kenntniß bringen, veröffentlichen wir zugleich für diejenigen Eltern, welche ihre Söhne dem Inſtitut als Zöglinge oder Schüler anvertrauen wollen, folgende Beſtimmungen des allerhöchſten Orts genehmigten Reglements der Anſtalt:

1. Die Ritter-Akademie iſt eine evangeliſche Erziehungs- und Unterrichtsanſtalt für Söhne des Adels und höheren Bürgerſtandes.
2. Der in die Ritter-Akademie Aufzunehmende muß das eilfte Jahr zurückgelegt, die natürlichen oder Schutzpocken gehabt haben und von beſonderen Krankheitsanlagen frei ſein und wenigſtens die zum Eintritt in die Quarta nöthigen Kenntniſſe beſitzen.
3. Die auf königlicher Stiftung beruhenden acht ganzen und acht halben Freiſtellen bleiben ausſchließlich für die Söhne kurmärkiſcher Rittergutsbeſitzer adelichen und bürgerlichen Standes beſtimmt.
4. Die Anſtalt beſteht aus vier Claſſen, Quarta bis Prima, und außerdem in einer Vorbereitungsclaſſe, nöthigenfalls in zwei Abtheilungen, für ſolche Knaben, deren Aufnahme in die Ritter-Akademie gewünſcht wird, die aber noch nicht die Reife für Quarta haben.
5. Schüler, welche bloß am Unterrichte Theil nehmen, ſind in ſo weit nicht ausgeſchloſſen, daß unter den allgemeinen Bedingungen der Aufnahme Söhne und Pflegeſöhne am Orte wohnender adelicher Familien oder bürgerlicher Rittergutsbeſitzer, ſo wie Söhne und Pflegeſöhne der in Brandenburg garniſonirenden bürgerlichen Officiere, der Lehrer und Beamten der Ritter-Akademie und des Domcapitels zugelaſſen werden.
6. Die Penſion beträgt bis auf etwaige weitere Anordnung für einen Nichtbeneficiaten 250 Rthlr. jährlich. Der Beſitz einer vollen Freiſtelle entbindet von

dieſer Penſionszahlung ganz, der einer halben Freiſtelle ſetzt dieſelbe auf 125 Rthlr. herunter. In den übrigen Ausgaben iſt für Beneficiaten und Nichtbeneficiaten kein Unterſchied. Bei der Aufnahme werden 20 Rthlr. Gold und beim Abgange 5 Rthlr. Gold an die Anſtaltscaſſe gezahlt. Die Hoſpiten entrichten ein Lehrgeld von 36 Rthlr. jährlich, Halbbefreite unter ihnen von 18 Rthlr.

Der deſignirte Director der Anſtalt, Profeſſor Dr. E. Köpke, wird zur Annahme von Anmeldungen neuer Zöglinge und Schüler im Laufe des Monats September allwöchentlich jeden Montag und Dienſtag im Gebäude der Anſtalt zu Brandenburg, an den übrigen Wochentagen in ſeiner hieſigen Wohnung, Linienſtraße Nr. 130, zu ſprechen ſein.

Berlin, den 30. Auguſt 1856.

Königliches Schulcollegium der Provinz Brandenburg.

— Höhere Bürgerſchulen. Programme 1856. Wir haben ſeit mehreren Jahren unterlaſſen, aus den Programmen preußiſcher Schulen vollſtändige Lehrpläne mitzutheilen. Bei den Gymnaſien wird es noch nicht an der Zeit ſein, das bisher aus mehreren Gründen Verſäumte nachzuholen; in Jahr und Tag erſt werden wir unſern Leſern außerhalb Preußens an einem oder dem andern einzelnen Fall darlegen können, wie der Normallehrplan vom 7. Januar 1856 in Ausführung gebracht wird. Dagegen dürfte es räthlich ſein, jenen Freunden unſeres Blattes wieder einmal das Bild des Unterrichts an einer preußiſchen höhern Bürgerſchule vorzuführen, ſo weit ſolches in einem Lehrplane gegeben werden kann, theils um ihnen die Differenz zwiſchen der norddeutſchen höhern Bürger- und der ſüddeutſchen Realſchule wieder gegenſtändlich zu machen, welche immer noch vorhanden iſt, wenn ſchon die höhere Bürgerſchule auch im Süden unſeres Vaterlandes immer mehr Terrain zu gewinnen ſcheint, theils auch, um, wenn wir uns nicht auf eine Schule beſchränken, ſondern eine paſſende Nebeneinanderſtellung treffen, erkennen zu laſſen, daß auch innerhalb der preußiſchen höhern Bürgerſchulen noch weſentliche Unterſchiede hervortreten, die in mehreren Beziehungen nicht unbeachtet bleiben ſollten.

Berlin. K. Realſchule. Dir. Ranke. Abh.: **De la suppression de l'article devant les substantifs joints aux verbes.**

Allgemeine Lehrverfaſſung.

Prima.

Ordinarius: Profeſſor Dr. Huberdt.

Religion. Im S.: Einleitung in die pauliniſchen Briefe und nähere Erklärung des Galaterbriefes. Im W.: Die chriſtliche Glaubenslehre mit Berückſichtigung der Sittenlehre. 2 St. w. Lehrer Dr. Münchhoff.

Mathematik. a. Geometrie: Elemente der analytiſchen Geometrie, nebſt zahlreichen Uebungen, beſonders über Maxima und Minima im Gebiete der ebenen Geometrie und Stereometrie. 3 St. b. Zahlenlehre; die Lehre von den Facultäten, Binomial-Coefficienten und combinatoriſchen Aggregaten, Erweiterung der Potenzlehre, Theorie der Gleichungen und der Reihen und Elemente der Wahrſcheinlichkeitsrechnung. Löſung von Aufgaben. 2 St.; zuſammen 5 St. w. Profeſſor Dr. Huberdt.

Phyſik. Im S.: Optik und Repetition der wichtigſten Lehren der Experimentalphyſik. 2 St. w. Huberdt. Im W.: Akuſtik und Wärmelehre. 2 St. w. Lehrer Dr. Krönig.

Chemie. Im S.: Schwere Metalle. Im W.: Organiſche Chemie. 2 St. w. Krönig.

Naturgeſchichte. Im S.: a. Mineralogie: Die Grundzüge des geognoſtiſchen Baues der Erdrinde. Im W.: aus dem kryſtallographiſchen Theile das reguläre Syſtem mit den wichtigſten Combinationen der homoedriſchen und hemiedriſchen Formen. Aus der Oryktognoſie: die kohlenhaltigen Mineralien und die Eiſenerze, mit beſonderer Berückſichtigung ihrer techniſchen Anwendung. 1 St. w. Lehrer Dr. Pitſchner. b. Botanik, im S.: Anatomie und Phyſiologie der Pflanzen. Demonſtration lebender Pflanzen. Excurſionen. c. Zoologie im W.: Phyſiologie des Menſchen und vergleichende Anatomie der Wirbelthiere. 1 St. w. Oberlehrer Schulz.

Geſchichte. Die mittlere und neuere Geſchichte, insbeſondere die deutſche, mit ſpeciellerer Ausführung der Hauptbegebenheiten. — Wiederholungen aus der allgemeinen Weltgeſchichte in ſynchroniſtiſchen Ueberſichten. 2 St. w. Profeſſor Kaliſch.

Geographie. Wiederholungen, mit Rückſicht auf die merkwürdigern Oertlichkeiten der alten und neuen Welt, insbeſondere Deutſchlands. 1 St. w. Kaliſch.

Deutſch. Anleitung zur Entwerfung und Abfaſſung von Aufſätzen und Beurtheilung derſelben. 2 St. — Geſchichte der deutſchen Litteratur, insbeſondere des achtzehnten Jahrhunderts. 1 St., zuſammen 3 St. w. Kaliſch.

Latein. Livius Buch 27. 2 St. Virgils Aen. Buch 2., die erſten 400 Verſe. 1 St., zuſammen 3 St. w. Kaliſch. — Schriftliche Uebungen und curſoriſche Lectüre der zwei erſten Bücher Cäſars de bell. Gall. 2 St. w. Der Director.

Franzöſiſch. Geleſen wurden: Bajazet von Racine, Michel Perrin von Mélesville und l'Avare von Molière (theilweiſe); außerdem überſetzt aus dem poetiſchen Theile des Handbuchs von Herrmann und Büchner die Abſchnitte: Andrieux, Arnault, Barbier, Barthélemy und Méry, Chénedollé, H. Chénier, J. Chénier, Delavigne, Delille, Dumas, Eſménard, Mérimée, Parſeval-Grandmaiſon, Sainte-Beuve, Viennet und Vitet, und Schillers »dreißigjähriger Krieg« (theilweiſe) ins Franzöſiſche überſetzt. Cenſur der freien Ausarbeitungen. Erlernung der Gallicismen und ſchwierigen Redewendungen. 4 St. w. Prof. Herrmann.

Engliſch. Lectüre aus Herrigs Handbuch, die Abſchnitte: Hyde, Macpherſon, Hallam, Goldſmith, Fielding. Andere Abſchnitte (Burns, White) wurden auswendig gelernt und A child's history of England von Charles Dickens privatim geleſen und überhört. Syntax in Verbindung mit mündlichen und ſchriftlichen Uebungen, Extemporalien und freien Aufſätzen. 2 St. In einer dritten Stunde erhielten die älteren Primaner noch beſondere Anweiſung zu freien Arbeiten und überſetzten verſchiedene Abſchnitte aus Schillers »Geiſterſeher« mündlich in das Engliſche. Zuſammen 3 St. w. Oberlehrer Schneider.

Zeichnen. Die Formenbildung und Proportion des menſchlichen Kopfes. Zeichnen von Arabesken und Köpfen nach Gypsabgüſſen, Landſchaften nach der Natur und nach Vorbildern in Blei und Sepia. 2 St. w. Maler Schönau.

Geſang. Die geſangfähigen Schüler der oberen Claſſen wurden, zu einem gemiſchten Chor vereinigt, in 6 St. w. nach folgender Vertheilung unterrichtet: 2 St. der volle Chor, 1 St. Sopran, 1 St. Alt, 1 St. Tenor und Baß, 1 St. claſſenweis Uebung im Choralgeſang. Geübt wurden Choräle, ein- und mehrſtimmig, Volkslieder, Motetten und Pſalme von Grell, Mendelsſohn, Haydn, Mozart, Radziwil, Winter, Händel u. a. m. Oberlehrer Fiſcher.

Ober-Secunda.

Ordinarius: Professor Dr. Huberdt.

Religion. Im S.: Einleitung in die biblischen Bücher alten und neuen Testaments. Im W.: Die Ausbreitung der christlichen Kirche, besonders in Deutschland. 2 St. w. Oberlehrer Voigt.

Mathematik. a. Geometrie: Trigonometrie und Stereometrie nach des Lehrers Lehrbuch. Lösung zahlreicher Aufgaben. 3 St. b. Zahlenlehre: Umformungen nach M. Hirsch. Die Gleichungen des ersten, zweiten und dritten Grades. Die Combinationslehre und die Progressionen, nebst zahlreichen Uebungen und Aufgaben. 2 St., zusammen 5 St. w. Prof. Dr. Huberdt.

Physik. Im S.: Galvanismus. Im W.: Magnetismus und Reibungselektricität. 2 St. w. Lehrer Dr. Krönig.

Chemie. Im S.: Kohlenstoff, Chlor, Brom, Jod, Fluor. Im W.: Stickstoff, Phosphor, Bor, Kiesel. 2 St. w. Lehrer Dr. Krönig.

Naturgeschichte. Im S.: Botanik. Erläuterung des Jussieu'schen Systems und der wichtigsten natürlichen Familien des Pflanzenreiches. Demonstrationen lebender Pflanzen. Excursionen. Im W.: Speciellere Naturgeschichte der Vögel. 1 St. w. Oberlehrer Schulz.

Geschichte. Im S.: Neuere Geschichte. Im W.: Alte Geschichte, nach Dielitz' Grundriß. 2 St. w. Oberlehrer Voigt.

Geographie. a. Die wichtigsten Elementarlehren der mathematischen Geographie. 1 St. w. Huberdt. b. Alte und neue Geographie der Länder, deren Geschichte vorgetragen wurde. 1 St. w. Voigt.

Deutsch. Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen und Beurtheilung derselben. Grammatik nach dem sich dabei herausstellenden Bedürfniß. Uebungen im Vortrage. 3 St. w. Prof. Kalisch.

Latein. Curtius IV. 14 — VI. 8. In jedem zweiten Vierteljahr Prosodie; einzelne Abschnitte aus Ranke's Chrestomathie. — Wiederholung der syntaktischen Regeln. Exercitien und Extemporalien. 6 St. w. Oberlehrer Heller.

Französisch. Grammatik: Régime der Zeitwörter; Participes; Syntax der Umstandswörter, Verhältnißwörter, Fürwörter (Regeln über quelque, qui que ce soit, rien etc.). Exercitien und Extemporalien. Aus dem prosaischen Theil von Büchner und Herrmann wurden gelesen Fragmente von Victor Hugo, Alexandre Dumas, Balzac, Saint-Pierre, Campan, Chateaubriand. Die deutschen Uebersetzungen wurden mündlich in's Französische zurückübersetzt. Declamations- und Sprechübungen. 4 St. w. Prof. Herrmann.

Englisch. Lectüre aus Herrigs Handbuch, die Abschnitte: Goldsmith, Gibbon, Robertson, James, deren Uebersetzung zum Theil in's Englische zurückübersetzt wurde. Andere Abschnitte (Burns, Campbell, Wordsworth) wurden auswendig gelernt. Grammatik in Verbindung mit Exercitien und Extemporalien. 2 St. Die älteren Ober-Secundaner erhielten in einer dritten Stunde Anweisung zu freien Aufsätzen und übersetzten A child's history of England von Charles Dickens, mit und ohne Präparation. Zusammen 3 St. w. Oberlehrer Schneider.

Zeichnen. Zeichnen von Vasen, Gefäßen, Arabesken und Thieren nach Gypsabgüssen und Landschaften nach der Natur und nach Vorbildern. Auch wurden die Regeln der Sepiamalerei gegeben und als häusliche Uebungen bei Ausführung von Landschaften in Anwendung gebracht. 2 St. w. Maler Schönau.

Gesang. Siehe Prima.

Unter-Secunda.

Coet. I. Ordinarius: Oberlehrer Heller.

Coet. II. Ordinarius: Oberlehrer Voigt.

Religion. Im S.: Reformationsgeſchichte und kurze Erklärung der Augsburgiſchen Confeſſion. Im W.: Die Geſchichte der chriſtlichen Kirche in den drei erſten Jahrhunderten. Coet. I. und II. 2 St. w. Lehrer Dr. Münchhoff.

Mathematik. a. Geometrie: Die Lehre von der Aehnlichkeit der Figuren und die ſchwierigeren Sätze vom Kreiſe nach des Lehrers Lehrbuch, B. V. und VI., nebſt zahlreichen Aufgaben B. VII. 3 St. b. Algebra: Die Zahloperationen, insbeſondere die Lehre von den Potenzen und Wurzeln, die Gleichungen des erſten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Zahlreiche Uebungen im Umformen algebraiſcher Ausdrücke und Löſungen von Gleichungen nach M. Hirſch. 2 St., zuſammen 5 St. w. Im S.: Coet. I. Prof. Dr. Huberdt, Coet. II. Lehrer Dr. Zieken. Im W.: Coet. I. und II. Huberdt.

Phyſik. Im S.: Die Lehre von dem Gleichgewicht und der Bewegung tropfbar flüſſiger und luftförmiger Körper. Im W.: Wärmelehre. 2 St. w. Lehrer Dr. Krönig.

Chemie. Im S.: Einleitung in die Chemie; Sauerſtoff, Waſſerſtoff. Im W.: Wiederholung der Einleitung; Schwefel. 2 St. w. Krönig.

Naturgeſchichte. Im S.: Wiederholung der Organographie zur gründlicheren Einübung der wiſſenſchaftlichen Terminologie der Pflanzenkunde. Erläuterung des Juſſieu'ſchen und Repetition des Linnéiſchen Syſtems. Demonſtrationen lebender Pflanzen. Excurſionen. Im W.: Nach einer ſorgfältigen Wiederholung des Penſums von Ober-Tertia die ſpeciellere Naturgeſchichte der Säugethiere. 2 St. w. Coet I. und II. Schultz.

Geſchichte und Geographie. Im S.: Neuere Geſchichte. Im W.: Alte Geſchichte nach Dielitz' Grundriß. Alte und neue Geographie der Länder, deren Geſchichte vorgetragen wurde. Zuſammen 3 St. w. Coet. I. und II. Oberlehrer Voigt.

Deutſch. Beſprechung der Themata zu Aufſätzen und Beurtheilung derſelben. In der Grammatik: Subſtantiv, Adjectiv, Verbum und Participium. Leſeübungen: Coet. I. »Wilhelm Tell«, Coet. II. »Die Braut von Meſſina«. Damit verbunden: Einleitung in die allgemeine Litteraturgeſchichte und Erläuterung der nöthigen Versmaße. — Declamationsübungen und Vorträge. 3 St. w. Coet. I. Oberlehrer Heller, Coet. II. Oberlehrer Voigt.

Latein. Cæsar de bello Gallico. Coet. I. lib. II., III, IV. Coet. II. lib. I. Grammatik nach O. Schultz; im S.: Caſusregeln; im W.: die wichtigſten Regeln über die modi. Mündliche Ueberſetzungen der auf die Regeln bezüglichen Abſchnitte in O. Schultz' Aufgaben. Exercitien und Extemporalien. 5 St. w. Coet. I. Heller, Coet. II. Voigt.

Franzöſiſch. Lectüre ausgewählter Abſchnitte aus dem proſaiſchen Theil des Handbuches von Herrmann und Büchner. Wiederholung der Conjugationen, die perſönlichen Fürwörter, die Conſtruction des franzöſiſchen Satzes, der Gebrauch der Zeiten, des Subjonctif, der Participien. Mündliche und ſchriftliche Ueberſetzung einzelner Abſchnitte aus Hoffmanns Aufgaben. Exercitien und Extemporalien. 4 St. w. Coet. I. und II. Heller.

Engliſch. Ausſprache, Formenlehre, mündliche und ſchriftliche Uebungen. Geleſen wurden mehrere Abſchnitte aus dem Elementarbuche des Lehrers, die entweder

auswendig gelernt oder zurückübersetzt wurden. 2 St. w. Coet. I. und II. Oberlehrer Schneider.

Zeichnen. Freies Zeichnen von Ornamenten, Vasen, Gefäßen u. s. w. Auch wurden Regeln der Sepiamalerei gegeben und als häusliche Uebungen besonders bei Ausführung von Landschaften in Anwendung gebracht. 2 St. w. Coet. I. und II. Maler Schönau.

Gesang. Siehe Prima.

Ober-Tertia.

Ordinarien: Coet. I. Lehrer Dr Schultze.
Coet. II. Oberlehrer Fischer.

Religion. Im S.: Erklärung des zweiten Hauptstückes. Im W.: Das Evangelium Matthäi. Das erste Hauptstück wurde wiederholt und Bibelsprüche und passende Lieder aus dem Gesangbuche auswendig gelernt. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Dr. Münchhoff.

Mathematik. a. Geometrie. Wiederholung des Pensums von Unter-Tertia. Die Sätze über Parallelogramme und Flächengleichheit der Figuren. Aufgaben aus diesem Gebiet. 3 St. b. Algebra. Die vier Grundoperationen. Das Radiciren. 2 St. c. Praktisches Rechnen. Wiederholung der in den vorigen Classen eingeübten Rechnungsarten. Mischungs- und Rabattrechnung. Zusammengesetzte Aufgaben. Die Neuner- und die Elferprobe. 1 St. zusammen 6 St. w. Coet. I. Lehrer Dr. Krönig, Coet. II. Oberlehrer Fischer.

Naturgeschichte. Im S.: Botanik: Demonstrationen lebender Pflanzen zur Einübung der wissenschaftlichen Terminologie. Excursionen. Im W.: Zoologie: Nach einer allgemeinen Einleitung die Naturgeschichte des menschlichen Körpers und eine generelle Uebersicht der verschiedenen Thierclassen. 2 St. w. Coet. I. und II. Oberlehrer Schulz.

Geschichte. Im S.: Neuere, im W.: Alte Geschichte nach dem Grundriß der Weltgeschichte von Dielitz. 2 St. w. Coet. I. Lehrer Dr. Schultze, Coet. II. Oberlehrer Voigt.

Geographie. Im S.: Geographie von Afrika, Amerika und Nordost-Europa. Im W.: Alte und neue Geographie von Asien und den drei südlichen europäischen Halbinseln. Kartenzeichnen. 2 St. w. Coet. I. Schultze, Coet. II. Voigt.

Deutsch. Der zusammengesetzte Satz und seine Theile, mit besonderer Berücksichtigung der Interpunction. Lese- und Declamirübungen. Aufsätze, in Nachbildungen, Briefen, Beschreibungen, zuletzt in Versuchen zur Bearbeitung freier Themata bestehend. 4 St. w. Coet. I. Schultze, Coet. II. Fischer.

Latein. Grammatik: Wiederholung der Formenlehre. Einübung der nothwendigsten syntaktischen Regeln nach O. Schultz's Grammatik und dessen Aufgaben Cursus I und theilweise Cursus II — Exercitien und Extemporalien. — Gelesen wurde Cornelius Nepos; im S.: Timotheus, Datames; im W.: Epaminondas, Pelopidas, Agesilaus. 6 St. w. Coet. I. Schultze, Coet. II. Fischer.

Französisch. Gelesen wurde: la première Croisade von Michaud, Buch II. — IV. und das schriftlich Uebersetzte mündlich zurückübersetzt. 2 St. Wiederholung der Etymologie und Erklärung der Hauptregeln der Syntax. Exercitien und Extemporalien. 1 St. Declamir- und Sprachübungen. 1 St.; zusammen 4 St. w. Coet. I. und II. Professor Herrmann.

Zeichnen. Die Durchschnitte von Körpern und das perspectivische Zeichnen von Körpern und Körpergruppen. Unterricht in der Schattenlehre und Schattirung

an geraden und gebogenen Flächen und geradlinigen Körpern. Daneben wurden Regeln der einfarbigen Malerei gegeben und als häusliche Uebungen in Ausführung gebracht. 2 St. w. Coet. I. und II. Maler Schönau.

Geſang. Siehe Prima.

Unter-Tertia.

Ordinarien: Coet. I. Oberlehrer Jacoby.
Coet. II. Oberlehrer Schneider.

Religion. Wiederholung der bibliſchen Geſchichte; Einübung des Katechismus. Im S.: Erklärung des erſten; im W.: des zweiten Hauptſtückes. Die dazu paſſenden Lieder und Sprüche wurden auswendig gelernt. 2 St. w. Coet. I. Lehrer Dr. Schultze, Coet. II. Lehrer Dr. Münchhoff.

Mathematik. a. Geometrie. Wiederholung des Penſums von Ober-Quarta. Die Congruenzſätze des Dreiecks, das gleichſchenklige Dreieck. Elementarſätze des Kreiſes, Theilung von Linien und Aufgaben, welche auf die durchgenommenen Sätze Bezug haben. 3 St. b. Rechnen. Decimalbrüche, Kettenrechnung, zuſammengeſetzte Regula de tri, Geſellſchaftsrechnung und leichte Beiſpiele aus der Alligationsrechnung. 3 St.; zuſammen 6 St. w. Coet. I. und II. Oberlehrer Jacoby.

Naturgeſchichte. Im S.: Botaniſche Demonſtrationen, Morphologie, das Linnéiſche und natürliche Pflanzenſyſtem. Im W.: Die Vögel nach Schulz's Lehrbuch. 2 St. w. Coet. I. und II. Jacoby.

Geſchichte. Ueberſicht der deutſchen, insbeſondere der brandenburg-preußiſchen Geſchichte nach Dielitz Lehrbuch. 2 St. w. Coet I. Lehrer Voigt, Coet. II. Oberlehrer Schneider.

Geographie. Deutſchland, namentlich die Gebirgs- und Flußſyſteme, nach Voigt's Leitfaden III. Curſus. Coet. I. Voigt, Coet. II. Schneider.

Deutſch. Wiederholung der Lehre vom einfachen Satz. Das Hauptſächlichſte vom zuſammengeſetzten Satz, an Beiſpielen aus dem Leſebuch von Kaliſch erläutert. Leſe- und Declamirübungen. Aufſätze. 3 St. w. Coet. I. Jacoby, Coet. II. Schneider.

Latein. Wiederholung der Formenlehre und weitere Einübung der unregelmäßigen Conjugation. Syntax nach O. Schulz Aufgaben, Curſus I. bis Regel 14. 2 St. Exercitien und Extemporalien 1 St. Lectüre des Phädrus 3 St.; zuſammen 6 St. w. Coet. I. Dr. Schultze, Coet II. Schneider. (Dr. Briegleb.)

Franzöſiſch. Tableau de la première Croisade, Buch IV. und I. Wiederholung und Einübung des etymologiſchen Theils der Grammatik, beſonders der Pronoms, der unregelmäßigen Zeitwörter und der verbes pronominaux. Exercitien und mündliche Uebungen. Declamation. 4 St. w. Coet. I. und II. Profeſſor Herrmann.

Zeichnen. Durch einen von dem Lehrer hergeſtellten Apparat wurden die perſpectiviſchen Verhältniſſe der Körper und die Art, wie ſie auf der Bildebene erſcheinen, zur Anſchauung und Nachbildung gebracht. Auch wurden die Regeln der einfarbigen Malerei vorgetragen und als häusliche Uebungen in Ausführung gebracht. 2 St. w. Coet. I. und II. Maler Schönau.

Schreiben. Uebung der Armgelenkbewegungen nach des Lehrers Leitfaden. Schnell- und Tactſchreiben. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Meyer.

Geſang. Fortſetzung der Uebungen im Tonbilden und Treffen der Intervalle, Erweiterung der Kenntniß der Dur- und Moll-Tonarten. Geſungen wurden drei-

ſtimmige Choräle und drei- und vierſtimmige Lieder nach Erk und Greef (Heft 2). 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Colberg.

Ober-Quarta.

Ordinarien: Coet. I. Lehrer Dr. Wohlthat.
Coet. II. Lehrer Dr. Bloch.

Religion. Ausgewählte Gleichnißreden und Wunderthaten des Herrn, die kirchlichen Perikopen (theilweiſe), einzelne Abſchnitte aus dem Leben Jeſu, das erſte Hauptſtück, die wichtigſten Thatſachen aus der Geſchichte des jüdiſchen Volkes bis auf die Zeit Chriſti. Auswendig gelernt wurden Lieder aus dem Geſangbuche, zum Theil mit Bezug auf die Feſtzeiten. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Dr. Schnell.

Mathematik. a. Geometrie: Formenlehre. Planimetrie bis zur Congruenz der Dreiecke. 3 St. b. Rechnen: Wiederholung und weitere Einübung der Bruchrechnung, Regel de tri, Zinsrechnung, Bruttorechnung und leichte Beiſpiele aus der Geſellſchaftsrechnung. Coet. I. Lehrer Dr. Pitſchner, Coet. II. Lehrer Dr. Wohlthat.

Naturgeſchichte. Im S.: Botanik. Aus dem terminologiſchen Theile die Linnéiſche Terminologie des Blattes, aus dem beſchreibenden die Kenntniß der wichtigſten einheimiſchen Arzneigewächſe. Im W.: Zoologie. Die Naturgeſchichte der Säugethiere mit beſonderer Berückſichtigung der einheimiſchen. 2 St. w. Coet. I. und II. Pitſchner.

Geographie. Die orographiſchen und hydrographiſchen Verhältniſſe der Erde nach Voigts Leitfaden, Curſus II. 2 St. w Coet I. und II. Lehrer Dr. Bloch.

Deutſch. a. Grammatik: Die Redetheile, beſonders Gebrauch der Präpoſitionen; der einfache Satz; Orthographie und Interpunction. b. Aufſätze (Nachbildungen). c. Leſe- und Declamirübungen. 4 St. w. Coet. I. Wohlthat. Coet. II. Bloch.

Lateiniſch. Die Declinationen mit den Ausnahmeregeln, die vier Conjugationen, die Comparation, die Zahlwörter, die Präpoſitionen, die unregelmäßigen Verba aus dem Tirocinium und Anomala, Ueberſetzungen aus dem Lateiniſchen in's Deutſche nach dem Tirocinium, Stück 42—86, Exercitien und Extemporalien. 6 St. w. Coet. I. Wohlthat, Coet. II. Bloch.

Franzöſiſch. Declination, Comparation, die vier Conjugationen in allen Formen, das Passif und Verbe réfléchi, ſo wie einige der wichtigſten unregelmäßigen Zeitwörter, das Pronom personnel conjoint und absolu, Ueberſetzungen aus Hoffmanns Cours élémentaire und Herrmanns Lehrbuch, Exercitien und Extemporalien. 4 St. w. Coet. I. Wohlthat, Coet. II. Bloch.

Zeichnen. Weitere Ausführung des Penſums von Unter-Quarta. Zeichnen von Ornamenten. 2 St. w. Coet. I. und II. Maler Schmidt.

Schreiben. Uebung der Finger- und Handgelenkbewegungen nach des Lehrers Leitfaden, Tactſchreiben. Vorübungen zum Schnellſchreiben. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Meyer.

Geſang. Fortſetzung der Uebungen im Tonbilden und Treffen und Erweiterung der Lehre von den Tonarten. Geſungen wurden zweiſtimmige Choräle nach Piſtorius (Fiſcher) und zweiſtimmige Lieder nach Erk und Greef (Heft 2). 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Colberg.

Unter-Quarta.

Ordinarien: Coet. I Lehrer Dr. Schnell.
Coet. II. Lehrer Dr. Münchhoff.

Religion. Die wichtigſten Abſchnitte aus dem Leben des Erlöſers, Stücke aus der Bergpredigt, ausgewählte Gleichnißreden und Wunderthaten. Auswendig gelernt wurden Bibelſprüche und Lieder aus dem Geſangbuche, zum Theil mit Bezug auf die Feſtzeiten. 2 St. w. Coet. I. Lehrer Dr. Schnell, Coet. II. Lehrer Dr. Münchhoff.

Rechnen. Vorübungen zu den Brüchen; die vier Operationen mit Brüchen in reinen Zahlen und in angewandten Aufgaben, Reſolviren und Reduciren mit Benutzung von Kochs Aufgaben, 4. Heft. 4 St. w. Coet. I. Schnell, Coet. II. Lehrer Dr. Pitſchner.

Naturgeſchichte. Im S.: Beſchreibung einzelner Pflanzen und Thiere; im W.: einiger Säugethiere und Vögel, als Vorbereitung für den ſyſtematiſchen Unterricht. 1 St. w. Coet. I. Schnell, Coet. II. Pitſchner.

Geographie. Kenntniß der Länder und Meerestheile nach dem erſten Curſus des geographiſchen Leitfadens. 3 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Voigt.

Deutſch. Leſe- und Declamationsübungen. Wiederholung der Wortarten. Die Lehre vom einfachen Satze mit ſeinen Erweiterungen, angeknüpft an Leſeſtücke. Uebungen in der Orthographie nach Dictaten und Aufſätze (Nachbildung). 4 St. w. Coet. I. Schnell, Coet. II. Münchhoff.

Latein. Declination der Subſtantiva, Genusregeln, Pronomina; die Adjectiva in Verbindung mit dem Subſtantivum. Comparation. Die vier regelmäßigen Conjugationen. Zahlwörter. Ueberſetzt wurden die Stücke 1—42 aus dem Tirocinium mündlich und ſchriftlich. Exercitien und Extemporalien zur Einübung der grammatiſchen Formen und Regeln. 6 St. w. Coet. I Schnell, Coet. II. Münchhoff.

Franzöſiſch. Die regelmäßige Declination, Comparation, die I., II. und IV. Conjugation, die Anfänge des Pronom, Leſeübungen. Ueberſetzt wurden aus Hoffmanns Cours élémentaire Stück 1—130, ſo wie die Fabeln im Anhange. Exercitien und Extemporalien. 4 St. w. Coet. I. Lehrer Dr. Bloch, Coet. II. Pitſchner.

Zeichnen. Nachbilden gerader und bogenliniger Gegenſtände. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Schmidt.

Schreiben. Leichte Uebungen des Handgelenks und der Schreibfinger; ſtufenmäßiges Fortſchreiten in Bildung der kleinen und großen Buchſtaben der Current- und Curſivſchrift nach des Lehrers Leitfaden. Dictate nach dem Tacte. Zahlenſchreiben. Häusliche Arbeiten nach den Uebungsheften des Lehrers. 3 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Meyer.

Geſang. Uebungen im Tonbilden und Treffen. Kenntniß der Noten und Tonarten im Allgemeinen und der Dur-Tonarten (bis zu fünf Vorzeichnungen) im Beſonderen. Geſungen wurden: Choräle nach Piſtorius (Fiſcher) einſtimmig, und Lieder nach Erk und Greef (Heft I.) ein- und zweiſtimmig. 2 St. w. Coet. I. und II. Lehrer Colberg.

Die Wittwencaſſe der unter dem Directorat Ranke's vereinigten Anſtalten, gegründet im Jahre 1853, beſitzt ein Capitalvermögen von 1700 Thlr. und empfängt vom königl. Provinzialſchulcollegium eine jährliche Beihülfe von 200 Thlr.

— Städtiſche Gewerbeſchule. Dir. Vacat. Abh.: Klopſtock über die Alten. Von Prof. Dr. Roſenberg.

Potsdam. Dir. Dr. Baumgardt. Abh.: Grundzüge der Seelen- und Denklehre. Von Oberlehrer Hamann.

Frankfurt a. d. O. Dir. Wiecke. Abh.: Sardanapal von Byron. Von Dr. Walther. Die Anſtalt hat durch die Errichtung einer »Bürgerſchule« 260 ſolche Schüler verloren, welche aber kaum nur bis Tertia ihr angehört haben würden und welche die mittleren Claſſen der höheren Bürgerſchule ſo angefüllt hatten, daß dieſelben in zwei, ja einzelne in drei parallele Coetus getheilt ſein mußten. Herr Dir. Wiecke hat ſich dadurch, daß er dieſe neue Anſtalt aus ſeiner höhern Bürgerſchule herausgelöst hat, ein eben ſo großes Verdienſt um letztere, als um die Zukunft derjenigen bürgerlichen Stände erworben, welche ihrer Jugend zwar eine Zeit für häusliche Schularbeiten, aber derſelben keine längere Schulzeit, als bis zum vierzehnten oder fünfzehnten Jahre gönnen können oder zu gewähren brauchen. Die neue Bürgerſchule hat in ihren ſechs aufſteigenden Claſſen folgenden Lehrplan:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.
Religion	4	4	4	6	6	6
Leſen und deutſche Sprache	5	6	6	8	10	10
Franzöſiſche Sprache	3	2	2	—	—	—
Geometrie	2	2	2	—	—	—
Rechnen	4	4	4	4	4	4
Geſchichte und Geographie	4	4	4	2	—	—
Naturwiſſenſchaften	4	2	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	—
Schönſchreiben	—	2	2	4	6	6
Singen	2	2	2	2	—	—
Turnen	2	2	2	—	—	—
	32	32	32	26	26	26

Es gibt noch einige Städte, die eher für eine höhere Bürgerſchule, ja wohl gar eher für ein Gymnaſium als für eine Bürgerſchule geſorgt haben. Möchten ſie ſich an Frankfurt ein Exempel nehmen!

Cüſtrin. Dir. Wilski. Abh.: Zur Praxis des Religionsunterrichtes in den obern Claſſen höherer Bürgerſchulen. Vom Director. Dieſe Abhandlung laſſen wir unter III. abdrucken.

Perleberg. Dir. Dr. Weſer. Abh.: 1. Die Bewohner Kanaans vor der Einwanderung der Israeliten. Von Nager. 2. Commentatio de Euripidis Bacchis. Von Dr. Reuſcher.

In den Schulnachrichten theilt der Director eine Verfügung der königl. Regierung vom 10. December 1855 an den Magiſtrat mit, betreffend eine neue Organiſation der Mittelbürgerſchule, mit der Auflage, keinen Schüler, der über 11 Jahre alt iſt, in die Sexta der Realſchule aufzunehmen, auch keinen Schüler in der Realſchule zu behalten, der nach zweijährigem Aufenthalt in einer und derſelben Claſſe nicht vollkommen reif zur Verſetzung geworden iſt. Daß die höhern Schulen ſolches Schutzes gegen das Andringen untauglicher Elemente dringend bedürfen und dem Schulregiment für deſſen Gewährung beſtens danken, bedarf keiner Verſicherung.

Lübben. Dir. Wagner. Abh.: Kurzer Abriß der franzöſiſchen Litteratur. Schluß. Von Subrector Dr. Schröter.

Landsberg a. W. Rector Dr. Alberti. Abh.: Ueber die Behandlung der Lectüre, insbeſondere der Maria Stuart von Schiller. Von Subr. Dr. Foltynski.

Brandenburg. Dir. Riebe. Abh.: Ueber die chemiſchen Wirkungen des Lichts. Von Oberlehrer Dr. Kirchner.

Croſſen. Rector Pred. Keferſtein. Abh.: Anfangsgründe der Wahrſcheinlichkeitsrechnung. Von Röhl.

Stralſund. Dir. Dr. Riſch. Abh.: Ueber James Thomſons Jahreszeiten. Von Krahmer. Die Anſtalt umfaßt nur die Claſſen von Prima bis Quarta. Folgendes iſt die Lehrverfaſſung:

Prima.

Wöchentliche Stundenzahl 32. Ordinarius: Lehrer Krahmer. Curſus 2jährig.

A. Sprachen.

1. Lateiniſch (4 St.) Es wurde geleſen der Jugurtha des Sallust. von Cap. 45 bis zu Ende, dann Cicero's Cato major Cap. 1—18. (2 St.). Daneben aus Ovid. Metamorphos. lib. I. 1—437, VI. 146—381 und VII. 1—158 (1 St.). Wöchentliche Exercitia und Extemporalia nach Seyfferts Uebungsbuch (1 St.). Dr. Kruſe.

2. Franzöſiſch (4 St.). Aus dem dritten Theil des Idelerſchen Handbuchs wurden überſetzt die Abſchnitte von Ampère, Boiſſy d'Anglas, Cuvier, Deſèze, Dumouriez, Guizot und Mirabeau (1 St.). Daneben im Sommer Iphigénie par Racine, im Winter l'Avare par Molière (1 St.). Uebungen im ſchriftlichen Ausdruck, theils durch freie Aufſätze (geſchichtliche Darſtellungen und Briefe), theils durch Exercitia (meiſt aus Schillers 30jährigem Kriege) und durch Extemporalia. Gegen Schluß des Schuljahres eine kurze Ueberſicht der franzöſiſchen Litteratur (2 St.). Der Director.

3. Engliſch (2 St.). Lectüre des Lebens des Lord Clive aus Macaulay's historical essays, die im Sommer bis S. 40 der Tauchnitzſchen Ausgabe geführt wurde. Im Winter wurde dieſe Lectüre privatim von den Schülern fortgeſetzt und vom Lehrer controlirt, während in der Claſſe die Komödie von Bulwer »Money« an die Stelle trat. Mit den ſchriftlichen Uebungen wurden in der letzten Zeit freie Aufſätze verbunden. Lehrer Krahmer.

4. Deutſch (4 St.). 1. Geſchichte der deutſchen Litteratur, im S. bis Hans Sachs, im W. bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts. Daneben freie Vorträge der Schüler, welche in Charakteriſtiken und Biographieen der bedeutendſten Dichter und in Inhaltsangaben einzelner Werke derſelben beſtanden, wobei die wichtigſten Dramen von Leſſing, Göthe, Schiller, ſowie Einzelnes von Arndt, Rückert, Seume und Chamiſſo zur Beſprechung kam (2 St.). Lehrer Krahmer. 2. Lectüre und Erklärung des Wallenſtein von Schiller, aus dem geeignete Stellen memorirt und vorgetragen wurden; dann wurde die Schillerſche Ueberſetzung der Iphigenie in Aulis von Euripides geleſen, erklärt und mit der gleichnamigen Tragödie des Racine verglichen, zuletzt Göthe's Iphigenie in Tauris. Außerdem Rückgabe und Beurtheilung der eingelieferten deutſchen Aufſätze, in denen die Form der Abhandlung beſonders berückſichtigt wurde (2 St.). Der Director.

B. Wiſſenſchaften.

1. Religion (2 St.). Geſchichte der chriſtlichen Kirche mit Hervorhebung des Lebens Jeſu und Entwickelung der wichtigſten Glaubensſätze, im S. bis Gregor VII., im W. bis zum Schluß der Reformationsgeſchichte. Lehrer Krahmer.

2. Geſchichte (2 St.). Das achtzehnte Jahrhundert bis zu Bonaparte's Conſulat, wobei die Geſchichte des brandenburgiſch-preußiſchen Staats beſonders berückſichtigt, und deſſen Anfänge vorangeſchickt wurden. Der Director.

3. Geographie (2 St.). Wiederholung und Ergänzung des ganzen Gebiets der phyſiſchen und politiſchen Erdbeſchreibung, bei der die Schüler zu genauer Repetition des in den frühern Claſſen behandelten Lehrſtoffs angehalten wurden. Der Director.

(Im Winterſemeſter iſt der Verſuch gemacht, eine wöchentliche Stunde in der Geographie auf dieſe Wiederholung zu verwenden und die andere dem geſchichtlichen Unterrichte zuzulegen, in der eine Wiederholung und Ueberſicht über die griechiſche und römiſche Geſchichte [letztere bis zum Ende der puniſchen Kriege] gegeben wurde.)

4. Mathemathik (4 St.). Im S. ſphäriſche Trigonometrie, im W. Kegelſchnitte. Aus der Arithmetik Kettenbrüche, diophantiſche, kubiſche und höhere Gleichungen. Mit einigen Schülern wurden privatim die Anfangsgründe der Differentialrechnung durchgenommen. Dr. Schütte.

5. Phyſik (2 St.). Im S. Optik, im W. die Lehre von der Bewegung. Dr. Schütte.

6. Chemie (2 St.). Im S. die ſchweren Metalle, im W. qualitative Analyſe der einfachen Verbindungen.

7. Naturbeſchreibung (1 St. combinirt mit Secunda). Im S. Anatomie der Pflanzen. Im W. einige Abſchnitte aus der Geologie und Wiederholungen aus allen drei Naturreichen. Dr. Schütte.

8. Rechnen (1 St. combinirt mit Secunda). Preußiſche Münz-, Maß- und Gewichtskunde und Aufgaben darüber. Dr. Kruſe.

Secunda.

Wöchentliche Stundenzahl 32. Ordinarius: Dr Kruſe. Curſus 2jährig.

A. Sprachen.

1. Latein (4 St.). Cæsar de bello gallico lib. I. und II. wurden geleſen und ſchriftlich überſetzt (2 St.). Wiederholung der Caſuslehre, dann Tempus- und Moduslehre, wöchentliche Exercitia und Extemporalia (2 St.). Dr. Kruſe.

2. Franzöſiſch (4 St.). Lectüre (aus dem Leſebuch von Peters und Weyden) der Abſchnitte von Ancillon, le Sage, Beauchamp, Bignon und Colet, S. 82—96, 127—134, 151—161, 186—195 und 256—263 (2 St.). Schriftliche Arbeiten zur Einübung der unregelmäßigen Zeitwörter und der wichtigſten ſyntaktiſchen Regeln; zu Exercitien dienten die längeren Erzählungen aus Stieffelius (2 St.). Der Director.

3. Engliſch (3 St.). Aus Heuſſi's Leſebuch wurde die Erzählung »The grateful Negro« ganz geleſen, und daran die wichtigſten Regeln aus der Grammatik geknüpft. Außerdem ſind privatim geleſen: Sketch of Lima, Meeting with the Esquimaux und zur größern Hälfte Legends of the Moor's Legacy. Daneben ſchriftliche Uebungen über das Geleſene oder Exercitien in Form zuſammenhängender Erzählung. Lehrer Krahmer.

4. Deutſch (3 St.). Nach einer allgemeinen Einleitung über Schiller Lectüre und Erklärung des Wilhelm Tell, woran ſich zum Theil die freien ſchriftlichen Arbeiten anſchloſſen, darauf einzelne Gedichte von Schiller (Klage der Ceres, das eleuſiſche Feſt, Herculanum und Pompeji u. a.). Daneben wurde das Wichtigſte aus der Poetik beſprochen und an Beiſpielen erläutert. Uebungen im ſchriftlichen Ausdruck, in der Declamation und in freien Vorträgen, zu welchen die Privatlectüre, ſo wie die Ueberſetzung des Homer von Voß und die der Nibelungen von Simrock Stoff darboten. Lehrer Krahmer.

B. Wiſſenſchaften.

1. Religion (2 St.). Einleitung in die Bücher des Alten Teſtaments, mit der das Leſen, Erklären und Memoriren einzelner Abſchnitte und Sprüche in Verbindung ſtand. Monatlich wurde ein Lied gelernt aus der Sammlung der 80 Kirchenlieder (Gütersloh 1855). Der Director.

2. Geſchichte (2 St.). Geſchichte des Mittelalters von der römiſchen Kaiſerherrſchaft bis zur Reformation. Dr. Fock.

3. Geographie (2 St.). Schluß der phyſiſchen und politiſchen Geographie von Europa, das öſtliche Tiefland, dann die außereuropäiſchen Erdtheile. Dr. Fock.

4. Mathematik (4 St.). Aus der Geometrie im S. die Kreislehre, Aehnlichkeit der Figuren, im W. Trigonometrie (2 St.). Aus der Arithmetik Rechnung mit Potenz- und Wurzelgrößen, Logarithmen, Gleichungen des erſten und zweiten Grades mit einer und mehreren unbekannten Größen (2 St.). Dr. Schütte.

5. Phyſik und Chemie (3 St.). a. Im S. vom Gleichgewicht der Kräfte, im W. Wärmelehre; b. die Metalloide nebſt ihren Sauerſtoff- und Waſſerſtoffverbindungen. Dr. Schütte.

6. Naturbeſchreibung combinirt mit Prima.

7. Rechnen (2 St.). In der mit Prima nicht combinirten Stunde Aufgaben aus dem Waaren- und Effectenhandel. Dr. Kruſe.

Tertia.

Zahl der wöchentlichen Stunden 32. Ordinarius: Dr. Schütte. Curſus 1jährig.

A. Sprachen.

1. Latein (4 St.). Aus dem Cornel wurden geleſen und ſchriftlich überſetzt Eumenes, Datames und Ageſilaus (2 St.). Aus der Grammatik die Caſuslehre, verbunden mit wöchentlichen ſchriftlichen Uebungen (2 St.). Dr. Kruſe.

2. Franzöſiſch (4 St.). Lectüre der Anecdotes und Mélanges aus Stieffelius, S. 389—408, aus der Grammatik die Einübung der Pronoms und Verbes irréguliers, mit ſchriftlichen Uebungen verbunden. Dr. Kruſe.

3. Engliſch (2 St.). Der erſte Curſus des Fölſing wurde durchgenommen, die regelmäßige Formenlehre eingeübt und die wichtigſten unregelmäßigen Zeitwörter. Unter den Leſeſtücken wurde die erſte Erzählung überſetzt und zum Theil memorirt, die deutſchen Uebungsſätze ſchriftlich ins Engliſche übertragen. Lehrer Krahmer.

4. Deutſch (4 St.). Lectüre und Erklärung einzelner Abſchnitte aus Magers Leſebuch, Thl. 2. Aus der Grammatik wurden theils im Anſchluß an die Lectüre, theils bei der Durchnahme der Aufſätze, einzelne Theile genauer durchgenommen, beſonders die Lehre vom Verbum, Pronomen, die Satzbildung und Interpunction. Die Aufſätze waren meiſt erzählender Art, entweder Nach- oder Umbildungen gegebener Stoffe, theils freie Arbeiten. Orthographiſche Dictate und Uebungen in der Declamation, bei welcher beſonders Schiller und Uhland berückſichtigt wurden. Lehrer Krahmer.

B. Wiſſenſchaften.

1. Religion (3 St.). Im S. bibliſche Geſchichte des Alten, im W. des Neuen Teſtamentes, wichtige Stellen geleſen und erläutert. Erklärung der ſonntäglichen Evangelien, die drei erſten Hauptſtücke des Katechismus memorirt, ſowie Kirchenlieder und Bibelverſe. Lehrer Krahmer.

2. Geſchichte (2 St.). Deutſche Geſchichte bis zum Untergange des deutſchen Reiches. Dr. Fock.

3. Geographie. Physische und politische Geographie von Deutschland. Dr. Fock.

4. Mathematik (3 St.). Aus der Planimetrie die Gleichflächigkeit der Figuren und die Anfangssätze der Kreislehre; aus der Arithmetik die vier einfachen Rechnungsoperationen mit Buchstaben, Proportionen, Potenzen, Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzel. Dr. Schütte.

5. Naturkunde (2 St.). Im S. Botanik, im W. aus der Zoologie die Arachniden. Dr. Schütte.

6. Rechnen (2 St.). Tara, Gewinn- und Verlustrechnung. Dr. Kruse.

Quarta.

Zahl der wöchentlichen Stunden 30. Ordinarius: Dr. Fock. Cursus 1jährig.

A. Sprachen.

1. Lateinisch (3 St.). Lectüre aus Burchards Lesebuch, Cursus I, XVII. 33—45 und Cursus II, XVII. 1—13 (2 St.). Die Einübung der gesammten Formenlehre nach Burchard, mit schriftlichen Uebungen verbunden (2 St.). Dr. Fock.

2. Französisch (4 St.). Die Anfangsgründe eingeübt nach dem Elementarbuch von Plötz, Nr. 1—74 und Abschnitt VI, 1—14. Schriftliche Uebungen. Dr. Fock.

3. Deutsch (4 St.). Lectüre und Erklärung der Abschnitte 94, 95, 96, 19 und 21 aus Magers Lesebuch, Theil 2. Daneben orthographische Uebungen, Declamation und Aufsätze, grammatische Erläuterungen angeknüpft an die Lectüre. Dr. Fock.

B. Wissenschaften.

1. Religion (3 St.). Es wurde hier dasselbe Pensum behandelt, wie in Tertia, nur in beschränkterem Umfange. Lehrer Krahmer.

2. Geschichte (2 St.). Ausgewählte Abschnitte von den ältesten Zeiten bis auf Karl den Großen. Dr. Fock.

3. Geographie (2 St.). Die europäischen Staaten. Dr. Fock.

4. Mathematik (2 St.). Die Sätze über die Winkel, Congruenz der Dreiecke, Parallellinien, Aufgaben über Construction der Dreiecke. Dr. Kruse.

5. Naturbeschreibung (3 St.). Im S. aus der Botanik Beschreibung einzelner Pflanzen, im W. aus der Zoologie die Vögel und Amphibien. Dr. Schütte.

6. Rechnen (2 St.). Die vier Rechnungsarten mit ganzen Zahlen, gemeinen und Decimalbrüchen. Dr. Kruse.

C. Technische Fertigkeiten.

Der Unterricht im Zeichnen, Singen und Schönschreiben, von dem Lehrer Müller ertheilt, fand ganz in derselben Weise, wie in den früheren Jahren, statt, ebenso der Unterricht im Turnen, an dem der Lehrer Krahmer sich mit großem Interesse betheiligte. Dieser Unterricht, an dem die Hälfte der Schüler Theil nahm, begann nach Pfingsten, wurde aber nicht, wie sonst, bis zu den Michaelisferien ausgedehnt, sondern schon zu Anfang des Monats September wegen der hier herrschenden Cholera geschlossen.

Stolp. Dir. Schulz. Abh.: Drei Capitel über die früheste Geschichte Brandenburgs. Von Oberlehrer Horstig. Die Anstalt ist jetzt bereits in ein Gymnasium verwandelt.

Colberg. Dir. Dr. Girschner. Abh.: a. Allgemeine Lösung des Problems der kürzesten Dämmerung. b. Ueber Pendelschwingungen in einer verticalen Epicycloide. Vom Director. Die Anstalt wird in ein Gymnasium verwandelt.

Posen. Dir. Brennecke. Abh.: Horacyusza Listy. Horaz Epiſteln in's Polniſche überſetzt. Von Dr. Motty. Dieſe Anſtalt zählte im Winterſemeſter 1855—56 in I. 33, II. 33, III. 82, IV. 139, V. 102, VI. 96, zuſammen 485 Schüler. Tertia, Quarta, Quinta, Sexta ſind in coordinirte Coetus nach der Nationalität getrennt, der deutſche Coetus von Quarta wieder in zwei ſubordinirte Coetus. Von den Schülern waren 197 evangeliſch, 149 katholiſch, 139 jüdiſch. Aus dem Unterrichtsplan theilen wir Folgendes mit. Zuerſt den Lehrplan für den evangeliſchen, den katholiſchen und den jüdiſchen Religionsunterricht, welche Herr Dir. Brennecke uns gütigſt im Manuſcript mitgetheilt hat; dann den Lehrplan für die Naturwiſſenſchaften, welchen das Programm enthält.

Lehrplan für den evangeliſchen Religionsunterricht.

Religionsunterricht.

I. Untere Stufe.

1. Sexta. 1jähriger Curſus. Wöchentlich 2 St.

Geſchichte des Reiches Gottes bis zur babyloniſchen Gefangenſchaft. Bibliſche Geſchichten des Alten Teſtaments nach der Anordnung von Johann Hübner, Ausgabe von Küſter, welches Buch in den Händen der Schüler iſt, unter ſteter Benutzung der Bibel, woraus die zu den Geſchichten gehörenden Kernſprüche ausgezogen und in ein eigenes Spruchbuch eingetragen und nachher auswendig gelernt werden. Bei Gelegenheit der Geſetzgebung auf Sinai wird das erſte Hauptſtück des Katechismus mit den Erklärungen Luthers durchgenommen und erlernt. Von Sexta an lernen die Schüler in allen Claſſen eine Anzahl geiſtlicher Lieder (acht auf jeder Stufe), welche ſie ſich durch ſtete Wiederholung zum unverlierbaren Eigenthum, zum Troſt und Rath in allen Verhältniſſen des Lebens machen. In jeder Claſſe werden die früher erlernten Lieder wiederholt. Benutzt wird dazu von den Schülern das Buch: »Geiſtliche Lieder«. Bei der Auswahl der Lieder wird das Kirchenjahr berückſichtigt und im Religionsunterrichte ſtets darauf hingearbeitet, den jungen Chriſten zu einem lebendigen Gliede ſeiner kirchlichen Gemeinſchaft zu machen.

2. Quinta. 1jähriger Curſus. Wöchentlich 2 St.

Wiederholung der bibliſchen Geſchichte des Alten Teſtaments, dann die des Neuen Teſtaments, oder Geſchichte des Reiches Gottes von der babyloniſchen Gefangenſchaft bis zur Himmelfahrt des Herrn, beſonders ausführlich das Leben des Herrn. Die Hauptfeſte der chriſtlichen Kirche werden an geeigneter Stelle erklärt. Zeit und Ort werden zum Bewußtſein gebracht. Geographie von Paläſtina. Das zweite Hauptſtück des Lutheriſchen Katechismus wird erklärt und auswendig gelernt.

II. Mittlere Stufe.

1. Quarta. 1jähriger Curſus. Wöchentlich 2 St.

Das Allernöthigſte aus der Einleitung in die Bibel wird vorausgeſchickt in Verbindung mit einer Wiederholung der bibliſchen Geſchichten Alten und Neuen Teſtaments. Lectüre ausgewählter Stücke des Alten Teſtaments, beſondere Berückſichtigung der meſſianiſchen Weiſſagungen. Darauf Leſung des Evangeliums Matthäi, unter Berückſichtigung einzelner Stücke aus den Evangelien des Marcus und Lucas, ſowie aus der Apoſtelgeſchichte deſſen, was ſich auf die Gründung der Kirche bezieht. Das dritte Hauptſtück des Lutheriſchen Katechismus wird erlernt, ſowie die Einſetzungsworte der beiden Sacramente.

2. Tertia. 1jähriger Curſus. Wöchentlich 2 Stunden.

Wiederholung des geſammten Lutheriſchen Katechismus in Verbindung mit der

darauf gegründeten Glaubens- und Sittenlehre. Das Kirchenjahr iſt zum Verſtändniß zu bringen.

III. Obere Stufe.

1. Secunda. 2jähriger Curſus. Wöchentlich 2 St.

In jedem Jahre wird die in Quarta gegebene Einleitung in die Bibel erweitert, doch darf darauf nur wenig Zeit verwendet werden. 1 Jahr Leſen der Apoſtelgeſchichte und einiger epiſtoliſcher Schriften (Epheſer, Jacobus ꝛc.). Erlaubt es die Zeit, ſo können auch ausgewählte Stücke des Alten Teſtaments geleſen werden. 1 Jahr Kirchengeſchichte nach dem Lehrbuche der Religion für die obern Claſſen von Petri. In den erſten 6 Jahrhunderten iſt beſonders darauf hinzuweiſen, wie die in der Kirche geführten dogmenhiſtoriſchen Streitigkeiten die größte Bedeutung haben, und wie die Entſcheidung auf Concilien weſentlich chriſtliche Momente feſtſtellte. Im Mittelalter iſt vorzugsweiſe zu zeigen, daß die in jener Zeit herbeigeführte Veräußerlichung der Kirche nothwendig zur Reformation führen mußte.

2. Prima. 2jähriger Curſus. Wöchentlich 2 St.

1 Jahr Leſen des Evangeliums des Johannes und pauliniſcher Briefe (Römer, Galater). 1 Jahr Glaubens- und Sittenlehre nach Petris Lehrbuch.

Der Unterricht in allen Claſſen wird an jedem Morgen mit einem kurzen Gebete des Lehrers begonnen. Es iſt zu bedauern, daß es an einem größern Zimmer überhaupt fehlt, um eine gemeinſchaftliche Morgenandacht für die evangeliſchen Schüler zu veranſtalten. — Die Schüler werden auf den regelmäßigen Beſuch des Gotteshauſes hingewieſen, und wird nach einem beſtimmten Turnus an jedem Sonntage ein Lehrer es übernehmen, die Schüler in die evangeliſche Pfarrkirche zu führen und dort zu beaufſichtigen. Die confirmirten Schüler werden in jedem Jahre einmal vor Oſtern vor dem Schluſſe des Schuljahres an einem beſondern Tage im Anſchluß an die Kirchengemeindefeier mit den Lehrern das heilige Abendmahl genießen.

Lehrplan für den katholiſchen Religionsunterricht in den ſechs Claſſen der Realſchule zu Poſen.

Auf die erzbiſchöfliche Verordnung Bezug nehmend, welche bereits einen beſtimmten Lehrplan für alle höheren Bildungsanſtalten behufs des zu ertheilenden Religionsunterrichts vorgeſchrieben hat, iſt das Ganze der Heilslehre für die einzelnen Claſſen nach Principien abzutheilen, welche in dem Alter und der Faſſungskraft der Zöglinge ihren tieferen Grund haben.

Inſofern ſich nämlich nach dem Urtheil aller erfahrneren Religionslehrer bei den Schülern höherer Lehranſtalten drei verſchiedene Bildungsgrade annehmen laſſen, die ſich gewiſſermaßen ſo von ſelbſt ergeben, iſt auch durch die vorerwähnte erzbiſchöfliche Verordnung demgemäß beſtimmt worden, daß auf der unterſten der drei Stufen, wo noch die ſinnliche Anſchauung und das bloße Gedächtniß hauptſächlich vorwaltet — alſo in Sexta und Quinta — in wöchentlich zwei Stunden die bibliſche Geſchichte und der Katechismus vorgetragen werde, und zwar in der Weiſe, daß

1. in Sexta die bibliſche Geſchichte des Alten Teſtaments und die Erklärung des apoſtoliſchen Glaubensbekenntniſſes,
2. in Quinta dagegen die bibliſche Geſchichte des Neuen Teſtaments und die Lehre von den zehn Geboten Gottes, den fünf Kirchengeboten, von der Gnade und den Gnadenmitteln das eigentliche Penſum bildet.

Wegen der großen Wichtigkeit dieſer Gegenſtände, welche hier die Grundlage aller weiteren religiöſen Fortbildung und alles geiſtigen Wachsthums bilden, ſoll mit

besonderer Sorgfalt darauf geachtet werden, daß solche dem Gedächtniß möglichst fest eingeprägt und in der Anschauung befestigt werden. Aber eben deßhalb müssen auch diese Pensa jederzeit streng aus einander gehalten werden, und Verwechselungen der Art, daß man z. B. in Sexta mit der biblischen Geschichte des Neuen Testaments und in Quinta mit der des Alten Testaments den Anfang machen wollte, was bei einer Combination unvermeidlich ist, dürften ohne einen bedeutenden Nachtheil in der Verständlichkeit dieser Gegenstände nicht stattfinden, da das Neue Testament die alttestamentliche Offenbarungslehre zu seiner nothwendigen Voraussetzung hat und ohne jene vom anfänglichen Schüler nicht wohl begriffen werden kann.

Dem Grundsatze zufolge, daß diese Elemente der Religionslehre, wie sie als Ganzes in seiner Art den beiden ersten Classen dargestellt wurden, auch in den nächstfolgenden Classen in stets fortlaufender allseitiger Erweiterung und Vertiefung vorgetragen werden sollen, so wie dieß eben die wachsende Fassungskraft und das erweiterte Bedürfniß — die fortschreitende Entwickelung des Menschenwesens — erfordert, so wird nun auf der mittleren Bildungsstufe (also in Quarta und Tertia) dasselbe Pensum der biblischen Geschichte und des Katechismus zu absolviren sein, nur mit verändertem Standpuncte und mit tiefer in die Sache eingehender Lehrweise. Denn während in den vorigen Classen die geschichtlichen Thatsachen und die religiösen Wahrheiten mehr materiell und isolirt, wenngleich nicht ohne alle Beziehung zu einander und zu dem Mittelpunct aller Offenbarung — dem Welterlöser — dargelegt wurden, so soll hier auf das Letztere gerade das Hauptgewicht gelegt werden, und es ist die Sache des Lehrers, sowohl beim bibelgeschichtlichen Unterrichte als auch bei der Katechismuslehre, im ersten Falle die in der heiligen Geschichte enthaltenen Heilswahrheiten und ihre Beziehungen zum Erlösungswerke klar aufzuzeigen und zu entwickeln, im zweiten Falle die einzelnen Dogmen und moralischen Wahrheiten durch biblische Beweisstellen zu begründen und zu befestigen. Biblische Geschichte und Katechismus gehen sich also hier Hand in Hand und das Resultat des zu bestimmenden Lehrpensums würde also sein

3. für Quarta:
   a. die Offenbarungsgeschichte des Alten Testaments, mit besonderer Berücksichtigung der Weissagungen, und seiner typischen Bedeutung zum Neuen Testament — im ersten Semester — und
   b. eine möglichst genaue Darlegung des Lebens Jesu, seiner göttlichen Lehren, Thaten und Wunderwirkungen als unabweisbaren Zeugen seiner göttlichen Würde — im zweiten Semester;
4. für Tertia: ein vollständiger Lehrcursus des Katechismus in der Weise, daß in ihm die Begriffe nunmehr bestimmt und deutlich gefaßt und die Beweisstellen erläutert und dem Gedächtniß eingeprägt werden müssen.

Mit der Katechismuslehre soll der oben erwähnten erzbischöflichen Verordnung zufolge noch ein Unterricht vom Kirchenjahre und den vorzüglichsten kirchlichen Ceremonieen verbunden werden.

Am passenden Orte endlich dürfte es nun erscheinen, auf der obersten Bildungsstufe (in Secunda und Prima), wo schon eine mehr selbstständige Verarbeitung des Stoffes vorausgesetzt wird, die Grundlehren von Gott, von der göttlichen Sendung Jesu, von der Kirche als dem Reiche Christi auf Erden, ausführlich, das Uebrige, sowohl die Glaubens- als Sittenlehren, zwar kürzer, aber mit Nachweisung des inneren Zusammenhanges der einzelnen Lehren vorzutragen. Alles, was bisher gelehrt worden, soll jetzt noch einmal in klarer Uebersicht zum lebhaften Bewußtsein gebracht werden.

Die Kirchengeſchichte tritt an die Stelle der bibliſchen und damit endlich auch der Zögling bei ſeinem Austritte aus der Schule nicht ganz unvorbereitet auf die mancherlei Einwürfe, die man von Seiten eines verderblichen Zeitgeiſtes unabläßlich gegen das Chriſtenthum geltend zu machen ſucht, ins Leben hinübergehe, ſo iſt es Bedürfniß unſerer Zeit geworden, an den poſitiven Religionsunterricht auch noch Erörterungen apologetiſchen Inhalts, wie z. B. über die Aechtheit und Glaubwürdigkeit der Evangelien, über das Weſen und den Urſprung der Religion, über die Unzulänglichkeit der natürlichen und die Nothwendigkeit einer poſitiven Offenbarung, über die Gegenſätze des Rationalismus, Supranaturalismus und Pantheismus u. ſ. w. anzureihen, wodurch zu dem oben bezeichneten Lehrſtoffe noch dieſes als zur Vollendung desſelben gehörig hinzukommt.

Faſſen wir nun dieſe Erörterungen unter dem Namen chriſtlicher Apologetik zuſammen, mit der Beſtimmung, ſie in Prima durch ein Semeſter, bei einer Stunde wöchentlich, zum Vortrag zu bringen, ſo wird der geſammte Lehrſtoff ſich in der Weiſe eintheilen laſſen, daß

5. der Secunda die Kirchengeſchichte und jene oben bezeichneten Grundlehren als Penſum zufallen,
6. der Prima dagegen die ſpecielle Glaubens- und Sittenlehre und die chriſtliche Apologetik abwechſelnd mit der Kirchengeſchichte oder mit der Leſung gewiſſer Schriftabſchnitte aus dem Johannes-Evangelium.

Dieſes wäre nun vorläufig der Entwurf zu einem geregelten und planmäßig geordneten Religionsunterricht für ſechs aufſteigende und von einander iſolirte Realclaſſen. Doch welchem Sachkundigen ſollte es entgehen, daß hiebei noch manches Mangelhafte zu ergänzen, manches Weſentliche angemeſſener zu ordnen und einzutheilen, ja vielleicht auch manches nicht ſo dringend Nöthige noch auszuſcheiden ſein dürfte, was der weitere Verlauf des Unterrichts erſt noch ausweiſen wird? Es kann daher dem Lehrer nicht benommen ſein, Abänderungen, wie er ſie in Zukunft noch für nöthig finden ſollte, auf Grund der erſt noch zu ſammelnden Erfahrungen auf dieſem Gebiete anzuordnen, um ſo das dargelegte Syſtem theils zu berichtigen, theils zu vervollſtändigen.

Bericht über den von mir zu ertheilenden jüdiſchen Religionsunterricht an der ſtädtiſchen Realſchule.

Zweck.

1. Die Zöglinge ſollen eine zuſammenhängende Auffaſſung der vornehmſten religiöſen Wahrheiten, wie ſie aus den wenigen Grundwahrheiten in gegliederter Folgerung ſich entwickeln, erlangen.
2. Sie ſollen mit den aus der klaren Erfaſſung dieſer Wahrheiten nothwendig reſultirenden Pflichten bekannt werden.
3. Durch eine möglichſt genaue Bekanntſchaft mit der Bibel ſoll ihnen eine religiöſe Grundlage fürs ganze Leben geboten werden.

Lehrſtoff.

Aus der Maſſe des ſich darbietenden Stoffes läßt ſich wegen der verhältnißmäßig nur ſpärlich zugemeſſenen Zeit nur das Nothwendigſte und Weſentlichſte auswählen. Bei dem jüdiſchen Religionsunterricht erachte ich für nothwendig: Glaubens- und Pflichtenlehre, bibliſche und jüdiſche Geſchichte, Bibelkunde, israelitiſche Liturgie.

Stufenfolge.

Der Religionsunterricht iſt ſo inſtituirt, daß er von der unterſten bis zur oberſten

Classe ein vollständiges Ganzes ausmacht. Während der Zweck der untersten Classe ist, die ersten Religions- und Moralbegriffe dem Gemüthe der Kinder lebhaft und anschaulich zu geben, kommt es in der mittleren Classe darauf an, die Einsicht hell und deutlich zu machen, in der oberen Classe aber vollständig und streng systematisch den ganzen Umfang der Religion dem Herzen und dem Verstande zu übergeben. In der untern Classe soll gewissermaßen ein sicherer und fester Grund gelegt werden, um das Religionsgebäude nach und nach vor dem innern Auge der Zöglinge sich erheben und bis zur Vollendung entstehen zu sehen.

Die Unterstufe (Sexta und Quinta).

Dieser in der Unterstufe zu legende Grund ist die Bibel. Sie ist unstreitig die Basis aller Religions- und Sittenlehren. In ihr wie in den Werken der Natur hat der lebendige Gott sich offenbaret, um uns zu zeigen, was wir zu glauben, zu thun und zu lassen haben, damit wir nach seinem väterlichen Willen leben und dadurch gut und glücklich werden. In lebendigen Beispielen zeigt sie uns an einzelnen Personen sowie an ganzen Völkern, wie hienieden wahres Glück nur in und mit Gott zu finden sei, und wie Entfremdung von ihm nur Unglück und Verderben bereite. Daher soll der erste religiöse Unterricht an die Bibel und zwar zunächst an die das kindliche Herz so wahrhaft erquickenden biblischen Geschichten sich lehnen. Mit einer zusammenhängenden Belehrung der biblischen Geschichte und gelegenheitlicher Hinzuziehung der Geographie Palästinas soll der Unterricht auf dieser Stufe seinen Anfang nehmen. Ich bestrebe mich, das lebendige Wort Gottes in lebendiger, herzlicher und nach Kräften anschaulicher Weise wieder zu geben. Nach dem Erzählen folgt ein Abfragen und Reproduciren des Erzählten von Seiten der Kinder. Gleichzeitig unterlasse ich es niemals, auf die moralischen und religiösen Gesichtspuncte hinzuweisen. Die wichtigsten Glaubens- und Pflichtlehren können schon hier und zwar in anschaulicher Weise an den biblischen Personen, ihrem Leben und Wirken den Zöglingen zum Bewußtsein geführt werden. Zur Festhaltung dieser abstrahirten Lehren gebe ich eine entsprechende Anzahl von Kernsprüchen aus der Bibel, die die Kinder zu Hause zu memoriren und ihrem Gedächtnisse fest einzuprägen haben.

Mittelstufe.

Bei den Knaben dieser Altersstufe thut sich das Bestreben kund, sich über des Lebens Sinn und Bedeutung, über die Bestimmung des Menschen, über das Wesen Gottes und über unser Verhältniß zu ihm Klarheit zu verschaffen. Daher wird hier — neben dem fortzusetzenden Geschichtsunterricht — die Glaubens- und Pflichtenlehre in den Vordergrund treten. Von den Wahrheiten, in denen das Wesen des Judenthums besteht und die in gewissem Sinne die Dogmen desselben zu nennen sind, geht mein Unterricht in der Religion aus, und zwar: 1. von dem Glauben an den einzigen, heiligen Gott; 2. von dem Glauben, daß der Mensch eine höhere Würde, einen denkenden Geist, der ihn belebt, eine unsterbliche Seele besitzt, d. h. in dem Ebenbilde Gottes geschaffen ist, und endlich 3. daß ein jeder einzelne Mensch in Verbindung mit allen übrigen zu dem hohen Ziele der Vervollkommnung der Gesammtmenschheit mitzuwirken habe, daß die Menschheit berufen sei, dem Ideale der gegenseitigen Verbrüderung, der Herrschaft der Gerechtigkeit, der Liebe und des Friedens immer mehr entgegen zu streben, was der wahrhafte Gedanke des Messiasglaubens ist. Aus diesen Sätzen der Einheit Gottes, der Gottähnlichkeit des Menschen, der Hoffnung auf die in Liebe vereinte Menschheit, welche überall in der heiligen Schrift wiederhallen, ergeben sich auf ganz einfache Weise: die Pflichten gegen Gott, gegen uns selbst und gegen die Mitmenschen; sie sind die unerschütterlichen Grundlagen, welche das ganze

Gebäude des religiösen und sittlichen Lebens tragen. Demgemäß wird auch jedesmal die Pflichtenlehre von einem ihr entsprechenden Glaubenssatz hergeleitet und tritt in der Form einer Beherzigung desselben auf. Zur Begründung der Hauptsätze, wie aller ihnen entlehnten Untersätze und Pflichten, dient wiederum die Bibel. Sie ist und bleibt der unverwüstliche Kern, aus dem alle Früchte sich herauserzeugen und der unerschöpflich weiter befruchtet.

Die Lehrform bei diesem Unterrichte ist folgende. Es werden von mir die einzelnen Paragraphen dictirt; ein jeder Paragraph enthält eine Frage, die kurze Antwort dazu und eine Bibelstelle. Sobald ein solcher Paragraph niedergeschrieben ist, fängt eine Erläuterung desselben an, die zuerst wo möglich fragweise entwickelt, dann durch einen Vortrag deutlich dargestellt und bei den meisten Paragraphen durch Vorlesung eines schönen, darauf bezüglichen Psalmen, oder einer solchen Stelle aus Hiob, den Sprüchen, den Propheten u. s. f. beendet wird. Es ist die Absicht bei diesen Vorlesungen, daß die Schüler immer bekannter mit der Bibel werden, den unerschöpflichen Reichthum derselben kennen lernen, sie immer lieber gewinnen und die Religion auf diese Weise auch in einem schönen Gewande empfangen, tiefer mit ihrem Gemüthe auffassen. Ferner geschehen diese Vorlesungen in deutscher Sprache; doch citire ich auch dann und wann, besonders wo ich die Bekanntschaft mit der Originalstelle bei den Meisten voraussetzen darf, den hebräischen Text, weil ich derartige Kernsprüche für besonders geeignet erachte, auf das Gemüth mächtig einzuwirken und zu guten Vorsätzen anzuregen. Die häufige Anwendung und Benutzung der Bibel auf dieser Stufe bietet die nicht abzuweisende Veranlassung, die Schüler möglichst bald in das Gebiet der Bibelkunde einzuführen.

Nächstdem wird, wie ich schon oben angedeutet, der Geschichtsunterricht weiter fortgesetzt. Er knüpft da an, wo er auf der vorigen Stufe stehen geblieben ist. Doch hat er hier neben dem einen Zweck, mit der äußern Geschichte der Juden bekannt zu machen, noch den besondern und vorwaltenden: die Ueberzeugung zu begründen, daß gerade das Judenthum in seiner Geschichte als der erste Träger der höheren Wahrheiten in der Menschheit erschienen und aufgetreten ist.

Die Oberstufe.

Auf dieser Stufe denke ich mir die Schüler bereits so weit gekommen, daß sie die Glaubens- und Sittenlehre zum großen Theile kennen, in der biblischen und einem Theil der jüdischen Geschichte heimisch sind (etwa bis zur Zerstörung des zweiten Tempels), über die wichtigsten Puncte der Bibelkunde nähern Aufschluß geben können, und nächstdem eine gute Anzahl Kernsprüche und mancher längeren Bibelstellen im Herzen und im Kopfe tragen, woran sich in trüben Stunden ihr wankender Glaube halten und wieder emporranken könne. Jetzt soll daher der ganze Unterricht zum Abschluß kommen. Die entwickeltere und höhere Geistesreife der Zöglinge jedoch zwingt nothwendig den Lehrer, von nun an in streng wissenschaftlicher und systematischer Weise zu verfahren und die Religionswahrheiten, wie sie in ihrer tiefsten Tiefe begriffen und erfaßt sein wollen, vorzutragen.

Nun ist es auch an der Zeit, begreiflich den Mosaismus vom Judenthum zu sondern und letzteres als eine höhere Entwickelung des erstern darzustellen.

Nächstdem sollen die Schüler mit der Liturgie oder der Lehre vom israelitischen Ceremoniale bekannt gemacht werden. Dasselbe wird als der äußere Ausdruck unserer Verehrung Gottes erklärt. Die Ceremonieen sollen somit begriffen, einem Gedanken untergeordnet werden; sie sollen uns als kräftigere Erweckungsmittel zur Gottesverehrung, so wie zu unserer eigenen Veredlung erscheinen.

Gleichzeitig wird der Geſchichtsunterricht weiter fortgeſetzt und bis zu unſerer Zeit geführt. Ganz beſonders wird hier auf den innern Entwicklungsgang des Judenthums Rückſicht zu nehmen ſein; es wird der Charakter, ſo wie die Bedeutung der einzelnen Secten feſtgeſtellt werden müſſen. Ferner werden die wichtigſten Erſcheinungen auf dem Gebiete der Litteratur, die irgendwie auf die Fortentwickelung des Judenthums influirt haben, zu erwähnen ſein: Miſchna, Jeruſalem.- und babyloniſcher Talmud, die Geonim, die Religionsphiloſophen u. ſ. f.

Die Lehrform iſt hier faſt immer akroamatiſch. Hauptſätze, ſo wie die wichtigſten hiſtoriſchen Notizen werden dictirt. Bei Gelegenheit ſollen die Schüler auch über manchen von mir für beſonders wichtig erachteten Punct zu Hauſe ſchriftliche Ausarbeitungen anfertigen, weil durch dieſe Reproduction der Gegenſtand ſelbſt für den Schüler an Licht gewinnt, andererſeits aber auch das Intereſſe hierdurch nach Kräften angeregt und wach erhalten wird.

In dieſer Weiſe gedenke ich den Religionsunterricht an der Anſtalt zu ertheilen.

Dr. L. Deutſch.

Naturwiſſenſchaften.

Auf der unteren Stufe muß der naturwiſſenſchaftliche Unterricht ſich mit der Naturbeſchreibung begnügen und ſich auf ſolche Gegenſtände aus der Pflanzenwelt, der Thierwelt und dem Mineralreiche beſchränken, welche an dem Wohnorte des Schülers vorkommen und ſich durch ihre leicht erkennbaren Merkmale auszeichnen. Wie auf der unteren Stufe die Naturbeſchreibung vorherrſchend iſt, ſo beſchäftigen ſich die Schüler auf der mittleren vorzugsweiſe mit der mechaniſchen Naturlehre, auf der oberen mit dem chemiſchen Theile der Naturlehre und denjenigen Theilen der Phyſik, welche eine mathematiſche Vorbildung zu ihrem Studium vorausſetzen. Auch bei dieſem Unterrichte hat der Lehrer mehr darauf zu ſehen, die geiſtige Kraft des Schülers zu wecken und zu beleben, eine ſittliche Einwirkung auf den Schüler auszuüben, ihn zu begeiſtern und ſeinem inneren Leben eine edle Richtung zu geben, als allerlei nützliche Kenntniſſe mitzutheilen oder den Unterrichtsſtoff zu erſchöpfen.

Der naturwiſſenſchaftliche Unterricht wird nur dann einen wirklichen Erfolg haben, wenn es dem Lehrer gelingt, den Schüler für ſelbſtſtändige eigene Beobachtungen und Studien zu gewinnen. Dazu iſt vorzugsweiſe die Botanik geeignet, und muß daher in jedem Sommer in jeder Claſſe der Verſuch gemacht werden, die Schüler für die Erforſchung der Flora der Umgegend anzuregen. Zu dieſem Zwecke ſind Excurſionen unter Führung des Lehrers erforderlich, und kann neben der Botanik auch die Entomologie Berückſichtigung finden, ebenſo wie die Bodengeſtaltung und Bodenbeſchaffenheit nicht unbeachtet bleiben darf. Durch naturwiſſenſchaftliche Beſchäftigung erhält die Welt einen neuen Reiz; indem ſich der Menſch denkend zur Natur verhält, wird ſeine Freude am Leben geſteigert. Zu den botaniſchen und naturhiſtoriſchen Excurſionen kommen für die oberſte Stufe technologiſche Beſichtigungen gewerblicher Anlagen. — Als Mittel für die Erreichung des Zweckes wird für alle Zweige naturwiſſenſchaftlicher Studien das Zeichnen empfohlen.

Untere Stufe (der Anſchauung)

1. Sexta. 2 Stunden wöchentlich, 1jähriger Curſus.

Im Sommer Botanik. Es werden einzelne Pflanzen beſchrieben, in einer Stunde jedoch nie mehr als Eine, von der jeder Schüler ein Exemplar vor Augen haben muß. Die Schüler werden angeleitet, richtig zu ſehen, und das, was ſie beobachtet haben,

mit dem richtigen Ausdrucke zu bezeichnen. Sie lernen ſo die einzelnen Theile der Pflanzen und die Terminologie für ihre verſchiedene Beſchaffenheit kennen. Vergleichung verſchiedener Pflanzen, Aufzählung der Uebereinſtimmungen, der Verſchiedenheiten. Der Lehrer wendet auf den Excurſionen ſeine Hauptaufmerkſamkeit den verſchiedenen Baumgattungen zu. Zeichnen von Blättern der Bäume.

Im Winter Thierkunde. Kenntniß des menſchlichen Körpers. Genauere Beſchreibung der Hausthiere und ſolcher Thiere, welche der Schüler Gelegenheit zu beobachten hat. Zeichnung einzelner Theile von Thieren, z. B. von Hörnern der Wiederkäuer, verſchiedenen Arten von Zähnen, von Füßen, von Schnäbeln. Immer iſt auch dieſer Unterricht auf Anſchauung begründet, nicht erſchöpfend, ſondern nur anregend und bildend; es ſind Denk- und Sprechübungen über Gegenſtände der Pflanzen- und Thierwelt. Betrachtung der Arten und Gattungen.

2. Quinta. 2 Stunden wöchentlich, 1jähriger Curſus.

Die Botanik findet im Sommer eine gelegentliche Berückſichtigung, und wird der Lehrer nicht verabſäumen, ſich einzelne Schüler dafür beſonders heranzubilden.

Da manche Schüler nicht über die Quinta hinauskommen, ſo müſſen ſie doch wenigſtens eine Ahnung von dem weiten Gebiete der Naturwiſſenſchaften aus der Schule mit ins Leben hinübernehmen, um die Gelegenheit zu ihrer Fortbildung benutzen und aufſuchen zu können. Es wird daher in dieſer Claſſe die Mineralogie ſo gelehrt, daß die vorzüglichſten Lehren der Phyſik nnd Chemie dabei Erwähnung finden, z. B. die Cohäſionsverhältniſſe, das ſpecifiſche Gewicht, die Optik bei dem Glanze und der Durchſichtigkeit der Mineralien, Magnetismus beim Eiſen, Elektricität beim Bernſtein.

Die Betrachtung und Beſchreibung von 12 Mineralien reicht aus, wozu ich beiſpielsweiſe vorſchlage:

Eis, Steinſalz, Kalkſpath (Waſſermineralien);
Glimmer, Feldſpath, Quarz (Erdmineralien);
Magneteiſenſtein, Queckſilber, Schwefelkies (Feuermineralien);
Schwefel, Bernſtein, Kohle (Luftmineralien).

Die Schüler legen ſich eine Mineralienſammlung von Mineralien der Umgegend an. *

Andeutungen aus der Geognoſie und Bodenkunde.

Mittlere Stufe (der Vorſtellung).

1. Quarta. 3 Stunden wöchentlich, 1jähriger Curſus.

In dieſer Claſſe wie in allen gelegentliche Förderung naturhiſtoriſcher, namentlich botaniſcher Studien, Erlernung der künſtlichen Syſteme. Es wird von der mechaniſchen Naturlehre derjenige Theil behandelt, welcher ſich mit den Ponderabilien beſchäftigt, namentlich werden die allgemeinen Eigenſchaften der ſtarren, tropfbarflüſſigen und luftförmigen Körper ſorgfältig durchgenommen und, ſo weit es möglich

* Einer meiner früheren Schüler, Auguſt Siegismund, der gegenwärtig ſich ausſchließlich dem Studium der Naturbeſchreibung widmet, hatte als Quartaner des Gymnaſiums zu Jever (am Jahdebuſen) ſich eine dreifache Sammlung angelegt: 1. eine oryktognoſtiſche, 2. eine geognoſtiſche, 3. eine paläontologiſche. Jede derſelben enthielt grundſätzlich nur ſelbſtgefundene Stücke, entnommen aus den Pflaſterſteinen der kleinen Stadt Jever. Jede dieſer Sammlungen war reichhaltig, namentlich die paläontologiſche, welche eine große Anzahl Species verſteinerter Korallen enthielt. In der oryktognoſtiſchen befanden ſich z. B. eine ſchöne Druſe mit Amethyſten, ſchöne Schwefelkieskryſtalle, Schörl u. ſ. w.

iſt, durch einfache Experimente veranſchaulicht. Ganz beſondere Aufmerkſamkeit wird den Grundgeſetzen der Statik gewidmet, und die einfachen Maſchinen (Hebel, geneigte Ebene und Rolle) werden zum Verſtändniß der Schüler gebracht. Auch bei dieſem Unterrichte wird viel auf das Zeichnen gegeben und dadurch die ſichere Erlernung und ſchärfere Auffaſſung des Vortrags erzielt. Die Schüler zeichnen die Apparate und die Verſuche. Vorzeigung und Erklärung einfacher Modelle, z. B. eines Hebelapparates nach Conſtruction von Lüttig, communicirende Röhren, Saug-, Druck- und Luftpumpe, Mariotteſcher Verſuch, Barometer. Die Schüler bearbeiten das, was durchgenommen iſt, nach kurzen Fragen, welche ihnen am Ende der Stunde gegeben werden.

2. Tertia. 3 Stunden wöchentlich, 1jähriger Curſus.

Es werden diejenigen Theile der Phyſik durchgenommen, welche ſich mit den Imponderabilien, mit Licht, Wärme, Elektricität, Galvanismus, Magnetismus beſchäftigen. Es werden auf dieſer Stufe die Erſcheinungen vorzugsweiſe von der qualitativen Seite ins Auge gefaßt, während auf der oberen Stufe vorzugsweiſe die quantitativen Verhältniſſe der zu erklärenden Phänomene mit in Betracht gezogen werden. Auf der mittleren Stufe wird die experimentelle Behandlung vorherrſchen, auf der oberen die mathematiſche Auffaſſung. Auf beiden Stufen wird beſondere Aufmerkſamkeit bei der Auswahl des Stoffes den Erſcheinungen gewidmet, welche ſich in der täglichen Erfahrung, in der gewerblichen Praxis und in der großen Oekonomie des Naturlebens geltend machen. Die Schüler fangen an in dieſer Claſſe den Leitfaden für den Unterricht in der Phyſik von Brettner zu benutzen. Die Schüler wiederholen das Durchgenommene nach kurzen Fragen, die ihnen am Ende der Stunde dictirt werden.

Obere Stufe (der begrifflichen Auffaſſung).

Secunda und Prima. 5 Stunden wöchentlich, 2jähriger Curſus.

Erſt auf dieſer Stufe fängt der naturwiſſenſchaftliche Unterricht an, nachdem die Schüler geiſtig reifer geworden ſind, ſeine wahre Bedeutung zu gewinnen. Auf der oberen Stufe wird das ganze Gebiet der Naturwiſſenſchaften, ſoweit es für eine höhere Schule gehört, noch einmal durchwandert, und zwar in der Art, daß in der Secunda die beſchreibenden Naturwiſſenſchaften in zwei wöchentlichen Lehrſtunden noch einmal nach einander zum Vortrag kommen (Mineralogie, Botanik, Zoologie, davon die Botanik in jedem Sommer, während im Winter Zoologie und Mineralogie abwechſeln) und in der Prima in Einer wöchentlichen Lehrſtunde eine Repetition über die drei Naturreiche, die Erlernung der künſtlichen Syſteme und ein näheres Eingehen auf einzelne Familien und Arten ſtattfindet. In Secunda findet in Einer wöchentlichen Lehrſtunde eine ähnliche Repetition für die Phyſik ſtatt, wie ſie in Quarta und Tertia gelehrt worden iſt, wobei einzelne Partieen, welche beſondere Schwierigkeiten früher dargeboten haben, nachdem die Schüler eine größere geiſtige Reife und eine beſſere mathematiſche Vorbildung erlangt haben, jetzt zum beſſeren Verſtändniß gebracht werden.

In Prima ſind dem Unterricht in der Phyſik zwei wöchentliche Lehrſtunden gewidmet und werden dabei vorzugsweiſe die quantitativen Verhältniſſe der zu erklärenden Phänomene in Betracht gezogen. Mathematiſche Behandlung der vorzüglichen Wahrheiten aus der Lehre vom Gleichgewicht und der Bewegung der ſtarren, tropfbaren und luftförmigen Körper. Wiſſenſchaftliche Behandlung der Lehre von den einfachen Maſchinen. Bei dem Reichthum des Stoffes wird der Lehrer eine zweckmäßige Auswahl treffen, z. B. die Lehre vom Hebel in ſeiner Anwendung auf die

Conſtruction der Waagen (Decimalwaagen), die Höhenmeſſung mit Anwendung des Barometers berückſichtigen. Eben ſo wird bei der Wärmelehre die Lehre von der Spannung der Dämpfe und die Conſtruction der Dampfmaſchinen genauer behandelt. Auch werden in Prima erſt die Wirkungen der Elektricität, des Magnetismus, des Galvanismus, ſo wie die Verwandtſchaft dieſer Kräfte und der Uebergang in einander zum vollen Verſtändniß gebracht werden können.

Als Lehrbuch wird bei dem Unterrichte in der Phyſik von den Schülern das Buch von Brettner benutzt. Es iſt jedoch wichtig, den Lehrſtoff in der Form von Aufgaben an die Schüler zu bringen und dabei ihr eigenes Nachdenken in Anſpruch zu nehmen. Zu dieſem Zwecke wird die Aufgabenſammlung für die Phyſik von Emsmann empfohlen.

Zu den naturwiſſenſchaftlichen Disciplinen der Realſchule gehört weſentlich und iſt ihr eigenthümlich die Chemie, welcher in jeder der beiden Claſſen Secunda und Prima in zwei wöchentlichen Lehrſtunden ein zweijähriger Lehrcurſus gewidmet wird.

1. Secunda. 2 Stunden wöchentlich, 2jähriger Curſus.

Anorganiſche Chemie. In dem einen Jahre werden vorzugsweiſe die Metalloïde und die Leichtmetalle behandelt, in dem anderen die Schwermetalle. Es werden die intereſſanteſten Elemente der Reihe nach behandelt nach folgenden Rückſichten: 1. Vorkommen, 2. Gewinnung und Darſtellung, 3. Eigenſchaften, 4. hauptſächliche Verbindungen und deren charakteriſtiſche Eigenſchaften, 5. Erkennung und 6. Anwendung. Der Unterricht wird experimentell betrieben, jedoch ſo, daß auf ein volles Verſtändniß des Experiments hingearbeitet und die geiſtige Kraft der Schüler dadurch geſtärkt wird. Die Stöchiometrie findet eine ausgedehnte Berückſichtigung; es werden die Schüler in ſtöchiometriſchen Rechnungen geübt. Die Iſomorphie, die Kryſtalliſation, die Dimorphie, die iſomeren Verbindungen werden den Schülern erklärt, und lernen ſie die Bedeutung dieſer Ausdrücke an zahlreichen Beiſpielen kennen.

2. Prima. 2 Stunden wöchentlich, 2jähriger Curſus.

In einem Jahre wird die qualitative Analyſe der unorganiſchen Körper durchgenommen, und werden die Schüler zur Ausführung eigener Arbeiten angeleitet. Damit iſt eine überſichtliche Wiederholung und Einübung des Penſums von Secunda verbunden, ſo daß noch einmal ein Ueberblick über die geſammte anorganiſche Chemie gegeben wird. Es wird dabei das Lehrbuch von Wöhler benutzt, welches auch für die organiſche Chemie zu Grunde gelegt wird. Für die qualitative Analyſe wird der Leitfaden von Freſenius benutzt, und es werden beſonders ſolche Stoffe für die Unterſuchung gewählt, welche für das praktiſche Leben von Wichtigkeit ſind, wie Mineralwaſſer, Ackererde, Aſchen, Farbeſtoffe.

In dem anderen Jahre werden die Hauptſachen der organiſchen Chemie behandelt mit ganz beſonderer Berückſichtigung der Technologie, namentlich Stärke, Gummi, Zucker, die geiſtige Gährung, die ſaure Gährung, Wein-, Bier- und Branntweinbereitung. Es werden die Producte der Deſtillation des Holzes und der Steinkohlen einer genaueren Betrachtung unterworfen. Berückſichtigung der allgemeinen Beſtandtheile der Thierkörper.

Für den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht iſt es nothwendig, beſondere Veranſtaltungen zu treffen, z. B. die geeigneten Sammlungen anzulegen, namentlich eine mineralogiſche, eine geognoſtiſche, eine paläontologiſche, ein Herbarium, einige Skelete verſchiedener Thiere, einige Schädel, ſo wie andere oſteologiſche und anatomiſche Präparate anzuſchaffen. Außerdem iſt ſchon darauf Bedacht genommen, ein eigenes

chemiſches Laboratorium einzurichten, ſo wie ein phyſikaliſches Cabinet anzulegen. Die Einrichtung eines Obſervatoriums würde ebenfalls zu empfehlen ſein.

Mit den naturwiſſenſchaftlichen Sammlungen und Lehrmitteln der Realſchule iſt durch die eifrige Fürſorge des Magiſtrats ein guter Anfang gemacht worden, und ſind durch die freundliche Zuſtimmung der Stadtverordneten-Verſammlung ſchon bedeutende Summen dafür verausgabt worden.

Magdeburg. Dir. Dr. Holzapfel. Abh.: Zur Geometrie der loxodromiſchen Linie auf Rotationsflächen zweiter Ordnung. Von Stechert. Der officielle Titel der Anſtalt iſt: Höhere Gewerb- und Handelsſchule. In der allgemeinen Einleitung zu den Schulnachrichten wird dieſer dahin ausgelegt, daß ſie weder eine Gewerb-, noch eine Handelsſchule ſei, ſofern ſie auf kein beſonderes Geſchäft, weder auf den Handel, noch auf ein Gewerbe, ſpeciell und unmittelbar vorbereite; daß aber gerade deßhalb die Schule eine höhere Gewerb- und Handelsſchule ſei, weil ſie eine allgemeine Bildung erzeuge, nämlich die Bildung, welche den höheren bürgerlichen Ständen ein gemeinſames Bedürfniß ſei. Darnach werden die unvernünftigen Klagen über die mangelhaften aus der Schule in die Lehre von denjenigen Schülern mitgebrachten Kenntniſſe beleuchtet, welche eben etwa ſchon aus Quinta oder Quarta abgehen, um Buchhändler oder Kaufmann zu werden. Endlich erwähnen wir der auch hier laut werdenden Klage über ungeeignete Penſionate. Für letztere iſt in den beſtehenden Vorſchriften keine durchgreifende Remedur möglich. Solche kann nur geboten werden, wenn der Conſens zum Penſionärhalten dem Organ der Schulgemeinde anheimgegeben wird. Selbſt wenn dieſes nur erſt das für viele Anſtalten ſchon beſtehende »Curatorium« iſt, das bekanntlich nirgend ſchon die wahre Schulgemeinde, ſondern nur die bürgerliche Gemeinde und den Staat vertritt, ſo iſt es doch ſchon geeignet, Garantieen zu geben für die geeignete Unterbringung auswärtiger Schüler.

Dem Unterricht hat folgender Lehrplan zu Grunde gelegen:

Religion.

Durch alle Claſſen hindurch bilden Bibel, Katechismus und Geſangbuch die Grundlage für den Unterricht. Die wichtigſten evangeliſchen Kirchenlieder werden in allen Claſſen erlernt, reſp. wiederholt. Die zu erlernenden Sprüche werden vorzugsweiſe aus den zuvor beſprochenen Bibelabſchnitten gewählt. Der Regel nach wird wöchentlich ein Spruch gelernt.

Claſſe VI. 2 St. Bibel. Erlernung der Reihenfolge der bibliſchen Bücher. Vom A. T. werden die wichtigſten Abſchnitte des 1. Buches Moſe erklärt, aus dem N. T. einige auf die drei chriſtlichen Hauptfeſte bezügliche Stellen. — Katechismus. Gründliches Erlernen der Gebote und des Vaterunſers.

Cl. V. 2 St. Bibel. Aus dem A. T. werden die Hauptmomente von der Geſetzgebung bis zur Zerſtörung Jeruſalems durchgenommen. Vom N. T. weitere Beſprechung der die drei chriſtlichen Hauptfeſte betreffenden Abſchnitte. — Katechismus. Die Glaubensartikel.

Cl. IV. 2 St. Bibel. Das Evang. Matthäi, vorzugsweiſe die Bergpredigt, mit beſonderer Berückſichtigung des Prophetiſchen im A. T. — Katechismus. Die ſieben Bitten. Die Sacramente.

Cl. III. 2 St. Die Evangelien des Marcus, Lucas, Johannes, abwechſelnd, ebenfalls mit Berückſichtigung des Prophetiſchen im A. T. — Wiederholung des Katechismus

Cl. II. 2 St. Zweijähriger Curſus. — Die heilige Geſchichte, d. h. Betrachtung des göttlichen Heilsplans, wie er nach der heiligen Schrift durch Verheißung, Geſetz

und Propheten vorbereitet in Erfüllung gegangen ist, unter steter Bezugnahme auf das früher Gelernte. — Lesung der Apostelgeschichte.

Cl. I. 2 St. Zweijähriger Cursus. — Ausführliche Betrachtung der Kirchenlehre und des Lebens in der Kirche nach den drei Artikeln. — Lesung des Römerbriefs und der augsburgischen Confession.

Deutsche Sprache.

Die Uebungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache gehen durch alle Classen hindurch. Die mündlichen Uebungen bestehen in den unteren Classen vorzugsweise im Wiedererzählen, in den mittleren im freien Erzählen, in den oberen in selbstständigen Ausarbeitungen zu freien Vorträgen. Aehnlich ist der Stufengang für die Aufsätze, die in den unteren Classen je dreiwöchentlich, in den oberen je vierwöchentlich angefertigt werden.

Cl. VI. 6 St. Die Lehre von den Redetheilen, specieller das Substantivum, Adjectivum, Pronomen, Verbum. Rection der Präpositionen. Die Lehre vom einfachen Satze. — Orthographische Uebungen. Declamationsübungen. Lectüre des Wackernagelschen Lesebuchs (1. Theil). Logische und grammatische Durchnahme einzelner Lesestücke, Uebung in verständiger Auffassuug des Inhalts durch Wiedererzählung, Formveränderung u. dgl. Kleine Aufsätze, meist erzählenden Inhalts.

Cl. V. 6 St. Wiederholung und weitere Begründung des Pensums von Sexta. Wackernagels Lesebuch (2. Theil). Die mündlichen und schriftlichen Uebungen ähnlich wie in VI.

Cl. IV. 4 St. Beginn der eigentlichen Satzlehre. Die wichtigsten Kategorieen der Nebensätze. Fleißige Uebungen über die Rectionslehre. Uebungen im Declamiren und Erzählen. Lectüre des Wackernagelschen Lesebuchs (3. Theil). Aufsätze in erzählender und beschreibender Form.

Cl. III. 4 St. Absolvirung des grammatischen Pensums. Satzverkürzung. Moduslehre. Die Synonymik der Conjunctionen. Das Hauptsächlichste aus der Metrik, im Anschluß an die Lectüre bekannter Gedichte von Schiller, Uhland ꝛc. Uebungen im Declamiren und Erzählen. Aufsätze.

Cl. II. 4 St. Erstes Jahr. Ueberblick über die gesammte deutsche Litteratur. — Zweites Jahr. Theorie der Styl- und Dichtungsarten. Lectüre ausgewählter prosaischer und poetischer Musterstücke der deutschen Classiker. Uebnngen im Declamiren und im freien Vortrage. Aufsätze.

Cl. I. 3 St. Ausführliche Darstellung der deutschen Litteraturgeschichte, und zwar mit besonderer Berücksichtigung des 12. und 13. Jahrhunderts im ersten Schuljahre, der neueren Zeit aber (Lessing, Herder, Schiller, Göthe ꝛc.) im zweiten Jahre. Lectüre bedeutender poetischer und prosaischer Erzeugnisse der deutschen Classiker. Die Schüler sollen während des zweijährigen Cursus durch Classenlectüre oder durch controlirte gründliche Privatlectüre kennen lernen wenigstens das Nibelungenlied, je zwei der größeren dramatischen Gedichte von Lessing, Göthe und Schiller, so wie Hermann und Dorothea. — Uebungen im freien Vortrage. Aufsätze.

Französische Sprache.

In allen Classen sind als schriftliche Arbeiten Exercitien und Extemporalien festgestellt, und zwar abwechselnd wöchentlich eins, mit nachfolgender begründender Fehlerbearbeitung. Französische Dictate treten bisweilen an die Stelle der Extemporalien. In allen Classen werden regelmäßig einzelne Abschnitte aus der Lectüre auswendig gelernt. Der mündliche Gebrauch der Sprache beginnt in Tertia, in Prima findet er während der französischen Unterrichtsstunden ausschließlich statt.

Cl. VI. 7 St. Das Regelmäßige der Formenlehre, nach dem Leſebuch von Plötz I, 1—68.

Cl. V. 6 St. Das Unregelmäßige der Formenlehre. Plötz I, 69 bis II, 23 incl. (in der 1. Ausgabe bis 4. Abſchn. incl., in den ſpäteren Ausgaben bis 3. Abſchn. incl.). Die ſelbſtſtändige Lectüre beginnt in dieſer Claſſe, und zwar in dem Leſebuch von Lüdeking.

Cl. IV. 5 St. Die leichteren Theile der Syntax (Artikel, Adjectivum, Pronomen) Plötz II, Abſchn. 5. 6. 7. 8. Lectüre im Lüdeking.

Cl. III. 5 St. Die Tempus- und Moduslehre. Plötz II. Abſchn. 4 und 9 bis zu Ende Lectüre des Charles XII.

Cl. II. 4 St. Wiederholung der ganzen Grammatik nach Knebel, theils in deutſcher, theils in franzöſiſcher Sprache. Lectüre von ausgewählten Gedichten, leichten Dramen und erzählender Proſa. Ueberſetzen deutſcher Texte nach Fränkels Anthologie.

Cl. I. 5 St. Wiederholung der ganzen Grammatik nach Knebel. Lectüre von ausgewählten lyriſchen Gedichten, beſonders der neueren Zeit, ausgezeichneten dramatiſchen Gedichten älterer und neuerer Zeit, ſo wie von ſchwierigerer Proſa. Die Schüler ſollen mindeſtens je ein Werk von Moliere, Corneille, Racine, Voltaire, Victor Hugo, Delavigne und Scribe, ſo wie einige Gedichte von Lamartine, Victor Hugo und anderen neueren Lyrikern kennen lernen. — Ueberblick über die franzöſiſche Litteraturgeſchichte. Aufſätze, alle fünf Wochen einen.

Engliſche Sprache.

Die Einrichtungen in Betreff der ſchriftlichen Arbeiten und des Auswendiglernens ſind hier denen im Franzöſiſchen analog. Die Sprechübungen beginnen auch in Tertia.

Cl. IV. 2 St. Begründung der Ausſprache. Die Elemente der Grammatik nach Plates Lehrgang, Elementarſtufe, Abth. I. Mündliche und ſchriftliche Ueberſetzung der Uebungsſtücke daſelbſt.

Cl. III. 4 St. Genauere Kenntniß der Formenlehre nach Plate. Die Hauptpuncte der Syntax. Lectüre aus Gantters Chreſtomathie.

Cl. II. 4 St. In zweijährigem Curſus Durchnahme des ganzen Gebietes der Grammatik nach Fölſing. Lectüre ausgewählter Gedichte und proſaiſcher Abſchnitte aus dem Leſebuch von Schütz.

Cl. I. 4 St. In der Grammatik die ſchwierigeren Capitel der Syntax möglichſt erſchöpfend behandelt. Lectüre ausgewählter lyriſcher und dramatiſcher Gedichte, epiſcher Bruchſtücke, ſo wie ſchwierigerer Proſa. Die Schüler ſollen mindeſtens zwei Stücke von Shakespeare, ſo wie Einzelnes von Byron und Milton kennen lernen.

Geſchichte.

Cl. VI. 2 St. Erzählungen aus der alten Welt; im Sommerſemeſter die orientaliſchen Völker und die Griechen, im Winterſemeſter die Römer.

Cl. V. 2 St. Erzählungen aus dem Mittelalter (Sommer) und aus der neueren Zeit (Winter).

Cl. IV. 2 St. Brandenburgiſch-preußiſche Geſchichte (Sommer), deutſche Geſchichte (Winter).

Cl. III. 2 St. Alte Geſchichte. Sommer: orientaliſche Völker und Griechen. Winter: Römer.

Cl. II. 2 St. Erſtes Jahr: Mittelalter. Zweites Jahr: Neuere Zeit.

Cl. I. 2 St. Allgemeine Weltgeſchichte. — 2 St. Culturgeſchichte. Die Schüler

ſollen bekannt gemacht werden mit den Hauptmomenten des Entwickelungsganges, den Litteratur und Kunſt bei den geiſtig hervorragendſten Völkern genommen haben.

Geographie.

Cl. VI. 2 St. Geographiſche Grundbegriffe. Ueberblick über die fünf Erdtheile.

Cl. V. 2 St. Erweiterung des Curſus von VI. Im S. Europa, im W. die anderen Welttheile.

Cl. IV. 2 St. Europa, ſpecieller Deutſchland und beſonders Preußen.

Cl. III. 2 St. Die außereuropäiſchen Welttheile, im S. Amerika und Auſtralien, im W. Aſien und Afrika.

Cl. II. 2 St. Phyſiſche Geographie im Sommer, mathematiſche im Winter.

Cl. I. 2 St. Politiſche Geographie. Erſtes Jahr Europa; zweites Jahr die anderen Welttheile.

Mathematik.

Cl. IV. 2 St. Die Elemente der Formenlehre, gerade Linie, Winkel, Parallellinien. Das Dreieck mit ſeinen Eigenſchaften. Congruenz der Dreiecke und Anwendung derſelben auf einfache Conſtructionen und auf das Parallelogramm.

Cl. III. 4 St. Geometrie. Von den Congruenzſätzen des Dreiecks bis zu den Aehnlichkeitsſätzen geradliniger Figuren einſchließlich. — Arithmetik. Die vier Grundoperationen mit allgemeinen Zahlenzeichen; die einfachen Gleichungen mit einer unbekannten Größe.

Cl. II. 5 St. Die ganze niedere Geometrie, die Kreisrechnung einſchließlich. — Repetition der vier arithmetiſchen Grundoperationen. Die Potenzen und Wurzeln und das Rechnen mit denſelben. Löſung einfacher Gleichungen mit mehreren unbekannten Größen. Quadratiſche Gleichungen mit einer unbekannten Größe.

Cl. I. 5 St. Trigonometrie. Stereometrie. Die Combinationslehre. Die quadratiſchen Gleichungen mit mehreren unbekannten Größen, Binominalreihe, Exponentialreihe, logarithmiſche Reihe, die höheren Gleichungen im Allgemeinen, Kegelſchnitte.

Naturwiſſenſchaftlicher Unterricht.

Cl. V. 2 St. Propädeutiſcher Unterricht: Ueberſicht über die drei Naturreiche; Beſchreibung der bekannteſten Thiere, Pflanzen und Mineralien.

Cl. IV. 2 St. Zoologie. — Cl. III. 2 St. Botanik und Mineralogie.

Cl. II. 4 St. Phyſik. Von den allgemeinen Eigenſchaften der Körper, Bewegungslehre und Mechanik, Akuſtik, Lehre von den Tropfbaren und Gaſigen, Dynamik, Licht und Wärme. 2 St. Mineralogie. Kryſtallographie, Oryktognoſie, Geognoſie, Petrefactenkunde und Geologie.

Cl. I. 1 St. Phyſik. Elektricität und Magnetismus. — 2. St. Chemie. Anorganiſche Chemie. Organiſche Chemie und Hüttenkunde. — 1 St. Aſtronomie.

Rechnen.

Cl. VI. 5 St. Die geſammte Bruchrechnung mit beſtändiger Repetition der Rechnung mit benannten Zahlen.

Cl. V. 5 St. Repetition der Rechnung mit gemeinen Brüchen, die Decimalbruchrechnung und die Preisberechnung.

Cl. IV. 4 St. Die einfache und zuſammengeſetzte Regel de tri mit directen und indirecten Verhältniſſen, der Kettenſatz.

Cl. III. 3 St. Die Zins-, Geſellſchafts-, Durchſchnitts- und Vermiſchungsrechnung, Berechnung von Gold und Silber.

Cl. II. 2 St. Ergänzung der Zinsrechnung durch die Contocorrentzinsrechnung, der Geſellſchaftsrechnung durch die Berechnung der großen Havarie, die Anwendung

der Durchſchnitts- und Vermiſchungsrechnung auf das ſpecifiſche Gewicht gemiſchter Körper, die Münz- und Wechſelrechnung, Berechnung der Staatspapiere und Actien, Waarenberechnung.

Cl. I. 2 St. Ergänzung und Repetition der in Secunda durchgenommenen Rechnungsarten. Berechnung der Maße und Gewichte. Als Einleitung zu dieſen Rechnungsarten und zur Begründung derſelben die Zölle, die Handelsſyſteme (Freihandels-, Schutzzoll- und Prohibitivſyſtem), die Maßkunde, Geld- und Münzweſen, Staatspapiere und Actien, Wechſel, das Weſen der doppelten Buchhaltung.

Freies Handzeichnen.

Cl. IV. 2 St. Zeichnen der Linien unveränderlicher Richtungen zwiſchen gegebenen Puncten nach einem beſtimmten Maße; Entſtehung und Erklärung der Winkel. Linien veränderlicher Richtungen. Uebergang zur einfachen Figur, Dreieck, Viereck ꝛc. Conſtruction einfacher geometriſcher Figuren. Zeichnen der krummen Linie, Annäherung zur Ellipſe, zum Kreiſe, deren Anwendung auf beſtimmte Formen bekannter Dinge. Freie Nachbildung von Vorbildern. — Cl. V. 2 St. Erweiterung der in Sexta begonnenen Uebungen. — Cl. IV. 2 St. Arabesken, Ornamente, Anfänge im Schattiren. — Cl. III. 2 St. Umriſſe noch vorherrſchend. Uebungen im Schattiren. Verſuche mit verſchiedenen Kreiden und mit der Eſtompe.

Cl. II. und I. 2 St. Menſchliche Figuren und Köpfe nach antiken und modernen Vorlegeblättern. Anfänge im Zeichnen nach Gypsabgüſſen.

Linearzeichnen.

Für die oberen Claſſen wird noch ein beſonderer Unterricht im Bau-, Maſchinen- und Planzeichnen in der Anſtalt ertheilt, und zwar in drei zuſammenhängenden Stunden Mittwoch Nachmittags. Die Theilnahme an dieſem Unterricht iſt den Schülern freigeſtellt.

Schönſchreiben.

Cl. VI. 5 St. Einübung der deutſchen und der lateiniſchen Schrift ſowohl im Tactſchreiben als nach Vorſchrift an der Tafel. — Cl. V. 4 St. Einübung der beiden Schriftarten nach kleineren Vorſchriften. — Cl. IV. 4 St. Wie in Quinta, nur folgten größere Vorſchriften und Dictate. — Cl. III. 1 St. Fortgeſetzte Ausbildung der Handſchrift durch Dictate.

Singen.

Cl. VI. 1 St. Die Anfangsgründe der Notenkenntniß. Leichte Treffübungen. Die bekannteſten Kirchenmelodieen. Canons und einſtimmige Lieder.

Cl. V. 1 St. Erweiterte Notenkenntniß. Fortgeſetzte Treff- und Tonbildungsübungen. Bekanntſchaft mit den gangbarſten Kirchenmelodieen. Zweiſtimmige Lieder und Choräle.

Cl. IV. und Cl. III. zu 1 St. Bekanntſchaft mit den Melodieen des Kirchengeſangbuches. Erweiterung des theoretiſchen Theils der Muſik. Praktiſche Uebungen, geknüpft an den Geſang dreiſtimmiger Lieder und Choräle.

Cl. II. und I. 1 St. Die Schüler dieſer Claſſen bilden mit den befähigteren Schülern der unteren Claſſen einen beſonderen Chor, welcher ſich mit der Einübung größerer vierſtimmiger Geſänge beſchäftigt.

Feldmeſſen.

In der praktiſchen Geometrie, woran nur die Schüler der beiden oberen Claſſen Theil nehmen, wird erläutert die Einrichtung und der Gebrauch der Meßkette, des Schrittzählers, des Meßtiſches, des Aſtrolabiums, der Bouſſole, der Kippregel, des Sextanten und der Nivellirinſtrumente. Der Unterricht findet nur im Sommer ſtatt.

wöchentlich einmal an einem Nachmittage nach der eigentlichen Schulzeit. Die praktiſchen Uebungen werden in der nächſten Umgebung von Magdeburg vorgenommen.

Nordhauſen. Dir. Dr. Burghardt. Abh.: Hiſtoriſch-kritiſche Unterſuchungen über den Artbegriff bei den Organismen und deſſen wiſſenſchaftlichen Werth. Von Prof. Kützing.

Erfurt. Dir. Dr. Koch. Abh.: Die Bedeutung der Geſchichte der Naturwiſſenſchaft für den Unterricht in Realſchulen. Vom Director.

Halberſtadt. Dir. Dr. Spilleke. Abh.: Verſuch einer elementaren Entwickelung der Potenzen, Logarithmen und Kreisfunctionen in Reihen. Von Oberlehrer Dr. Bette.

Aſchersleben. Dir. Dr. Uhl. Abh.: Bericht über die Stylübungen in Tertia. Von Oberlehrer Dr. Keber. Schulgeſetze.

Burg. Dir. Brohm. Abh.: Flora von Burg. Von A. Korſchel. In der Schulchronik werden die Themata der gemeinſamen Morgenandachten mitgetheilt.

Halle. Inſp. Prof. Ziemann. Abh.: Bemerkungen über die häusliche Erziehung des Schülers. Von Dr. Grotjan. Die Einleitung zu den Schulnachrichten enthält eine Klage über die Schwierigkeit, geeignete Lehrer für den Unterricht in den neueren Sprachen zu finden.

E. Personalchronik.

Preußen. Peters, Oberdiaconus in Liegnitz, zum Reg.-, Conſiſt.- u. evang. geiſtl. Rath.

Stolzenburg, Seminardir., zum Reg.- u. evang. Schulrath.

Dr. Kramarczik, Oberl. am G. in Heiligenſtadt, zum Dir. der Anſtalt. Dr. Marquardt, Prof. am G. in Danzig, zum Dir. des Fr.-W.-G. in Poſen. Dr. Thiele, Oberl. am G. in Frankfurt, zum Dir. der Realſch. in Barmen. Dr. Gerber, Dirigent der Realſch. in Bromberg, zum Director der Anſtalt. Spiegel, Seelſorger der Strafanſtalt in Münſter, zum Director des Lehrerinnenſeminars daſelbſt. Dr. Schweitzer, Oberl. am franz. G. in Berlin, zum Dir. der Handelsſchule daſelbſt. Grabe, Superintendent zu Langenſalza, zum Dir. des evang. Lehrerſeminars in Barby. Wöpke, Dir. des Sem. in Weißenfels, zum Dir. des evang. Sem. u. Waiſenhauſes in Bunzlau. Kretſchel, Paſtor in Gröbitz, zum Dir. des evang. Lehrerſeminars in Weißenfels.

Dr. A. Roßbach, Prof. an der Univ. Tübingen, zum ordent. Prof. der claſſ. Philol. u. Alterthumskunde an der Univ. Breslau. Dr. Vahlen, Privatdoc. zu Bonn, zum a. o. Prof. der claſſ. Philologie in Breslau. Dr. Beer, a. o. Prof. in Bonn, zum o. Prof. der Math. Dr. Heſſe, o. Prof. in der philoſ. Fac. der Univ. Halle, die erbetene Entlaſſung ertheilt. Dr. Galle, a. o. Prof. in Breslau, Dir. der Sternwarte, zum o. Prof. der Aſtronomie in der philoſ. Fac. der Univ. Breslau. Dr. Virchow, Prof. in Würzburg, zum o. Prof. in der med. Fac. der Univ. Berlin. Dr. Friedländer, Privatdocent in Königsberg i. P., zum a. o. Prof. der philoſ. Fac. der Univ. Königsberg.

Dr. Schmidt u. Dr. Plötz, o. L. am franz. G. in Berlin, Dr. Runge, Oberl. am fr. G. in Berlin, Caſſel in Erfurt zum Prof.

Hänel u. Reide, Coll. am G. St. Eliſabeth in Breslau, Jehriſch, o. L. am G. in Görlitz, zum Oberlehrer. Dr. Böttcher, Oberl. an der h. B. in Graudenz, zum o. L. an der Löbenichtſchen h. B. in Königsberg. Wernecke, o. L. am G. in Coesfeld,

zum 1. Oberl. am G. in Deutſch-Crone. Dr. Weierſtraß, Oberl., zum o. Lehrer u. Prof. am K. Gewerbeinſtitut.

Dr. Schultz zum o. L. am fr. G. in Berlin; Dr. Bögekamp zum o. L. an der Luiſenſtädt. Realſchule in Berlin; Dr. Höfig u. Adrian zu o. L. am G. in Görlitz. Dr. Küttner zum o. L. am franz. G. in Berlin. Tell zum o. L. an der Realſch. in Nordhauſen. Ignic, L. in Gumbinnen, zum L. am evang. Seminar in Angerburg. Gieſen zum o. L. am G. in Trier. Sack zum o. L. am G. in Eſſen. v. Trzebiatowski zum Hülfsl. an der K. Taubſt. Anſt. in Berlin. Dr. Richter, L. an der Realſch. in Mühlheim, zum o. L. am G. in Weſel. Polſcher zum o. L. an der Realſch. in Duisburg. Quehl zum o. L. am evang. Lehrerinnenſeminar in Droyſſig.

Sachſen-Weimar. Dr. Sauppe, Hofrath, Dir. des Gymn., zum o. Prof. an der Univ. Göttingen. Heiland, Dir. des Gymn. in Stendal, zum Dir. des G. in Weimar.

IV. Archiv des Schulrechts.

Lippe-Detmold. Beſtimmungen wegen der Claſſenziele und des Abiturientenexamens am Gymnaſium in Detmold.

Von einem Schüler, welcher aus einer niedern Claſſe in die nächſtfolgende höhere verſetzt zu werden wünſcht, wird verlangt, daß er ſich in Sprachen und Wiſſenſchaften diejenigen Kenntniſſe angeeignet habe, ohne welche er an dem Unterrichte in der höhern Claſſe nicht mit Nutzen Theil nehmen könnte. Das Maß der dazu erforderlichen Kenntniſſe und Fertigkeiten oder das Ziel, bis zu welchem jede Claſſe des hieſigen Gymnaſiums in den bei der Verſetzung beſonders zu berückſichtigenden Lehrfächern innerhalb der für jede Claſſe verordneten Zeit (Curſus) gebracht werden ſoll, wird hiermit beſtimmt und feſtgeſetzt, wie folgt:

I. Der Sextaner ſoll 1. im Lateiniſchen die regelmäßigen Formen des Nomen und Verbum mit Einſchluß der Deponentia feſt eingeübt haben und dieſelben mit Sicherheit anwenden können, mit den Cardinal- und Ordnungszahlen, den Präpoſitionen, den gewöhnlichſten Adverbien und Conjunctionen bekannt ſein und Fertigkeit im Ueberſetzen kleiner Sätze aus dem Lateiniſchen ins Deutſche und umgekehrt beſitzen. 2. Im Deutſchen wird Fertigkeit im mechaniſchen Leſen und bei leicht überſehbaren Sätzen auch Sicherheit in der Betonung gefordert; auch ſoll der Sextaner mit den Redetheilen, dem einfachen und erweiterten Satze gehörig bekannt ſein. 3. In der Religion ſoll er die Hauptbegebenheiten aus der bibliſchen Geſchichte A. T. nach dem eingeführten Lehrbuche zu erzählen, auch die damit in Verbindung gebrachten Bibelſprüche und Liederverſe anzugeben wiſſen. 4. In der Geographie wird eine ſummariſche Kenntniß der ganzen Erdoberfläche, namentlich der Hauptumriſſe der Erdtheile verlangt. 5. Im Rechnen ſoll er mit den 4 Grundrechnungen mit ganzen, unbenannten und einſortigen Zahlen, ſo wie mit den beiden erſten Grundrechnungen in mehrſortigen Zahlen bekannt und darin geübt ſein. Der Curſus der Sexta iſt einjährig.

II. Der Quintaner ſoll 1. im Lateiniſchen Sicherheit in Anwendung der regelmäßigen und unregelmäßigen Nominal- und Verbalformen erlangt haben, das Wichtigſte und Einfachſte aus der Caſuslehre, die Hauptregeln über den Gebrauch des Infinitivs, des Accuſ. c. Inf., der Participia, des Gerundiums und Supinums wiſſen und anwenden können; dazu ſoll er ſich die Fertigkeit erworben haben, zuſammenhangende leichte Erzählungen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche und umgekehrt zu überſetzen. 2. Im Franzöſiſchen ſoll er mit dem beſtimmten und unbeſtimmten Artikel, auch mit dem Theilungsartikel, mit der Declination der Subſtantive und Adjective, der Comparation der letztern, mit den Zahlwörtern und der Conjugation der Hülfszeitwörter vertraut ſein und die vorgekommenen franzöſiſchen und deutſchen Uebungsſtücke überſetzen können. 3. Im Deutſchen ſoll er ein ſeiner Bildungsſtufe angemeſſenes Stück geläufig leſen und die Gründe für ſeine Betonung angeben können; die Hauptregeln der Orthographie ſoll er nicht nur kennen, ſondern ſie auch in ſeinen Aufſätzen anwenden; endlich wird Kenntniß des einfachen, erweiterten, zuſammengezogenen und zuſammengeſetzten Satzes nebſt genauer Bekanntſchaft mit den Präpoſitionen und Conjunctionen von ihm erwartet. 4. In der Religion ſoll er die Hauptbegebenheiten der bibliſchen Geſchichte N. T. nach dem Lehrbuche erzählen und die eingeübten Sprüche und Liederverſe, in ihren Beziehungen zu den Geſchichten, herſagen können. 5. In der Geſchichte ſoll er mit den wichtigſten Ereigniſſen aus dem Leben der großen Männer des Alterthums, beſonders der Griechen und Römer, bekannt ſein und für die Hauptbegebenheiten auch die Zahlen anzugeben wiſſen. 6. In der Geographie wird eine genauere Bekanntſchaft mit den allgemeinen geographiſchen Begriffen, den fünf Welttheilen und den Hauptmeeren verlangt. 7. Im Rechnen ſoll er die Grundrechnungen mit mehrſortigen Zahlen beendigt haben und in der Rechnung mit Brüchen ſo weit fortgeſchritten ſein, daß er die Bruchrechnungsexempel nicht nur mit Sicherheit und Leichtigkeit, ſondern auch mit Angabe der Gründe für ſein Verfahren löſen kann. Der Curſus der Quinta iſt einjährig.

III. Der Quartaner ſoll 1. im Lateiniſchen hinlängliche Sicherheit und Raſchheit in der Anwendung der Formen beſitzen und aus der Syntax die Regeln der Caſuslehre, die wichtigern aus der Moduslehre, beſonders die über den Gebrauch des Conjunctivs nach den Conjunctionen ut, ne, quo, quin, quominus, die über den Gebrauch des Acc. c. Inf., der Abl. absol., des Gerundiums und Supinums mit dem Gedächtniß aufgefaßt haben und anzuwenden wiſſen, die von ihm geleſenen lateiniſchen Abſchnitte endlich mit Fertigkeit ins Deutſche übertragen können. 2. Im Franzöſiſchen ſoll er mit der Declination des Artikels, des Hauptworts, des Adjectivs, mit den Zeitwörtern avoir und être, der regelmäßigen Conjugation und den gebräuchlichſten der unregelmäßigen Zeitwörter vertraut ſein und die geleſenen Abſchnitte vertiren und retrovertiren können. 3. Im Deutſchen ſoll er ſich eine ausreichende Kenntniß vom einfachen Satze

in ſeinen weſentlichen Beſtandtheilen, wie auch vom zuſammengezogenen und zuſammengeſetzten erworben haben, ein paſſendes Leſeſtück ohne Anſtoß vorleſen können und im Abfaſſen von Aufſätzen ſo weit geübt ſein, daß er nach gegebenen Muſtern dem Standpuncte der Claſſe angemeſſene Aufgaben, als Beſchreibungen, Erzählungen, Briefe, in verſtändlicher, zuſammenhängender Weiſe ohne grobe Verſtöße gegen Grammatik und Orthographie zu liefern vermag. 4. In der Religion ſoll er mit den wichtigſten Lehren der Glaubens- und Pflichtenlehre und den nöthigſten Belegſtellen aus der Bibel bekannt ſein. 5. In der Geſchichte ſoll er die Hauptfacta von den ihm vorgeführten Biographieen aus der mittlern und neuern Geſchichte kennen und zu den Hauptbegebenheiten auch die Zahlen anzugeben wiſſen. 6. In der Geographie wird neben der allgemeinen Ueberſicht genauere Kenntniß der Geographie von Deutſchland und ſeinen Staaten verlangt. 7. In der Geometrie ſoll er die Definitionen der in der Planimetrie vorkommenden Begriffe kennen und die Hauptlehrſätze über Linien und Winkel, von den Winkeln und Seiten geſchloſſener Figuren, wie über den Flächenraum derſelben beweiſen können. 8. Im Rechnen ſoll er Gewandtheit in der Berechnung ſolcher Aufgaben, welche durch Proportionen oder den Kettenſatz gelöst werden können, wie auch im Rechnen mit Zeiträumen beſitzen. Der Curſus der Quarta iſt einjährig.

IV. Der Tertianer ſoll 1. das Griechiſche nach dem Accent nicht nur fertig leſen, ſondern auch deutlich ſchreiben, die gewöhnliche Formenlehre ganz, von den unregelmäßigen Verbalformen die wichtigſten, auch von dem epiſch-ioniſchen Dialekte das Hauptſächlichſte inne haben, die von ihm früher überſetzten Uebungsſtücke endlich mit Sicherheit übertragen, auch einige Abſchnitte aus der Odyſſee leſen und verſtehen können. 2. Im Lateiniſchen ſoll er die Formenlehre ganz, ſo wie auch alle Regeln der Syntax mit einem oder anderm Beiſpiele zu denſelben ins Gedächtniß gefaßt haben, aus dem geleſenen lateiniſchen Proſaiker und Dichter die vorgekommenen Stücke mit Präciſion überſetzen und einen ſeiner Bildungsſtufe angemeſſenen Abſchnitt ohne grobe Fehler gegen die Grammatik ins Lateiniſche übertragen können. 3. Im Franzöſiſchen wird vollſtändige Kenntniß der Formenlehre, inſonderheit der unregelmäßigen Zeitwörter, Bekanntſchaft mit den Hauptregeln der Syntax und Fertigkeit im Ueberſetzen der geleſenen Stücke verlangt. 4. Im Deutſchen ſoll der Aſpirant mit Ausdruck leſen, vorher Geleſenes oder Vorgeleſenes frei wieder erzählen und ein dem Standpuncte ſeiner allgemeinen Bildung entſprechendes Thema ohne orthographiſche und grammatiſche Fehler mit gehöriger Diſpoſition des Stoffs bearbeiten können. 5. In der Religion ſoll er ſich eine genauere Bekanntſchaft mit den behandelten Theilen der Heiligen Schrift erworben haben. 6. In der Naturgeſchichte ſoll er mit der Claſſification der Naturproducte, wie mit ihrer Anwendung zu den Bedürfniſſen des Lebens bekannt ſein. 7. In der Geſchichte wird eine ſichere Kenntniß der alten Geſchichte mit genauer Angabe der Jahreszahlen, ſowie eine überſichtliche Kenntniß des

Schauplatzes der alten Geſchichte, beſonders von Griechenland und Italien verlangt. 8. In der Geographie ſoll er eine Ueberſicht der mathematiſchen und phyſikaliſchen Geographie, eine ſpecielle Kenntniß der europäiſchen Staaten und ſichere Kenntniß der topiſchen Verhältniſſe Deutſchlands beſitzen. 9. In der Mathematik ſoll er mit der Lehre von den entgegengeſetzten Größen, den Einſchließungszeichen, der Buchſtabenrechnung, der Ausziehung der Wurzeln und den Verhältntſſen, endlich mit der Planimetrie hinreichend bekannt ſein. 10. Im praktiſchen Rechnen ſoll er die ihm vorgelegten Exempel aus der Decimalbruchrechnung,, aus dem Rechnen mit Urſachen, Zeiten und Wirkungen, aus der Berechnung der Zinſen, des Rabatts und verwandter Gegenſtände, aus der Geſellſchafts- und Vermiſchungsrechnung, ſowie einfache geometriſche Rechnungen löſen können. Der Curſus der Tertia iſt zweijährig.

V. Der Schüler der zweiten Realclaſſe ſoll 1. im Lateiniſchen ſeine frühern Kenntniſſe in der Formenlehre befeſtigt, ſeine Kenntniß der Caſus- und Modusregeln erweitert haben und die geleſenen lateiniſchen Abſchnitte mit Geläufigkeit überſetzen können. 2. Im Franzöſiſchen ſoll er das den Tertianern geſetzte Ziel gleichfalls erreicht haben. 3. Im Engliſchen ſoll er die durchgenommenen Leſeſtücke richtig leſen und fertig überſetzen können, außerdem aber die Formenlehre inne haben. 4. Im Deutſchen ſoll er den an die Tertianer geſtellten Anforderungen ebenfalls genügen. 5. In der Religion und 6. in der Naturgeſchichte ſind die für Tertia beſtimmten Anforderungen auch für ihn maßgebend. 7. In der Phyſik wird von ihm Bekanntſchaft mit den allgemeinen Phänomenen der unorganiſchen Natur, den Geſetzen, nach welchen dieſelben erfolgen, und deren Anwendung zur Conſtruction von Maſchinen verlangt. 8 In der Geſchichte gilt das für die Tertianer beſtimmte Ziel auch für ihn. 9. In der Geographie ſoll er diejenigen Abſchnitte der Wiſſenſchaft, welche während ſeines Aufenthalts in der Claſſe behandelt worden ſind, wohl inne haben. 10. In der Mathematik und 11. im praktiſchen Rechnen gelten die für Tertia feſtgeſetzten Beſtimmungen auch für die zweite Claſſe der Realſchule. Außerdem wird von dem Realſchüler verlangt, daß er im Schönſchreiben und im Zeichnen gute Fortſchritte gemacht habe. Der Curſus der zweiten Realclaſſe iſt einjährig.

VI. Der Secundaner ſoll 1. im Griechiſchen die gewöhnliche Formenlehre des attiſchen und homeriſchen Dialekts, mit Einſchluß der unregelmäßigen Verbalformen, aus der Syntax aber die Rections- und Zuſammenſtimmungslehre, ſowie die Lehre über den Gebrauch der Tempora und Modi inne haben. Ferner muß derſelbe die während ſeines Aufenthalts in der Claſſe aus den Proſaikern und Dichtern geleſenen Stücke mit Fertigkeit in das Deutſche übertragen können. 2. Im Lateiniſchen wird Vertrautheit mit dem ganzen Sprachgebäude, in der Grammatik Feſtigkeit in der Formenlehre und Sicherheit in Anwendung ſämmtlicher Regeln der Syntax, ſowie Gewandtheit im Ueberſetzen und Erklären der

geleſenen Proſaiker und Dichter verlangt. 3. Im Franzöſiſchen ſoll der Secundaner das früher aus der Grammatik Gelernte ſo befeſtigt, ergänzt und erweitert haben, daß ſeine Kenntniß des etymologiſchen Theils der Grammatik und ſeine Bekanntſchaft mit den Hauptregeln der Syntax ſich bei ſeinen Ueberſetzungen in das Franzöſiſche herausſtellt; dazu ſoll er das Franzöſiſche fertig leſen und die vorgekommenen Leſeſtücke geläufig überſetzen können. 4. Im Engliſchen ſoll er mit der Formenlehre bekannt ſein und die durchgenommenen Abſchnitte richtig leſen und überſetzen können. 5. Im Deutſchen ſoll er vom Weſen der Beſchreibung, Schilderung, Erzählung, Betrachtung und Abhandlung nach Auffindung des Stoffes, Anordnung und Darſtellung ein deutliches Verſtändniß haben und darnach Aufſätze dieſer Art mit logiſcher und grammatiſcher Richtigkeit und Klarheit anzufertigen im Stande ſein; ferner ſoll er mit den im eingeführten Leſebuche enthaltenen proſaiſchen Aufſätzen und Gedichten und dadurch und dabei mit deren Verfaſſern, ſowie auch mit dem Weſen der deutſchen Versbildung und den wichtigſten Vers- und Strophenarten bekannt ſein; endlich ſoll er über einen im Bereiche ſeines Wiſſens liegenden Gegenſtand nach häuslicher Vorbereitung mit Benutzung einer ſchriftlichen, ihm vorliegenden Dispoſition einen freien Vortrag halten können. 6. In der Religion ſoll er mit denjenigen Abſchnitten der Religionswiſſenſchaft, die während ſeines Aufenthalts in der Claſſe zum Vortrag gekommen ſind, überall vertraut ſein. 7. In der Geſchichte ſoll er diejenigen Theile derſelben, welche während ſeines Aufenthalts in der Claſſe vorgetragen ſind, nach ihren Hauptbegebenheiten mit genauer Bezeichnung des Topographiſchen und Sicherheit im Chronologiſchen inne haben. 8. In der Mathematik ſoll er mit der Lehre von den Potenzen, dem dekadiſchen Zahlenſyſteme, den Progreſſionen, Logarithmen, mit der Lehre von den zuſammengeſetzten Intereſſen, ſowie mit den Gleichungen des erſten Grades, ferner mit der Stereometrie und endlich mit den Anfangsgründen der Trigonometrie bekannt ſein. Der Curſus der Secunda iſt zweijährig.

Das Ziel der Prima, deren Curſus zwei Jahre dauert, iſt in der gleichfalls von fürſtlicher Scholarchatscommiſſion revidirten Verordnung über die Maturitätsprüfung vor dem Abgange zur Univerſität bezeichnet:

§ 1. Jeder Schüler, der ſich einem Berufe widmen will, für welchen ein drei- bis vierjähriges Univerſitätsſtudium erforderlich iſt, muß ſich vor ſeinem Abgange zur Univerſität einer Maturitätsprüfung unterwerfen. Der Zweck derſelben iſt, auszumitteln, ob der Abiturient einen ſolchen Grad der Schulbildung erreicht habe, daß er ſich mit Nutzen und Erfolg dem Studium eines beſondern wiſſenſchaftlichen Faches widmen könne.

§ 2. Die Prüfung findet innerhalb der beiden letzten Monate jedes Semeſters ſtatt, und wird von dem Director, mit Zuziehung derjenigen Lehrer, welche den Unterricht in Prima beſorgen, veranſtaltet.

§ 3. Die Abiturienten haben dem Director 6 Monate vor dem beabſichtigten Abgange zu der Univerſität ein ſchriftliches Geſuch um Zulaſſung zu der Prüfung einzureichen und einen Aufſatz über ihren bisherigen Bildungsgang, ſowie über ihre fernern wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen beizufügen. Dieſe Meldung iſt nicht eher zuläſſig, als bis die Abiturienten anderthalb Jahre an dem Unterrichte in Prima Theil genommen haben, indem ein zweijähriger Beſuch dieſer Claſſe als Minimum anzuſehen iſt. Sollten ſich Schüler melden, bei welchen deſſenungeachtet der Director im Einverſtändniſſe mit den betreffenden Lehrern noch nicht die erforderliche Reife hinſichtlich ihrer wiſſenſchaftlichen und ſittlichen Bildung vorausſetzen darf, ſo hat er ſie, mit Vorhaltung der Nachtheile eines zu frühen Hineilens zur Univerſität, ernſtlich von der Ausführung ihres Vorſatzes abzumahnen, auch ihren Eltern oder Vormündern die nöthigen Vorſtellungen zu machen. Indeß ſoll demjenigen, welcher ſchon 4 Semeſter hindurch Mitglied der Prima geweſen iſt, die Zulaſſung zur Prüfung nicht verweigert werden.

§ 4. Der Director hat von der geſchehenen Meldung der Abiturienten der Scholarchatscommiſſion und den betreffenden Lehrern, unter Mittheilung der im vorigen Paragraph gedachten Scripta, Anzeige zu machen, um das Nöthige für die Prüfung einzuleiten.

§ 5. Die Abiturienten werden geprüft in der deutſchen, lateiniſchen, griechiſchen, franzöſiſchen und engliſchen Sprache (angehende Theologen oder Philologen auch in der hebräiſchen), außerdem in der Religionskenntniß, in der Weltgeſchichte verbunden mit Geographie, in der Geſchichte der deutſchen Litteratur und in der Mathematik.

§ 6. Der Maßſtab für die Prüfung ſoll derſelbe ſein, welcher dem Unterrichte in der erſten Claſſe nnd dem Urtheile der Lehrer über die wiſſenſchaftlichen Anforderungen an die Schüler derſelben zum Grunde liegt Das Maß von Kenntniſſen aber, welche ſich ein Abiturient, der auf das Zeugniß der Reife Anſpruch macht, angeeignet haben muß, iſt folgendermaßen feſtgeſetzt: a. Im Deutſchen ſoll er fähig ſein, über ein ihm gegebenes Thema einen logiſch geordneten Aufſatz in einer fehlerfreien, deutlichen und angemeſſenen Schreibart abzufaſſen. Auch wird eine genauere Bekanntſchaft mit der Geſchichte der vaterländiſchen Litteratur erfordert. b. Im Lateiniſchen ſoll er mit der Grammatik überall vertraut ſein, die während ſeines Beſuchs der Prima geleſenen Proſaiker und Dichter, von letztern namentlich den Horaz, in das Deutſche überſetzen, grammatiſch und antiquariſch interpretiren und ſchriftliche lateiniſche Arbeiten ohne Fehler gegen die Grammatik und ohne grobe Germanismen abfaſſen können. c. Im Griechiſchen ſoll er mit dem Allgemeingültigen in der Grammatik bekannt ſein, die von ihm in Prima geleſenen Proſaiker und Dichter, von dieſen insbeſondere den Homer in das Deutſche übertragen und in Bezug au Grammatik, Geſchichte und Mythologie erklären, auch einen angemeſſenen lateiniſchen oder deutſchen Abſchnitt in

das Griechiſche überſetzen können. d. Im Franzöſiſchen und e. im Engliſchen ſollen ſeine grammatikaliſchen Kenntniſſe feſt und ſicher, ſeine Ueberſetzungen in das fremde Idiom im Ganzen fehlerfrei ſein; dazu ſoll er eine ihm vorgelegte, in Rückſicht auf Inhalt und Sprache nicht zu ſchwierige Stelle aus einem claſſiſchen Dichter oder Proſaiker richtig leſen, angemeſſen überſetzen und bei der Erklärung derſelben darthun können, daß er ſich auch einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauche beider Sprachen erworben habe. f. In der Religion wird von ihm eine deutliche und begründete Kenntniß der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre, Bekanntſchaft mit den Urkunden der chriſtlichen Religion und mit der Religionsgeſchichte erwartet g. In der Mathematik ſoll er mit den verſchiedenen in den Kreis des Schulunterrichts fallenden Theilen der Mathematik vertraut ſein. Es genügt jedoch die Kenntniß einzelner Sätze an und für ſich nicht, vielmehr wird verlangt, daß er dieſelben auch beweiſen könne und ſich eine klare Einſicht des Zuſammenhangs ſämmtlicher Sätze der Wiſſenſchaft, ſo weit dieſelbe gelehrt iſt, erworben habe. h. In der Geſchichte und Geographie wird eine Ueberſicht des ganzen Feldes der Geſchichte, genauere Kenntniß der griechiſchen und römiſchen, ſo wie der deutſchen Geſchichte, die Elemente der mathematiſchen und phyſiſchen Geographie und Kenntniß des gegenwärtigen politiſchen Zuſtandes der Hauptvölker Europas insbeſondere gefordert. i. Diejenigen endlich, welche ſich dem Studium der Theologie oder Philologie widmen wollen, müſſen das Hebräiſche geläufig leſen können, mit der Elementar- und Formenlehre vertraut und im Stande ſein, eine leichte Stelle aus einem hiſtoriſchen Buche des Alten Teſtaments oder einen Pſalm zu überſetzen.

§ 7. Die Prüfung geſchieht theils ſchriftlich, theils mündlich. Die ſchriftlichen Aufgaben dürfen nicht ſchon früher in der Schule bearbeitet ſein, eben ſo wenig jedoch über den Geſichtskreis der Schüler hinausgehen, oder das Maß derjenigen Kenntniſſe überſteigen, welche durch den vorgängigen Gymnaſialunterricht vorausgeſetzt werden können.

§ 8. Die ſchriftlichen Arbeiten, zu welchen die prüfenden Lehrer mehrere der Scholarchatscommiſſion durch den Director zur Auswahl vorzulegende Aufgaben vorſchlagen, beſtehen: a. in einem deutſchen und b. in einem lateiniſchen Aufſatze; c. in einem deutſchen, d. lateiniſchen und e. einem franzöſiſchen Extemporale; f. in der Ueberſetzung eines Stückes aus einem im Bereiche der erſten Claſſe liegenden und in der Schule nicht geleſenen griechiſchen Dichter oder Proſaiker ins Deutſche; und g. in der Löſung einer planimetriſchen, einer algebraiſchen, einer ſtereometriſchen und einer trigonometriſchen Aufgabe. Die beiden größern Aufſätze sub a. und b. ſind als letzte Schularbeiten ohne Beeinträchtigung des Schulbeſuchs, ſämmtliche übrigen aber unter Clauſur und Aufſicht der betreffenden Lehrer, ſo viel es ſein kann, außer den Schulſtunden, in einer angemeſſenen Zeit von zwei bis vier Stunden, je an verſchiedenen Tagen gegen Ende des Seme-

ſters anzufertigen. Die Arbeiten werden, von dem Urtheile der betreffenden Lehrer begleitet, an den Director abgegeben und von dieſem der Scholarchatscommiſſion zugeſandt.

§ 9. Zur mündlichen Prüfung wird ein ganzer Vormittag, wenigſtens acht Tage vor dem allgemeinen Examen, beſtimmt. Sie geſchieht in Gegenwart der Commiſſion und ſämmtlicher Lehrer. Sofern letztere den Unterricht in den betreffenden Gegenſtänden in Prima ertheilt haben, liegt ihnen die Prüfung ob. Dieſe beſteht in folgenden Gegenſtänden: 1. im Lateiniſchen, Ueberſetzung und Erklärung paſſender Stellen aus einem Dichter oder einem Proſaiker; 2. im Griechiſchen, 3. im Franzöſiſchen, 4. im Engliſchen ebenſo, 5. in der Religionskenntniß, 6. in der Mathematik, 7. in der Weltgeſchichte, 8. in der Geſchichte der deutſchen Litteratur, 9. im Hebräiſchen für die künftigen Theologen und Philologen.

§ 10. Wenn dann auch das allgemeine Schulexamen beendigt iſt, ſo wird mit Rückſicht auf die vorliegenden ſchriftlichen Arbeiten, auf den Erfolg ſämmtlicher Prüfungen und auf die durch längere Beobachtung begründete Kenntniß der Lehrer von dem ganzen wiſſenſchaftlichen und ſittlichen Standpuncte der Geprüften, über das ihnen zu ertheilende Zeugniß berathen, und werden die Grade der wiſſenſchaftlichen Reife, welche ſich durch die Prädicate „vorzüglich, gut, zureichend und nothdürftig vorbereitet" abſtufen, beſtimmt. Die Commiſſion hat dabei die letzte, entſcheidende Stimme. Denen, welche für reif erklärt ſind, wird durch den Director angekündigt, daß ſie die Schule mit dem Schluſſe des Semeſters verlaſſen und zur Univerſität abgehen können. Der Director fertigt demnächſt für ſie das Zeugniß der Reife, in deutſcher Sprache, zuerſt im Concepte aus, legt es den Lehrern, welche die Prüfung vollzogen haben, zur Unterzeichnung und dann der Commiſſion zur Beförderung einer Reinſchrift davon vor, welche von ihm unterſchrieben und mit dem Gymnaſialſiegel verſehen und auch von der Commiſſion durch Unterſchrift und durch das Scholarchatſiegel beglaubigt wird. Die Abgehenden werden am Schluſſe des allgemeinen Examens von dem Director entlaſſen, die Zeugniſſe denſelben jedoch erſt kurz vor ihrer Abreiſe zur Univerſität durch den Director eingehändigt. Den nicht reif Erfundenen wird der Rath ertheilt, die Schule noch eine Zeit lang zu beſuchen, falls Hoffnung da iſt, daß ſie das Fehlende dadurch werden einbringen können. Bleiben ſolche für nicht reif Erklärte bei ihrer Abſicht, die Univerſität zu beziehen, ſo iſt ihnen auf ihr Verlangen ein Zeugniß über das Ergebniß ihrer Prüfung auszufertigen.

Notiz.

Die mannigfaltigen Vortheile, welche es haben würde, wenn der Verlagsort der Pädagogiſchen Revue dem Unterzeichneten näher läge, und welche den Leſern wie den Mitarbeitern in gleicher Weiſe zu Statten kommen würden, haben mich veranlaßt, daran zu denken, den Verlag des Blattes zu ändern, ſo ungern ich das zwiſchen mir und dem jetzigen Herrn Verleger beſtehende Verhältniß aufgelöst ſehe. Der Wechſel wird nun mit dem nächſten Jahre eintreten.

Die **Pädagogiſche Revue** erſcheint vom Jahre 1857 an im Verlag der **Reugerſchen Buchhandlung in Berlin.**

Der Plan des Blattes erleidet keine Veränderung, der Umfang wird um einige Bogen vermehrt. Das Januarheft wird ſpäteſtens am 15. December ausgegeben werden.

Ich bitte die Beſtellungen auf die Pädagogiſche Revue ausdrücklich und bald erneuern zu wollen, und lade die Freunde derſelben ein, das Blatt, jetzt das einzige in Deutſchland, welches das geſammte Schul- und Erziehungsweſen umfaßt, in ſeinem Streben ferner zu unterſtützen und zu fördern. Das Weitere behalte ich mir vor.

Stettin, den 10. October 1856.

W. Langbein.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 12. December. 1856.

I. Pädagogiſche Zeitung.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Kiel (Aus den »Schriften der Univerſität Kiel 1855«.) Das philologiſche Seminar.

Das philologiſche Seminar der Univerſität Kiel gehört zu den älteren Inſtituten dieſer Art in Deutſchland. Der Grund zu demſelben wurde bereits im Jahre 1777 dadurch gelegt, daß ein königliches Reſcript ein Stipendium von 200 Thlr. dam. Courants »für vier eingeborene studiosos «ausſetzte, »die auf der Univerſität Kiel ſich den Schulwiſſenſchaften widmen«. Durch die beſondere Huld des damaligen Erbprinzen Friedrich wurde dieſe Summe noch eine Reihe von Jahren hindurch um 100 Thlr. dam. Courants erhöht mit der Beſtimmung, dieſe zu Prämien an beſonders tüchtige Studirende zu verwenden. Anfangs mußte für jede einzelne Verleihung ein beſonderer Antrag an Se. Majeſtät den König durch den Prokanzler der Univerſität gerichtet werden. Das Verfahren war aber mit vielem Zeitaufwand verbunden, und daher kann man es als einen Fortſchritt betrachten, daß eine Verordnung vom 20. März 1789 weſentliche Erleichterungen einführte. Durch dieſe ward es nämlich dem damaligen Kirchenrath und Profeſſor Geyſer überlaſſen, die angeführte Summe ſelbſt an vier eingeborne studiosos in zwei jährlichen Terminen zu vertheilen und zwar unter gewiſſen näher bezeichneten Bedingungen, von denen hier die in § 2 enthaltenen hervorgehoben werden mögen:

»In ſolcher Zeit« — nämlich in den drei bis vier Jahren des Stipendiengenuſſes — »müſſen ſie« — die studiosi, welche Stipendien erhalten — »nicht nur diejenigen Collegia hören, welche über die lateiniſchen und griechiſchen Autoren, ingleichen über die hebräiſche Sprache. über die theologiam dogmaticam et moralem, über die Philoſophie, die historiam universalem und patriæ und über einige Bücher der heiligen Schrift beides des alten und neuen Teſtaments geleſen werden, ſondern auch mit beſonderem Fleiße gedachten Wiſſenſchaften, welche Wir gerade mit dem größten Eifer betrieben wiſſen wollen, obliegen.« — Deßhalb wird in § 3 die ganze Studentenzeit für dieſe studiosi in zwei Abſchnitte eingetheilt, deren erſter mit philologiſchen und hiſtoriſchen, der zweite mit philoſophiſchen und theologiſchen Studien ausgefüllt werden ſoll. »Auch wollen Wir« — heißt es darüber — »zu den philologicis die Vorleſungen über die ſchönen Wiſſenſchaften mitgerechnet wiſſen.« Der Fleiß der Studirenden wurde durch ein doppeltes Examen vor den professoribus linguarum und historiæ nach vollendeter erſter Hälfte der Studienzeit, das zweite vor den professoribus theologiæ

et philosophiæ »nach völlig geendigtem Curſus« abgelegt und von dieſen darüber an die »Deutſche Kanzelei« in Kopenhagen berichtet.

In dieſer Weiſe beſtand die »Stipendienanſtalt« bis zum Tode des Kirchenraths Geyſer im Jahre 1808. Prof. Heinrich, welcher ſchon ſeit 1804 an der hieſigen Univerſität die damals in ſchönſtem Aufblühen begriffene Philologie vertrat, ſcheint die weſentlichſte Anregung zu einer erheblichen Umgeſtaltung gegeben zu haben. Er war der Verfaſſer eines von der deutſchen Kanzlei im Jahre 1809 eingeforderten Conſiſtorialgutachtens, worin das akademiſche Conſiſtorium namentlich in drei Beziehungen eine Umgeſtaltung des Inſtituts beantragte. Erſtens nämlich trug es darauf an, die Verleihung der Stipendien, die bis dahin einem einzelnen Profeſſor überlaſſen war, künftig unter die Oberaufſicht des akademiſchen Conſiſtoriums zu ſtellen; zweitens wurden beſtimmtere Vorſchläge über die künftige Unterweiſung der Stipendiaten erſtattet; drittens ſollte der Anſtalt künftig der beſondere Charakter eines philologiſchen Inſtituts gegeben werden. Alle dieſe Vorſchläge wurden im Weſentlichen genehmigt, und ſo ging daraus das »Regulativ für die künftige Verwendung des königl. philologiſchen Stipendiums auf der Univerſität Kiel vom 10. April 1810« hervor, welches noch immer die gültige Norm für die Verwaltung der damals noch »philologiſches Inſtitut«, aber ſchon in einer Verordnung vom Jahre 1820 »philologiſches Seminar« genannten Anſtalt iſt.

Die Grundzüge der auf dieſe Weiſe feſt geregelten Einrichtung beſtehen etwa in Folgendem:

1. Es beſtehen vier Stipendienplätze; jedes Stipendium kann das erſte Mal nur auf zwei Jahre bewilligt werden.

2. Die Bewerber haben ſich beim Conſiſtorium unter Beifügung einer lateiniſchen Probeſchrift zu melden. Ueber dieſe und über das ſich daran anſchließende Examen berichtet eine dazu ernannte Commiſſion dem Conſiſtorium. Dieſe erſte Prüfung erſtreckt ſich auf die alten Sprachen und die Geſchichte.

3. Begehrt ein Stipendiat nach Ablauf zweier Jahre die Erneuerung des Stipendiums, ſo hat er ſich einer zweiten Prüfung zu unterwerfen, wobei in den alten Sprachen und in der Geſchichte höhere Forderungen an ihn geſtellt werden. Als neuer Gegenſtand tritt die Mathematik hinzu.

Beſtändige Mitglieder der erſten Prüfungscommiſſion ſind ein ordentlicher Profeſſor der Philologie und der Geſchichte, der zweiten außerdem der ordentliche Profeſſor der Mathematik *.

4. Wenn die Stipendiaten ihre Studien auf der Univerſität beendigt haben, wird mit ihnen eine allgemeine Schlußprüfung vorgenommen. Dieſe erſtreckt ſich »nicht nur auf die Kenntniſſe der Philologie, Philoſophie, der philoſophiſchen und bürgerlichen Geſchichte und Mathematik, ſondern auch auf die Anfangsgründe der hebräiſchen Sprache und Dogmatik«. Ueberdieß müſſen die Examinirten auch eine ſchriftliche Ausarbeitung »in der deutſchen Sprache über eine gegebene Materie liefern«. An dieſem Examen nehmen außer den Mitgliedern der zweiten Prüfungscommiſſion noch Theil ein Profeſſor der Theologie und ein oder zwei Profeſſoren der Philoſophie, welche jedesmal vom Conſiſtorium dazu deputirt werden.

Wenn auch die Einrichtung des dritten Examens ſchon deßwegen, weil dieß nicht vollſtändig den Charakter eines für jeden angehenden Lehrer der Gelehrtenſchulen bin-

* Bei der längeren Vacanz der ordentlichen Profeſſur der Geſchichte und Mathematik iſt darüber gegenwärtig proviſoriſch anders verfügt.

denden Amtsexamens trägt, den jetzigen Bedürfnissen nicht genügen kann, so muß doch eingeräumt werden, daß durch die geschilderte Einrichtung auf eine sehr sinnreiche und meines Wissens ganz originelle Weise ein wohl geordneter Stufengang für die Studirenden der Philologie eingerichtet und zugleich dafür gesorgt ist, daß dabei die beiden übrigen wichtigsten Schulwissenschaften ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden. Durch die beiden ersten Examen haben die Studirenden Gelegenheit, wiederholt über ihr Wissen und ihre Befähigung Rechenschaft abzulegen, ohne daß diese Einrichtung jemals einen peinlichen, die Freiheit des Studiums beengenden oder zu geistlosem Gedächtniß- und Formelwesen verführenden Charakter angenommen hätte. Davor blieben sie schon dadurch bewahrt, daß der Director des Seminars, welcher in ununterbrochenem lebendigen Verkehr mit den Studirenden steht, die Prüfungen in der Philologie vornimmt, ohne an irgend welche bestimmtere gesetzliche Vorschriften gebunden zu sein, und daß von allen Wissenschaften die Philologie am wenigsten in eine bloße Gedächtnißübung ausarten kann, weil sie in der lebendigen Aneignung zweier reicher Sprachen und der in ihnen verfaßten Schriftwerke wurzelt. Diese Prüfungen werden daher mehr zur Ergänzung als zur ersten Feststellung eines Urtheils über die Leistungen der Studirenden dienen und einen erwünschten Anlaß bieten, diese auf etwaige Lücken in ihren Kenntnissen hinzuweisen und zu rüstigem Fortarbeiten zu ermuntern.

Außerdem verdient noch der § 18 des erwähnten Regulativs eine besondere Hervorhebung. In ihm wird nämlich dem Director des Seminars die Führung eines fortgesetzten öffentlichen Protokolls zur Pflicht gemacht. Durch dieß seit 1818 sorgfältig fortgeführte Protokoll wird der Anstalt eine gewisse Tradition gesichert, wie sie gewiß für alle Einrichtungen dieser Art sehr wünschenswerth ist. Es sei mir gestattet, daraus wie aus den übrigen Acten der Anstalt noch folgende Züge hier zu verzeichnen.

Die ersten Zeiten des neuen Instituts waren nicht glücklich. Obgleich Professor Heinrich wesentlich dazu beigetragen hatte, demselben seinen jetzigen Charakter zu geben, widmete er ihm doch nur drei Jahre lang seine Kräfte. Von 1813—1818, in welchem Jahre er Kiel verließ, zog er sich gänzlich von der Leitung der Seminars zurück. Ein Gewirr der unglücklichsten Zerwürfnisse zwischen ihm und dem für Aufrechterhaltung der Anstalt bemühten Consistorium konnte auch dadurch nicht ausgeglichen werden, daß dem Professor Heinrich in Verbindung mit einer Gehalterhöhung die Leitung des Seminars von der Regierung zur Pflicht gemacht wurde. Unter diesen Umständen muß man es als ein Glück für die Anstalt betrachten, daß Professor Heinrich im Jahre 1818 Kiel verließ, so sehr man den Abgang eines so befähigten Philologen sonst hätte beklagen müssen. Denn erst Professor Twesten, welchem im Wintersemester 1818/19 die provisorische Leitung übertragen ward, erwarb sich das Verdienst, den Gedanken des Instituts zuerst dauernd zu verwirklichen. Im Jahre 1820 ward eine Erweiterung der Anstalt dadurch angebahnt, daß nach einer königl. Resolution vom 8. Juli außer den vier Stipendiaten auch außerordentliche Mitglieder durch das Consistorium aufgenommen werden durften, welche durch bewiesenen Fleiß und Eifer das Recht erwerben, »unter übrigens gleichen Umständen und Ansprüchen im Fall der Vacanz eines Stipendii in der Ertheilung desselben andern vorgezogen zu werden«. Obgleich diese Anordnung auf eine größere Theilnahme am Seminar deutet, war doch die Zahl der Mitglieder unter Twestens erster provisorischer Leitung (1818—1820), unter der Direction Wachsmuths (1820—25) und unter der zweiten provisorischen Leitung Twestens (1825—27) nie höher als 6. Eine neue Periode begann für das Seminar durch die Berufung des Professors Ritzsch, welcher fast 25 Jahre lang von 1827—1851 das Seminar leitete und zu einer gedeihlichen Pflanzschule für die Ge-

lehrtenſchulen des Landes machte. Jetzt bildete ſich ſehr bald die Sitte aus, daß außer den ordentlichen und den ausdrücklich ernannten außerordentlichen Mitgliedern die Theilnahme an den Seminarübungen auch andern Studirenden geſtattet ward, welche Luſt und Vorkenntniſſe dazu an den Tag legten. Für dieſe gewiſſermaſſen dritte Claſſe kam der Name »frei verbundene« Mitglieder auf. Erſt durch dieſe Sitte ward der Anſtalt wirkliches Leben und ein nie ausgehender Nachwuchs geſichert, aus deren Mitte die tüchtigſten als Bewerber um die Stipendien hervortraten. So ſind denn ſchon für 1828 10, 1831 15, 1834 17 Mitglieder im Protokoll verzeichnet, von denen nicht ſelten 5, ja bisweilen 7 um Stipendien ſich bewarben. Die Durchſchnittszahl blieb von da an bis auf den heutigen Tag 12, im Verhältniß zur Geſammtzahl der hieſigen Studirenden keine geringe.

Die Uebungen des Seminars, welche unter Ritzſchs Leitung 4 Stunden wöchentlich auszufüllen pflegten, wurden im Jahre 1846 dadurch vermehrt, daß laut einem Curatelſchreiben vom 23. Juni 1846 »in Folge einer Verfügung der königl. Schleswig-Holſtein-Lauenburgiſchen Kanzlei bei dem philologiſchen Seminar eine fernere Interpretationsübung angeordnet und deren Leitung dem Herrn Profeſſor Forchhammer übertragen ward«. Als Profeſſor Ritzſch im Jahre 1851 aus ſeinem Amte entlaſſen ward, übernahm Profeſſor Forchhammer proviſoriſch die alleinige Leitung ſämmtlicher Uebungen, ſo wie der ganzen Leitung der Anſtalt, bis mir mit meiner Berufung zum hieſigen Profeſſor der claſſiſchen Philologie zugleich die Direction des philologiſchen Seminars übertragen ward. Seit Michaelis 1854 bemühe ich mich, dieſe zu führen, während Herr Profeſſor Forchhammer fortfährt, in zwei wöchentlichen Stunden die Zwecke der Anſtalt durch Interpretationsübungen zu fördern.

Wenn dieſe kurzen Notizen hinreichen werden, über die äußere Geſchichte des Seminars einen Ueberblick zu gewähren, ſo würde es eine zugleich ſchwierigere und lohnendere Aufgabe ſein, auf die innere Geſchichte desſelben, auf die in ihm geltend gemachten philologiſchen Beſtrebungen und den Sinn, in dem ſie geleitet wurden, einzugehen. Das aber muß einer ſpäteren Zeit und einer anderen Feder überlaſſen bleiben, und läßt ſich nicht aus Protokollen und Acten zuſammenſtellen. Ich ſchließe daher mit einigen Bemerkungen über die Art der im hieſigen Seminar betriebenen Uebungen. Dieſe können in zwei Claſſen eingetheilt werden, Interpretationen und Disputationen. Die Interpretationen erſtreckten ſich auf einen ſehr großen Kreis verſchiedenartiger griechiſcher und lateiniſcher Autoren, unter denen Sophokles, Euripides, Thucydides, Plato, Horaz, Tibull, Tacitus am häufigſten wiederkehren, aber auch Ariſtoteles, Pindar, Aeſchylus, Lyſias, Strabo, Plautus und Gajus nicht fehlen. Ausführlichere ſchriftliche Arbeiten, wie ſie anderswo üblich ſind, wurden hier ſeltener gefordert, und zwar aus dem Grunde, weil die vortreffliche Einrichtung des Schaſſiſchen Stipendiums allen Philologen Aufforderung genug bietet, ihre Zeit und Kräfte dann und wann auf größere Ausarbeitungen zu concentriren. Die Seminararbeiten ſind meiſt von kleinerem Umfang und haben den Hauptzweck, zur Grundlage einer Disputation zu dienen. Außer dieſen beiden regelmäßigen Uebungen finden wir unter den früheren Directoren zuweilen noch außerordentliche, z. B. Vorträge des Directors über Methodologie, über einzelne Hauptſätze der philologiſchen Kritik, über Proſodie und Accent. Eine Zeit lang ſind unter Prof. Ritzſchs Leitung Uebungen im freien deutſchen Vortrag vorgenommen, während die lateiniſche Sprache im Seminar faſt durchgängig die regelmäßige war. Der Verſuch, dem Seminar dadurch auch eine praktiſche Richtung zu geben, daß die Mitglieder ſich im Unterrichten an der hieſigen Gelehrtenſchule verſuchten, iſt ein vereinzelter geblieben.

Da die Univerſität gegenwärtig ein pädagogiſches Seminar beſitzt, würden ſolche Uebungen jetzt eher dieſem als dem philologiſchen Seminar anheimfallen. Die eigentliche Aufgabe des letzteren werden wir vielmehr darin zu ſuchen haben, daß es eine Pflanzſtätte geſunder Methode in der Aneignung der Wiſſenſchaft ſelbſt bilde und für den Wetteifer ſtrebender Kräfte Gelegenheit biete, ſich beſonders in den Zweigen der Philologie zu üben, welche, wie die Vertrautheit mit den Sprachen, die Kunſt der Auslegung und Kritik, nicht durch Lehre, ſondern nur durch zweckmäßig geleitete Uebung gewonnen werden können. Da aber eben dieß die Fähigkeiten ſind, deren der künftige philologiſche Lehrer am meiſten bedarf und ohne welche alle pädagogiſche Routine ihren Zweck verfehlt, ſo iſt das philologiſche Seminar, obwohl es die Praxis des Unterrichts nur gelegentlich und in einzelnen Winken berückſichtigen kann, dennoch ein für das Gedeihen der Gelehrtenſchulen äußerſt wichtiges Inſtitut und auch, ſo ſcheint es, hier im Lande als ſolches immer von allen Einſichtigen betrachtet worden.

In der zweiten Hälfte des vorigen Winterſemeſters wurden von mir mit den S. 31 der vorigjährigen Chronik verzeichneten 15 Theilnehmern vom 1. Januar bis 9. März 12 Interpretationsübungen und 7 Disputationsübungen über etwa ſo viele eingelieferte lateiniſche Arbeiten gehalten.

Im Sommerſemeſter 1855 verblieben ſechs ordentliche Mitglieder. Außer dieſen 6 nahmen an den Uebungen noch 8 frei verbundene Mitglieder, alſo im Ganzen 14, Theil. Unter meiner Leitung wurden 17 Interpretations- und 6 Disputationsübungen gehalten. Der Interpretation lag im Sommerſemeſter Salluſts Conjuratio Catilinaria zum Grunde.

Im Winterſemeſter 1855/56 verblieben 2 ordentliche Mitglieder. Außer den ordentlichen nahmen die zwei im vorigen Semeſter ernannten außerordentlichen und 8 frei verbundene Mitglieder, im Ganzen alſo wieder 14, an den Uebungen Theil. Interpretirt wird der Oedipus Rex des Sophokles. Bis zum Schluſſe des Jahres 1855 wurden 11 Interpretations- und 3 Disputationsübungen gehalten. Curtius.

Im Anſchluß an die vorjährige Interpretation über Aeſchylos Prometheus ward zur beſſern Einführung in dieſen ſchwereren Dichter für den Sommer 1855 Aeſchylos Sieben gegen Theben gewählt, welche Tragödie wöchentlich in zwei auf einander folgenden Stunden erklärt wurde. Die Einrichtung dieſer Uebungen iſt der Art, daß jedes Mitglied des Seminars ſich an der Debatte zu betheiligen aufgefordert iſt, in welcher Beziehung eine ununterbrochen zweiſtündige Verhandlung für eine lebhaftere Discuſſion ſich vielfältig als zweckmäßig erwies. — Im Winter 1855—56 iſt des Horaz Ars poetica in gleicher Weiſe den Interpretationsübungen zum Grunde gelegt. F.

Das pädagogiſche Seminar.

Mit dem pädagogiſchen Seminar iſt ſeit dem Bericht über ſelbiges (ſ. Päd. Rev. 41, S. 322) die Veränderung vor ſich gegangen, daß es zu einem Staatsinſtitut erhoben iſt.

Der Unterzeichnete erhielt am 10. Mai v. J. von dem königl. Miniſterium den Auftrag, Vorſchläge für ein Statut und eine Organiſation des pädagogiſchen Seminars einzureichen, welche von der philoſophiſchen Facultät und dem Rector begutachtet wurden und worauf das königl. Miniſterium unter dem 15. December folgendes Statut erließ:

Statut für das pädagogiſche Seminar auf der Univerſität zu Kiel.

§ 1. Zur Förderung eines wiſſenſchaftlichen Studiums der Pädagogik, ſo wie zur gründlicheren Vorbereitung und Ausbildung in der Erziehungskunſt iſt für diejenigen

Studirenden, welche ſich demnächſt dem Lehrfach widmen wollen, auf der Univerſität zu Kiel, unter Leitung des Profeſſors der Pädagogik, ein pädagogiſches Seminar errichtet.

§ 2. Diejenigen, welche in das pädagogiſche Seminar aufgenommen zu werden wünſchen, haben eine Ueberſicht ihres bisherigen Studienganges und ihrer wiſſenſchaftlichen Beſchäftigungen bei dem Director des Seminars einzureichen, und dabei nachzuweiſen, daß ſie die erforderliche philoſophiſche Vorbildung erworben, ſich auch bereits im Allgemeinen mit der Pädagogik und deren Geſchichte bekannt gemacht haben.

§ 3. Die Uebungen des Seminars finden nach der Beſtimmung des Directors, in 2 bis 4 Stunden wöchentlich ſtatt. Nach aufgegebenen oder freigewählten Thematen ſind ſchriftliche Arbeiten von den Mitgliedern des Seminars anzufertigen, dieſelben rechtzeitig bei dem Director einzureichen, von ihm unter den übrigen Theilnehmern in Circulation zu ſetzen, demnächſt im Seminar vorzutragen und einer Kritik, wie einer gemeinſchaftlichen Erörterung zu unterziehen; auch ſind pädagogiſche und didaktiſche Aufgaben in freien Vorträgen zu behandeln, praktiſch-pädagogiſche Fälle, ſo wie die neueſten Erſcheinungen auf dem Gebiete der pädagogiſchen Litteratur zu beſprechen und praktiſche Uebungen in der Lehrmethode anzuſtellen. Der Director hat wegen einer zweckentſprechenden Einrichtung ſämmtlicher Uebungen im Seminar das Erforderliche anzuordnen und bei den Vorträgen, Verhandlungen, Disputationen ꝛc. die Leitung zu übernehmen.

§ 4. Nach dem Schluſſe des Winterſemeſters hat der Director alljährlich über den Stand und die Erfolge des Seminars einen Bericht an das akademiſche Conſiſtorium zu erſtatten, von welchem dieſer Bericht mit denjenigen Bemerkungen, zu denen daſſelbe ſich etwa veranlaßt finden ſollte, an das Curatorium der Univerſität zur weiteren Mittheilung an das Miniſterium für die Herzogthümer Holſtein und Lauenburg einzuſenden iſt.

Mit Schluß des Winterſemeſters 54/55 verließen 5 Mitglieder das Seminar, indem 2 von ihnen Hauslehrer wurden, 2 in das Ausland gingen und 1 ein anderes Studium erwählte. Es blieben demnach mit dem Beginne des Sommerſemeſters 1855 noch 6 Mitglieder, neue traten nicht ein. Mit dem Beginn des Winterſemeſters 1855/56 traten wieder 2 Mitglieder aus, um ſich dem Schulamtsexamen zu unterwerfen, ein neues Mitglied trat dafür ein, ſo daß die Zahl der Theilnehmer mit dem Beginne dieſes Semeſters 5 war. Die meiſten Themata für die Vorträge wurden dem Gebiete der Gymnaſialpädagogik entlehnt, einige indeß auch der allgemeinen Pädagogik und der Geſchichte der Erziehung, wie über die Abhängigkeit der Pädagogik von der Pſychologie und Ethik, über den Satz des Sokrates »der Menſch lernt nicht, ſondern ſcheint nur zu lernen«, über Philanthropie u. a. m. Mit der Litteratur der Gymnaſialpädagogik wurden die Mitglieder in einem ziemlichen Umfange bekannt und mehr wie früher praktiſch in der Lehrmethode geübt. Dagegen war nur ſelten Zeit vorhanden, (weil die Vorträge meiſtens eine Stunde und darüber dauerten, ebenfalls die Interpretationen die Mitglieder ſehr in Anſpruch nahmen) praktiſche pädagogiſche Fälle ausführlich zu beſprechen und abzuhandeln. Thaulow.

Zürich. Eidgenöſſiſche polytechniſche Schule. Verzeichniß der Unterrichtsgegenſtände, welche im Schuljahr 1856—1857, beziehungsweiſe im Winterſemeſter desſelben Jahres an der eidgenöſſiſchen polytechniſchen Schule gelehrt werden.

I. Bauſchule.

I. Jahrescurs. Lehre von den Bauconſtructionen (Ferd. Stadler). Architektoniſches Zeichnen und Conſtructionsübungen (Jul. Stadler). Techniſche Mechanik (Zeuner). Eléments du calcul différentiel et du calcul intégral (Beaumont). Exercices sur le

calcul diff. et le calcul intégral (Derſelbe). Steinſchnitt, wozu als Einleitung die Lehre von der Darſtellung der Schnitte und Berührungen krummer Flächen (v. Deſchwanden). Repetitorium und Uebungen über die Lehre vom Steinſchnitt (Derſelbe). Figurenzeichnen (Werdmüller). Modelliren in Thon und Gyps (Keiſer).

II. Jahrescurs. Civilbaukunde — Fortſetzung der Bauconſtructionslehre (Ferd. Stadler). Baukunſt des Mittelalters und der Renaiſſance (Semper). Uebungen im architekt. Zeichnen, im Entwerfen und Ausarbeiten von Projecten (Derſelbe). Perſpective und Schattenlehre nebſt Uebungen (v. Deſchwanden). Straßen- und Brückenbau (Peſtalozzi). Theoretiſche Maſchinenlehre (Zeuner). Figurenzeichnen (Werdmüller). Modelliren in Thon und Gyps (Keiſer).

III. Jahrescurs. Baukunſt des Mittelalters und der Renaiſſance (Semper). Uebungen im Entwerfen und Ausführen von architekt. Projecten (Derſelbe). Geſchichte der Renaiſſance (Burkhardt). Figurenzeichnen (Werdmüller). Geologie (Eſcher von der Linth). Repetitorium über Geologie (Derſelbe).

II. Ingenieurſchule.

I. Jahrescurs. Topographie (Wild). Planzeichnen (Derſelbe). Elemente der Aſtronomie (Wolff). Lehre von den Bauconſtructionen (Ferd. Stadler). Zeichnen von Bauconſtructionen (Jul. Stadler). Techniſche Mechanik (Zeuner). Maſchinenzeichnen (Reuleaux). Eléments du calcul différentiel et du calcul intégral (Beaumont). Exercices sur le calcul diff. et le calcul intégral (Le même). Steinſchnitt, wozu als Einleitung die Lehre von der Darſtellung der Schnitte und Berührung krummer Flächen (v. Deſchwanden). Repetitorium und Uebungen über die Lehre vom Steinſchnitte (Derſelbe). Feldmeſſen (Wild).

II. Jahrescurs. Waſſer- und Straßenbau (Culmann). Repetitorium über Waſſer- und Straßenbau (Derſelbe). Conſtructionsübungen über Waſſer- und Straßenbau (Derſelbe). Geodäſie (Wild). Kartenzeichnen (Derſelbe). Theoretiſche Maſchinenlehre (Zeuner). Maſchinenconſtruiren (Reuleaux). Integralrechnung, Fortſetzung (Raabe). Geometrie, Fortſetzung (Derſelbe). Uebungen in der Integralrechnung und in der Geometrie (Derſelbe). Integralrechnung, Fortſetzung (Sidler). Perſpective und Schattenlehre und Uebungen über Perſpective und Schattenlehre (v. Deſchwanden). Techniſche Phyſik (Clauſius). Modelliren in Thon und Gyps (Keiſer). Technologie der Baumaterialien (Bolley).

III. Jahrescurs. Waſſer- und Straßenbau (Culmann). Repetitorium über Waſſer- und Straßenbau (Derſelbe). Conſtructionsübungen über Waſſer- und Straßenbau (Derſelbe). Geodäſie (Wild). Kartenzeichnen (Derſelbe). Geologie (Eſcher von der Linth). Repetitorium über Geologie (Derſelbe).

III. Mechaniſch-techniſche Schule.

I. Jahrescurs. Techniſche Mechanik (Zeuner). Maſchinenzeichnen (Reuleaux) Eléments du calcul différentiel et du calcul intégral (Beaumont). Exercices sur le calcul différentiel et intégral (Le même). Steinſchnitt und Uebungen und Repetitorium über die Lehre vom Steinſchnitt (v. Deſchwanden). Arbeiten in Metall (Niederer). Arbeiten in Holz (Rollenbuz).

II. Jahrescurs. Theoretiſche Maſchinenlehre (Zeuner). Maſchinenbaukunde (Reuleaux). Maſchinenconſtruiren (Derſelbe) Integralrechnung, Fortſetzung (Raabe). Raumgeometrie, Fortſetzung (Derſelbe). Uebungen in der Integralrechnung und Geometrie (Derſelbe). Integralrechnung, Fortſetzung der Vorleſungen vom letzten Semeſter (Sidler). Arbeiten in Metall (Niederer). Techniſche Phyſik (Clauſius). Mechaniſche Technologie (Kronauer).

IV. Chemisch-technische Schule.

I. Jahrescurs. Unorganische Chemie (Städeler). Analytische Uebungen im Laboratorium (Derselbe). Zoologie (Frey). Repetitorium über Zoologie (Derselbe). Allgemeine Botanik (Nägeli). Mineralogie (Kenngott). Technisches Zeichnen (Krönert).

II. Jahrescurs. a. Technische Abtheilung.

Technische Chemie (Bolley). Uebungen im technisch-pharmaceutischen Laboratorium (Derselbe). Technische Physik (Clausius). Technisches Zeichnen (Krönert). Chemische Technologie der Baumaterialien (Bolley). Geologie mit Repetitorium darüber (Escher von der Linth).

b. Pharmaceutische Abtheilung.

Technische Chemie (Bolley). Uebungen im technisch-pharmaceutischen Laboratorium (Derselbe). Pharmaceutische Technik (Derselbe). Pharmaceutische Waarenkunde (Gastell). Pharmaceutische Botanik (Heer). Technische Physik (Clausius).

V. Forstschule.

I. Jahrescurs. Encyklopädie der Forstwissenschaft (Landolt). Forstliche Taxationslehre (Derselbe). Excursionen, Taxationsübungen, Repetitorien und Conversatorien (Marchand und Landolt). Zoologie mit Repetitorium und Examinatorium (Frey). Allgemeine Botanik (Nägeli). Mineralogie (Kenngott). Topographie (Wild). Planzeichnen (Derselbe). Geologie mit Repetitorium (Escher von der Linth).

II. Jahrescurs. Administration et police forestière (Marchand). Conversation des forêts (Le même). Statistique et littérature forestière (Le même). Forstliche Betriebslehre (Landolt). Anleitung zur Geschäftsführung (Derselbe). Excursionen, Repetitorien und Conversatorien (Marchand und Landolt). Straßen- und Brückenbau (Pestalozzi). Technische Physik (Clausius).

VI. Philosophische und staatswirthschaftliche Abtheilung.

a. Naturwissenschaften.

Unorganische Chemie (Städeler). Analytische Uebungen im Laboratorium (Derselbe). Uebungen für Vorgerücktere (Derselbe). Chemische Technologie der Baumaterialien (Bolley). Experimentalphysik mit Repetitorium (Mousson). Mathematische Physik — Einleitung und Theorie der Elasticität (Clausius). Zoologie (Frey). Zoologisches Repetitorium und Examinatorium (Derselbe). Allgemeine Botanik (Nägeli). Anleitung zu mikroskopischen Untersuchungen (Derselbe). Ueber die Pflanzen der Vorwelt (Heer). Ueber fossile Insecten (Derselbe). Lehre von den Pilzen mit besonderer Berücksichtigung der bei Thier- und Pflanzenkrankheiten vorkommenden (Wartmann). Examinatorium der allgemeinen Botanik, verbunden mit mikroskopischen Vorweisungen (Derselbe). Examinatorium der speciellen Botanik mit Benutzung getrockneter Pflanzen (Derselbe). Geologie (Escher von der Linth). Repetitorium über Geologie (Derselbe). Lithurgik der Schweiz (Derselbe). Histoire, construction et coloriage des cartes et coupes géologiques (Marcou). Mineralogie (Kenngott). — [Weitere mineralogische Collegien werden später angekündigt.]

b. Mathematische Wissenschaften.

Integralrechnung, Fortsetzung (Raabe). Raumgeometrie, Fortsetzung (Derselbe). Uebungen (Derselbe). Algebraische Analysis (Derselbe). Eléments du calcul différentiel et du calcul intégral (Beaumont). Exercices sur le calcul diff. et int. (Le même). Schnitte und Berührungen krummer Flächen mit Ebenen, Steinschnitt (v. Deschwanden). Perspective und Schattenlehre (Derselbe). Elemente der Astronomie, zugleich als Einleitung in die Geodäsie (Wolff). Reine und angewandte Mathematik (Hug).

Praktiſcher Curs der Differential- und Integralrechnung (Derſelbe). Erſter Theil der darſtellenden Geometrie (Derſelbe). Mathematiſch-methodiſches Prakticum für Lehramtscandidaten (Derſelbe). Die Flächen zweiten Grades analytiſch behandelt (Sidler). Synthetiſche Geometrie nach Steiner (Derſelbe). Theoretiſche Aſtronomie (Derſelbe). Integralrechnung, Fortſetzung (Derſelbe). Mathématiques élémentaires im Umfange der durch das neue Programm 1856/57 detaillirten Vorkenntniſſe (Stocker). Politiſche Arithmetik — Zinſeszinſen, Renten, Sparcaſſen, Banken ꝛc. — (Derſelbe). Techniſche Mechanik (Zeuner).

e. Litterariſche und ſtaatswirthſchaftliche Wiſſenſchaften.

Ueber Goethes Fauſt (Viſcher). Ueber Wolframs von Eſchenbach Parcival und Gottfrieds von Straßburg Triſtan (Derſelbe). (An der Univerſität wird von demſelben geleſen: Aeſthetik). Littérature française (Challemel-Lacour). Lezioni di letteratura italiana (de Sanctis) Esercizio di composizione (Le même). On the History of English Literature from the end of last century to the present time (Behn-Eſchenburg). Shakespeare's Timon of Athens and Love's Labours Lost überſetzt und erläutert (Derſelbe). Uebungen im ſchriftlichen und mündlichen engliſchen Ausdruck (Derſelbe). Allgemeine Geſchichte der neuern Zeit mit beſonderer Rückſicht auf Culturentwicklung (Schmidt) Quellenkunde zur römiſchen Geſchichte (Derſelbe). Baukunſt des Mittelalters und der Renaiſſance; als Einleitung eine allgemeine Ueberſicht über die Baukunſt der Alten (Semper). Geſchichte der Renaiſſance. Ueberſicht (Burkhardt). Geſchichte der Malerei und Sculptur ſeit dem XV. Jahrhundert (Derſelbe). Archeologia dell'arte cristiana (Derſelbe). Claſſiſche und deutſche Mythologie (Volkmar). Anthologie der griechiſchen Poeſie (Derſelbe). Economie politique (Cherbuliez). Droit international (Le même). Droit commercial (Dufraisse). Droit forestier (Le même).

d. Künſte.

Landſchaftszeichnen (Ulrich). Figurenzeichnen nach flachen Vorlagen und beſonders nach Gyps (Werdmüller). Modelliren in Thon und Gyps für die Bau- und Ingenieurſchüler (Keiſer). Zeichnen von Ornamenten zur Decoration von architektoniſchen Gegenſtänden, Geräthen und andern Producten der Gewerbe und der Induſtrie (Jul. Stadler).

Unterricht in der deutſchen Sprache wird, wenn es nöthig erſcheint, ertheilt werden von Herrn Hardmeier.

F. Nekrologe.

Preußen. Eichhorn. Am 16. Januar dieſes Jahres ſtarb der Staatsminiſter a. D., Ritter des Rothen Adler Ordens erſter Claſſe mit Eichenlaub, Dr. Albrecht Eichhorn. Er war zuerſt Kammergerichtsrath und Syndicus der neugeſtifteten hieſigen Univerſität. Vor Beginn des Freiheitskampfes thätig für die Bildung der Landwehr, trat er ſelbſt in die Reihen, als der Kampf ausbrach. Nach der Schlacht bei Leipzig begann ſeine Wirkſamkeit in der Centralverwaltung des Freiherrn vom Stein. Die diplomatiſchen Talente, die er während der Friedensverhandlungen zu Paris bei Reclamation der dorthin entführten Kunſt- und Litteraturſchätze an den Tag legte, führten ihn in das auswärtige Departement, in welchem er bis zum Director emporſtieg (1831) und als ſolcher namentlich die deutſchen Angelegenheiten faſt ſelbſtſtändig in ſeiner Hand hatte. Ihm gebührt das Verdienſt, zur Beſeitigung der letzten Hinderniſſe, welche (1833) dem Abſchluſſe des deutſchen Zollvereins entgegenſtanden, weſentlich beigetragen zu haben. Im Jahre 1840 endlich wurde ihm die Oberleitung eines Departements übertragen, zu deſſen Uebernahme, zumal nach einem in beſtimmter Rich-

tung glänzenden Vorgänger, er durch Geiſtes- und Gemüthseigenſchaften, wie Wenige, geſchaffen ſchien. Die Wirkſamkeit des Eichhornſchen Miniſteriums (1840 bis 1848) wird in ihrer Bedeutung nie verkannt werden, wenn ſchon ihr Anſpruch auf allſeitige Würdigung nur durch die Rückſicht auf die Schwierigkeiten der Zeit begründet erſcheinen mag. In weiten Kreiſen aber wird heute ſchon der Geiſt, die Friſche und die Feinheit, die der heimgegangene Staatsmann den ihm anvertrauten Intereſſen überall widmete, mit Bewunderung anerkannt; heute ſchon darf man den einſtmaligen Pfleger unſeres Cultus zu den bedeutendſten Männern zählen, deren die preußiſche Verwaltung ſich zu rühmen hat.

Zu dieſen Worten der Pr. C. fügen wir folgenden Abſchnitt aus dem Nekrolog Eichhorns in der N. Pr. Ztg.:

Wir kommen endlich zu der Periode ſeines Lebens, die am meiſten in den Mund der Menſchen gekommen, das Cultusminiſterium. Kein wichtigeres und ſchwierigeres Amt wird in dieſem Staate vergeben. Wir hatten ſo eben von Preußens Stellung und Zukunft in Deutſchland zu ſprechen. Aber wo iſt der Schlüſſel für dieß preußiſche Staatsleben ſelber, wie müſſen wir die Frage nach dem letzten Grund unſerer Exiſtenz immer beantworten? Wie anders als mit dem unvergleichlichen Dienſte, den dieſe Monarchie an dem Königreich Chriſti, der Kirche, hat! Sind wir nicht eben mit dieſer Art der Verſammlung, der Nebeneinanderſtellung und Gleichberechtigung der Katholiken und Proteſtanten die ſchlechthin deutſche Macht, die alles deutſche Geſchichtserbe bei ſich bewahrt? Hat Europa irgendwo etwas dieſem unſer Weſen bedingenden Verhältniß zwiſchen lutheriſcher und reformirter Kirche mit ſeiner Saat von Irrungen und zugleich mit ſeiner Ausſicht auf die Fülle der Friedensernten nur entfernt Aehnliches aufzuweiſen? Haben nicht in Deutſchland überhaupt, und wo wieder mehr als in Preußen, die Kämpfe in Philoſophie und Litteratur einen gleichſam parallelen Gang mit den Revolutionsſchlachten Frankreichs genommen? Haben nicht bei uns die Syſteme der Erziehung und des Unterrichts dieſelbe tiefgreifende Wirkung gehabt, wie die neuen Gedanken von Arbeit und Wirthſchaft für England? Damit iſt klar, daß die Entſcheidung darüber, was in dieſen Dingen überhaupt in menſchliche Hand gegeben iſt, worin hier Pflicht und Recht der Obrigkeit beſteht, wohl das höchſte Pfund iſt, das bei uns einem Manne vertraut werden kann.

Zumal dann, wenn man ſich ſchon in bedenklicher Lage befindet. Dieß aber war im Jahre 1840 in Bezug auf alle dieſe Fragen bereits unläugbar der Fall. Dieſer Staat hat ſich im Laufe eines Jahrhunderts nach innerem Zuge mit Wolf, mit Kant, mit Hegel verbunden, um nach eben ſo erkennbarem Geſetz mit ihnen oder ihrer Schule auf das Entſchiedenſte zu zerfallen. Eben befand man ſich in einem ſolchen Moment der Scheidung: die Lehre, welche ein Jahrzehend vorher in engem Verhältniß zur Staatsgewalt war, hatte mit ihrem eigenen Fortgang auf die Vorrechte der Verbündeten verzichten müſſen; in ihrem Schooße ſelbſt war der Kampf ausgebrochen, und die eine Hälfte des Lagers, die thätigere und lautere, begann in demſelben Augenblick den entſchloſſenſten Angriff auf den ganzen Beſtand der kirchlichen und weltlichen Einrichtungen. Es liegt — kein Standpunct ſollte es verkennen — etwas Ungemeines in dem Act des 20. Januar 1813, da Friedrich Wilhelm III. am Tage vor jener Abreiſe nach Breslau, die den Entſchluß des Befreiungskrieges in ſich trug, wie zu chriſtlicher Beſtellung ſeines Hauſes, ſeinen Kronprinzen einſegnen laſſen und nun nach vollendeter Feier an die noch um den Altar verſammelten geiſtlichen Würdenträger des Hofes und Landes herantrat mit dem Wort: »Da ſtehen Sie nun als Brüder zuſammen, verkündigen Ein Evangelium des Friedens, und nennen ſich doch die Einen lutheriſch,

die Andern reformirt ... Doch das ſind Friedensſorgen. Gott wird mit uns ſein und dann wollen wir weiter ſehen.« Aber wen ergriffe nicht tiefe Wehmuth, wenn er von dieſer erſten Ankündung des Unionsplans ſich in das Jahr 1840 verſetzt, als Ende der langen Mühe die Landeskirche über ihre eigene Grundlage im Unklaren und daneben jenes Häuflein der Ausgeſchiedenen erblickt, die — unbegreiflich unter dem Scepter des mildeſten und gerechteſten Königs — um treuen Feſthaltens an dem alten Bekenntniß willen eine Zeit lang nur zwiſchen Auswanderung und Verfolgung zu wählen hatten. Endlich war man in vollem Zerwürfniß mit der katholiſchen Kirche. Preußen hatte ehedem die römiſche Kirche nur in der Schwäche des achtzehnten Jahrhunderts gekannt. Sie war ihm nur in der rohen und dürftigen Geſtalt der polniſchen Lande oder mit jenem Bewußtſein ſchwerer Schuld gegen den Proteſtantismus, das ſie in Schleſien in den erſten Menſchenaltern der preußiſchen Herrſchaft zeigte, begegnet. Die von ſolchen Vorausſetzungen ſtammenden Ueberlieferungen und Maximen der Regierung wollten den Anſprüchen gegenüber nicht ausreichen, welche der aus den Stürmen der Revolution wiederhergeſtellte Katholicismus, welche er namentlich in jenen Rheinlanden, die ein Jahrtauſend hindurch das Herzgebiet der abendländiſchen Hierarchie geweſen, erhob. Der Conflict hatte zum Schiffbruch geführt, ein Ereigniß, das natürlich ſeine Rückwirkung auf die alten Lande erſtreckte.

In dieſe Breſchen ward Eichhorn gerufen. Sein König wußte, daß er ihn nicht auf Roſen bette. Aber welches Zeugniß gab der Monarch, dem nichts mehr am Herzen lag als die Kirche, dem Diener, den er hierher ſtellte! Was nun thun? Die alte Herrſchaft des Staates über dieſe Gebiete war in ſich unmöglich geworden. Vor Mächte geſtellt, die ihres eigenen Ganges, ewigen Lebens ſind, und die doch zugleich die Entſcheidung über Wohl und Wehe des Vaterlandes in ſich tragen, konnte der neue Miniſter ſeine Aufgabe nur ſo verſtehen, daß er jenen Mächten das Princip ihrer Selbſtſtändigkeit zugeſtand, um ſo ernſter aber an ſie die Forderung richtete, der Pflichten gegen die Stätte eingedenk zu bleiben, die ihnen den Raum für dieſe eigenartige Entwickelung gewähre, nicht zu vergeſſen, daß es preußiſcher Boden ſei, den ihre nun frei erſchloſſenen Ströme zu tränken hätten.

Was zuerſt die katholiſche Kirche betraf, ſo war hier ein nächſtes, der öffentlichen Wahrnehmung ſich entziehendes und doch ungemein wichtiges Geſchäft die Bildung der Abtheilung für das katholiſche Kirchenweſen im Miniſterium ſelbſt. Die Wahl der Perſonen, die Abgrenzung der Reſſorts, die Sorge dafür, daß die neue Verwaltungsinſtanz, die ſonſt in unſerer Regierung ihres Gleichen nicht hat, gleich mit der Tradition eines rechtlich und ſittlich aufrichtigen Verhältniſſes zu dem Chef und den andern Abtheilungen des Miniſteriums ſich befeſtige — alles dieß waren Sachen, die großes adminiſtratives Talent, die Gabe des Behauptens und Gewährenlaſſens gleich ſehr erforderten. Danach galt es unter Umſtänden, wo der Einfluß der Regierung auf die Beſetzung der biſchöflichen Stühle ganz andere Formen annehmen ſollte als früherhin, doch die Männer zu erheben, mit denen der Staat in Recht und Ehren beſtehen konnte; es galt ferner, mit dem Bisthum, das nun völlig freie Correſpondenz mit Rom erhalten hatte, an den Grenzgebieten von Staat und Kirche in friedlichem und fruchtbarem Verkehr zu bleiben. Im Ganzen und Großen iſt es mit Beidem gelungen. Indem man mit Recht darauf verzichtete, den theologiſchen Studien in der katholiſchen Kirche ihre Richtung anweiſen zu wollen, widmete man ſich um ſo gewiſſenhafter der Ausfüllung der von jener Seite her lange beklagten Lücken im Lehrerperſonal an den katholiſchen oder gemiſchten Univerſitäten. Die Wiederherſtellung des früher zu fremdartigen Zwecken verwendeten Peculiums der katholiſch-theologiſchen Facultät zu Breslau

gehört hieher. Gedenken wir noch der Einleitung jener mühſamen Verhandlungen, die endlich unter der gegenwärtigen Verwaltung zu dem erwünſchten Ziel geführt haben, den Katholiken in der Armee die Wohlthat des Gottesdienſtes und der Seelſorge in voller Parität zu verſchaffen.

In der evangeliſchen Kirche drängte am meiſten die Regulirung der Verhältniſſe der Lutheraner, welche die Amtsſprache als Separatiſten bezeichnet hatte. Verſuche der Einigung, denen ſich Eichhorn zuerſt mit voller Wärme hingab, kamen jetzt zu ſpät: man endete in der Generalconceſſion vom 27. Juli 1845, welche dieſer Gemeinſchaft den Grad von Freiheit gewährte, mit dem ſie ihrem eigenen Bedürfniß zu genügen und als Ferment für unſer evangeliſches Geſammtleben zu wirken vermag. Was dann die Landeskirche angeht, ſo vergißt man heute leicht, daß ihr Daſein mehr eine der Union zu Grunde gelegte und dann aus derſelben wieder abgeleitete Vorausſetzung als eine wirklich durchgedrungene Thatſache war Nur eine verhältnißmäßig geringe Zahl von kirchlichen und Lehrinſtituten im ganzen Umfang der Monarchie war jünger als der Gedanke und Plan eines ſolchen Ganzen, und bekannte dasſelbe als ihre Wurzel; Anſchluß und Unterordnung aller älteren war dem Grade nach verſchieden, der Wirkung nach oft zweifelhaft; die kirchenregimentlichen Behörden, in welchen die Landeskirche ihren ſicherſten Ausdruck haben ſollte, entbehrten gerade weſentlicher Attribute oder ſahen ſich auf einen beſchränkten Antheil an der in das Innerſte der Kirche eingreifenden Thätigkeit der Landespolizeibehörden angewieſen. So kam es hier darauf an, das wirkliche Selbſt der Landeskirche zu erkunden und ihr dann von der Dienſtbarkeit zu dem Recht eigener Obrigkeiten zu helfen. Dazu ward ſofort Hand angelegt, 1843 die Kreisſynoden, 1844 die Provinzialſynoden berufen, damit ihnen und gerade unter Berückſichtigung ihrer Wünſche und Anträge 1845 die neue Organiſation der Provinzialconſiſtorien folgen konnte; ſo folgte auf die Berufung der Generalſynode (1846) die Schöpfung des Oberconſiſtoriums im Januar 1848. In der Ausbildung dieſer neuen der Kirche verwachſenen Obrigkeiten beſteht ein großes, nicht genug anzuerkennendes Verdienſt der Eichhornſchen Verwaltung. Man kann denken, mit welchen Schwierigkeiten dieß Reſultat einem Rathstiſch abgewonnen wurde, der ſeit Menſchenaltern die Kirche nur als ein Staatsinſtitut für die moraliſche Bildung des Volks zu betrachten und zu behandeln gewohnt war. Nun erſt ſind die großen reformatoriſchen Viſitationen, nun erſt der tiefer dringende Einfluß der Kirche auf die Schule möglich geworden; erſt jetzt gibt es eine Stelle, wo ein Mitglied der evangeliſch-geiſtlichen Behörde Preußens ſich bekennen, von ſeinem Verhalten zu Union und Confeſſion vollgültiges Zeugniß geben kann. Man wird uns nicht einwenden, daß das Oberconſiſtorium alsbald durch den Umſturz begraben wurde: vielmehr beweiſt es die Richtigkeit und Unabweislichkeit des Eichhornſchen Gedankens, daß man es wie in proviſoriſcher Form ſchon im folgenden Jahre wieder zulaſſen mußte, und daß es dann 1850 im Weſen ganz auf den Grundlagen von 1845 und 1848, nur mit der einen weſentlichen, durch die veränderte Stellung des Miniſters gebotenen Veränderung betreffs des Präſidiums, in dem Oberkirchenrath wieder erſtand. — Wie natürlich iſt es nun, daß, wo ſo Bedeutendes erreicht worden, man noch Größeres gewollt hat: ja, das Letztere iſt faſt Bedingung des Erſteren. Schon knüpften ſich an die Synodalverſammlung Plane dauernder Repräſentativinſtitutionen in der Kirche. Auf der Generalſynode ward das bedeutſame Unternehmen, in einem neuen Ordinationsformular ſowohl dem geiſtlichen Amt in der Landeskirche einen gemeinſamen Anhalt zu geben, als auch dieſe ſelbſt zum erſten Mal ein beiden Confeſſionen genügendes Zeugniß ablegen zu laſſen, der Mittelpunct aller Kämpfe. Eichhorn entſchied ſich, wie man weiß, für das

Formular. Zwiſchen dem Emancipationstrieb der geſchichtlichen Kirchen und der Forderung des Staats — wie wir ſeinen Standpunct faſſen — neigte er ſich hier mehr der letzteren zu. Denn das iſt keine Frage, gelangte einſt die geeinte evangeliſche Kirche zu dieſer Gewißheit eines ohne Anmaßung erworbenen Berufes, zu dem Grade eines neuen Selbſt, daß ſie eigene friſche Blüthen des Bekenntniſſes triebe, ſo müßte unſer preußiſcher Staat, der von ſeinem erſten Tage an ihrer Gründung arbeitet, damit ſelbſt ein großes Stufenalter zurückgelegt haben. Es entſprach durchaus der Individualität unſeres Verewigten, daß er auf dieß Ziel begeiſtert ſein Auge heftete; ſein ſtaatsmänniſches Thun war allezeit nicht minder hoffendes Hinausſchauen zu beſſeren Tagen, Bauen auf die Zukunft, als Feſthalten am Alten und Bewährten geweſen; ſo glaubte er auch hier, daß es nicht gut ſei, die Synode ziehen zu laſſen, ohne daß ſie wenigſtens einen Schritt dieſem Ziele näher geführt hätte. Damit ſtimmte ſein Chriſtenthum vollkommen zuſammen — wenn es verſtattet iſt, von dem, was das Geheimniß Gottes und der ihm geweihten Seele, hier zu reden. Es war ihm, wie wir ſehen, zuerſt ein mitgegeben Gut, dann ein in großen äußeren und inneren Erfahrungen befeſtigter Erwerb; es gab ein theologiſches Moment darin, das ſich an Schleiermacher emporgebildet hatte, ohne doch von des Freundes Lehre beherrſcht zu werden; ſo in alle Wege wahrhaft, tief und in ſtetem Wachsthum, war es nicht eigentlich confeſſionell angeſchloſſen. In ſeinem Kirchenregiment hatte Eichhorn denen gegenüber, die ihre Untreue und Feindſchaft wider Chriſtum hinter der Polemik wider die Bekenntnißſchriften zu verſtecken verſuchten, das ganze Gewicht derſelben aufrecht erhalten: hier auf der Synode, in dieſem Zuſammenhange, mochte die Gefahr, die ihnen von dem Durchdringen des Formulars drohte, ihm vielleicht geringer erſcheinen. Doch haben die Männer, die nun als die Vertreter der geſchichtlichen Kirchen ihm berechtigten Widerſtand leiſteten, ſowohl das ſeltene Talent als die Lauterkeit des Sinnes, womit er die Verhandlungen geleitet hat, offen und freudiglich anerkannt: von dem natürlichen Gegenſatz ward alles Gehäſſige fern gehalten und nur das Fruchtbringende daran gezeitigt. Wie von den Verordnungen von 1845 und 1848 letztlich der Beſtand der heutigen kirchlichen Inſtitutionen datirt, ſo von der Generalſynode der Kampf der Geiſter, in dem doch eben Leben und Fortbildung beſchloſſen ſind.

Blicken wir weiter um, was während dieſer Verwaltung für die evangeliſche Kirche geſchehen iſt, ſo werden wir kein Gebiet unberührt finden. So erſcheint hoch in oberſter Schicht jene Conferenz der Abgeordneten aller deutſch-evangeliſchen Landeskirchen, die bei aller Zufälligkeit ihrer Geſtalt doch die Stürme von 1848 zu überdauern, ihre Wirkſamkeit bis heute fortzuſetzen gewußt hat. Ganz am andern Ende auf dem Grunde der Dinge, wo es freilich noch mehr zu ſchaffen gibt, ſteht die innere Miſſion. Kaum war Wicherns Name und großes Beſtreben über Deutſchland hin hier kund geworden, ſo war Eichhorn nicht zweifelhaft, daß Preußen ſich mit dieſem Manne in die engſte Verbindung zu ſetzen habe, daß das Rauhe Haus eine Heilanſtalt für die ſchweren Gebrechen unſeres evangeliſchen Volks werden müſſe; wo ſich dann Verwandtes regte, wie in dem Inſtitut zu Kaiſerswerth, ward es trotz aller entgegenſtehenden Schwierigkeiten gefördert. Was war nicht zu überwinden, bis man die erſten Anfänge evangeliſcher Krankenpflege in unſern Hoſpitälern pflanzen, bis man nur einige Stationen der Berliner Charité den Diakoniſſinnen überweiſen konnte! Und ſo könnten wir weiter gehen und noch mannigfacher Bemühungen gedenken, deren Antrieb immer das Wort vom Senfkorn war, gleichviel, ob ſie einer beſtimmten Stätte gewidmet waren, wie die Einrichtung des Univerſitätsgottesdienſtes zu Berlin, oder weithin auch jenſeits der Grenzen des Vaterlandes ihrer Wirkung ſicher

waren, wie jene Reinigung und Herſtellung des Kalenders in evangeliſchem Geiſt — eine Arbeit, deren Wichtigkeit des Königs ſinnvoller, auch das Entlegene ſammelnder Blick erkannt hatte, und für die der Miniſter den ſachkundigen und tüchtigen Mann zu finden wußte.

Um dann auf das Gebiet der Wiſſenſchaft und des Unterrichts zu kommen, ſo konnte und wollte man nicht daran denken, die Vertreter der nun an ſich ſelber und an dem Leben irre gewordenen Richtungen von den Lehrſtühlen zu verdrängen: nur der äußerſte Exceß brachte es in einigen Fällen zu einem amtlichen Einſchreiten. Es war vielmehr die Aufgabe, dem falſchen Geiſte den richtigen entgegenzuſtellen; was irgendwo in Deutſchland an erbauenden, poſitiver Auffaſſung geneigten Kräften ſich regte, auf dieſen preußiſchen Sammelplatz herzubeſcheiden; den Univerſitäten zunächſt damit ein Gleichgewicht der ſtreitenden Mächte zu ſichern. Es war dieß, wie man weiß, des Königs große, auf die tiefe Erkenntniß des innigen Bezugs zwiſchen ſeiner Monarchie und der deutſchen Wiſſenſchaft gegründete Intention. Wir vermieden gern, davon zu ſprechen, wie wenig man den königlichen Gedanken verſtanden, wie wenig die Wiſſenſchaft das Vertrauen erwiedert und belohnt hat, das ihr der König ſo rein und voll entgegentrug; wie ſie in jener Epoche — daß wir es in ein Wort faſſen — oft geringer geweſen, als ihr Glück. Der Miniſter führte mit urſprünglichem und freiwilligem Eifer die königliche Abſicht aus. Für die Wünſche und Anliegen der Gelehrten, für die Unterſtützung ihrer Zwecke durch Reiſen, durch Bereicherung der wiſſenſchaftlichen Sammlungen fand man ihn ſtets geneigten Ohrs. Bei den Berufungen war es Princip, das Recht mehrerer Richtungen neben einander, ſo lange ſie nur den letzten Grund gemeinſam hatten, anzuerkennen, der Wiſſenſchaft die ihr nöthige Mannigfaltigkeit der Tendenz zu gönnen. Man erinnert ſich, daß die Doctoren Hävernick und Dorner in dieſelbe Facultät geſetzt worden, daß die Berufungen der politiſchen Männer eine Scala von Huber bis zu Dahlmann umfaßten. Nicht alle dieſe Anſtellungen ſchlugen gleich gut ein: nicht Alle, die man berief, wurden bei uns ſeßhaft; aber doch war eine große Zahl darunter, die den Erwartungen vollkommen entſprach, tiefgehende Wirkungen auf dem Katheder machte, oder mit dem alten guten Beſtande der preußiſchen Univerſitätslehrer vereint das Ihrige dazu beigetragen hat, die Univerſitäten von der Vermengung mit den Dingen von 1848 frei zu halten und ihnen dadurch ihre ungekränkte Fortdauer zu ſichern. Von manchem Großen, was unternommen worden, wird der Erfolg erſt allmälig immer klarer werden; könnte ſich Jemand bereden, daß Schellings tiefgedachtes und mächtiges Wort hier ſpurlos verhallt iſt? Erwähnen wir dann von den Thaten dieſer Verwaltung auf Gebieten der Wiſſenſchaft, die den Zeitſtrömungen ferner liegen und doch zugleich hohes Intereſſe haben, noch die ägyptiſche Expedition des Profeſſor Lepſius, für deren Förderung durch ſeinen Miniſter der König lange nach deſſen Rücktritt gutes Andenken bewahrt hat, und die mit Pertz's Berufung bewirkte Ueberſiedelung des für Deutſchland wichtigſten hiſtoriſchen Unternehmens der **Monumenta Germaniæ historica** nach Berlin. Und bemerken wir dann endlich, daß die ſtärkere Hervorhebung des religiöſen und ſittlichen Elements in dem Gymnaſialunterricht (auch das Turnen ward in dieſem Zuſammenhang wieder aufgenommen), ſo wie die Rückweiſung der falſchen Ideale von Volksſchule und Volkslehrerbildung — Arbeiten, die nun erſt zu ihrem vollen Zuſammenhange, zur Entwickelung auch ihrer poſitiven Seiten gedeihen — in jener Zeit ihre Anfänge haben.

Dieß ein kurzer Abriß von dem, was geſchehen. Erheben wir die Frage nach dem Wie. Der Miniſter, ſagten wir, erkannte ſeine Aufgabe als einen Kampf mit losgeriſſenen feſſelloſen Mächten und als ein Werben um freie Kräfte, die ſeine Verbündeten

ſein ſollten. Liegt nun nicht dem, was wir den ächten und wahren Conſtitutionalismus nennen, eine ähnliche Anſchauung vom Verhältniß der Regierung zu Genoß und Widerſacher zu Grunde? Und mußte nicht der Staatsmann, der ſich dergleichen unterwand, von ſelber zu dem Bedürfniß von Mitteln, wie ſie das conſtitutionelle Regiment auch im rechten Sinne braucht, kommen, oder wenn dieſe ihm noch völlig verſagt waren, auf ihren Erſatz denken? — Ein erſtes Erforderniß dieſes Zuſtandes iſt es, daß die leitenden Mitglieder der Regierung, die Miniſter, unter ſich über den Gang einig ſind, den man einhalten will; man weiß, wie wenig daran vor dem März bei uns zu denken war. Ein zweites iſt, daß der einzelne Miniſter mit den Männern, denen die Ausführung ſeiner Plane, die Aufrechthaltung ſeiner Gedanken in dem täglichen Geſchäfte obliegt, daß er mit ſeinen Räthen und Mitarbeitern ſich im Einklang wiſſe. Eichhorn mußte um deſſenwillen, was er leiſten ſollte, dieſen innern Anſchluß der Mitglieder ſeines Miniſteriums an ſeine Tendenz in höherem Grade, als früher nöthig geweſen, fordern und ihn eben deßhalb auch mehr vermiſſen; eine Sache, die in dem Grade bekannt und zugleich von ſo objectiver Bedeutung iſt, daß man ohne den Schein irgend welcher perſönlichen Beziehung davon reden kann. Der Conflict, in welchem dieſer auf freien Kampf und ſchnellere Wechſel berechnete Staat auf deutſchem Boden mit der Beamtung namentlich der höheren Stufen und ihrem durch langes Herkommen wie zum Recht gewordenen Anſpruch auf eine innerlich und äußerlich ſelbſtſtändige Stellung gerathen wird, trat hier zum erſten Mal hervor. Der Miniſter band ſich dann nicht ſtrenge an die Geſchäftsgrenzen der einzelnen Räthe, er zog jüngere Hülfsarbeiter oft gerade für die wichtigſten Arbeiten herbei; hiedurch regte er bei denen, die Anlaß hatten, ſich verletzt zu fühlen, entſchiedenen und in ſeinen Folgen bald deutlich genug empfundenen Gegenſatz auf. Haben wir aber in den Jahren ſeit 1848 nicht mehrfach erfahren, daß die Grenzen der Referate, die Stufen des Dienſtrangs nicht mehr die ausſchließliche Regel geben können, daß man die verbündeten Kräfte überall da ſuchen muß, wo ſie ſich finden wollen? Haben wir nicht in den außerordentlichen Laufbahnen, die von dem Durchdringen einer neuen Maxime hier Kunde gaben, den Anfang einer Regierung durch Menſchen, an Stelle jener durch Reſcripte, die in der Märznacht zu Falle gekommen, begrüßt? Der Miniſter begann bei der Beſetzung von Aemtern der Frage nach der Tüchtigkeit des Candidaten, mehr als man bisher gepflegt, die nach ſeiner Geſinnung hinzuzufügen: er ahnte den Moment, wo jedes Amt politiſch werden würde. Iſt nicht dieſe Frage hernach und mit gutem Recht über den ganzen Raum des Staatsdienſtes hin in hohem Grade maßgebend geworden? — Zu dem Zuſtande, in dem wir uns nun befinden, gehört es, daß die Staatsmänner ſich über das Princip ihres Handelns ausſprechen, daß die kämpfenden Parteien ihre Ehre darin ſehen, nicht bloß durch das Uebergewicht der Zahl, ſondern auch mit der Macht der Gründe geſiegt zu haben, ja daß man eine augenblickliche Niederlage nicht ſcheut, wenn ſie Gelegenheit gegeben hat, frei vor dem Lande, von dem was man will und ſoll, Rechenſchaft abzulegen. Eichhorn hatte das deutliche Gefühl, daß ein ſolcher Moment für das preußiſche Staatsleben nahe ſei. Daher in ſeinen abweiſenden und rügenden Reſcripten dieſer bis dahin unbekannte Aufwand von Gründen und Mahnungen; daher wurden in einer Sache, die ſo einfach lag, wie die Entfernung jenes Bonner Privatdocenten vom Lehrſtuhl, von allen evangeliſch-theologiſchen Facultäten im Lande Gutachten eingeholt und alle dieſe Schriftſtücke dann ſammt den Separat-Votis einzelner Diſſentirender dem Druck übergeben; darum liebte er es, Reiſe und Feſtverſammlung, kirchliche und akademiſche Jubelfeier zu ausführlicher Bekundung ſeiner Principien zu benutzen; darum ging er oft im Geſpräch mit denen, die bei ihm Etwas zu ſuchen kamen, zur Die-

cuſſion über ſein Programm heraus. Sein König war weit entfernt, dieß zu mißbilligen. »Mein Miniſter ſcheut die Oeffentlichkeit nicht«, ſagte er in Bezug darauf bei bezeichnender Veranlaſſung. Aber dieſe Weiſe war neu; ſie entbehrte der ſchützenden Formen, welche heute der Miniſtertiſch und die Allianz mit den conſervativen Parteien dafür bieten. Der Mann, der in allen Stadien ſeines Dienſtlebens von der höchſten Selbſtloſigkeit geweſen, der ſich auf ſeinen eigenen Vortheil nie verſtehen wollen, achtete es gering, daß er dadurch der Nichtigkeit und Bosheit Gelegenheit gab, ihm beizukommen und ſeinem Anſehen zu ſchaden. Endlich war er überzeugt, daß, je weniger ſich die Cenſur auf die Dauer würde halten laſſen, je ſicherer ſchon die Errichtung des Obercenſurgerichts als der Uebergang zur Preßfreiheit erſchiene, das Bedürfniß einer ſtarken conſervativen Preſſe um ſo dringender werde. Wenn er nun dahin ſtrebte, ein ſo ganz preisgegebenes Gebiet wieder zu erobern; wenn er für dieſe Thätigkeit die rechten Männer zu gewinnen ſuchte; wenn er die Selbſtverleugnung, die nicht ſelten dazu gehörte, auf dieſe Arena hinabzuſteigen und hier Zeit und Kraft einzuſetzen, als ein wahres Verdienſt um König und Vaterland würdigte, — ſind dieß nicht Gedanken und Sorgen, die die Mächtigen auch unſerer Tage bewegen? und mußten ſie nicht dem, der ſie zuerſt und mit allem Feuer vertrat, den tödtlichſten Haß derer zuziehen, die zwar, wenn es nicht anders geht, dem Bleigewicht einer ſie niederhaltenden Gewalt ſich fügen, aber um Alles nicht eine ſie mit der Kraft aufrichtigen Bekenntniſſes entwaffnende Regierung ſich gegenüber ſehen wollen? — Um es endlich in Eins zu faſſen: es entſpricht dem innerſten Gefüge des preußiſchen Staats, daß der Uebergang in neue Zuſtände ſich bei uns gerade an den kirchlichen und geiſtigen Dingen fühlbar machte, und es iſt das erklärende Wort für Eichhorn, daß er der Märtyrer dieſer Uebergangsperiode geweſen — eine Dornenkrone, die mehr bedeuten will, als der Lorbeer manches Siegers.

Unſere Behauptung zu würdigen, verſetze ſich der Leſer noch in die allgemeine Weltlage, von der natürlich auch dieſe Verwaltung abhängig war. Man ſtand in der ſchlimmſten Zeit, die vielleicht das neuere Europa überhaupt geſehen, zwiſchen Juli- und Februarrevolution, in jenen Tagen, deren Inhalt es war, langſam, aber deſto ſicherer alle Autorität zu unterwühlen, Alles in eine friedliche wie von allen Seiten zugeſtandene Anarchie aufzulöſen! Erſchienen nicht namentlich in den letzten Jahren dieſer Epoche die Staatsgewalten wie Gefangene in peinlicher Haft, der verderbte öffentliche Geiſt ihr Wächter und jedes Unternehmen poſitiver Action, jeder Gedanke, einen andern Weg zu gehen als den dieſer Wächter vorgeſchrieben, wie ein ſtrafbarer Fluchtverſuch? Wir verſetzen uns gegenwärtig nur mit einiger Mühe in die Situationen, zu denen dieß führte. Heut erkennt Jedermann in dem königlichen Entſchluß der *Stiftung des Bisthums Jeruſalem* eine großartige Vorausnahme der das osmaniſche Reich umwälzenden und erſchließenden Ereigniſſe; niemals hat Etwas unſerem Namen in ſo weiter Ferne beſſern Klang verſchafft; was heut in England von proteſtantiſcher und geſchichtlicher Geſinnung laut geworden, gründet gerade auf dieſe That Preußens Anſpruch, über die Geſchicke des Orients mit zu Rathe zu ſitzen. Wir aber könnten von dem Widerſtande erzählen, auf den der Miniſter ſtieß, als er die große Abſicht des Königs durchzuführen hatte: »ſichtlich — ſei es ja damit nichts als der erſte Schritt zur Anglicaniſirung der Kirche«; Berliner Geiſtliche warnten an dem Sonntag, da die erſte Collecte gemacht werden ſollte, davor auf der Kanzel. Was Wunder, daß der Miniſter, da er es nun endlich an der Zeit hielt, der chriſtlichen Jugend die dürftigen Machwerke eines Dinter ꝛc. ꝛc. aus der Hand zu nehmen, damit einen Sturm erregte, als gälte es den edelſten Geiſteswerken deutſcher Nation — wenn

man bald darauf dieſe evangeliſchen Lande und Städte, die Geburtsſtätten der Reformation, die alten Sitze deutſcher Geiſtesmacht, nicht bloß im Glauben, ſondern in Geſchmack und gewöhnlichem Unterſcheidungsvermögen ſo weit herabgekommen ſah, daß ſie einen Johannes Ronge mit kaiſerlichen und apoſtoliſchen Ehren empfingen? War es denn lautere Einſicht in die Gebrechen dieſer miniſteriellen Waltung, was die Namen zweier Biſchöfe der Landeskirche unter den Proteſt des 15. Auguſt 1845 führte? oder war es damit nur dieſelbe Erſcheinung, als, da der König mit einem Grade von Freiwilligkeit, wie nie ein Monarch in ähnlicher Lage, die große Rathsverſammlung des Vereinigten Landtags berief, er die erſten und beſten Namen ſeiner Monarchie in den Reihen der Oppoſition fand? War es wirklich Sorge um die durch dieß Kirchenregiment gefährdete Gewiſſensfreiheit, was die Magiſtrate der großen Städte ſich mit ihrer Theologie ſelbſt bis in das Schloß des Königs drängen hieß? oder waren ſie mit dieſen Demonſtrationen — mancher ihrer Theilnehmer vielleicht unbewußt — nur die Vorläufer jener Sturmpetitionen, die zum Theil von derſelben Stelle aus an ihrer Ferſe den Umſturz in eben dieß Schloß trugen?

Mit der Märznacht endete dieß Miniſterium. Mancher hat wohl die Märzesſtraßen Berlins von 1813 und von 1848 im Geiſte an ſich vorübergehen laſſen und ſich an dieſem furchtbaren Gegenſatz Anfang und Ende eines großen Geſchichtstages eingeprägt. Das Andenken an unſeren Verewigten fordert von ſelbſt zu dieſem Vergleich auf: in jenem erſten März war ſein Name einer der Beſtgenannten; in dieſem zweiten erfüllte ſich die Luft mit Verwünſchungen und Drohungen wider ihn. Woher dieſer ſchrille Mißklang? Viele, und darunter auch Solche, die Eichhorn in der früheren Periode ſeines Lebens nahe geſtanden, haben dafür leichte Antwort: daß eben der Mann von ſich abgefallen, der Geiſt ſich treu geblieben ſei und mit demſelben Rechte 1848 getobt und geſchmäht, wie 1813 gejauchzt und geprieſen habe. Wir aber wiſſen es anders. Uns kann der Blick auf dieß Menſchenleben wiederum belehren, daß es im letzten Grunde dieſelbe Macht war, gegen die man ſich 1813 ſiegreich erhob und die uns 1848 noch einmal in der furchtbareren Geſtalt des inneren Feindes, aber auch zu ſchimpflicherer Niederlage übermannt hat — auf daß nun durch ſchwere Kämpfe recht wider das eigene Fleiſch und Blut ein neuer ſchönerer Friedenstag gewonnen werde.

Für dieſe war der Verewigte nicht mehr beſtimmt. Mit Ausnahme der kurzen Erfurter Parlamentsſitzung, zu der ihn der König in das Staatenhaus berief, gab es für ihn keine öffentliche Wirkſamkeit mehr. Was ſchon die alte Weisheit gewußt, daß, wenn die Jugend ſich ſelber lebe, das Mannesalter dem Hauſe, dem Staate, den Nebenmenſchen gehöre, des Greiſes Tage Gott geweiht ſein ſollen — das iſt an dieſem Leben ſo recht wahr geworden. Studien, und gerade ſolche, die auf die Erkenntniß des Einen und Ewigen ausgehen, beſchäftigten ihn. Er las Plato, Ariſtoteles, Spinoza, die Feder in der Hand; er ließ ſich die Mühe nicht verdrießen, Platos Staat mit ſehr ausführlichen erläuternden und prüfenden Excerpten zu begleiten. Von den Neueren zog ihn vorzugsweiſe Schelling, mit dem er durch perſönliche Bande verknüpft war, an; er lernte die Philoſophie der Offenbarung aus den Heften, die hier in Schellings Vorleſungen nachgeſchrieben waren, kennen und erwartete, als der Freund geſchieden war, mit Spannung die Herausgabe ſeines litterariſchen Nachlaſſes. Aber, wie immer von dieſen Verſuchen menſchlicher Weisheit, des Göttlichen inne zu werden, angezogen — er wußte und ſprach es wiederholt und mit Nachdruck aus: daß die Wiſſenſchaft die wahre und höchſte Verſöhnung nicht gewähren könne, ſie, die vielmehr ſelber für ihr Geſchäft des Begreifens und Begreiflichmachens des Gegenſatzes nicht entbehren dürfe. Er kehrte gern von ihrem Wege zu Dem um, der geſagt: »Selig ſind, die nicht

ſehen und doch glauben.« So war auch des Herrn Wort die Krone ſeiner Studien. Er wählte wohl für eine beſtimmte Friſt, ſo für den Sommeraufenthalt, den er in den letzten Jahren auf dem Lande, im Kreiſe der Seinigen, zu machen pflegte, einen Theil des Neuen Teſtaments, mit Vorliebe die Pauliniſchen Briefe, ſich dieß Penſum ganz zu eigen zu machen: Notizblätter ergeben, wie ſorgfältig er auf die Verſchiedenheit der Lesarten des Urtextes achtete. — Wenn er nun die Dinge dieſer Zeit mit Nichten vernachläſſigte, wenn er namentlich die vaterländiſchen Angelegenheiten mit geſpannter Aufmerkſamkeit verfolgte und gern davon ſprach und hörte, ſo war es doch vorzüglich jener Mittelpunct, auf den er Alles zurückbezog. In den ſtürmiſchen Jahren 1848 und 1849 erhielt ihn der unerſchütterliche Glaube, daß das Chriſtenthum die Rettung der europäiſchen Nationen verbürge, daß in ihm, aber auch in ihm allein, für ſie die Kraft der Verjüngung und Wiedererbauung ſei. Bei dem Blick auf die Gefahren, mit welchen die letzte europäiſche Kriſis auch Preußen bedrohte, war es ſein Troſt, daß ſein König allein unter den Mächtigen der Erde dabei den Geſammtberuf der Chriſtenheit erkannt und für ihr gutes Gewiſſen Sorge getragen habe — und daß dieſem Verdienſt der Lohn nicht fehlen könne.

Dem, was ſeine Seele in dieſen ſtillen Jahren einnahm, paßte die letzte öffentliche Auszeichnung, die ihm geworden — die Würde des Doctors der Theologie — ſo wohl an. Einſt in den Tagen allgemeiner Anerkennung hatte ihm die Georgia Auguſta bei ihrer Säcularfeier (1837) das juriſtiſche Doctordiplom überreicht; jetzt, da es zu ſeinem Geſchick zu gehören ſchien, daß der Staat keine Jubelfeier für ihn hatte, durfte es ihm doppelt werth ſein, daß ihm an einem ſo viel größeren Tage, dem dreihundertjährigen Jubiläum des Augsburger Religionsfriedens (25. Sept. 1855) wieder von der alten Meiſterzunft dieſe akademiſch-kirchlichen Ehren kamen. Es war dieß zugleich ſeine letzte Berührung mit der Außenwelt. Man konnte ſich nicht verhehlen, daß mit dem Anfang des Herbſtes ein unaufhaltſames Schwinden ſeiner ſonſt ſo oft wieder geſammelten Körperkräfte begonnen hatte. Seit Ende October verließ er das Zimmer nicht mehr; geiſtig noch immer friſch und rege, wußte er auch in der letzten Zeit ſich noch einige Stunden des Tags dem Lager zu entziehen, um ſie dem Geſpräch mit Freunden, der Lectüre, dem Briefwechſel zu geben. Nur die beiden letzten Tage brachte er ganz im Bette zu: ſeine letzten Stunden ſchienen dem Moment des Heimgangs vertraut. Früher hatte er die Summe feſtgeſetzt, welche die Armen der Dreifaltigkeitsparochie bei ſeinem Tode erhalten ſollten. »Wann werden die Armen ihre Gabe empfangen«? war die letzte Frage, mit der er das Schweigen ſeines Sterbezimmers unterbrach. Sein Ende, am 16. Januar, Morgens 2 Uhr, war ohne Kampf. Die würdige Gattin, Kinder, Schwiegerkinder und Enkel ſtehen an ſeinem friſchen Grabe.

Ein ungemein reiches Leben: in dem Wechſel der Arbeiten, denen es gewidmet war, Eines durch die Treue, mit der ſie vollbracht wurden, ein Muſter von Demuth im Glück, von Unverzagtheit im Unglück, vom Herrn zu Seinem Streit erkoren und Seines Friedens gewürdigt. Wie ſollten wir uns nicht freuen, es geſehen zu haben und davon Zeugniß ablegen zu dürfen!

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. K. Nacke, Pädagogiſcher Jahresbericht von 1854 u. 1855 für Deutſchlands Volksſchullehrer. Im Verein mit Bartholomäi, Hentſchel, Kellner, Lüben, Prange.

Schulze u. Stoy bearbeitet u. herausgegeben. Neunter Jahrgang. Leipzig, Brandſtetter 570 S.

C. I. Dr H. Moiszisstzig, Oberl. am K. Gymn. zu Conitz, Lateiniſche Grammatik zunächſt für die untern u. mittlern Claſſen der Gymnaſien. 3. verb. u. verm. Aufl. Berlin, Gärtner. 300 S. 16 Sgr.

Alois Vanicek, L. am K. K. Gymn. in Olmütz, Lateiniſche Schulgrammatik. 1. Theil. Formenlehre. Prag, Calve. 160 S.

L. Engelmann, K. Gymnaſialprof., Grammatik der lateiniſchen Sprache für Schulen. 3. verb. u. verm. Aufl. Bamberg, Buchner. 336 S. 1 Thlr. 2 Sgr.

Derſ. Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Lateiniſche, für die zwei obern Claſſen der Lateinſchule. 2. Curſus (Syntax 1. Theil) 98 S. 3. Curſus (Syntax 2. Theil) 151 S. Bamberg, Buchner. reſp. 36 kr. u. 54 kr.

F. Sachſe, Dr., Handwörterbuch deutſcher Synonymen zum Gebrauch für Schule u. Haus. 2. völlig umgearb. u. verm. Aufl. von Abelmanns Synonymik. Leipzig, Wengler. 320 S. 20 Sgr.

K. Juch, L. an der Lehranſt. der Innungshalle zu Gotha, die deutſche Caſuslehre. Ein Conferenzvortrag. Leipzig, Klinkhardt. 36 S. 3 Sgr.

Daniel Sanders Katechismus der deutſchen Orthographie. Leipzig, Weber. 168 S. 10 Sgr.

C. II. Dr. K. F. Ameis, Prof. am G. zu Mühlhauſen, Homers Odyſſee. Für den Schulgebrauch erklärt. 1. Bd. 1. Heft. Geſang I—VI. Leipzig, Teubner. 186 S. 12 Sgr

Dr. Gottfr. Boehme, Thukydides. Für den Schulgebrauch erklärt. 2. Band. Buch V—VIII. Indices. Leipzig, Teubner. 368 S. 24 Sgr.

Dr. G. T. A. Krüger, Dir. des Obergymn. zu Braunſchweig, des Q. Horatius Flaccus Satiren u. Epiſteln. Für den Schulgebrauch erklärt. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 344 S. 22½ Sgr.

Dr. E. Köpke, Ciceros Rede für Cn. Plancius. Für den Schulgebrauch erklärt. Leipzig, Teubner. 114 S. 9 Sgr.

Dr. *W. Binder*, Medulla Proverbiorum latinorum. Schatzkäſtlein lateiniſcher Sprichwörter aus den Werken der römiſchen Claſſiker u. der vorzüglichſten neueren Latiniſten, mit durchgängiger Beifügung der ſinnverwandten deutſchen Sprichwörter. Stuttgart, Metzler. 160 S. 12 Sgr.

Prof. Dr. Wurm, die deutſche Sprache an der gelehrten Schule, mit beſonderer Rückſicht auf die revidirte Studienordnung in Baiern. Freiburg i. B., Herder. 108 S.

Dr. N. Bach, vorm. Dir. des Gymn. zu Fulda, Deutſches Leſebuch für Gymnaſien und Realſchulen. 2. Theil. 4. aufs Neue durchgeſehene u. verb. Aufl, beſorgt von A. Koberſtein, Prof. zu Pforte. Leipzig, Brandſtetter. 262 S.

A. Lüben, Rector, u. C. Nacke, Lehrer der Bürgerſchule zu Merſeburg, Leſebuch für Bürgerſchulen. 1. Theil. 3. verb. Aufl. 70 S. 2. Theil. 4. verb. Aufl. 168 S. 6 Sgr. 3. Theil. 4. verb. Aufl. 200 S. 8 Sgr.

H. Plate, L. an der Bürgerſchule in Bremen, Springflowers from the English literature. Engliſches Leſebuch für Unterclaſſen. Mit vollſt. Wörterbuch. Hannover, Ehlermann. 184 S. 7½ Sgr.

Dr. *J. Bucher*, Julius Cæsar by Shakspeare. Grammatiſch u. ſachlich zum Schul- u. Privatgebrauch erläutert u. mit ausführlichem Wörterbuch verſehen. Berlin, Rengger.

H. Barbieux, Prof. am Gymn. in Hadamar, Causeries. Franzöſiſche Unterhaltungen zur Uebung in der Umgangsſprache der Gebildeten. Mainz, Kunze. 160 S.

Dr. H. Robolsky, Oberl. an der Fr.-W.-Schule in Stettin, Anleitung zum franzöſiſchen Styl. Beſtehend in einer Sammlung von Entwürfen u. Thematen zu freien franzöſiſchen Aufſätzen u. Vorträgen. Für Schulen verfaßt. Berlin, Enslin. 160 S.

C. III. Dr. K. W. Böttiger, Prof. an der Univ. Erlangen, die allgemeine Geſchichte für Schule u. Haus. 12. verb Aufl. Frankfurt a. M., Heyder. 467 S. 10 Sgr.

C V. H. Balſam, Gymnaſiall., Leitfaden der Planimetrie nebſt einer Sammlung von Lehrſätzen u. Aufgaben u. einer geſchichtlichen Ueberſicht. Stettin, Graßmann. 126 S.

Dr. F. Reuter, L. in Wismar, Lehrbuch der Geometrie für den Schul- u. Selbſtunterricht. 1. Theil. Planimetrie. Wismar, Hinſtorff. 104 S. 15 Sgr.

A. Beyer, Prof. am Gymn. in Neuſtettin, Lehrbuch der Elementar-Geometrie für den Schul- u. Selbſtunterricht. 1. Abth. 140 S. Berlin, Oehmigke.

C. VI A. Berthelt, Chemie. Für Schulen u. zum Selbſtunterricht. A. u. d. T. Commentar zum größeren u. kleineren Handbuche für Schüler von Berthelt, Jäkel, Petermann. 2. Bdchn. Chemie. 2. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 113 S. 7½ Sgr.

C. VII. A. Bernſtein, Aus dem Reiche der Naturwiſſenſchaft. Für Jedermann aus dem Volke. 5. Bd. Von den geheimen Naturkräften. II. 160 S. 6. Bd. Von der Entwicklung des thieriſchen Lebens. Nutzen u. Bedeutung des Fettes im menſchlichen Körper. Nur eine Schiebelampe. 158 S. 7. Bd. Wanderungen u. Wandelungen der Natur. Von der Geſchwindigkeit des Lichts. Ueber Bäder und deren Wirkung. 8. Bd. Vom Leben der Pflanzen, der Thiere u. der Menſchen. I. 9. Bd. Daſſ. II. 10. Bd. Die praktiſche Heizung. Jedes Bändchen 10 Bogen. à 10 Sgr. Berlin, Duncker.

Dr. L. Glaſer, Großh. heſſ. Realſchuldir., die Naturkunde in ihrer Beziehung zu den gewöhnlichſten Verhältniſſen u. Beſchäftigungen des Lebens, des Haushalts und der Feldwirthſchaft zur Bildung rationeller Haus- u. Feldwirthe, ſo wie naturkundiger Hausfrauen leichtfaßlich dargeſtellt. Mit zahlr. Illuſtr. Frankfurt a. M. Sauerländer. 400 S.

Dr. G. H. v. Schubert, Geh. Rath, Mitgl. der Akad. der Wiſſenſchaften zu München, Lehrbuch der Naturgeſchichte für Schulen u. zum Selbſtunterricht. 18. verm. u. verb. Aufl. Frankfurt a. M., Heyder. 501 S. 12½ Sgr.

R. Walther, Dr. Med. in Freiberg, u. J. C. Jäkel, Schuldir. in Dresden, der menſchliche Körper. 2. Abth. Pflege desſelben. A. u. d. T. Commentar zum gr. u. kl. Handbuch für Schüler von Berthelt, Jäkel, Petermann. Leipzig, Klinkhardt. 124 S. 7½ Sgr.

E. A. Roßmäßler, die vier Jahreszeiten. Volksausg. 1. Heft. S. 1—80. Gotha, Scheube. 7½ Sgr.

C. Peters, L. an der Navigationsſchule zu Wuſtrow in Mecklenburg, Mathematiſche, phyſiſche u. politiſche Geographie. Für Navigationsſchulen bearbeitet. 2. verb. u. verm. Aufl. Mit Fig. u. Sternkarte. Wismar, Hinſtorff. 258 S. 22½ Sgr.

A. Berthelt, Die Geographie in Bildern, oder charakteriſtiſche Darſtellungen und Schilderungen aus der Länder- und Völkerkunde geſammelt, bearbeitet und zu einem vollſt. Ganzen verbunden. 2. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 382 S. 1 Thlr.

C. VIII. A. Löchner, L. in Spandau, Sammlung religiöſer Geſänge u. Lieder

für 3 Kinder- oder Männerſtimmen. Zum Gebr. in Gymn., Real- u. höh. Töchterſchulen, Seminaren ꝛc. Leipzig, Klinkhardt. 90 S. 10 Sgr.

D. I. L. Wangemann, Hülfsbuch für den Sprech-, Schreib- u. Leſe-Unterricht in den Elementarclaſſen der Bürger- u. Volksſchulen, mit Anwendung des wechſelſeitigen Unterrichts. 1. Abth. 6. unveränd. Aufl. 28 u. 18 S. 2. Abth. 5. unveränd. Aufl. 196 S. Leipzig, Brandſtetter.

H. Dietlein, L. zu Wartenburg, Wegweiſer für den Schreibunterricht. Theoretiſch-praktiſche Anweiſung zur Begründung u. Durchführung einer allſeitig naturgemäßen Schreiblehrmethode, mit beſonderer Berückſichtigung der Volksſchule. Mit 22 lithogr. Tafeln. Leipzig, Klinkhardt. 183 S. 20 Sgr.

D. IV. F. A. Schulz, Dreiſtimmige Feſtgeſänge zu hohen Feſttagen des chriſtlichen Kirchenjahrs. Zum Gebrauch für kirchliche Sängerchöre u. Volksſchulen. Nebſt einem Anhang der gebräuchlichſten, zum Theil neucomponirten Liturgieen. Braunſchweig, Leibrock, 54 S. 5 Sgr.

A. Löchner, L. in Spandau, Deutſches Liederbuch für Knabenſchulen. Obere Stufe. 64 meiſt dreiſtimmige Lieder. 4. verb. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 64 S. 3 Sgr.

D. V. Dr. Curtmann, Dir. des Seminars in Friedberg, Elementariſche Katechetik mit Anwendung auf den kl. Luth. Katechismus. Darmſtadt, Diehl. 144 S. 8 Sgr.

H. Wendel, Paſtor, Dr. M. Luthers kl. Katechismus, unter Zugrundlegung des alten Breslauer (Oelser) Katechismus in Frage u. Antwort für die Jugend erklärt u. durch Bibelſprüche, bibl. Geſchichten u. Kirchenlieder erläutert. Breslau, Dülfer. 197 S. 5½ Sgr.

R. Graßmann, bibliſche Geſchichte des Alten Teſtaments zum Gebrauch für Schulen. Mit 2 Karten in Abbildungen. Stettin, Graßmann. 210 S.

Derſ. Bibliſche Geſchichte des Neuen Teſtaments zum Gebrauch für Schulen. Mit 3 Karten. Stettin, Graßmann. 158 S.

E. Schriften der Univerſität Kiel aus dem Jahre 1855. Bd. 2. Kiel. Univerſitätsbuchh. 4°.

VI. Miscellen.

Zum Jahresſchluß.

Indem ich das letzte Manuſcript für die Pädagogiſche Revue nach Zürich ſende, kann ich es mir nicht verſagen, allen den Herren, welche dort für die Herſtellung derſelben thätig geweſen ſind, meinen Dank und den der Freunde der Revue auszuſprechen.

Dieſer Dank gebührt zuerſt und vornehmlich dem würdigen Verleger der Revue, der in dem Gedeihen der Revue nie das Gelingen einer Speculation, ſondern die Förderung der großen Sache der Erziehung geſehen und in dieſem höheren Sinne den Verlag des Blattes geführt hat.

Der Dank gebührt aber auch dem Factor ſeiner Druckerei, ohne deſſen Sorgfalt und Umſicht die leidliche Anordnung der einzelnen Hefte von Stettin aus faſt unmöglich geweſen wäre; und ebenſo dem wackern Corrector, dem ſeine mühevolle Arbeit an der Revue ganz allein überlaſſen werden mußte und konnte.

Ich hoffe, daß ich von den Freunden und Leſern der Revue in der Schweiz und im ſüdlichen Deutſchland nicht Abſchied zu nehmen brauche. Die Hefte werden ſo frühzeitig verſandt werden, daß ſie in den erſten Tagen jedes Monats das fällige Heft in Händen haben werden. Haben ſie dabei doch eine kleine Verſpätung gegen früher zu tragen, ſo denke ich ihnen dafür ſonſt Erſatz bieten zu können. Wohl aber habe ich zu bitten, daß ſie nun erſt recht das Ihrige dazu thun, daß es mir möglich bleibt, der Päd. Rev. ihren allgemeinen Charakter zu erhalten, ſowohl durch Einſendung von Arbeiten als auch durch Mittheilung von Materialien.

Der Herr Beſitzer der Rengerſchen Buchhandlung in Berlin, der künftige Verleger der Revue, läßt dieſelbe unter meinen Augen in Stettin drucken. Er bittet die Beſtellungen ausdrücklich und bald erneuern zu wollen.

Hiermit empfehle ich nun unſer Blatt aufs neue dem Wohlwollen und meine Arbeit an demſelben der Nachſicht ſeiner Freunde.

Stettin, den 11. November 1856.

W. Langbein.

Inhalt des vierundvierzigſten Bandes.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen zur Beſprechung des Schulweſens.

Seite

Bericht über die ſiebente allgemeine deutſche Lehrerverſammlung in Hamburg 81— 88

C. Chronik der Schulen.

Preußen. (a.) Berlin. Normallehrplan für die ſtädtiſchen Volks- und Bürgerſchulen . . . . . 35—55 u. 88— 94

— Die Lage der Bürgerſchulen. (Programm von Fürſtenwalde.) . . 197—204

— Die Einrichtung der Landſchulen . . . . . 204—206

— Statiſtiſches. Prüfungen zum höhern Lehramt 1855. Abiturientenprüfungen 1855. Die Geſammtzahl der Studirenden 1846—1855. Die Zahl der evangeliſchen Theologie Studirenden 1846—1855 . . . 303—304

— (c.) Bürgerſchulen. Stettin. Mühlhauſen 100

— (d.) Höhere Bürgerſchulen. Frankfurt a. O. Stettin. Breslau. Frauſtadt. Burg. Mühlheim . . . . . 96—100

— — Culm. Graudenz. Wehlau. Berlin (3). Potsdam. Grünberg. Cöln. Düſſeldorf. Aachen. Trier. Mühlheim . . . . . 195—197

— — Berlin. Königl. Realſchule . . . . . 305—312

— — — Städtiſche Gewerbſchule. Potsdam. Frankfurt. Cüſtrin. Perleberg. Lübben. Landsberg. Brandenburg. Croſſen . . . . 312—314

— — Stralſund. Stolp. Colberg . . . . . 314—317

— — Poſen . . . . . 318—328

— — Magdeburg. Nordhauſen. Erfurt. Halberſtadt. Aſchersleben. Burg. Halle . . . . . 328—333

— (e) Gymnaſien. Marienwerder. Stettin. Greiffenberg. Mühlhauſen 94— 96

— Elberfeld. Lehrerpenſions- und Wittwenſtiftung des Gymnaſiums 101—105

— Duisburg. Oeffentliche Prüfungen ausgefallen 105

— Gymnaſien. Greifswald. Neu-Stettin. Cöslin. Greiffenberg. Anclam. Putbus . . . . . 193—195

— (h.) Die Wiederherſtellung der Ritterakademie in Brandenburg . 165 u. 304

Seite

Hannover. (a.) Rundſchreiben an die Lehrercollegien der höheren Schulen 105—106
— Das höhere Schulweſen. Denkſchrift 106
— (d.) Stadttöchterſchule in Hannover 106
Mecklenburg. Zur Schulgeſchichte. Gymn. in Friedland . . 106
Sachſen-W. Weimar. Gymnaſium 106
Sachſen-M. Saalfeld. Realſchule . . . . . 106 u. 206
Sachſen-C. Gotha. Realgymnaſium 206
Großh. Heſſen. Worms. Mainz. Gymnaſien . . . . . 106—110
Baden. (a.) Entwurf einer Examinationsordnung für die wiſſenſchaftlich gebildeten Lehramtscandidaten . . . . . 235—242
— (d.) Höhere Bürgerſchulen. Ettenheim. Mannheim . . . . 110—115
Württemberg. (a.) Ein Corollar zu dem Aufſatz: Wie bilden ſich Lehrercollegien? . . . . . 125—126
— Zur Förderung der Selbſtthätigkeit in den Gymnaſien . . . 233—235
Oeſterreich. Die Einrichtung des phyſikaliſchen Inſtituts in Wien 242—244
England. Parlamentsverhandlungen über die Ruſſelſche Unterrichtsbill 244—248
Rußland. Reformen . . . . . 248—249
— Die Annenſchule . . . . . 126—128

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Tübingen. Statuten des philologiſchen Seminars . . . . . 55— 57
Kiel. Das philologiſche Seminar . . . . . 343—347
— Das pädagogiſche Seminar . . . . . 347—348
Zürich. Eidgenöſſiſche polytechniſche Schule . . . . . 348—351

E. Personalchronik.

Preußen . . . . . 249—250
Sachſen-Weimar . . . . . 333—334

F. Nekrologe.

Preußen. Eichhorn . . . . . 351—360

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Die Lyceen von Paris . . . . . 265—279
Der öffentliche Unterricht in Griechenland . . . . . 279—284

III. Ueberſichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

L. Ballauff, Zur Lehre von der Geſellſchaft. (Oldenb. Schulblatt.) 206—232

E. Uebersicht der Schulschriften.

Bemerkungen über die Bildungsmomente in fremden Sprachen, beſonders den neueren. Von F. Schmeding. (Progr. der h. B. in Oldenburg.) 168—183
Schranke und Freiheit in der Erziehung. Von Dir. Dr. Kühner. (Progr. der Muſterſchule in Frankf. a. M.) . . . . . 284—299

Seite

F. Uebersicht der akademischen Schriften.

Monatsberichte der Berliner Akademie der Wissenschaften. Aus dem Jahre 1855 116—118

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Circularverfügung vom 7. Januar 1856, betreffend Modificationen im Normalplan für den Gymnasialunterricht . . . . . 57— 63
Desgl. vom 12. Januar 1856 in Betreff der Ausführung des Abiturientenprüfungsreglements vom 4. Juni 1834.
Vorschriften über die Befähigung für das Berg-, Hütten- und Salinenfach 250—252
Circularverf. betr. die Annahme von Civilsupernumerarien . . . 252—255
Bedingungen zum Eintritt als Seecadetten-Aspirant 256
Circularverf. betr. das Leben der evang. Elementarlehrer in und außerhalb des Amts 257
Circularerlaß betr. Abweichungen von den Regulativen . . . 257—258
Desgl. betr. das Ausnehmen von Vogelnestern und Anlegung von Eiersammlungen 258
Verf. betr. die Verbesserung der Besoldungen für Lehrer an städtischen Schulen . . . . . 258—261
Verordnung betr. das Vocabellernen . . . . . 261—262

Sachsen.

Aus dem Organisationsplan der königl. polytechnischen Schule zu Dresden 128—140

Lippe-Detmold.

Bestimmungen wegen der Classenziele und des Abiturientenexamens am Gymnasium in Detmold . . . . . 334—341

Schwarzburg-Sondershausen.

Allgemeine Lehrverfassung für die Gymnasien des Fürstenthums Schwarzburg-Sondershausen . . . . . 1— 26

Württemberg.

Instruction für die Lehrerconvente zur Beurtheilung dessen, was zur Reife für die Universität erfordert wird . . . . . 27— 28
Instruction zur Vornahme der Maturitätsprüfung . . . . 28— 31

Oesterreich.

Kaiserliches Patent, vom 5. November 1855 über das Concordat . . 70— 80

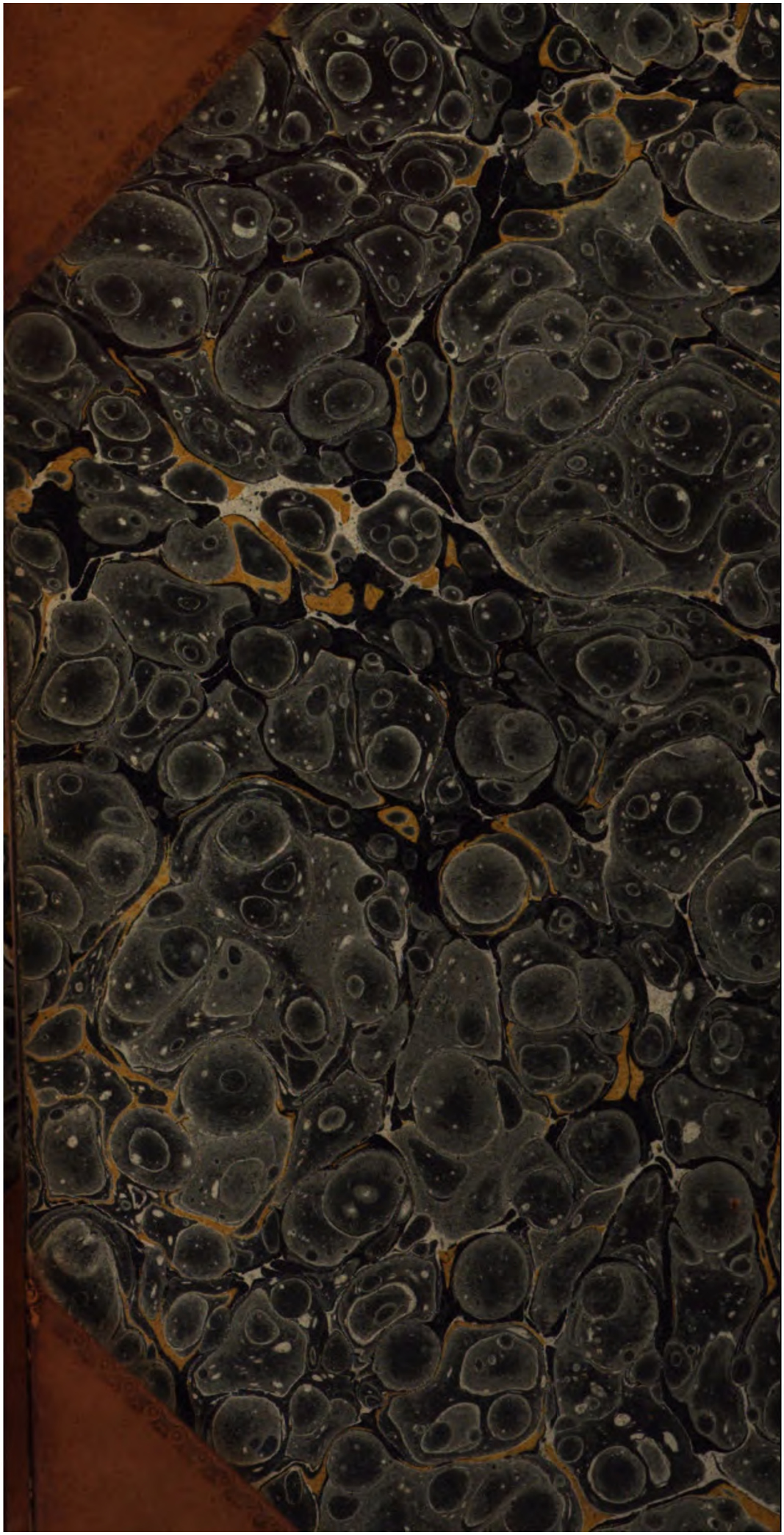
Frankreich.

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 nov. 1854). Fortsetzung . . . 149—159 u. 184—191

Seite

V. Pädagogiſche Bibliographie.

31—34. 159—164. 191—192. 263—264. 299—302. 360—363

VI. Miscellen.

Von Beckedorffs 100 Fragen . . . . . 119—124
Bekanntmachung betreffend die Philologenverſammlung . . . 264
Notiz, betreffend den Wechſel des Verlags der Pädagogiſchen Revue 342
Zum Jahresſchluß 364