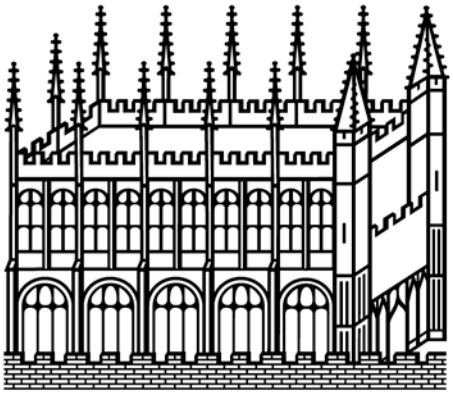


Bodleian Libraries

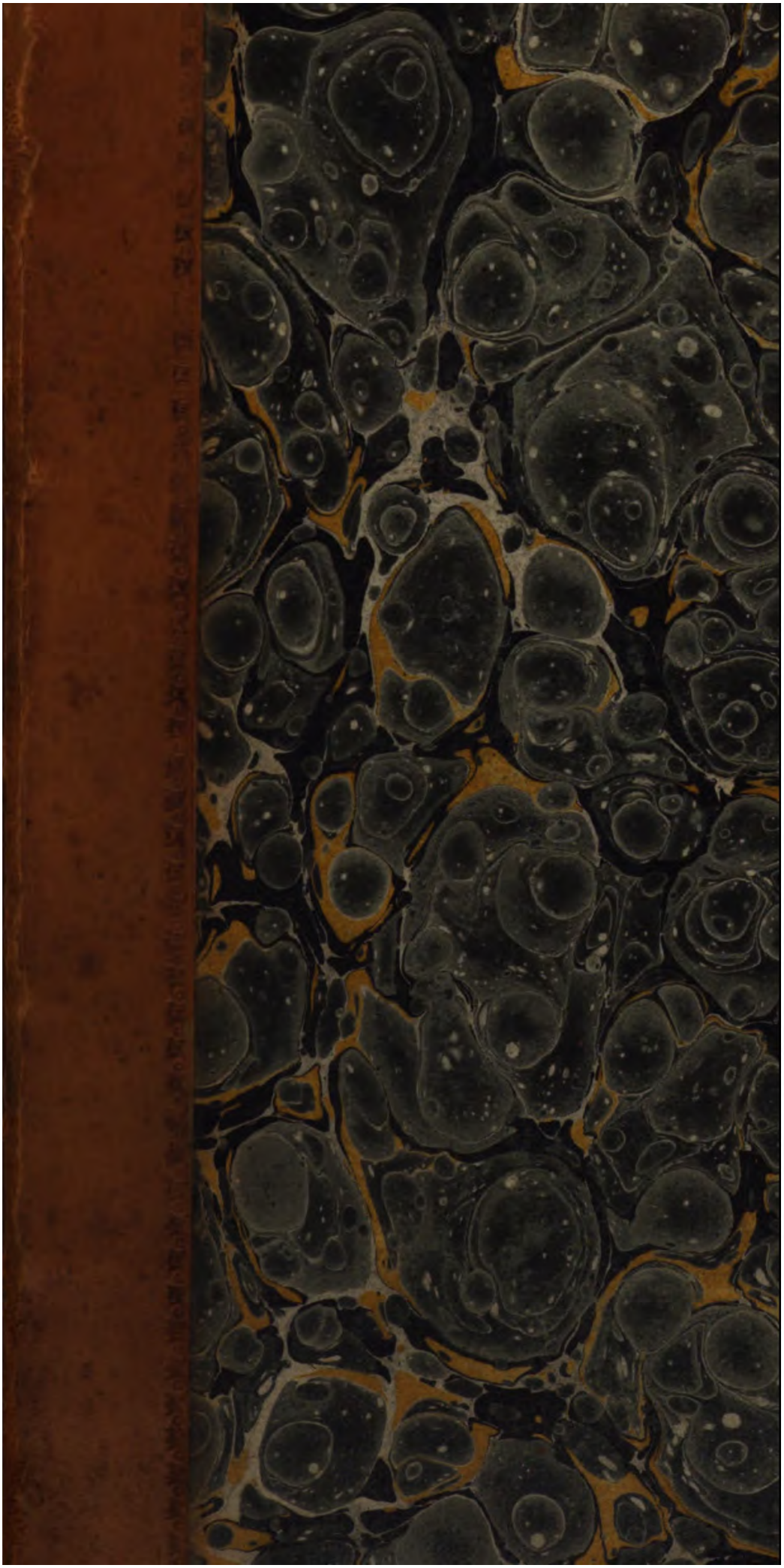
UNIVERSITY OF OXFORD

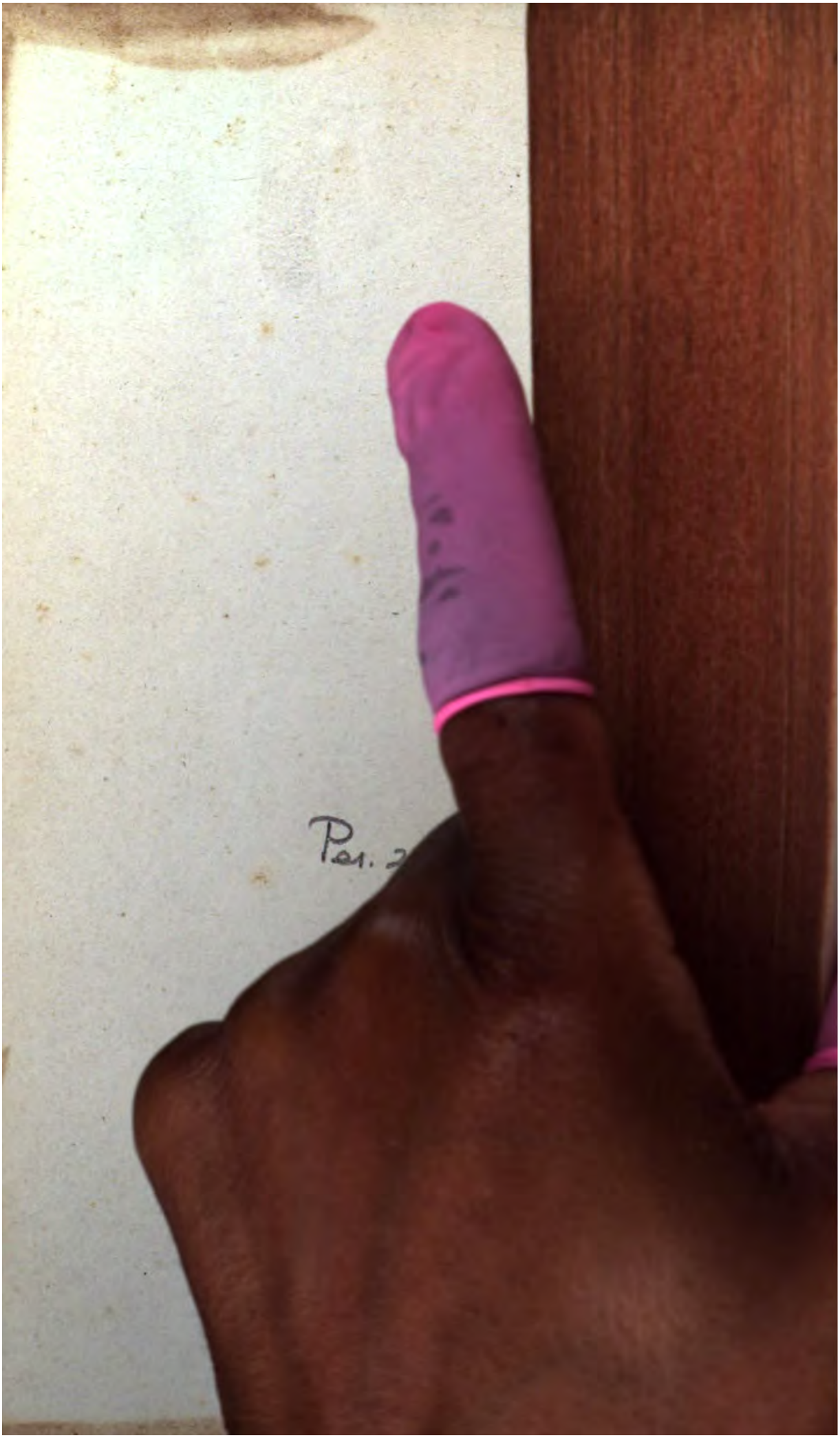
This book is part of the collection held by the Bodleian Libraries and scanned by Google, Inc. for the Google Books Library Project.

For more information see:

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

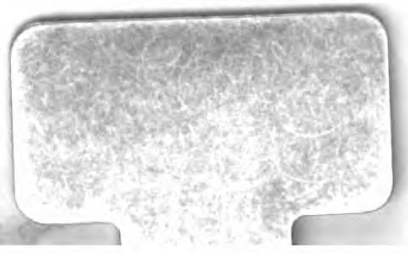
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 2.0 UK: England & Wales (CC BY-NC-SA 2.0) licence.




Pol. 2

678

Pol. 2621 e. 178
45-7



Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Herausgegeben

von

W. Langbein,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin.

Fünfundvierzigster Band.

(Januar—Juni der ersten Abtheilung.)

Berlin,

Verlag der Rengerschen Buchhandlung (O. Struwe.)

1857.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

XLV. Nro. 1. 1857.

I. Abhandlungen.

Der Begriff der Kinder-Regierung.*)

Von Dr. T. Ziller, Privat-Docent an der Universität zu Leipzig.

Bei der Begriffsbestimmung der Kinder-Regierung begegnen wir einem Verhältniß, das sehr leicht falsch aufgefaßt wird. Die Erziehung ist nämlich Bildung zur Tugend. Der Zögling soll dadurch der Sittlichkeit, oder was auf religiösem Gebiete dasselbe ist, dem Glauben entgegengeführt werden.**) Die Regierung aber will an sich nicht bilden. Sie greift nicht zu dem Zweck in das Gemüth des Kindes ein, um eine bildende Wirkung darin hervorzubringen. Sie steht also in einem contradictorischen Gegensatz zur Erziehung. Gleichwohl soll der Gegensatz zwischen Bildung und Nichtbildung, wodurch die Erziehung von der Regierung getrennt ist, diese von jener nicht völlig ausschließen. Die Lehre von der Regierung soll vielmehr ein Theil der Pädagogik selbst sein, und zwar der erste Theil derselben.

Die Schwierigkeit, die sich in diesem Verhältniß zwischen Erziehung und Regierung fühlbar macht, läßt sich nun wohl ohne Mühe dadurch beseitigen, daß man annimmt, der Gegensatz zwischen Bildung und Nichtbildung liege blos in den unmittelbaren Zwecken der Erziehung und Regierung, aber außerdem stehe diese zu jener in einer mittelbaren Beziehung, wodurch bewirkt werde, daß die Lehre von der Regierung zugleich ein Theil der Pädagogik sei. Das ist

*) In dem nachfolgenden Aufsatze mögen wohlwollende Leser das Bemühen des Verfassers erkennen, die Grundsätze Herbarts über den Gegenstand, unter Vermeidung dessen, was in seiner Ausdrucksweise auffallend erscheint, zu reproduciren, entgegenstehende Ansichten aber, so weit es möglich ist, damit zu vermitteln.

**) Ziller, Einl. in d. allg. Päd. §. 23, S. 95 f.

auch ganz richtig. Es iſt jedoch ſelbſt wieder einer falſchen Auslegung fähig. Denn man kann es ſo verſtehen, als habe die Regierung die ſogenannten mittelbaren Tugenden*) in dem Zögling auszubilden, z. B. den Fleiß, die Ordnungsliebe, die Sparſamkeit, die Mäßigkeit, und wenn das der Fall wäre, ſo würde die Lehre von der Regierung in demſelben Verhältniß zur Pädagogik ſtehen, wie ein Theil der Nationalökonomie, der auf die Pflege jener Tugenden in dem Erwachſenen hinwirkt**), zur ethiſchen Staatswiſſenſchaft. So iſt es aber nicht. Durch die Aneignung der mittelbaren Tugenden geht allerdings der Menſch aus der erſten Rohheit und Verwilderung heraus, und ſie ſind deshalb bei jedem die nothwendige Grundlage der Sittlichkeit. Hätte aber die Regierung darauf bei den Kindern hinzuwirken, ſo würde ſie ja ſelbſt etwas zu bilden haben, und ſie ſtünde folglich nicht in einem contradictoriſchen Gegenſatze zur eigentlichen Erziehung. Das mittelbare Verhältniß der Regierung zur Erziehung muß alſo in anderer Weiſe aufgefaßt werden.

In der That müſſen viel früher, als man bilden kann, auf dem geiſtigen Gebiete des Kindes eine Menge von Dingen, die in Beziehung zur eigentlichen Erziehung ſtehen, und doch nicht zu wahrer Bildung führen, beſorgt werden, und dieſe Dinge wären ſelbſt dann nöthig, wenn es niemals zum Bilden für die Tugend kommen würde. Die Bemühung dafür muß auch vielfach fortdauern, nachdem dieſes Bilden ſchon in Gang gebracht worden iſt. Denn das Kind muß vor Allem in eine geordnete Gemeinſchaft mit denen treten, in deren Mitte es leben und durch deren Einfluß es herangebildet werden ſoll. Man muß im Allgemeinen dafür Sorge tragen, daß es in der Geſellſchaft geduldet werde, der es angehört, und daß es den Anſprüchen genüge, welche die Geſellſchaft an ſein Naturweſen macht, auch wenn es noch ein unſelbſtändiges, willen- und bewußtloſes Glied von ihr iſt.

Das Kind muß in ſeinem Treiben beſchränkt werden, damit es den Erwachſenen nicht läſtig falle. Denn dieſe haben nicht Zeit und Luſt, ſich dem Kinde unaufhörlich dienſtbar zu erweiſen. Sie wollen in ihren Arbeiten nicht geſtört ſein, und ihre Geſchäfte in Ruhe betreiben. Der unruhige Knabe, der Unterricht erhalten ſoll, muß ferner ſtille ſitzen können, und damit muß man ſchon weit gekommen

*) Hartenſtein, Grundlage der ethiſchen Wiſſenſch. S. 450 f.

**) Ein anderer Theil der Nationalökonomie hat einen rein theoretiſchen Charakter.

ſein, wenn der Schulunterricht beginnt. Sonſt läßt ſich dem Knaben nicht einmal Aufmerkſamkeit abgewinnen für das, was ihm mitgetheilt wird. Die Kinder dürfen auch nicht ſtehlen, und zwar nicht erſt aus dem eigentlich pädagogiſchen Geſichtspunkte, weil das Stehlen moraliſch verwerflich iſt, ſondern ſchon deshalb dürfen ſie es nicht, weil dadurch einzelnen Gliedern der Geſellſchaft Schaden zugefügt wird. Die Kinder dürfen alſo nicht über den Zaun des Nachbars klettern, denn dieſer will ſeine Blumen und Früchte behalten, und das Gras ſeines Gartens ſich nicht zertreten laſſen. Eine ſolche Betrachtung muß bei Kindern viel früher an die Reihe kommen, als an die Ausbildung ihres Rechtsgefühls gedacht werden kann. Die Kinder ſollen auch ihre Geſundheit nicht verſchwenden, und ihre Körperkräfte nicht zerſtören, und zwar wiederum nicht aus irgend welchen ethiſchen Gründen, die der Erzieher dereinſt bei ihnen zur Geltung zu bringen hat, ſondern ſchon darum dürfen ſie es nicht, weil für die Geſellſchaft, das Wort im allerweiteſten Sinn genommen,*) die Geſundheit und die Kräfte der Kinder Güter, d. i. Gegenſtände von Werth ſind, die ihr nicht ohne Noth verloren gehen oder geſchmälert werden dürfen. Die Familie liebt ihre Angehörigen, und freut ſich ihrer; ſie will an ihnen keinen Schaden leiden. Die bürgerliche Geſellſchaft ſieht in der jungen Generation ein Capital, das ſich für ihre Zwecke nutzbar machen läßt, und ihr muß daran gelegen ſein, daß es ihr durch Schonung des leiblichen Wohls der Kinder erhalten werde. Dieſe Geſichtspunkte müſſen aller moraliſchen Betrachtungsweiſe, die ſich ſpäterhin für die eigene Ueberlegung des Zöglings daran anknüpfen mag, weit vorangeſtellt werden.

So ſieht man, das Kind muß vor aller Hinleitung zur Tugend in den allermannigfaltigſten Beziehungen gehütet und beſchränkt werden. Dieſe Beziehungen treffen in dem gemeinſamen Zweck, der ihnen zu Grunde gelegt wird, zuſammen, daß das Kind an die Bedingungen gebunden und gewöhnt werde, unter denen es in der Geſellſchaft fortleben darf, während im Uebrigen das, was im Dienſte dieſes Zwecks mit dem Kinde vorzunehmen iſt, nach den verſchiedenſten Seiten auseinander gehen kann. Zur Erreichung dieſes Zwecks mag es auch nothwendig ſein, daß das Kind ſolchen Maßregeln unterworfen werde, bei denen es den Anſchein gewinnt, als ob der Erzieher ausſchließlich für die Gegenwart, ja für den Augenblick

*) Hartenſtein l. c. S. 387.

ſorge, und eine weſentliche Aufgabe der Erzieher vergeſſend,*) die Zukunft des Kindes, ſeine künftige Perſon durchaus nicht im Auge habe. Jedenfalls iſt das, was die Regierung verlangt, das Nächſte und Dringendſte, was bei dem Kinde geſchehen muß, weshalb auch in der pädagogiſchen Wiſſenſchaft die Lehre von der Regierung den übrigen Haupttheilen voranzugehen hat. Es miſcht ſich ferner hierbei eine fremde Rückſicht**) in das Erziehungsgeſchäft ein, die Rückſicht auf die Geſellſchaft. Aber darum hat der Erzieher, auch wenn er regiert, den künftigen Erwachſenen, der aus dem Kinde hervorgeht, nicht aus dem Auge verloren. Sein Verfahren wird auch bei der Regierung im letzten Grunde ebenſo wie bei der eigentlichen Erziehung von der Abſicht geleitet, den Geiſt des Kindes zu heben und ſo zu veredeln, daß einmal ein moraliſches Weſen entſteht. Wäre es nicht ſo, ſo würde die Regierung gar nicht in die Pädagogik hineingehören. Nur bringt es die Methode der Regierung mit ſich, daß von jener Abſicht und von jenem Hinausſchauen auf die Zukunft des Kindes in dem Augenblick, wo der Erzieher regiert, und in den Maßregeln, die er dabei zur Anwendung bringt, durchaus nichts hervortreten, und ſich dem Kinde bemerklich machen darf. Er muß in ſeinen unmittelbaren Zweck ſo verſunken ſein, daß ſein Handeln wie losgelöſt von dem allgemeinen Erziehungszweck erſcheint. Er muß jedoch für ſich ſelbſt im Voraus ſich darüber Rechenſchaft gegeben haben, daß die Regierung eine propädeutiſche Bedeutung für die Erziehung habe, und in einer mittelbaren Beziehung zu dem ſtehe, was einmal aus dem Zögling werden ſoll. Er muß die Regierung, noch bevor er an ihre Ausübung geht, als eine Vorarbeit der Erziehung erkannt haben, und zwar als eine ſo nothwendige, daß, wenn ſie nicht gethan würde, es ſpäterhin zum Bilden für die Tugend gar nicht kommen würde, mit andern Worten als eine ſo nothwendige, daß durch ſie das Letztere erſt möglich gemacht wird. Freilich muß der Erzieher zugleich wiſſen, daß bei der Regierung das Innere der Kinder nicht ſo bereitet wird, wie bei dem Unterricht und aller moraliſchen Unterweiſung und Gewöhnung. Zu einer Gewöhnung ſoll es allerdings auch hier kommen, aber nicht durch Bilden, ſondern durch Abrichten. Bei aller Bildung werden nämlich kunſtvoll Vorſtellungsreihen zuſammengeſetzt, damit irgend eine geiſtige Geſtalt entſtehe.***) Aber hier

*) Ziller, l. c. §. 23, S. 98.

**) ib. §. 1, S. 2 und §. 14, S. 54.

***) ib. §. 17.

wird in der kindlichen Seele das blos entfernt gehalten und unterdrückt, was nicht hervortreten ſoll. Der Regierung ſteht keines von den Bildungsmitteln zu Gebote, deren Benutzung eine weſentliche Bedingung für das Entſtehen der Sittlichkeit im Zögling iſt.*) Bei der unmittelbaren Bildung zur Tugend wird ferner immer auf eine Erkenntniß und Ueberzeugung des Kindes hingearbeitet.**) Dagegen bei der Regierung wird das Kind blos durch allerhand äußerliche und ſinnliche Mittel dahin gebracht, daß es ſich in die Ordnung und die Einrichtungen der Geſellſchaft füge, ohne alles Streben darnach, daß es zugleich eine Einſicht in die Bedeutung der Maßregeln, denen es unterworfen wird, erlange, was dem Zwecke der Regierung ſogar häufig geradezu zuwider iſt.

Aus dem Vorhergehenden ergiebt ſich, daß die Regierung von der eigentlichen Erziehung weder gänzlich losgeriſſen, noch damit vermiſcht werden darf. Was das Erſtere anlangt, ſo muß noch hervorgehoben werden, daß die Vergleichung mit der Staatslehre ſehr leicht dazu verleitet, eine zu weite Trennung zwiſchen der Regierung und der eigentlichen Erziehung anzunehmen. Bei der Regierung erſcheint nämlich das Kind als ein geſellſchaftliches Naturweſen andern ſolchen Weſen gegenüber. Das Kind muß thun, was die Natur der Geſellſchaft verlangt. Alle Maßregeln, die hier getroffen werden, richten ſich nach dem Grundſatze: Die vorhandenen Kräfte der Geſellſchaft müſſen ſo vereinigt und in Ordnung gehalten werden, daß ſie neben einander beſtehen können, ohne einander gänzlich zu ſtören, und in ihren Zwecken zu hindern. Dieſer Grundſatz gilt aber überall, wo mehrere Weſen ſich neben einander befinden, die blos als Glieder einer natürlichen Gemeinſchaft, aber nicht nach ethiſchen Rückſichten betrachtet werden. Er gilt insbeſondere auch in der Naturlehre des Staats. Allein im Staate iſt nicht, wie bei der Erziehung der Kinder, von Anfang an eine Perſon nothwendig vorhanden, welche den idealen Zweck auffaßt, und darnach die Bewegungen des Ganzen einzurichten und abzumeſſen ſucht. Im Staate kann es lange dauern, ſeine Entwickelung kann ſchon ſehr weit vorgeſchritten ſein, ehe der Gedanke daran erwacht, daß es auch für die Geſellſchaft ein ideales Muſterbild giebt, welches der Tugend des Einzelnen entſpricht, während für den Erzieher der Wille, Sittlichkeit und Glauben im

*) ib. §. 23, S. 96.
**) ib. §. 23, S. 99 f.

kindlichen Gemüthe zu erzeugen, das Motiv iſt, aus dem er überhaupt ſein Geſchäft übernimmt.*) Darum muß man ſich hüten, die Vergleichung der Lehre von der Kinderregierung mit der natürlichen Staatslehre zu weit fortzuſetzen. Dieſe ſteht der idealen Staatslehre urſprünglich gerade gegenüber, während die Regierung, trotz dem, daß ſie unmittelbar den Zögling rein als Naturweſen auffaßt und behandelt, doch gleich anfänglich in dem Umfang deſſen inbegriffen iſt, was für den Zögling geſchehen muß, damit man ſich der Hoffnung hingeben kann, daß er ſich ſeinem idealen Ziele annähern werde. Abgeſehen von dieſem weſentlichſten Differenzpunkte, kann aber allerdings die Vergleichung mit der natürlichen Staatslehre der Lehre von der Kinderregierung einige Dienſte leiſten, da beide demſelben oberſten Grundſatze untergeordnet ſind. Die Vergleichung kann namentlich ſogleich dazu benutzt werden, daß ſie uns den nächſten Fortſchritt, den unſere Entwickelung über den Begriff der Regierung zu nehmen hat, an die Hand giebt. Denn indem man erwägt, wie ſich die Erwachſenen dem obigen Grundſatze gegenüber verhalten, findet man zugleich den Weg angezeigt, den die Regierung der Kinder, um jenem Grundſatze zu entſprechen, einzuſchlagen hat, und es wird nicht unzweckmäßig ſein, wenn wir uns im Folgenden auf ſolche Weiſe zu jenem Wege hinleiten laſſen.

Betrachten wir alſo zunächſt die Erwachſenen als Glieder der bürgerlichen Geſellſchaft. Da zeigt ſich, die Geſellſchaft übt auf alle ihre Glieder, auch auf denjenigen, der die freieſte Stellung in ihr einnimmt **), einen merklichen Druck aus, und legt ihnen in einem gewiſſen Grade Beſchränkungen auf. Ein jeder iſt innerhalb der Geſellſchaft an manchen Punkten ſeiner Thätigkeit gehemmt, ein jeder fühlt ſich in ihr an gewiſſen Stellen gleichſam geklemmt, ein jeder iſt in Grenzen eingeſchloſſen, die er ungeſtraft nicht überſchreiten kann. Wir fügen uns aber meiſt freiwillig darein als in eine unvermeidliche Nothwendigkeit, wir laſſen es uns ohne Widerſtreben gefallen; denn wir ſehen ein, ein gewiſſer Druck und eine gewiſſe Beſchränkung der Einzelnen ſind untrennbar damit verknüpft, wenn die Kräfte vieler neben einander wirken, und bei reifer Ueberlegung erkennen wir immer zugleich den überwiegenden Gewinn an, der uns von der Geſellſchaft zufließt, wenn wir ihn gegen die Opfer abwägen, welche

*) ib. §. 23, S. 97.

**) „Frei iſt auch der Freieſte nicht.“ Göthe.

mit ihr dafür zu bringen haben. Das iſt der Standpunkt des Menſchen, der zur Vernunft herangereift iſt, auch wenn er gar keiner Erwägung von ethiſcher Art Raum giebt, die ihn an die Geſellſchaft binden könnte. Er *will* die Rückſichten und Regeln beobachten, welche die Geſellſchaft ihm auferlegt. Er will ihren Anforderungen genügen. Er ſagt ſich wohl, daß dieſe Rückſichten, Regeln und Anforderungen für ihn wegfallen würden, wenn er einſam auf einer unbekannten Inſel lebte. Aber er ſieht auch ein, daß ſie nothwendig ſind, weil er in der Mitte anderer lebt und wirkt, und ſofern er nicht auf unzählige Vortheile, ja auf die Humanität ſelbſt, auf den dem Menſchen eigenthümlichen, jedoch an die Gemeinſchaft gebundenen Vorzug Verzicht leiſten will. In der That vermag eigentlich Niemand vollſtändig zu ermeſſen, was aus ihm werden, und zu welcher Niedrigkeit er herabſinken würde, wenn er ganz allein lebte, und ſich ſelbſt gänzlich überlaſſen wäre. Dagegen ſagt ſich ein jeder bei einigem Nachdenken, daß er nur unter Benutzung deſſen, was die andern neben ihm ſind, hoffen darf mehr zu werden, als er iſt, und gerade das, was er zu werden wünſcht. Ein vernünftiger Menſch *will* ſich alſo in den Schranken halten, die ihm die Geſellſchaft gezogen hat, ſo läſtig ſie ihm auch in mancher Beziehung ſein mögen. Er unterdrückt daher die Gedanken und Beſtrebungen, durch welche er, wenn er ihnen nachgäbe, an ſeine Schranken anſtoßen würde, er regiert ſich ſelbſt. Bei manchen Erwachſenen kommt es freilich nicht ſo weit, und die Betrachtung der Art und Weiſe, wie die Geſellſchaft dann mit ihnen verfährt, wird uns zur Kinderregierung zurückführen. Das Verfahren beſteht nämlich darin: Solche Menſchen *werden regiert* wegen ihrer Unfähigkeit oder ihres Nichtwollens, ſich ſelbſt zu regieren. Eine äußere Macht nöthigt ſie zu der Ordnung, an die ſie ſich nicht freiwillig binden, durch Zwang, wenn ſie ſich nicht etwa durch ſanftere Mittel dahin bringen laſſen, die wenigſtens eine civiliſirte Geſellſchaft nicht verſchmähen wird, wenn ſie ihr zu Gebote ſtehen. So wird ſchon gegen diejenigen verfahren, denen der Wille blos mangelt, auf den in der Geſellſchaft gerechnet werden muß, der Wille, in die geſellſchaftliche Einrichtung ſich zu fügen. Einen Theil von ihnen hält die Geſellſchaft unter vorübergehender Aufſicht, einen andern bereits unter beſtändiger Vormundſchaft, wie die Blödſinnigen, die Wahnſinnigen, die für Verſchwender Erklärten. Bei einer zweiten Claſſe von Erwachſenen bildet ſich aber ſtatt eines Willens, der ſich in die Geſellſchaft fügt, ſogar ein ſolcher Wille aus, der in böſer

Abſicht ſich wider die Geſellſchaft und ihre Ordnungen kehrt. Mit ihnen befindet ſich die Geſellſchaft unvermeidlich in einem Kampf, der zum Nachtheil für ſie höchſt ungleich iſt. Sie pflegen daher am Ende der Macht zu unterliegen, die ſie durch ihren widergeſelligen und widerſpenſtigen Geiſt gegen ſich herausfordern. Wenn nicht das Schlimmſte von ihnen droht, ſtellt man ſie wenigſtens unter Polizeiaufſicht. Iſt aber die Gefahr, womit ſie die Geſellſchaft bedrohen, groß, ſo tritt die Gewalt noch viel ſtärker gegen ſie hervor. Manche von ihnen werden in feſtem Gewahrſam gehalten. Andere werden ſogar aus der menſchlichen Gemeinſchaft auf die eine oder andere Weiſe gänzlich entfernt. Es giebt endlich noch eine dritte Claſſe von Erwachſenen, welche der geſellſchaftlichen Ordnung widerſtreben. Sie laſſen ſich aus einer an ſich edlen Begeiſterung für das, was über alle Schranken hinausliegt, dazu verleiten, ſich auch über die wirklichen Schranken erheben zu wollen, an die das menſchliche Wirken gebunden iſt. Aber auch ihre Kraft zerſchellt an dem Felſen der Nothwendigkeit, und wenn ſie ſich nicht ſelbſt aufreiben in thörichtem Bemühen, ſo werden ſie doch zuletzt unter die Gewalt gebeugt, welche von der Geſellſchaft als feſter, unüberſteiglicher Wall hingeſtellt iſt. Es iſt einmal nicht anders, eine äußere Macht hält uns in unſern Schranken, wenn wir es nicht ſelbſt thun. Sie übt eine wachſame und ſtrenge Regierung über uns aus, ſie nöthigt uns zu dem, was die geſellſchaftliche Ordnung verlangt, wenn wir uns nicht ſelbſt zügeln, wenn wir es uns einfallen laſſen, den geſellſchaftlichen Druck abwerfen und über unſere Schranken hinausgehen zu wollen. Ja ſie greift zu den härteſten Mitteln des Zwangs, wenn ſie mit den milderen Maßregeln nicht durchzukommen vermag.

So iſt es bei den Erwachſenen. Kinder müſſen nun ebenſo wie Erwachſene den geſellſchaftlichen Druck fühlen, ſie haben ſich ebenſo innerhalb ihrer Schranken zu halten, ſie haben ebenſo den geſellſchaftlichen Rückſichten volle Genüge zu leiſten. Denn ſie gehören auch der Geſellſchaft an, und wachſen in deren Mitte heran. Auch für ſie iſt die Hoffnung, daß ſie einmal mehr werden und leiſten, als ſie jetzt ſind und leiſten, an die Gunſt der Unterſtützung Anderer als eine nothwendige Bedingung geknüpft. Ja noch mehr, es giebt kein ſchwächeres, hülfloſeres*) Weſen, keines, welches von ſeiner Umgebung abhängiger wäre, keines, das des Mitleids, der Liebe, des

*) cf. Herbart, Pſychol. als Wiſſenſchaft II, S. 231.

Schutzes ſo ſehr bedürfte, als ein Kind, und gerade die ſchwächeren Kräfte haben am meiſten unter dem geſellſchaftlichen Druck zu leiden.*) Der Erzieher ferner hat ſich zwar, ſofern er ſich in der Sphäre der Regierung hält, nicht an den eigentlich pädagogiſchen Gedanken zu beſinnen, daß der kindliche Unfug, der ſich über die geſellſchaftlichen Schranken hinwegſetzt, immer zugleich noch andere als die unmittelbaren äußeren Folgen habe, nämlich Wirkungen im Innern des Gemüths, die dem Kinde den Zugang zur Tugend erſchweren. Wohl aber hat er an des Kindes Statt zu erwägen, daß es nur zur Tugend ſich erheben kann, wenn es gelernt hat, in eine geordnete Gemeinſchaft mit andern zu treten, durch die es erſt dazu angeregt und befruchtet wird,**) und darum hat er auch an ſeinem Theile darauf hinzuwirken, daß es in ſeinen Schranken bleibe. Seine hierauf gerichtete Thätigkeit iſt um ſo nöthiger, da man bei einem Kinde nicht ebenſo, wie man es im Allgemeinen bei Erwachſenen thut, auf den Willen rechnen kann, Unordnungen, d. i. den Anſtoß wider die geſellſchaftliche Ordnung zu vermeiden. Denn das Kind iſt eines ächten, freien, d. i. eines aus vernünftiger Ueberlegung hervorgehenden,***) oder wenigſtens eines weit reichenden, umfaſſenden Willens noch nicht fähig; je jünger es iſt, deſto weniger. Erſt allmählig bildet ſich ein ſolcher Wille in ihm aus. Statt eines ächten Willens, der ſich zu einer angemeſſenen Lebensführung entſchließt, bricht in einem ungezogenen Kinde ein wildes, zügelloſes Treiben hervor, das ſich hierhin und dorthin wendet, das eine Quelle von Unordnungen iſt, das die Beſchäftigungen und Einrichtungen der Erwachſenen verletzt und ſtört, das der eigenen Geſundheit und der künftigen Perſon des Kindes Gefahr droht. Es iſt das der Ungeſtüm roher Begehrungen, wodurch das Kind gereizt wird, aus ſeinen Schranken herauszutreten. In blinder Unbeſonnenheit nnd mit der einſeitigen, rückſichtsloſen Gewalt, die der blos auf ihr Object gerichteten Begierde eigen iſt, ſtiftet das Kind Unfug. — Es bringt wenigſtens dadurch Schaden, daß ſein Begehren zur Unzeit, am ungehörigen Orte, im unrichtigen Maße hervortritt. Sich ſelbſt davon zurückzuhalten, daran denkt das Kind anfangs nicht. Denn die Selbſtbeherrſchung hat bei ihm entweder überhaupt noch nicht begonnen, oder iſt noch ſehr

*) Hartenſtein l. c. S. 413.

**) l. c. §. 20, S. 79 f.

***) Drobiſch, empir. Pſychol. §. 106 u. Schilling, Lehrb. d. Pſychol. §. 83.

ſchwach. Es führt daher in jedem Augenblick unmittelbar das handelnd aus, was ihm in den Sinn kömmt, und bei ihm zum Begehrten wird. Hierdurch verurſacht es aber gerade deshalb Störungen, weil die Ueberlegung mangelt, oder höchſt unvollſtändig iſt, ob das im Augenblick Begehrte zur geſellſchaftlichen Ordnung paßt oder nicht, und die unvernünftigen Begehrungen verſtärken und mehren ſich bei dem Kinde, wenn es nicht gezügelt wird, mit dem fortſchreitenden Alter. Denn mit der Erweiterung ſeines Gedankenkreiſes erweitert ſich bei ihm zugleich der Kreis, aus dem ſolche Begehrungen hervorgehen können,*) und die ſpäteren Begehrungen gewinnen Kraft und Ausdehnung durch Reproductionen aus früherer Zeit.**) Unter den Begehrungen wird ſich auch mit der Zeit ein Wille erheben. Wenn das Kind aber nicht vorher in ſeine Schranken zurückgewieſen worden iſt, ſo entſteht die Gefahr, daß ſein Wille eine mit böſer Abſicht verbundene, widergeſellige Richtung annimmt. An manchen Punkten ſeines Innern tritt bei dem Kinde ſogar ſchon frühzeitig zwar kein ächter, aber doch ein ſcheinbar feſter Wille hervor in der Geſtalt des Muthwillens und Uebermuths, der aus Unvernunft, aber mit Vorbedacht in die gezogenen Kreiſe hineinbricht, oder in der Geſtalt des Eigenwillens und Eigenſinns, der unvernünftige Gedanken, denen unaufhebbare Gegenſätze entgegenſtehen, feſthält, und ſie wohl gar zur Richtſchnur für ſeine Umgebung macht. Jeder ſolcher Wille verräth ſeine Energie, wenn er Widerſtand findet, durch Unwillen, und durch den ihm anhaftenden ſtarken Widerſpruchsgeiſt. Er geht auch ſehr leicht in den Affect des Zornes über, und manches Kind ſetzt ſogar eine Art von Stolz darein, recht unartig ſein zu können. Ein Kind aber, bei dem ſolche Willensäußerungen vorkommen, iſt nicht mehr blos ein ungezogenes, ſondern ſchon ein verzogenes Kind. Denn aller Wille entſteht daraus, daß das Begehren durch die Erreichung des Begehrten ſeine Kraft erfährt,***) und ſo entſteht auch der Muthwille, der Eigenwille, der Unwille des Kindes nur durch die unbeſonnene Schwäche derer, welche das Kind das unvernünftig Begehrte erreichen laſſen, wo ſie es hindern könnten. Es lernt, was es kann, und durch das Wiſſen von ſeinem Können kömmt es bei ihm zum Wollen. Beſonders leicht geſchieht das bei einem Kinde, das in

*) Schilling l. c. §. 80 und Volkmann, Grundriß der Pſychol. §. 132.
**) Volkmann l. c. §. 134.
***) Drobiſch l. c. §. 99; Schilling l. c. §. 78, S. 172; Volkmann l. c. §. 136.

günſtigeren äußeren Verhältniſſen lebt, mit dem ſich viele Perſonen zu thun machen, unter denen häufig wenigſtens eine gewährt, was die Andern beharrlich verſagen, deſſen Aeltern nicht ſchon um ihrer eigenen Ruhe und ihrer Geſchäfte willen darauf Bedacht nehmen müſſen, daß es zur Ordnung gebracht wird. So tritt der Fall ein, ſchon ganz kleine Kinder commandiren durch ihr Geſchrei; ſie regieren durch Launen und tauſend Quälereien die Erwachſenen, denen ſie anvertraut ſind, ſie werden die Tyrannen ihrer Wärterinnen und zuletzt auch ihrer blinden Aeltern, die ihrem unvernünftigen Begehren, vielleicht anfangs blos, um ſie für den Augenblick freundlich und heiter zu erhalten, wiederholt nachgegeben haben. Ebenſo gebieten aber auch ältere Kinder, die das unvernünftig Begehrte wiederholt erlangt haben, und deſſen Erlangung auch für die Zukunft unbedingt vorausſetzen, herriſch und trotzig denen, welche ſie umgeben, und erlauben ſich dieſen gegenüber einen befehleriſchen Ton.*) Es läßt ſich ſehr leicht bemerken, wie bei den Kindern der Ton ihrer Stimme in einer gewiſſen Stufenfolge immer gebieteriſcher wird, je häufiger ſie damit etwas ausrichten, und wie bei ihnen mit der Wiederholung die Zuverſicht des Erreichens wächſt, ſo daß allmälig der anfängliche Wunſch in den Willen, die anfängliche Bitte in den Befehl übergeht. Es werden auch für die geſellſchaftliche Ordnung die unvernünftigen Willensregungen des Kindes dadurch noch gefährlicher, daß ſich ſein Wollen um ſo mehr verſtärkt, je häufiger es an ſein Ziel gelangt iſt, und je beſtimmter in Folge deſſen die Erwartung wird, daß daſſelbe auch fernerhin geſchehen werde. Dazu kömmt, die Sphäre ſeines Wollens dehnt ſich deſto weiter aus, je größer der Umkreis wird, in welchem es ſeine Kraft erkennt, und auf den begehrten Erfolg zu rechnen gewohnt iſt, und zuletzt kömmt es dahin, es haftet ſich ſein Wollen an jede flüchtige, launenhafte Begierde, deren Willkür jeden Unbefangenen nicht blos wegen der Zufälligkeit des Gewollten, ſondern auch deshalb empört, da doch eigentlich überall, wo das Kind ſeinen Willen einem Erwachſenen gegenüber durchſetzt, der Starke dem Schwachen gehorcht. Das Wollen des Kindes hat aber auch ſeine Phantaſie. Daher entwirft ſich der ältere Knabe gern ein Bild von Männlichkeit, die in der Stärke der Willkür beſteht. Sanfte, nachgebende, beſonnene Altersgenoſſen machen dann wenig Glück bei ihm. Er meidet ihren

*) Dieſe Erfahrungen kannte ſchon Seneca; denn er giebt den Rath: puerum rege; qui nisi paret, imperat.

Umgang, und ſchließt ſie aus ſeinem Kreiſe aus. Er ſeiner Seits denkt darauf, unbekümmert um die geſellſchaftliche Ordnung und ohne auf äußere Verhältniſſe und andere Menſchen neben ihm gebührende Rückſicht zu nehmen, ſein Bild roher Männlichkeit durch Thaten zu realiſiren.

So finden wir die Kinder, und zwar die Kinder aller Stände und Geſellſchaftskreiſe, und unter dieſen Umſtänden kann es ihnen nicht anders ergehen, als den Erwachſenen, die ſich nicht in ihren Schranken halten. Der Ungeſtüm mit ſeiner Rückſichtsloſigkeit, die Rohheit, die Nachläſſigkeit, das unvernünftige Wollen, kurz alles, wodurch die geſellſchaftliche Ordnung geſtört wird, muß bei den Kindern unterdrückt werden, wenn es ſich durch ſanfte Mittel nicht überreden läßt, ihre Kraft muß gebrochen werden, wenn ſie nicht zu biegen iſt. Durch eine Gewalt, welche die Kinder in ihren Schranken feſthält, und an die ihnen zukommenden Beſchränkungen gewöhnt, müſſen ihre wilden Gemüther gebändigt werden, damit nicht aus fortgeſetzter Uebung zügelloſen Treibens Fertigkeit, aus wiederholtem Eintreffen eines unvernünftiger Weiſe begehrten Erfolgs eine feſte Gewohnheit des Erwartens, und aus ſchwachen Anfängen ungeregelter Willensäußerungen eine widergeſellige Kraft des Willens entſtehe. Insbeſondere auch der männlichen Jugend muß, wenn ſie ſich nicht umſtimmen läßt, Zaum und Gebiß angelegt werden, ſoweit es nöthig iſt, um die Geſellſchaft vor Nachtheilen zu ſchützen. Ein ſolches Verfahren iſt am nothwendigſten gerade bei den lebendigſten Naturen, die ſich in allem verſuchen, und ſelbſt das Schlechte nicht ausnehmen. Oder ſoll man etwa nachſichtiger gegen die Knabenſtreiche verfahren, weil ſie hie und da in dem Rufe ſtehen, ſie ſeien die erſten Anfänge des Charakters? In der That bilden ſich manche ein, Niemand könne ein tüchtiger, geſchweige ein großer Mann werden, ohne zuvor ein recht böſer Junge, oder wohl gar ein Gaſſenjunge geweſen zu ſein. Das iſt aber ein Irrthum, und zwar ein ähnlicher Irrthum, wie er z. B. während der Sturm- und Drangperiode*) in einzelnen Köpfen herrſchte, indem man meinte, man dürfe keinen Anſpruch auf Genialität machen, wenn man nicht über alle geſellſchaftlichen Formen ſich hinweg ſetze. In Wahrheit können Jugendſtreiche nur in ſeltenen Ausnahmefällen für einen Anfang des Charakters gelten. Denn der Anfang und die Grundlage des Charak-

*) Vilmar, Geſchichte der deutſchen Nat.-Literatur, 2. B. S. 188 (5. Aufl.)

ters*) iſt ein feſtes, tief eingewurzeltes Begehren, das ſich beharrlich gleich bleibt, und im Gegenſatz ſteht zu zufälligen, ſchwankenden Regungen des Geiſtes. Aber gerade davon iſt bei zügelloſen Knaben wenig zu bemerken. Sie handeln zumeiſt nach flüchtigen Einfällen, an die ſie im nächſten Augenblick ſelbſt nicht mehr denken. Indeß ſelbſt wenn es ſich anders verhielte, und wenn es nicht eine Ausnahme, ſondern die Regel wäre, daß den Knabenſtreichen ein ſtetig beharrendes Begehren zu Grunde läge, ſo iſt doch die Aufrechthaltung der geſellſchaftlichen Ordnung ein ſo dringendes Bedürfniß, und die geregelte Gemeinſchaft mit anderen eine ſo unaufgebbare Bedingung für alle Bildung und darum auch für die Charakterbildung, daß zu Gunſten der letzteren den jugendlichen Unordnungen durchaus kein Zugeſtändniß gemacht werden darf. Es bleibt alſo dabei, daß unter allen Umſtänden die Geſellſchaft gegen Störungen von Seiten der Jugend geſchützt werden muß. Nun concentrirt ſich alle Gewalt, die zum Schutze der Geſellſchaft berufen iſt, in der Macht des Staates. Aber die Centralgewalt läßt durchgängig in den untergeordneten Kreiſen des Staates die daſelbſt nöthige Gewalt beſtehen, und ſo überläßt ſie es auch den Familien, Aeltern, Vormündern, innerhalb der Kinderwelt eine ſolche Gewalt auszuüben, wie ſie zur Erhaltung der Ordnung nothwendig iſt, eine Gewalt, die dann weiterhin, und zwar in ihrer vollen Stärke und zweckentſprechenden Ausdehnung, als übertragen auf die den Familien beigeſellten Erzieher**) und Schulen gedacht werden muß. Und in der Ausübung dieſer Gewalt, die zugleich nach freiem Ermeſſen ſich ſelbſt beſchränkt, und nur ſoweit hervortritt, als das Bedürfniß ſich zeigt, beſteht das Weſen der Kinderregierung.

Gewöhnlich wird in der pädagogiſchen Wiſſenſchaft der Begriff der Regierung nicht ſcharf aufgefaßt, ſondern mit dem Grundbegriff des zweiten Haupttheils der eigentlichen Erziehung, mit dem Begriff der Zucht oder Charakterbildung, vermengt. Die Vermengung zeigt ſich ſchon dann, wenn man die Regierung mit dem Namen der Disciplin bezeichnet, oder die Unart des Kindes einen Fehler und die Hemmung der Unart Beſſerung nennt. Denn dieſe Ausdrucksweiſen ſind falſch, die erſteren, weil es ſich bei der Regierung nicht um ein Unterweiſen, ſondern um ein Abrichten handelt, und die beiden

*) Strümpell, Vorſchule der Ethik. §. 186 u. 187.
**) Ziller, l. c. §. 22. S. 90.

andern, weil nicht jede Abweichung von der Ordnung der Gesellschaft schon auf ein moralisches Verderbniß hinweist. In der Praxis kommen die Maßregeln der Zucht und der Regierung allerdings meist in Verbindung mit einander vor. Aber in der Wissenschaft müssen die Begriffe sorgfältig getrennt und genau unterschieden werden,*) damit man nicht da wahrhaft zu erziehen meint, wo man blos regiert, und damit man nicht umgekehrt in den Ton und die Handlungsweise der Regierung verfällt, wo es sich um die eigentliche Erziehung handelt. Der Erzieher muß in dieser Beziehung immer wissen, was er thut, und welchem Zweck er unmittelbar dient, oder auch nach welcher Seite hin an seinem Handeln etwas mangelt. Sonst geschieht weder der eigentlichen Erziehung noch der Regierung volle Genüge. Die Scheidung der Begriffe ist um so nöthiger, da an manchen Stellen des Erziehungsgeschäfts die eigentliche Erziehung vor der Regierung, und wieder an anderen diese vor jener stärker hervortritt. Ueberdies theilen sich ja häufig mehrere Personen zwischen Regierung und eigentliche Erziehung, und wenn dann die Begriffe nicht genau unterschieden werden, so wird weder die Theilung richtig vollzogen, noch kann das nothwendige Zusammenwirken der Mehreren**) in gehöriger Weise stattfinden. Freilich darf die Wissenschaft in Bezug auf Regierung und eigentliche Erziehung nicht blos die strenge Sonderung der Begriffe betonen. Die beiden Begriffe müssen auch in die rechte Beziehung zu einander treten. Die Regierung darf ja von dem Zweck der eigentlichen Erziehung nicht völlig losgelöst werden, und der Erzieher muß die Motive des Regierens mit den Motiven des wahrhaft pädagogischen Handelns zu Einer Thätigkeit zusammenzufassen wissen. So nothwendig das aber auch ist, so läßt sich doch nicht leugnen, daß die Regierung für ächte Erzieher eine Last ist. Sie wollen und sollen die Kunst ausüben, in das Innere des Kindes bildend einzugreifen, und sie müssen hier blos Ordnung halten, sie müssen darauf denken, daß die äußeren Bedingungen der Erziehung erfüllt werden. Nichts desto weniger dürfen sie der Last sich nicht entziehen: diese ist für sie etwas Unvermeidliches, nachdem sie aus Wohlwollen und zum Behufe der Ausbreitung der Tugend oder des göttlichen Geistes sich des vernunftlosen Wesens, wie es das Kind anfangs ist, angenommen haben. Die Unordnungen des Kindes würden ihnen außerdem als ihre eigene Schuld anzurechnen sein, weil

*) ib §. 24.

**) ib. §. 4, S. 10.

ſie, die anſtatt des Kindes zu überlegen und demgemäß zu handeln haben, zugleich die Macht beſitzen, die Unordnungen zu hemmen, und es unterlaſſen,*) ja weil ſie ſogar das Kind hindern, dahin zu gelangen, von wo es direct ſeinem Ziele entgegengeführt werden kann. Unter den Erziehern giebt es indes leider auch ſolche, denen aus anderen Gründen als aus Rückſicht auf ihren künſtleriſchen Beruf die Regierung drückend iſt, und die z. B. aus Bequemlichkeitsliebe, aus Sorgloſigkeit die Laſt derſelben abwerfen. Es giebt wieder andere, die das Regieren gar nicht als eine Laſt empfinden. Sie verſtehen ſo wenig von ihrem Beruf, daß ihnen wohl das ganze Verhältniß, worin ſie zu den Kindern ſtehen, als eine traurige Nothwendigkeit erſcheint, aber das Regieren iſt ihnen gerade der angenehmſte Theil ihres Geſchäfts, weil ſie dadurch wenigſtens Gelegenheit erhalten, zu commandiren und eine kleine Herrſchaft auszuüben, die ſie vielleicht ſogar über das Gebiet der Regierung hinaus auf die Aeltern der Kinder auszudehnen ſuchen. Gerade das Befehlen und der Schatten von Herrſchaft, womit ſie ſich umgeben können, hat für ſie einen Reiz, der ein Gefühl der Luſt mit ſich führt, und darin finden ſie einigen Erſatz für den Druck, den ſie außerdem von außen her empfinden. Allein von ſolchen pädagogiſchen Söldlingen kann hier nicht weiter die Rede ſein. Wir haben es vielmehr als ein Glück zu betrachten, daß die Regierung bei der Erziehung nicht einen ſo breiten Raum einzunehmen braucht, als im Staate, von dem man weiß, daß namentlich der größte Theil ſeiner Finanzkräfte gerade deshalb den ethiſchen Geſellſchaftskreiſen für das Recht, die Cultur, die Verwaltung u. ſ. w. entzogen wird, und ihnen nicht unmittelbar zu Gute kommen kann, weil er durch die Sorge für die natürlichen und nothwendigen Bedingungen des geſellſchaftlichen Beſtehens und der geſellſchaftlichen Ordnung aufgezehrt wird und aufgezehrt werden muß. Im Staate tritt die Regierungsthätigkeit ſo ſehr hervor, daß man ſogar gewöhnlich die Bemühungen der Staatsgewalt für die ethiſchen Geſellſchaftskreiſe unter dem Namen der Regierung mit begreift, und das geſchieht bekanntlich nicht erſt da, wo die Regierung mißverſtändlich geradezu als Selbſtzweck, ſondern auch, wo ſie blos, wie es recht iſt, als ein unentbehrliches Mittel für eine höhere und edlere Thätigkeit, die ihr Ziel in den geſellſchaftlichen Ideen findet, betrachtet wird.

*) Auf analoge Weiſe wird manches Verhältniß des bürgerlichen Lebens aufzufaſſen ſein, z. B. das zwiſchen Lehrlingen und Lehrmeiſtern.

Indes wird freilich immer ein falſcher Name für die Sache nicht ohne nachtheiligen Einfluß auf die Behandlung derſelben bleiben. Daher liegt auch die Gefahr nahe, wenn dem Staate die Sorge für das Ganze der Erziehung aufgebürdet wird,*) und wenn er ſich dafür weiter zu bemühen hat, als ſein nothwendiges Oberaufſichtsrecht reicht, ſo wird leicht hierbei die Regierung eine ſo große Ausdehnung erlangen, und die eigentliche Erziehung zum Nachtheil für den Geſammtzweck zu weit zurückgedrängt werden.

---

*) Ziller, l. c. §. 23, S. 92.

Gloſſen zu Journal-Artikeln.

Von W. Langbein.

1. Proteſtantiſche Monatsblätter. Von Dr. Gelzer. 1856. September. Die Claſſiker und das Heidenthum. Von Dr. J. G. Müller, Prof. in Baſel.

Der Verfaſſer ſetzt die Claſſiker dem Heidenthum entgegen. Die Claſſiker, ſagt er, hängen freilich mit der Volksreligion zuſammen, aber ſie blicken auf dieſelbe zurück wie auf die Jahre ihrer Kindheit. Sie ſind der ächt heidniſchen Naturreligion entwachſen. Dieſer Unterſchied ſei auch zu allen Zeiten von den gelehrten Chriſten gemacht worden. Da nun das Leſen der Claſſiker an antike Anſchauungsweiſe gewöhne, was zum Verſtändniß des Alten Teſtaments tauſendfach unumgänglich ſei, und die Sprache des Neuen Teſtaments durch die Claſſiker ihren Reichthum an moraliſchen und pſychologiſchen Begriffen gewonnen habe, alſo ohne Studium der Claſſiker ſelber nicht verſtanden werden könne, ſo ſei dieſes materiell wie formell unerläßlich. Das Bewußtſein des Unterſchiedes zwiſchen Claſſikern und Heidenthum trete nun beſtimmt bei den Theologen hervor, zunächſt bei den Apologetikern, indes haben die lateiniſchen Kirchenväter in einem weniger innigen Verkehr mit den Claſſikern geſtanden, als die griechiſchen. Dieſe ganz richtige Bemerkung hätte aber auf einen tieferen Grund zurückgeführt werden müſſen, als auf den, daß dem römiſchen Weſen die Claſſicität überhaupt erſt von Außen gekommen. Die lateiniſchen Kirchenväter behandeln nämlich vornehmlich das anthropologiſche Problem, und darum ſtehen ſie in einem tieferen Gegenſatz gegen das Heidenthum, als die Griechen, und darum beſteht für ſie überhaupt nicht der Gegenſatz zwiſchen Claſſikern und Heidenthum, aus welchem her der Verfaſſer deducirt. Und hierin liegt die Schwäche oder Einſeitigkeit der beſprochenen Abhandlung. Der Verfaſſer giebt die Charakteriſtik des Heidenthums nur ſehr unvollſtändig, wenn er ſagt, ſeine Grundlage ſei die Naturreligion und das traumhafte Geiſterwalten, die Verehrung der Naturgegenſtände und des Geiſterſpuks in der Natur, der Bilderdienſt, die Menſchenopfer, allerlei Zauberei und Magie, und vielerlei fleiſchliche Rohheiten. Hiervon allerdings hat ſich das claſſiſche Hellenenthum je länger je mehr losgeſagt, und allerdings hat der Claſſicismus eine ſittliche Richtung genommen. Dennoch iſt er heidniſch geblieben, denn das Princip des

Heidenthums ist*) nicht nur die Verleugnung des persönlichen Gottes und die Verachtung des von ihm zuvor bedachten Heils, sondern auch der Wahn, sich selbst durch eigne Kraft und Weisheit helfen zu müssen und somit das Bestreben, ein selbsterwähltes Heil aus eigenen Mitteln darzustellen. Daß nun die Kirche das Studium der Classiker nicht verwehrt, daß die Reformatoren es gefordert haben, daß wir es in christlichen Gymnasien nicht entbehren können, hat seinen Grund nicht darin, daß die natürliche Entwickelung den Classicismus im Heidenthum dem Christenthum immer näher gebracht habe; vielmehr ist das Heidenthum auch im Classicismus bankerott geworden: sondern darin, daß das Heidenthum im Classicismus durch die höchste Anstrengung aller natürlichen Kräfte dem Christenthum in der höchstmöglichen menschlichen Bildung Form und Mittel zur Ausbildung und Verwirklichung seines universalen weltgeschichtlichen Berufs gegeben. Die Geistesbildung der Griechen und Römer, sagt Kurtz, schuf Formen für die Bewegungen des geistigen Lebens, die durch Schärfe und Tiefe, Klarheit und Wahrheit, Mannichfaltigkeit und Vielseitigkeit dem Christenthum als die geeignetsten Mittel zu seiner Darstellung und Ausbildung sich darboten. Allerdings schuf sie auch aus tiefsinniger Betrachtung und Erforschung der Natur und des Geistes, der Geschichte und des Lebens Ideen und Anschauungen, die mehrfach den Heilsideen selbst Bahn brachen und für sie den Boden bereiteten. Dies gilt vorzüglich für Seneca und es ist insofern Wahres an dem was der Verfasser sagt, aber es ist nicht die ganze Wahrheit, daß von Homer bis Seneca fast jeder spätere Classiker immer wieder um einen Schritt dem Christenthum näher steht. Die Nebeneinanderstellung von Tacitus und Seneca bei dem Verfasser führt übrigens auf einige weitere Gedanken und Folgerungen für die Schule. Die Revue wird dieselben noch in diesem Jahre zu entwickeln versuchen.

2. Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Von Dr. Mützell. October, 1856. — Bericht von Dr. Lehmann in Greifswald über Kühnast: Die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unsrem altclassischen Schulunterricht.

Indem wir der Revue die Besprechung der Kühnastschen Schrift vorbehalten, wollen wir doch die Gelegenheit nicht vorübergehen lassen,

---

*) Kurtz, Kirchengeschichte ꝛc.

über zwei Stellen aus der Lehmannſchen Anzeige derſelben hier zwei Bemerkungen zu machen.

Herr L. ſagt 1.: „Denn mag man immerhin die geiſtbildende Kraft der neueren Sprachen noch ſo hoch anſchlagen, Sprachſinn und Sprachverſtändniß vermögen ſie doch nur nach vorangehendem Eindringen in das Latein zu geben: eine Theſis, deren Begründung durch den geiſtigen Zuſtand faſt aller auf Realſchulen gebildeten Jünglinge in ausreichender Weiſe gegeben wird.“ Herr L. ſpricht es alſo als eine „theuer erkaufte Erfahrung“ aus, daß faſt allen Jünglingen der höheren Bürgerſchule — denn dieſe, und nicht die ſüddeutſche Realſchule hat er doch wohl im Sinne — Sprachſinn und Sprachverſtändniß mangeln, und zwar aus dem Grunde, daß ſie nicht, bevor man ſie mit den neueren Sprachen beſchäftigt habe, in das Latein eingedrungen ſeien. Nun geht aber auf vielen Preußiſchen höheren Bürgerſchulen der Unterricht im Lateiniſchen dem in den neueren Sprachen voran, und auf allen begleitet er den letzteren und zwar faſt überall in genügender Ausdehnung, um den ausdrücklich dabei geſetzten Zweck, Sprachſinn und Sprachverſtändniß gewinnen zu laſſen, auch wirklich zu erreichen. Wenn alſo das, was Herr L. eine Erfahrung nennt, in der That vorhanden iſt, ſo hat es andere Gründe, und da die Thatſache ſelbſt von Seiten der höheren Bürgerſchule wohl beſtritten werden möchte, ſo fällt alſo die ganze arrière-pensée, welche Herr L. wohl haben möchte.

Welches aber der Hintergedanke des Herrn L. ſei, erhellt daraus, was derſelbe 2. ſagt: „Trotz des unverkennbaren Fortſchritts, der durch die Aufſtellung des hiſtoriſchen Princips geſchehen war, blieb dennoch die große Gefahr einer Spaltung der Schule in eine gelehrte für den künftigen Jünger der Wiſſenſchaft und in eine reale für den Nichtſtudirenden beſtehen, eine Trennung, deren nachtheilige Folge für unſer ganzes Nationalleben einem einſichtigen Blicke nicht entgehen konnte, und darum als eine unabweisliche Nothwendigkeit die Antitheſe: „„Das Gymnaſium iſt keineswegs blos eine Vorbereitungsanſtalt für die Univerſität, ſondern es ſoll zu einer tieferen Auffaſſung des nationalen Lebens in ſeiner Beſonderheit und in ſeinem Zuſammenhange mit der Geſammtentwickelung des Menſchengeſchlechts vorbilden,““ hervorrief.“ Herr Kühnaſt läßt neben dem auf dieſem Princip ruhenden Gymnaſium die „Realſchule“ beſtehen, indem er ſagt, ſie ſtelle es ſich zur Aufgabe, die Befähigung zur Theilnahme an unſrer Bildung in ihrer vorliegenden Entfaltung, ſo weit ſie es vermag, zu geben.

Herr L. ſcheint dagegen die Realſchule als ein Ding zu betrachten, was zu ſeiner Exiſtenz, wenn das Gymnaſium das obige Princip auslebt, keine Berechtigung mehr hat; denn er ſtellt Herrn Kühnaſt die Frage, ob er ſich nach Durchführung ſeines Princips die Realſchule noch ferner beſtehend denke.

Damit nun nicht einmal künftig die von Herrn L. in der Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen ausgeſprochene Meinung über das Princip des Gymnaſiums und die implicite darauf begründete Todeserklärung der höheren Bürgerſchule als die Meinung dieſer bedeutenden Zeitſchrift, und wie leicht auch geſchehen könnte als die des Gymnaſiums ſelber angeſehen werden dürfe, ſeien hier aus demſelben Heft folgende Worte eines hannöverſchen Gymnaſiallehrers angeführt: „Für höchſt gefährlich halten wir die Anſicht, daß das Gymnaſium nicht eine Vorbereitungsanſtalt für die Univerſität ſei, ſondern einen ſelbſtändigen Zweck zu verfolgen habe.“ Die Gefahr die es auf ſich habe, wenn die Schule geſpalten werde in eine gelehrte und in eine reale, laſſen wir heute auf ſich beruhen, obwohl es nahe genug läge, zu bemerken, daß es mit der „gelehrten“ Bildung derjenigen Schüler des Gymnaſiums, welche aus Quinta, Quarta oder Tertia hinter den Ladentiſch treten, eben nicht allzuglänzend beſtellt ſein werde, und auch dann nicht, wenn die Realſchule nicht mehr beſtände, die dem Gymnaſium diejenigen Schüler abhalst, welche eine „gelehrte“ Bildung weder ſuchen noch brauchen. Auch möge eine weitere Folgerung, wie man ſie für die höhere Bürgerſchule ſelten zu machen verſäumt hat, daraus heute und hier nicht gezogen werden, daß über das Princip der Gymnaſialbildung im eignen Lager des Gymnaſiums noch immer nicht endgültig entſchieden iſt. Nur das Factum ſoll conſtatirt werden, und das möge, wenn man Herrn Lehmann und den „hannöverſchen Gymnaſiallehrer“ wirklich nicht als Stimmen des Gymnaſiums will gelten laſſen, ferner geſchehen durch Erwähnung des Streits, der zwiſchen Herrn Profeſſor Gieſebrecht und Herrn Profeſſor R. v. Raumer eben falls in der Mützellſchen Gymnaſialzeitſchrift ſchwebt. Wie weit derſelbe den deutſchen Unterricht und den deutſchen Aufſatz in Prima betrifft, geht er uns hier nicht an. Wir nehmen nur Act davon, daß zwiſchen ihnen die Beſtimmung des Gymnaſiums ſelbſt ſtreitig iſt. Herr v. Raumer ſagt: „Was iſt die Beſtimmung des Gymnaſiums? Unſern künftigen Pfarrern, Richtern und Aerzten die Anfangsgründe der höheren Bildung zu geben. Das iſt die wirkliche Sachlage . . . . Unſre Gymnaſien haben ſich der thörichten Zumuthung glücklich erwehrt, die künftigen Pfarrer,

Richter und Aerzte unmittelbar für ihren praktiſchen Lebensberuf abzurichten. Weniger aber haben ſie ſich häufig vor einem anderen Irrthum bewahrt, vor dem Irrthum, als hätte das Gymnaſium die formale Bildung ſeiner Schüler abzuſchließen. Dieſer Irrthum gereicht den Gymnaſien wie der allgemeinen Bildung gleichmäßig zum Verderben. Er ſteckt dem Gymnaſium lächerlich überſpannte Ziele, ſtumpft den frühreifen Sinn durch unvernünftige Zumuthungen ab und liefert nach all den großen Redensarten den Univerſitäten ein Geſchlecht, deſſen überreizter Gaumen die höhere Bildung mit Ekel von ſich weiſt. Das Gymnaſium hat auch in formaler Hinſicht nicht vollendete Männer, ſondern gut vorbereitete und lernbegierige Studenten zu bilden.“ Hiergegen proteſtirt nun Herr Gieſebrecht. Das Gymnaſium müſſe dieſe Zumuthung ablehnen, weil es die Mehrzahl ſeiner Schüler nicht auf die Univerſitäten entſende. Es ſchließe wirklich die allgemeine Bildung ab. Mit dieſer abgeſchloſſenen Bildung gehe dann der abſolvirte Gymnaſiaſt entweder in das praktiſche Leben oder in eine Berufsſchule über.

Hier öffnet nun Herr von R. den Blick auf eine auch in der Pädagogiſchen Revue oft und tief beklagte Erſcheinung an den Univerſitäten, für deren Thatſächlichkeit Herr von R. als Univerſitätslehrer wenn es deſſen noch bedarf mit dem Gewicht ſeines Namens eintritt. Er beklagt den Verfall der philoſophiſchen Studien. Der abſolvirte Gymnaſiaſt iſt mit ſeiner allgemeinen Bildung fertig, ſie iſt abgeſchloſſen, er macht „Feierabend“. Männer von europäiſchem Ruf, gleich ausgezeichnet als Schriftſteller wie als Lehrer, bringen an Univerſitäten erſten Ranges in der philoſophiſchen Facultät nur eben ihre Vorleſungen zu Stande. Ja mancher muß gerade noch froh ſein, wenn er nicht gleichfalls „Feierabend“ machen muß, weil die Feierabend haltenden jungen Leute mit ihrer abgeſchloſſenen allgemeinen Bildung es unter ihrer Würde achten, noch etwas von ihm zu lernen. Einen der Gründe für dieſe Erſcheinung ſieht nun Herr von R. darin, daß ein Theil der Gymnaſien ſeine Beſtimmung verkennt, eine vorbereitende Schule für das Studium der Wiſſenſchaften auf Univerſitäten zu ſein, und zwar nicht blos der Berufswiſſenſchaften (wir würden ſagen Fachwiſſenſchaften), ſondern auch der philoſophiſchen im weiteſten Sinne des Worts (welche letztere wir eben nach unſrer Auffaſſung des Berufs in die Berufswiſſenſchaften der wiſſenſchaftlichen Stände einſchließen).

Daß wir Herrn von Raumer Recht geben, wollen wir nicht verſchweigen, wenn gleich es zunächſt uns nicht darauf ankam, in dieſer

Sache die Meinung der Revue auszuſprechen, ſondern nur bemerken zu laſſen, daß innerhalb der Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen ſo divergirende Anſichten über die Beſtimmung des Gymnaſiums neben einander ausgeſprochen werden.

Hiermit verlaſſen wir dieſe Sache und lenken den Blick unſrer Leſer auf eine Arbeit eines andern „hannöverſchen Gymnaſiallehrers", welche die Abhandlung von Kohlrauſch: „Auch zur Reviſion des Lehrplans der höheren Schulen ꝛc. 1856" zum Gegenſtande hat, und welche eine der wichtigſten Fragen der Schulpädagogik, nämlich die nach der Bildung der Lehrercollegien, hauptſächlich und vortrefflich erörtert. Sie findet ſich unter Nr. VI. der Rubrik Miscellen. Im Eingang wird der oben erwähnte „Dualismus" der Bildung zwar gleichfalls beſprochen, indes wird er eben nur als vorhanden conſtatirt. Der Verfaſſer läugnet die Macht der Schule, gegen ihn durch äußere Organiſationen anzukämpfen, den Nichtſtudirenden die Theilnahme am Gymnaſium zuzudecretiren und ſo die Landfermannſche „ächte höhere Bürgerſchule für den ganzen Adel chriſtlicher Nation" darzuſtellen. Darauf aber geht er ſofort auf die Frage über: „wodurch in einem Lehrercollegium der rechte Collegialgeiſt erweckt und gefördert werden könne." Ganz richtig ſieht er das vornehmſte Mittel dazu darin, das Lehrercollegium möglichſt vielfach zu gemeinſamen Thätigkeiten zu veranlaſſen. Eine ſolche ſoll zunächſt das Abiturientenexamen ſein. Dadurch wird dann ſogleich eine andre als die meiſt übliche Vertheilung des Lehrgeſchäfts in dem Collegium bedingt, eine Aenderung, die auch ſchon vorgeſehen iſt in dem vortrefflichen Erlaß der hannöverſchen Oberſchulbehörde, welcher in der Pädagogiſchen Revue 1856, 2. Abth., S. 105 nachgeleſen werden kann. Eine noch bei weitem wichtigere Thätigkeit aber, und deren Durchführung ſofort in den Händen jedes Directors und jedes Collegiums läge, und für die es keinerlei Anordnung oder auch nur Hülfe der vorgeſetzten Behörden bedürfte, wäre die, wenn das Lehrercollegium die praktiſche Vorbildung der jungen Lehrer zu ſeiner Aufgabe machte. Die trefflichen Bemerkungen hierüber möge man a. a. O. nachleſen oder ſelber dieſe Aufgabe durchdenken. Wir dürfen hier wohl an die Abhandlung von Scheibert aus dem Jahre 1855 in der Pädagogiſchen Revue erinnern. „Wie bilden ſich Lehrercollegien?" Nicht als wollten wir die Revue damit rühmen, daß ſie auch in dieſer Sache das Richtige und Förderſame ſchon lange geſagt habe; auch nicht um dem Verfaſſer zu verſtehen zu geben, als ſei nicht nur das, was er beigebracht ſondern außerdem noch viel tiefer greifende,

mannigfaltigere und umfaſſendere Rathſchläge ſchon in der Revue zu finden; vielmehr lediglich um unſer Bedauern darüber auszuſprechen, daß dem Verfaſſer eine Arbeit eines Collegen offenbar unbekannt geblieben, an der er ſicherlich eine große Freude gehabt haben würde, und den Wunſch, daß, wer dazu in der Lage iſt, den Verfaſſer auf die Scheibertſche Arbeit aufmerkſam machen möge.

Ferner enthält das vorliegende Heft unter Nr. IX. der Miscellen eine Entgegnung auf eine Abhandlung von Schade in denſelben Blättern „über den botaniſchen Unterricht auf Gymnaſien“ von Bleich. Herr Schade will den botaniſchen Unterricht vom Untergymnaſium ausſchließen. Dagegen ſagt Herr Bleich: Eine vernünftige Pädagogik fragt nicht danach, auf welcher Stufe der Unterricht am leichteſten, ſondern wo er am bildendſten iſt, und gerade welchen Beitrag die Beſchäftigung mit einem Gegenſtande der Bildung gewähre. Herr Schade will, man ſolle den ſchon gereifteren und an Anſchauungen reicheren Schülern der Obertertia zu Anfang jedes Sommerſemeſters in 12—16 Stunden eine Anleitung geben, ſich mit der Pflanzenkunde ſelbſtthätig zu beſchäftigen. Dabei bleibt es allerdings „räthſelhaft, wie bei dem Ausſchluß der Botanik vom Untergymnaſium die Schüler den vorausgeſetzten Reichthum an naturhiſtoriſchen Anſchauungen erworben haben ſollen, da allerdings der Sprachunterricht für richtige Auffaſſung von Naturgegenſtänden nicht befähigt.“ Endlich will Herr Schade, daß die Primaner, welche Aerzte, Forſtleute, Cameraliſten ꝛc. werden wollen, (und nicht etwa die künftigen Lehrer der Naturgeſchichte) in beſonderen, den hebräiſchen parallel zu legenden Stunden (nicht etwa einen gründlichen Unterricht in der Botanik erhalten ſollen, ſondern) über die Vortheile gründlicher botaniſcher Kenntniſſe für ihren künftigen Beruf belehrt und dadurch ihr Intereſſe für die Botanik rege erhalten werde. Dieſen Unterricht, meint Herr Bleich, wird dann allerdings nicht ein Botaniker geben müſſen, ſondern der Lehrer, welcher die beſte Ueberredungsgabe beſitzt. Soweit geben wir Herrn Bleich Recht. Wir würden freilich noch lebhafter hervorgehoben haben, daß das Gymnaſium nothwendig auf Uebung im empiriſchen Erkennen ausgehen müſſe, und dazu des Unterrichts in den Naturwiſſenſchaften nicht entrathen könne. Aber nicht können wir ihm zugeben, daß dem Haupthinderniß eines gedeihlichen naturhiſtoriſchen Unterrichts, dem Mangel an dafür befähigten Lehrern, längſt abgeholfen wäre, wenn die betreffenden Lehrer ihren Unterricht den geſetzlichen Vorſchriften gemäß ertheilten und namentlich im Geiſt

der Inſtruction vom 24. October 1837. Lehrer für den naturhiſtoriſchen Unterricht kann das Gymnaſium, welches auf ſeinen oberen Stufen die Uebung im hiſtoriſchen und ſpeculativen Erkennen muß über die im empiriſchen Erkennen überwiegen laſſen, nur aus der höheren Bürgerſchule her gewinnen, und deswegen muß der höheren Bürgerſchule, welche Uebung im hiſtoriſchen und ſpeculativen Erkennen in einem für wiſſenſchaftliche Studien genügenden Maße gewährt hat, die Univerſität geöffnet ſein.

Eine neue Ausgabe des französischen Rolandsliedes.

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

Vom französischen Rolandsliede sind mehrere Redactionen noch vorhanden. Die älteste, welche dem Turold zugeschrieben wird (sie schließt mit den Worten: ci falt la geste que Turoldus declinet), ist erhalten in einem Codex der Bodleianischen Bibliothek und edirt 1837 von Fr. Michel, 1850 von Génin. Letzterer sieht (mit Unrecht) diese Redaction als Grundlage der andern an, die er bloße remaniements oder rajeunissements nennt. Diese sind folgende: 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 früheren Besitzer, Guyot des Herbiers, besorgt ist, befindet sich in der Pariser Bibliothek. Drittens enthält eben diese Bibliothek einen Codex aus dem dreizehnten Jahrhundert. 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 vierzehnten Jahrhundert, enthält ein Fragment von dreitausend Versen. Hierzu kommt fünftens die Papierhandschrift aus dem sechzehnten Jahrhundert zu Cambridge im Trinity-College. Endlich spricht noch Antoine Galland (Orientalist und Numismatiker, † 1715) von einem in Alexandrinern verfaßten Roman de Roncevaux; vergl. Fr. Michel, la Chanson de Roland, p. LXIX.

Die Ausgaben von Michel und Génin haben jede ihre großen Verdienste. Michel giebt den Text ziemlich genau nach der Oxforder Handschrift; an manchen Stellen begreift man freilich die Abweichung vom Original nicht. Hinzugefügt sind Observations sur le Texte, die die Einsicht in das Verhältniß der Ausgabe zur Handschrift wesentlich erleichtern. Das Glossaire ist werthvoll durch viele schätzenswerthe Notizen, aber unvollständig, nicht immer correct, und durch Fragezeichen nicht selten in Stich lassend. Von großer Wichtigkeit sind die Zugaben: Description des manuscrits où se trouve la Chanson de Roland, dem Texte des Turoldschen Liedes voranstehend, dann die Appendices, in denen die verschiedenen dichterischen Behandlungen desselben Stoffes, die wir bei fast allen europäischen Nationen antreffen, besprochen

und zum Theil wiedergegeben ſind. W. Grimm hat in der Einleitung zu ſeiner Ausgabe des Ruolandes Liet nach Fr. Michel den Inhalt des franzöſiſchen Epos und der Dichtungen der anderen Nationen referirt. Génin ſchließt ſich öfters, wo Michel von der Handſchrift ſich entfernt, dieſer wieder an, weicht anderswo wieder ab, macht einige glückliche Conjecturen, hält ſich aber weder im Texte, noch in den Noten, noch in der Einleitung von den Wunderlichkeiten frei, die überhaupt ſeine Arbeiten über das Altfranzöſiſche charakteriſiren. Seine Einleitung, die 175 Seiten einnimmt, iſt überaus intereſſant, aber plus spirituel qu' exact. Beſonders unglücklich iſt er in ſeiner Polemik gegen Fauriel und gegen die Deutſchen. Die Noten zeigen überall des Herausgebers Beleſenheit, ſeine intereſſante Manier neue Geſichtspunkte anzugeben und witzig zu combiniren, leiden aber an Willkürlichkeit und beſonders an unkritiſcher Methode in der Etymologie. Die Ueberſetzung, die dem Texte beigegeben iſt, iſt ein im höchſten Grade merkwürdiges Werk. Der Verfaſſer hat nämlich dazu die Sprache des ſechzehnten Jahrhunderts angewandt, und man wird beim Leſen ſo durch die glücklich getroffene Aehnlichkeit getäuſcht, daß man wirklich einen jener proſaiſchen Romane des genannten Jahrhunderts vor ſich zu haben glaubt. Ce qui m'a conduit, ſagt der Ueberſetzer, à adopter pour ma traduction une langue chargée d'archaïsme, ce n'est point un caprice puéril ni une fantaisie d'artiste: c'est la nécessité! Je n'ai pas trouvé possible de traduire fidèlement une composition du XIe siècle dans la langue académique du XIXe.

Uebrigens exiſtirt eine Uebertragung in die moderne franzöſiſche Sprache. Sie iſt in dem zweiten Theile des Werkes von E. J. Delécluze: Roland ou la Chevalerie enthalten. Unten wird zuweilen aus ihr citirt werden.

Zu jenen beiden großen Ausgaben nach der Oxforder Handſchrift wird ſich noch eine dritte geſellen, die binnen kurzem in Deutſchland erſcheint, freilich in einer anſpruchsloſeren Geſtalt, in beſcheidenen Dimenſionen, mit Weglaſſung weitſchichtiger Einleitungen über Fragen, die nun bereits für die Literaturgeſchichte erledigt ſind, nichts als den einfachen, der Handſchrift ſtrenger noch ſich anſchließenden Text, und ein Gloſſaire enthaltend, das nicht den in die langue d'oïl bereits Eingeweihten, ſondern den ſie Studirenden vorausſetzt, ein dünner Klein-Octavband neben jenen voluminöſen Editionen. Der Zweck, der dem Herausgeber dabei vorgeſchwebt hat, iſt vorzugsweiſe ein praktiſcher.

Seit dem Erſcheinen der Grammaire de la langue d'oïl von

Burguy, zu der nun endlich auch das wichtige Gloſſaire hinzugekommen iſt, iſt es mehr noch als vorher möglich, das Franzöſiſche wiſſenſchaftlich zu betreiben. Das Bedürfniß einer ſichern, gründlichen Einſicht in dieſe Sprache haben zunächſt die, die aus rein philologiſchem Intereſſe, um der Sprache ſelber willen, Studien machen. Die Zahl derſelben nimmt jetzt immer zu; ſeitdem nämlich, in Folge zum Theil der Forſchungen Grimms auf dem germaniſchen Felde, die Bedeutung der hiſtoriſchen Grammatik auch für ſolche Sprachen, die aus dem Verfalle einer andern hervorgegangen ſind, anerkannt worden iſt. Von der Weite und Höhe, zu welcher namentlich Franz Bopp und Jakob Grimm das linguiſtiſche Studium erhoben haben, verſchwindet der Rangunterſchied, der ſich zwiſchen alten und neuen Sprachen geltend gemacht hatte. Die romaniſchen Sprachen, ſagt W. Wackernagel, wie ſie aus den Trümmern der Römiſchen hervorgewachſen, ſind ſie beſonders ein überzeugender Beweis der Analogie, die zwiſchen dem Wirken der Natur und dem des Menſchengeiſtes beſteht, der Gleichmäßigkeit, mit welcher in beiden Gott waltet und ſich offenbart. Auch das deutſche Nationalgefühl hat in dieſer Beziehung einer größeren Unparteilichkeit Platz gemacht. Was Herr Arnd in ſeiner Geſchichte der franzöſiſchen Nationalliteratur S. VII. ſagt, gilt wie von der Literatur, ſo von der Sprache. Wie tadelnd, heißt es daſelbſt, oder ablehnend auch fremdes Urtheil über einzelne Erſcheinungen der franzöſiſchen Literatur ausfallen mag, dieſelbe ſteht in ihrer Geſammtheit, mit dem übrigen Leben der Zeit in Verbindung gebracht, und als der fortſchreitende Ausdruck des innern und äußern Daſeins eines Volkes, das durch ſeine Geſinnungen und Thaten ſo tief in das Schickſal der Welt eingegriffen hat, aufgefaßt, als groß und in ihrer Art einzig da, und muß für einen der vornehmſten Hebel der modernen Geſittung angeſehen werden. Die Entfernung von ihr hatte einen Sinn, ſo lange die deutſche Schriftwelt noch im Werden begriffen war, und für ihre ſelbſtändige Ausbildung fürchten konnte. Seitdem aber das deutſche Weſen in dieſer Beziehung vollkommen mündig und unabhängig geworden, iſt kein Grund mehr vorhanden, die hohe Stellung, welche die franzöſiſche Literatur in der Entwicklung des europäiſchen Geiſtes einnimmt, verkennen oder ſchmälern zu wollen.

Aber wenn man auch das Franzöſiſche vorzugsweiſe aus einem praktiſchen Geſichtspunkte betreibt, d. h. um es in der Schule, nämlich im Gymnaſium oder in der höheren Bürgerſchule zu lehren, drängt ſich das Bedürfniß wiſſenſchaftlicher Erforſchung auf. So beſcheiden

man ſich auch ſeine Aufgabe ſtellt, ſo ſehr man ſich auf das Nächſte beſchränkt, auf die Einführung des Schülers in das Verſtändniß der modernen Sprache und in den durch vorzugsweiſe praktiſche Uebungen zu erwerbenden mündlichen und ſchriftlichen Gebrauch derſelben, ſo fern man auch von der Schule allen gelehrten Apparat abwehrt und ſo unverrückt man auch das Ziel des Schülers im Auge behält: nimmer kann man des gründlichen, theoretiſchen Studiums, der hiſtoriſchen und philoſophiſchen Grammatik entrathen. Ja, der einfachſte Elementar-Unterricht will die Wiſſenſchaft zur inneren Leiterin haben. Erſt wenn wir Lehrer des Franzöſiſchen an höheren Bürgerſchulen Lehrer an Handlungsſchulen geworden ſind, wird, wie die Forderung eines bildenden Lehrens, ſo die wiſſenſchaftlicher Durchbildung an den Lehrer aufhören. Der Sprung von Diez und Burguy auf dem Studirtiſche zu Hirzel auf dem Katheder, von den neuen literaturhiſtoriſchen Werken von E. Arnd und A. Ebert zu den biographiſchen Notizen, womit wir in der Schule die Literaturgeſchichte abſolviren, iſt freilich ein großer, aber er bringt Leben in das Starre. Wie die Wiſſenſchaft übrigens für die Schule Früchte tragen kann, zeigt rückſichtlich des Franzöſiſchen bereits der Lehrgang von d'Hargues.

Die von der neuern Zeit immer mehr accentuirte Forderung eines bildenden Unterrichts im Allgemeinen, einer rationellen Unterweiſung in den früher maltraitirten modernen Sprachen im Beſonderen geht daher mit dem Bedürfniß wiſſenſchaftlicher Durchbildung Hand in Hand. Iſt nun zur Befriedigung deſſelben (Bücher müſſen helfen, wo Univerſitäten nichts thun*)) für das Franzöſiſche durch die Grammatik von Burguy ein neuer Schritt gethan, ſofern ohne gründliche Kenntniß der langue d'oïl von wiſſenſchaftlichem Studium der Sprache nicht die Rede ſein kann, ſo bleibt doch noch Manches zu thun übrig, um weitere Hülfsquellen dem Studirenden zu eröffnen. Dazu gehört beſonders Beſorgung von Ausgaben einzelner Hauptwerke der altfranzöſiſchen Literatur im Originale, die zugänglicher, anſchaffbarer, und — für den Lernenden brauchbarer ſind, als es gewöhnlich der Fall iſt. Man mag ſich dabei allerdings wohl hüten, einen zu ſcharfen Unterſchied zwiſchen rein praktiſchem Zwecke und dem gelehrten Intereſſe zu machen. Die Wiſſenſchaft hat dem Einen wie dem Anderen zu dienen. Bis jetzt ſteht es aber mit den altfranzöſiſchen Werken ſo, wie Herr Mätzner in der Einleitung zu ſeinen altfranzöſiſchen Liedern,

*) Das alte Lied! Lgbn.

einem Buche, das Lernenden nicht genug empfohlen werden kann, und das jedem Herausgeber in ſeiner Einrichtung als Muſter dienen kann, ſagt: daß die Deutung dieſer dichteriſchen Ueberbleibſel mit der kritiſchen Behandlung derſelben eng zuſammenhängt, liegt ſo ſehr am Tage daß man ſich mit Recht über die vielfachen, anderweitig ſchätzbaren Abdrücke von altfranzöſiſchen Handſchriften wundern mag, die an vielen Stellen jedes Verſtändniß unmöglich erſcheinen laſſen, und gleichwohl mit einer Unbefangenheit veröffentlicht werden, welche das Verſtändniß von Seiten der Leſer ohne Weiteres vorauszuſetzen ſcheint. Auch fehlt es nicht an neufranzöſiſchen Uebertragungen, welche mit offenkundiger Willkür den Worten bald dieſe, bald jene Bedeutung unterſchieben und ſelbſt ſinnloſen Wortkörpern ohne Bedenken Begriffe andeuteln.

In der Weiſe, wie Herr Mätzner ſeine Lieder edirt hat, giebt es kaum eine zweite Ausgabe. Wir haben verſchiedene ſchätzenswerthe Editionen, die aber theils ohne Glossaire ſind, theils ein unzureichendes haben. Wie viel Incorrectes ſteckt in dem von Méon zum Roman vom Fuchs! Das von Michel zum Rolandslied iſt, wie oben ſchon bemerkt, unvollſtändig. Auf den erſten drei Seiten fehlen unter andern: acraventer, adeiser, adurer, aduber, aire (de bon aire, de mal aire), atarger u. ſ. w. Dagegen hat es ſolche gewöhnliche Sachen wie ad (habet), aimet (amat) u. ſ. w. Welche Bedeutung das einſt bedeutende Wörterbuch von Roquefort jetzt hat, iſt bekannt. Durch den dritten Theil von Burguy iſt nun freilich auch in lexikaliſcher Beziehung viel geſchehen, aber da derſelbe nur die in der Grammatik vorkommenden Wörter erklärt, ſo findet man beim Gebrauch anderer Werke manche Lücke.

Hier folgt der Anfang des Rolandsliedes als Probe der nächſtens erſcheinenden Ausgabe. Daß gerade dieſes Epos gewählt iſt, liegt in dem hohen Range, den es unter den altfranzöſiſchen Gedichten einnimmt. Es iſt verſucht worden, den Text noch correcter und mit der Handſchrift übereinſtimmender darzuſtellen, als bei Michel und Génin es der Fall iſt. Die Abweichungen ſind beſonders angegeben. Das Glossaire, wovon unten eine Probe mitgetheilt iſt, ſoll die vorkommenden Wörter, die irgend nur dem Leſer Schwierigkeit bieten können (freilich wird die Kenntniß der Hauptſachen der Grammatik nach Burguy vorausgeſetzt), erklären und ſchwierigere Stellen erläutern. Das Ganze ſoll, ſchon durch ſeinen geringern Umfang und ſeine einfachere Ausſtattung, dem Einzelnen leichter anſchaffbar ſein.

1. Carles li reis, nostre emperere magne,
Set anz tuz pleins ad ested en Espaigne,
Tresqu'en la mer cunquist la tere altaigne;
N'i ad castel ki devant lui remaigne,
Mur ne citet n'i est remes a fraindre,
Fors Sarraguce, ki est en une muntaigne.
Li reis Marsilie la tient, ki Dieu n'enaimet,
Mahummet sert e Apollin recleimet:
Ne s'poet guarder que mals ne li ateignet. Aoi.

2. Li reis Marsilie esteit en Sarraguce,
Alez en est en un verger suz l'umbre,
Sur un perrun de marbre bloi se culche,
Envirun lui plus de vint milie humes.
Il en apelet e ses dux e ses cuntes:
Oez, seignurs, quel pecchet nus encumbret,
Li empereres Carles de France dulce
En cest pais nos est venuz cunfundre.
Jo n'en ai ost qui bataille li dunne,
Ne n'ai tel gent ki la sue derumpet.
Cunseilez-mei cume mi saive hume,
Si me guarisez e de mort e de hunte.
N'i ad paien ki un sul mot respundet,
Fors Blancandrins de castel de Val Funde.

3. Blancandrins fut des plus saives paiens,
De vasselage fut asez chevaler,
Prozdom i out pur sun seignur aider,
E dist al rei: On ne vus esmaier;
Mandez Carlun, al orguillus, al fier,
Deuz servises e mult grant amistez;
Vos li durrez urs e leons e chens,
Set cenz camelz e mil hosturs muers,
D'or e d'argent .iiii. c. muls cargez,
Cinquante carre qu'en ferat carier:
Bien en purrat luer ses soldeiers;
En ceste tere ad asez osteiet,
En France ad Ais s'en deit ben repairer.
Vos le suirez a la feste seint Michel,
Si receverez la lei des Chrestiens,

Serez ses hom par honur e par ben.
S'en volt ostages, e vos l'en enveiez
U dis u vint; pur l'i afiancer,
Enveiuns i les fils de nos muillers;
Par nun d'ocire i enveierrai le men.
Asez est melz qu'il i perdent le chefs,
Que nus perduns l'onur ne la deintet,
Ne nus seiuns cunduiz a mendeier. Aoi.

4. Dist Blancandrins: Par ceste meie destre
E par la barbe ki al piz me ventelet,
L'ost des Franceis verrez sempres deffere;
Francs s'en irunt en France la lur tere.
Quant cascuns ert a sun meillor repaire,
Carles serat ad Ais a sa capele,
A seint Michel tendrat mult halte feste;
Vendrat li jurz, si passerat li termes,
N'orrat de nos paroles ne nuveles.
Li reis est fiers, e sis curages pesmes,
De noz ostages ferat trencher les testes;
Asez est mielz qu'il i perdent les testes,
Que nus perduns clere Espaigne la bele,
Ne nus aiuns les mals ne les suffraites.
Dient paien: Issi poet-il ben estre.

5. Li reis Marsilie out sun cunseill finet,
Si'n apelat Clarun de Balaguet,
Estamarin e Eudropin sun per,
E Priamun e Guarlan le barbet,
E Machiner e sun uncle Maheu,
E Joimer e Malbien d'ultre mer,
E Blancandrins, por la raisun cunter;
Des plus feluns dis en ad apelez:
Seignurs baruns, a Carlemagnes irez;
Il est al siege a Cordres la citet.
Branches d'olive en voz mains porterez,
Ço senefiet pais e humilitet.
Par vos saveirs s'em puez acorder,
Jo vos durrai or e argent asez,

Teres e fiez tant cum vos en vuldrez.
Dient pain: De ço avum nos asez. Aoi.

6. Li reis Marsilie out finet sun cunseill,
Dist a ses humes: Seignurs, vos en ireiz;
Branches d'olive en voz mains portereiz.
Si me direz a Carlemagne le rei
Pur le soen Deu qu'il ait mercit de mei;
Ja einz ne verrat passer cest premer meis
Que je l' suivrai od mil de mes fedeilz,
Si receverai la chrestiene lei,
Serai ses hom par amur e par feid;
S'il voelt ostages, il en averat par veir.
Dist Blancandrins: Mult bon plait en avereiz. Aoi.

7. Dis blanches mules fist amener Marsilies,
Que li tramist li reis de Suatilie.
Li frein sunt d'or, les seles d'argent mises.
Cil sunt muntez ki le message firent.
Enz en lur mains portent branches d'olive;
Vindrent a Charles ki France ad en baillie,
Ne s' poet guarder que alques ne l'engignent. Aoi.

8. Li empereres se fait e balz e liez,
Cordres a prise e les murs peceiez,
Od ses cadables les turs en abatied.
Mult grant eschech en unt si chevaler
D'or e d'argent e de guarnemenz chers.
En la citet nen ad remes paien
Ne seit ocis u devient chrestien.
Li empereres est en un grant verger,
Ensembl'od lui Rollans e Oliver,
Sansun li dux e Anseis li fiers,
Gefreid d'Anjou li rei gunfanuner;
E si i furent e Gerin e Gerers.
La u cist furent, des altres i out bien;
De dulce France i ad quinze milliers.
Sur palies blancs siedent cil cevalers,
As tables juent pur els esbaneier,

E as eschecs li plus saive e li veill,
E escremissent cil bacheler leger.
Desuz un pin, delez un eglenter.
Un faldestoed i unt fait tut d'or mer:
La siet li reis qui dulce France tient,
Blanche ad la barbe e tut flurit le chef,
Gent ad le cors e la cuntenance fier.
S'est ki l' demandet, ne l'estoet enseigner;
E li message descendirent a pied,
Si l' saluerent par amur e par bien.

9. Blancandrins ad tut premereins parled,
E dist al rei: Salvet seiez de Deu
Le glorius que devum aurer.
Içe vus mandet reis Marsilies li bers:
Enquis ad mult la lei de salvetez,
De sun aveir vos voelt asez duner,
Urs e leuns e veltres enchaignez,
Set cenz cameilz e mil hosturs muez,
D'or e d'argent .iiii. cenz muls trussez,
Cinquante carre que carier en ferez:
Tant i averat de besanz esmerez
Dunt bien purrez vuz soldeiers luer,
En cest pais avez ested asez,
En France ad Ais devez bien repairer.
La vos suirat, ço dit mis avoez.
Li empereres tent ses mains vers Deu,
Baisset sun chef, si cumencet a penser. Aoi.

10. Li empereres en tint sun chef enclin,
De sa parole ne fut mie hastifs,
Sa custume est qu'il parolet a leisir;
Ayant se redrecet, mult par out fier lu vis;
Dist as messages: Vus avez mult ben dit.
Li reis Marsilies est mult mis enemis.
De cez paroles que vos avez ci dit
En quel mesure en purrai estre fiz?
Voet par hostages, ço dist li Sarracins,
Dunt vos aurez u dis u quinze u vint.

Par num de ocire i metrai un mien filz,
E si'n averez, ço quid, de plus gentilz.
Quant vus serez el palais seignurill
A la grant feste seint Michel Peril,
Mis avoez la vos suirat, ço dit;
Enz en voz bainz que Deus pur vos i fist,
La vuldrat il chrestiens devenir.
Charles respunt: Uncore purrat guarir. Aoi.

11. Bels fut li vespres e li soleilz fut cler;
Les dis mulez fait Charles establer.
El grant verger fait li reis tendre un tref,
Les dis messages ad fait enz hosteler;
Xii. serjanz les unt ben cunreez.
La noit demurent tresque vint al jur cler.
Li empereres est par matin levet;
Messee matines ad li reis escultet.
Desuz un pin en est li reis alez,
Ses baruns mandet pur sun cunseill finer,
Par cels de France voelt il del tut errer. Aoi.

12. Li empereres s'en vait desuz un pin,
Ses baruns mandet pur son cunseill fenir:
Le duc Oger e l'arcevesque Turpin,
Richard li velz e sun nevuld Henri,
E de Gascuigne li proz quens Acelin,
Tedbald de Reins e Milun sun cusin;
E si i furent e Gerers e Gerin,
Ensembl'od els li quens Rollant i vint
E Oliver li proz e proz e li gentilz;
Des Francs de France en i ad plus de mil.
Guenes i vint, ki la traison fist;
Des ore cumencet le cunseill que mal prist. Aoi.

13. Seignurs baruns, dit li emperere Carles,
Li reis Marsilie m'ad tramis ses messages;
De sun aveir me voelt duner grant masse,
Urs e leuns e veltres caeignables,
Set cenz cameilz e mil hosturs muables,

Quatre cenz mulz cargez del or d'Arabe,
Avoec içò plus de cinquante care;
Mais il me mandet que en France m'en alge,
Il me suirat ad Ais a mun estage,
Si receverat la nostre lei plus salve;
Chrestiens ert, de mei tendrat ses marches;
Mais jo ne sai quels en est sis curages.
Dient Franceis: Il nus i cuvent guarde. Aoi.

14. Li empereres out sa raisun fenie.
Li quens Rollans, ki ne l'otriet mie,
En piez se drecet, si li vint cuntredire.
Il dist al rei: Ja mar crerez Marsilie.
Set anz pleins que en Espaigne venimes;
Jo vos cunquis e Noples e Commibles,
Pris ai Valterne e la terre de Pine,
E Balasgued e Tuele e Sezilie.
Li reis Marsilie i fist mult que traitres,
De ses paien enveiat quinze milies;
Chancuns portout une branche d' olive;
Nuncerent vos ces paroles meismes.
A voz Franceis un cunseill en presistes;
Loerent vos alques de legerie.
Dous de voz cuntes al paien tramesistes:
L'un fut Basan e li altres Basilies;
Les chef en prist es puis desuz Haltilie.
Faites la guer cum vos l'avez enprise,
En Sarraguce menez vostre ost banie,
Meter le sege a tute vostre vie,
Si vengez cels que li fels fist ocire. Aoi.

Glossaire.

Das folgende Gloſſar iſt, wie aus der Durchſicht erhellen wird, nur ſprachlich. Sachliche Erklärungen ſind beſonders zuſammengeſtellt. Die angeführte Seitenzahl bezieht ſich hier vorläufig auf die Ausgabe von Michel. Die Citationen ſind leicht verſtändlich. Es ſind angeführt, außer den Ausgaben von Génin und Michel, die Variations und das

Lexikon zu Molière vom erſtern, die Wörterbücher von Diez, von Roquefort, das lexique roman von Raynouard, das provençaliſche Wörterbuch von Honnorat, die oben erwähnte Ueberſetzung von Delécluze, Wackernagels altfranzöſiſche Lieder, Diez Grammatik, Burguy's grammaire und glossaire, die glossaires von Mätzner, von Méon zum Roman vom Fuchs, von Michelant zu Li Romans d'Alixandre, von Luzarche zu dem Drama Adam u. ſ. w.

A (lat. ad), S. 18 la murrez vus a hunte e a viltet. S. Burguy II, S. 341. Al rei S. 18 für du rei. — *Aa*, S. 147, iſt ſicherlich ein Schreibfehler; man leſe: mult sereit fols ki a li se cumbatreit. — *Aates*, S. 150: lur chevals sunt curanz e aates; leurs chevaux sont vifs et agiles. Roquefort denkt dabei an aptus und überſetzt: habile, capable, proportionné; Burguy Gl. giebt die Bedeutung an durch vif, bouillant, agile, prompt. Die richtige Ableitung daſelbſt S. 24: de l'ancien norois *at*, provocation au combat, att, provoqué. Génin überſetzt: leurs chevaux sont vifs et bien dressés. — *Abatied*, S. 5, abat; alſo abatier Infinitiv, abattre. — *Acer*, acier. — *Acorder*, S. 4: s'em puez acorder (si en pouvez —), si vous pouvez vous accorder là-dessus avec le roi. — *Acorde*, accord, traité. — *Acraventer*, S. 76, zerſtören, von crepans, Part. von crepare, woher crever. — *Acuminiez*, S. 149, communiés. Oent lur messes e sunt acuminiez; ils entendent la messe et communient. — *Acunter*, compter, raconter. — *Adeist*, Conjunctiv Präſ. 3. Perſ. von adeser, toucher, ſ. Burguy Gl. aherdre. — *Adenz*, adent, eigentlich à dents, sur les dents, la face contre terre, prosterné. „E il cume il cunut Helie, chaïd adent devant lui.“ (Rois, p. 314.) Cecidit super faciem suam. Es iſt oft mit envers verbunden. Chaent adenz, chaent envers. (Roman de Rou, I, p. 348). Von adent kommt adenter, appuyer le visage contre quelque chose, renverser, coucher. — *Ademplir*, S. 13, accomplir. — *Adeser*, adeiser, ſich nähern, berühren, von adhaesus, wie aherdre, aerdre von adhaerere, ſ. Diez W., S. 550. Bei Méon: adoiser. — *Adextrar*. S. 102, rechts gehen oder ſich ſetzen, aus Höflichkeit; es iſt das lateiniſche tegere latus: utne tegam spurco Damae latus? (Hor.). Eam in processionem domnus episcopus addextravit. (Babricus, in Chron. Cameracensi). Elles en ont le Chevalier mené, jusqu'a l'ostel l'ont toujours adextré. (Aubry le Bourg.) — *Adub*, S. 70, Rüſtung, S. Diez W. S. 5. Daher aduber, ausrüſten, bewaffnen. — *Adurer*, ſ. Burg. Gl. S. 122: adurer,

ordinairement au part. passé adureie, adure, supporter, endurer, endurcir; de *obdurare*, avec changement de la prèfixe. Abduré est une épithète fréquente des héros: l'endurci, l'infatigable, le brave. Wenn es aber in unſerm Liede heißt: la bataille est aduree endementres! ſo iſt wohl an ein Verb zu denken, das den Sinn hat von devenir dur. Génin überſetzt: la bataille est devenue affreuse. Honnorat: *adurar* endurcir, obstiner, persister. — *Affermer*, affermir, rendre ferme et stable. — *Afiancer*, S. 2, pour lui afiancer; Génin nach dem Original richtiger: pur l'i afiancer. Fiancé, von fidentia, iſt Eid (beſonders der von Vaſallen dem Herrn geleiſtete), Gelübde, Verpflichtung, Vertrauen, Gewißheit; *fiancer*, verſprechen, — afiancer: confirmer par sa foi, par une promesse, rassurer. Burguy Gl. S. 162. — *Afichee*, S. 131: la bataille est mult dure e afichee = la bataille est très-dure et obstinée. S. 121: puis si chevalchet mult aficheement, kräftig, gewaltig. *S'aficher*, s'obstiner, s'efforcer. — *Afiler*, S. 65, sur l'erbe verte li cler sancs s'en afilet: coule en filets. — *Afiner*, finir, S. 151. Ueber finer ſ. Burg. Gr. I. S. 339. — *Agiet*, S. 98, n'en i ad cel a (Génin as) Franceis ne s'agiet; Génin überſetzt: il n'est celui qui n'attaque un Français; von ageter der Conjunct. Präſentis (geter werfen). — *Agiez*, dard. *Agreger* (von greger — grief — gravis) accabler. — *Agut*, S. 76, fiert Marganices sur l'elme a or agut; Delécl. il frappe M. sur son casque surmonté d'une pointe d'or; von acutus. — *Aie*, aide. — *Ainz*, S. 103; Michel faßt es als aille; Génin hat es durch alge erſetzt. — *Aire*, de bon aire, de mal (put) aire = de naturel (Génin: il est issu d'un bon nid, de bonne extraction; er denkt an aire Horſt.) Aire, naturel, von area; air Luft, von aer. — *Aisli*, *aisvos*, *asvos*: ais und as iſt eine andere Orthographie für eis, ez, es von ecce. S. 95, 132, 17. — *Ait*, ait vos Deus, que Dieu vous aide. — *Aitre*, vom lat. atrium, bedeutete parvis: le parvis intérieur et extérieur du temple des Juifs; le parvis d'une église: Les altels que Manasses out fait faire faire as dous *aitres* de temple." „L'*aitre* qui fut plus prucein al temple fud li *aitres* as pruveires. (Le livre des Rois). — *Aiut*, adjuvet, von ajuer, aiuer. — *Ajurnee*, Tagesanbruch, jurz ajurnez, jour levé. — *Ajuster*, verſammeln, zuſammenfügen; ajustee, Verſammlung, Zuſammentreffen. — *Albe*, aube. — *Algalifes*, calife. — *Algier*, oder *algeir*, ſ. agiez. — *Almacur*, Würde bei den Saracenen, entſprechend der des connétable, comes stabuli. — *Alne*, aune; S. 93: il n'en i ad ne veie ne senter ne voide

tere ne alne (ne) plein pied que il n'i ait o Franceis o paien; Génin: *de* voide tere; er überſetzt: il n'est pas une aune, pas un pied de terrain que ne recouvre le cadavre . . . . — *Alquant, alquanz* einige (von aliquantus)- — *Alques*, Adverb; eig. aliquid, quelque chose, dann un peu, assez. Burguy, Gr. I. 171. — *Alt*, aille, S. 101. Burguy, Gr. I, S. 284. — *Altaigne*, hoch; die Ableitungsendung iſt lateiniſch aneus; vergl. extraneus, it. stranio, ſpan. estrao, prov. estranh, fr. étrange. S. grifaigne. Ueber die Diphthongirung des a ſ. Wackernagel, Altfranz. Lieder S. 155 ff. Vergl. montagne von montanea. — *Altisme*, altissimus. Das Altfranzöſiſche, wie es häufig noch den lateiniſchen Comparativ auf or hat, beſitzt auch vielfach den Superlativ auf isme, ime, esme, ſelbſt mellesme (für optimus). Burguy I, S. 106. — *Altretant*, autant. — *Altretel*, ebenſolcher. — *Altrer*, li altrer, aus alter und heri, bed. l'autre jour, neulich, einſt. — *Altroi*, autrui. — *Aluer*, von allocare, ſetzen. — *Alues*, S. 64: de l'oree selle les dous alves d'argent. Die auves oder aubes waren die beiden Erhöhungen des Sattels, die vorderen und die hinteren. Mathieu Paris ſagt von einem Reiter, daß ein Pfeil ihn an die aube! des Sattels feſtgenagelt habe. Vgl. Ducang. unter Alva, Alba. Cotgrave giebt auch dies Wort aube. — *Ambure*, beide, kömmt vom Genitiv amborum, wie leur (lur) von illorum. — *Amiste*, amitié, dann Geſchenk. — *Amsdous*, beide: Burg. I, 112 führt noch andere romaniſche Formen als régime an: embedeus, amdeus, ambedous, andeus, ansdous, ambedeus. — *Ameiner*, amener; daher amein als dritte Perſon des Conjunctivs S. 106. — *Amiracle*, S. 59: l'escut amiracle = d'émir. Amirafles, amiraill, amurafles, Emir. — *Amure* lame. *Anceisur*, ancêtre. — *Angoiser, anguisser*, être dans les angoisses, und activ: faire souffrir; *anguisables, anguissables, anguissus*: penible, dans les angoisses. Anguissus iſt das jetzige angoisseux. — *Anme*, anima. — *Anoel*, S. 110, une feste anoel. Vergl. Voy. de Charlem: Vit de cleres colurs li muster peinturez, De martirs et de Virgines e de grans majestez, E les curs de la lune, e les festes *anuels*. Michel citirt einen lateiniſchen Text, aus dem hervorgeht, daß unter festes annuelles man Weihnachten, Oſtern, Pfingſten zu verſtehen hat. C'étaient, ſagt Génin, les époques de cours plénières; le calendrier du XIIe siècle appelait fêtes annuelles celles que notre calendrier moderne appelle fêtes mobiles. — *Anprès*, après. — *Ansdous*, ſ. amsdous. — *Ansguarde*, avant-garde. — *Anz*, li anz, annus, set anz septem annos.

— *Aoi*, Interjection, die ſich gewöhnlich am Ende der Strophen, oder innerhalb derſelben findet. Iſt es ein Kriegsgeſchrei? Ein Ausruf der Bewunderung? Ein Zuruf an den ménétrier, der den Geſang des jongleur begleitete, um das Ende der Tirade anzugeben? Michel und Génin bringen aoi, avoi mit dem jetzigen engliſchen away zuſammen; letzterer überſetzt; à voie, allons! en route! Diez, Gr. II., S. 413, hält es für einen Ausruf unmuthiger Verwunderung, leitet daher das mittelhochdeutſche avoy, eigentlich ha voi, ital. eh via (ei was, eig. ei weg). Burguy Gr. II., S. 396: avoi me paraît tout simplement être une composition de ha ou ah interjectif et de voi, du verbe voir. L'espagnol a une interjection tout à fait identique dans afé = ave, c'est-à-dire a-ve: a interjectif et ve vide. Als Bedeutung giebt er dieſelbe als Diez an (cette interjection sert en général à exprimer l'étonnement, avec une idée de contrariété, de mécontentement, d'irritation. Aehnlich Roquefort: avoi = hélas! Vorzuziehen ſcheint die Ableitung des zweiten Beſtandtheils vom lateiniſchen via, direkt, oder vermittelſt des Verbs avoier, das das Franzöſiſche beſaß mit der Bedeutung mettre en chemin, conduire, diriger, marcher. Bemerkenswerth iſt noch die Anſicht Wolfs (Ueber die Lais, S. 189), der in aoi einen kirchlichen Refrain: evovae findet, woraus aber nur das dreiſilbige evoe hätte entſtehen können. — *Aort*, S. 34, adore. Conjunctiv. — *Aparoir*, apparaître. — *Apeler*, appeler; für en apeler ſchreibt Génin enapeler, und en für das latein. in anſehend, hält er es mit affari zuſammen und überſetzt: anreden. Apeler iſt gleichſam ein Verb der Bewegung, kommen laſſen; mit dieſem verband ſich häufig en mit Abſchwächung der eigentlichen Bedeutung inde. Vgl. emporter, enlever, entraîner, s'enfuir, s'ensuivre, s'envoler, s'en aller. Génin Mol. führt noch an: s'ensauver, s'enpartir, s'entourner. Daß die Bedeutung von inde nicht mehr die eigentliche iſt, erhellt daraus, daß ein anderer Genitiv dabei ſteht, der den Ausgangspunkt bezeichnet. Ensuivre entſpricht auch insequor; La Fontaine: le jour ensuivant; Montaigne: je n'ignore pas les lois de la nostre (politesse); j'aime à les ensuivre. In enamer (ſ. dieſes) iſt en das lat. in, wie in enhair. Nos pères ſagt Génin (Molière), ont composé avec *en* quantité de verbes, entre autres ceux qui marquent le passage progressif d'un état dans un autre: embellir, enlaidir, emmaladir, engraisser, emmaigrir etc., c'est-à-dire, devenir de plus en plus beau etc. Mais comme la notation *en* sonnait *an*, d'où vient qu'on a écrit et prononcé anemi, fame, sola-

nel, les mots figurés, ennemi, femme, solennel, on a de même prononcé, et par suite, écrit, amaigrir, agrandir, pour emmaigrir, engrandir; certains mots ont conservé leur syllabe initiale *en*; d'autres ont totalement péri, par ex. emmaladir, au lieu de quoi il nous faut dire *tomber malade*; d'autres enfin ont conservé la double forme, comme ennoblir et anoblir, à chacune desquelles les grammairiens sont parvenus à fixer une nuance particulière, d'abord toute de fantaisie, puis adoptée, et maintenant consacrée par l'usage. Daß das a in amaigrir u. ſ. w. das lateiniſche ad iſt, liegt auf der Hand. Ad bildet häufig aus Nominibus im Franzöſiſchen Inchoativa der zweiten Conjugation, wie adoucir, agrandir, attendrir, avilir; Factitiva der erſten und zweiten Conjugation: affiner, agréer, attrister, arrondir u. ſ. w. Diez Gr. II., S. 346. — *Apelt*, S. 88, apelle. — *Apert*, von aparoir (apparaître). — *Aproeciez*, approchés; *aproismer* (approximare) approcher. — *Aquillit*, acueillit. — *Aquiser* rendre coi (v. quietus) beruhigen, befriedigen. — *Aquiter*, befreien. — *Ardre*, ardeir, brennen, glänzen. — *Arere*, arrière. — *Arestue*, arrêtée, S. 52. — *Arguer*, blâmer; 2. piquer, aiguillonner, exciter. — *Arrement*, Tinte. Raynouard im Lex. R. führt als prov. Formen an; atrament, atremans, airamenz; altfranz. Formen ſind noch: atrement (Roman du Ren. et tot son cors delivrement Lors fu plus noir que atrement) und airement (R. du comte de Poitiers: plus noirs est d'airement bouli). — *Arsés* S. 10, brûlées, von ardre (ardere). — *Artimal*, magie, von ars mala. — *Arunde*, hirondelle. — *Ascondre*, absconděre; asconse cachée; la cachette. — *Aseger*, assiéger. — *Aserie*, S. 29: la nuit est aserie, ebenſo S. 141, 154. Michel: est devenue calme. Aserir kömmt von serum, woher soir, bedeutet daher faire soir, devenir tard. Génin: il fait nuit noire, il fait nuit serrée (?). Roquefort: asserir: faire soir; calmer, tranquilliser. Méon im Rom. du Ren. aseri: calme, tranquille; ebendaſelbſt: seri, sieri: doux, mélodieux, agréable. Letzteres kömmt von serenus, wovon auch das Verb. serener, être oder devenir serein. Honnorat: sere, sera: serein; aserar: faire tard. Burguy führt bei aserir nur die eine Bedeutung, faire soir an. — *Asiet*, assied. — *As-les-vus*, les voici, ſ. oben ais-li. — *Asmer*, esmer, syncope d'aestimare, estimer, juger, viser. Le substantif de ce verbe est *esme*; a mon esme, selon mon estime, je pense. — *Asols*, S. 14, absous; asoldrai, absoudrai. — *Assourer*, aseurer: assurer. Bei Génin ſteht S. 111

aspoüret für asouret, und er überſetzt: le preux Roland ne s'épouvante . . . Denkt er an ein Verb, das mit pavor zuſammenhängt? — *Astenir*, abstenir. — *Aster*, hâter. — *As-vos*, as-vus, ſ. ais-li. — *Atant*, ſ. Burguy, II. S. 325, lors, alors, en ce moment, maintenant. — *Atarger* (atarder) retarder. S. 15: qui pour l'attendre a ralenti le pas. — *Ateignet*, Conjunctiv Präſentis von ataindre (attingere, atteindre). — *Atout*, mit. — *Aünade*, Vereinigung, von aüner (adunare). — *Aürer*, adorare, prier. — *Aüst*, eût. — *Avaler*, descendre, baisser, couler (von vallis). — *Avenir*, convenir, plaire, Burguy I. S. 405. — *Averez*, avare. — *Averill*, avril. — *Averse*, adversa; avers, entgegengeſetzt. *Averser*, iſt adversarius, und daher der Feind par excellence, der Teufel. Avers endiablé. — *Avespree* findet ſich bei Génin 298; bei Michel (S. 138) vespree (lt. vesperata), la vêprée, la soirée (ſ. vespree). Das Verb avesprer (faire tard, commencer à faire nuit) wird im Infinitiv als Subſtantiv gebraucht, ſ. Burguy I. S. 306. — *Avisiun*, vision, apparition, avis. — *Avoez*, Herr. Avoué iſt derjenige, den ich als meinen Herrn erkenne (avoue), deſſen Schutz ich dagegen beanſpruche, denn avouer iſt protéger: Li dit habitant ne porront ne ne devront avouher ne reclamer leurs biens d'autre seigneur que de nous (Ordonn. des rois de France). Advocamentum, advocatio, advoeria, im Spätlatein, franz. avouerie, iſt tutelle, protection: Omnes homines de Nigravalle se miserunt in adoveria mea et salvamento meo (bei Ducange) = tous les gens de Noirval se sont mis sous ma tutelle et protection.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Lateiniſche Schulgrammatik von Alois Vaniček. Erſter Theil. Formenlehre. Prag 1856. J. G. Calveſche Verlagsbuchhandlung.

Das vorliegende Buch iſt um ſo mehr einer eingehenden Prüfung und Anzeige werth, da es den erſten Theil einer lateiniſchen Grammatik bieten will, welche geſtützt auf die neueren Forſchungen auf dem Gebiete der Sprachwiſſenſchaft den Bedürfniſſen der Schule zu genügen ſucht. Der Zweck des Verfaſſers liegt klar vor, wenn ihn auch dieſe Worte der Vorrede nicht deutlich genug ausſprechen: es ſoll eine Schulgrammatik oder lieber eine Grammatik für Schulen geboten werden, in welcher die Reſultate der neueren ſprachvergleichenden Forſchungen in zweckdienlichem Maße und in zweckmäßiger Faſſung ihre Stelle finden. Der Verfaſſer tritt aber dabei nicht ſtolz, vielmehr mit der liebenswürdigſten Beſcheidenheit auf und anerkennt es laut und dankbar, wie viel er einerſeits den bisherigen grammatiſchen Lehrbüchern der lateiniſchen Sprache, wie viel, wie faſt alles andererſeits für ſein beſonderes Streben er ſeinem Meiſter, Herrn Prof. Curtius in Kiel, zu danken habe. Curtius griechiſche Grammatik war ſein Vorbild, dem er, ſoweit es nur immer das andere Object erlaubte, möglichſt treu gefolgt; Curtius Buch über die Bildung der Tempora und Modi im Griechiſchen und Lateiniſchen war ihm eine fruchtbare Quelle; dieſem freundlichen Gelehrten ſchuldet er die allgemeine Eintheilung des Verbum in Claſſen u. ſ. f.

Daß der Referent als Freund, nicht als Gegner die ſo geſtaltete Grammatik prüfte, darf er denen nicht erſt ſagen, welche theils ſeine Mitwirkung bei der Zeitſchrift für vergleichende Sprachforſchung kennen, theils ſeine ausführliche Darlegung eines lateiniſchen Elementarunterrichtes in der Pädagogiſchen Revue geleſen haben. Wir ſind nicht nur theoretiſch der Anſicht, daß der Unterricht in den Sprachen

überhaupt und vor allem der Unterricht in den alten Sprachen die Resultate der neueren sprachwissenschaftlichen Forschungen oder sagen wir lieber der vergleichenden Sprachforschung zu berücksichtigen habe, d. h., daß er möglichst nach Realprincipien verfahren müsse; sondern wir können aus einer mehr als zehnjährigen Erfahrung kühn bezeugen, daß dieser Weg, wird er nur von einem kundigen und fähigen Lehrer gewiesen, sicherer und schneller zu dem allgemein erstrebten Ziele führt als derjenige, den eine der geschichtlichen Entwickelung der Sprache fremde Theorie gebahnt. Daß der Schüler dabei nicht von dem Hauptgegenstande weg auf die Bahnen der Findung jener Ergebnisse abgelenkt werden soll, das versteht sich von selbst. Doch wollen wir uns hier nicht einläßlicher über diesen gewiß sehr wichtigen Punkt aussprechen, da wir in den angeführten Aufsätzen der Revue denselben hinreichend erörtert zu haben meinen und uns kein ernstliches Gegenbedenken zu Ohren oder Augen gekommen ist. Aber nicht nur mindestens — allermindestens — mit den Resultaten der vergleichenden Sprachforschung soll der Lehrer schon der lateinischen Elemente bekannt sein; er hat sich auch vertraut zu machen mit dem, was besonders seit einem Jahrzehnte auf dem Felde historischer Erforschung speciell der lateinischen Sprache und der übrigen italischen Dialecte geschehen ist. Wir meinen damit vor allem das, was durch Mommsen, durch Kirchhoff und Aufrecht, durch Lachmann, Ritschl, Fleckeisen und durch die solide Schule Ritschls zu Tage gefördert worden. Ohne Rücksichtnahme auf diese schönen Resultate müßte auch die vergleichende Sprachforschung, so weit sie das Lateinische beschlägt, vielfach straucheln. Freilich sind nun namentlich auf dem Felde der historischen Entwickelung der lateinischen Formen erst vereinzelte und zum Theil recht schmale Pfade gewiesen, und eine — nicht absolute — aber für uns erreichbare Vollständigkeit ist erst dann möglich, wenn einmal das große Inschriftenwerk vollendet ist, wenn die Nationalgrammatiken in möglichst reiner Gestalt uns vorliegen, wenn die bedeutendsten, d. h. an alter Tradition reichsten Handschriften genau und umfangreich unter grammatischem Gesichtspunkt durchforscht sind. Aber auch jetzt schon ist es unsere Aufgabe was da feststeht, und wäre es noch so vereinzelt, unmittelbar für die Schule zu verwenden und nicht, weil es ja schon lange so gegangen, dazu beizutragen, daß alte, und wären es auch noch so kleine Irrthümer, weiter fortwuchern. Dieser Aufgabe, die Resultate der historischen Sprachforschung auf speciell italischem oder gar latei-

niſchem Gebiete für die Grammatik zu verwenden, iſt der Verfaſſer vorliegenden Buches nicht in hinreichendem Maße nachgekommen, was allerdings zum Theile davon herrühren mag, daß ihm in der letzten Zeit keine Gelegenheit geworden, die neueren Funde zu verfolgen.

Gehen wir nun zum Einzelnen über und prüfen es nach des Verfaſſers eigenen Wünſchen mindeſtens sine ira. — Nach gewohnter Weiſe, wie ſie natürlich für griechiſche Grammatik früher aufgekommen, handelt eine vorangehende Einleitung von der lateiniſchen Sprache. Abgeſehn von manchem Schiefen, was an dieſer Einleitung auszuſetzen iſt, widerſpricht unſrem Sinne ihre gar ſo allgemeine Haltung, in welcher ſie kaum ſehr fruchtbar ſein kann. So, wenn gleich Anfangs nur angegeben wird, die lateiniſche Sprache ſei ein Familienglied des indogermaniſchen Sprachſtammes und dann die einzelnen Familien des Stammes blos genannt werden; wer gewinnt etwas mit ſolchen Angaben, Lehrer oder Schüler? Eine kurze Charakteriſtik des indogermaniſchen Sprachſtammes ſammt Erklärung der Bezeichnung „indogermaniſch", dann eine gedrängte und treffende Darſtellung des Weſens der gräco-italiſchen Familie, ferner der italiſchen Dialecte und der beſonderen Verhältniſſe des Lateiniſchen zu dieſen wäre ungleich werthvoller. Ein Irrthum iſt es, wenn der Verfaſſer von ſieben Familien des indogermaniſchen Sprachſtammes ſpricht, während er ſelbſt nur ſechs nennt; andere kleine Verſehen ſind es, wenn in dieſen indogermaniſchen Familien an der Stelle des Gräco-italiſchen nur das Mittelitaliſche ſich findet, ſo wie die Benennung: ſlaviſch-lettiſch, ſtatt litauiſch-ſlaviſch ſehr mißlich iſt, und leicht auf falſche Fährte bringen könnte. — Durch das, was der Verfaſſer über das Osciſche und Umbriſche beibringt, kommt Niemand zu einer etwelchen klaren Vorſtellung über dieſe Dialekte. Ganz unklar ſind die Ausdrücke Mundart und Volksſprache, völlig unſicher und vage die Behauptung über die Dauer des Osciſchen. Und worin beſtand denn ſein größerer Formenreichthum gegenüber dem Lateiniſchen; war es nur das, worin jenes von dieſem ſich unterſchied? Eben ſo wenig befriedigt uns das über eine umbriſche Mundart Geſagte. Und die Sabiner, Volsker, Marſer, ſind ſie uns denn in dem Maße rückſichtlich ihrer Sprache unbekannt, daß wir nicht einmal wiſſen, zu welchen anderen Stämmen ſie in nächſter Beziehung ſtehen? Was will der Satz, daß die Römer, ein praktiſches Volk, ihre Sprache zuerſt für das Kriegsweſen und den Ackerbau ausgebildet, und in welchem Zuſammenhange

ſteht er mit dem unmittelbar Folgenden? Für dieſen ganzen Abſchnitt über die Vorgeſchichte der lateiniſchen Sprache hätte der Verfaſſer treffliches aus Mommſens römiſcher Geſchichte entnehmen können. Aber eben ſo wenig genügt uns die Geſchichte der lateiniſchen Sprache. Einmal iſt dabei unter den Quellen viel zu ſehr nur die Literatur berückſichtigt; dann ſind aber auch hier die concreten Merkmale der einzelnen Perioden viel zu wenig hervorgehoben. Da wird nun hoffentlich bald der treffliche Ritſchl ein Muſter aufſtellen, der in ſeinen Programmen und im rheiniſchen Muſeum ſchon ſo lichtvolle Beiträge zu einer Geſchichte der lateiniſchen Sprache geliefert hat. Wollte mir der Verfaſſer ſelbſt oder andere mit der Bemerkung entgegentreten, was ich da wolle, ſei für eine Schulgrammatik zu viel, dann müßten wir ihnen erwiedern, daß entweder ein concreteres Bild der geſchichtlichen Entfaltung des Lateiniſchen aufgeſtellt werden oder dann unmittelbar mit der Grammatik ſelbſt der Anfang gemacht werden müſſe. Wir ſind nun allerdings für Aufſtellung eines ſo erfüllten Bildes — denn ein matter Schattenriß hat für Niemanden eine Bedeutung —, das reiferen Schülern und ſelbſt Lehrern recht werthvoll ſein kann; wir ſind auch überzeugt, denſelben auf ſechs Seiten zu geben iſt recht wohl möglich. Es iſt in Schule und Leben über und über genug des Allgemeinen, das darum zweideutig und undeutlich iſt, und die Halbwiſſerei fördert.

Die Formenlehre zerfällt in 1) Lautlehre, 2) Flexionslehre und 3) Wortbildungslehre. Die Wortbildungslehre hätten wir lieber zwiſchen die Lautlehre und Flexionslehre geſtellt. Sicher fordert das ein wiſſenſchaftliches Verfahren und warum die wiſſenſchaftlich geforderte Ordnung in einer Grammatik, die ja kein Elementarbuch iſt, deſſen Folge beim Unterricht ſtreng eingehalten werden müßte, nicht am Platze wäre, ſieht Referent nicht ein.

Die Eintheilung der Lautlehre, namentlich ſofern ſie die Vocale betrifft, hätte wohl ſchärfer und deutlicher herauskommen können, als der Verfaſſer ſie gegeben hat. So, um nur Einen Punkt beſtimmt herauszuheben, hätten wir die Veränderung der Vocale unter die Geſichtspunkte der Qualität, der Quantität und des Verſchwindens geſtellt. Die Gründe der Veränderung ſind oft ſehr einleuchtend, ſo wenn ſie in dem Einfluſſe zweier Silben auf einander liegen u. dgl. Auf ihm beruht oft auch die Hemmung der gewöhnlichen Aenderung oder das Erhalten eines älteren Lautes. Warum heißt es consilium und nicht consulium; warum ſind die Formen dii, diis, ii,

iis dem Lateiniſchen nicht gerecht; warum geht piotas in pietas nicht nach den allgemeinen Regeln in piitas über? Warum bleibt in filiolus ſtatt filiulus das relativ ältere o? Doch prüfen wir nun das Mitgetheilte ſelbſt, wobei wir immer noch da und dort auf die allgemeine Behandlungsweiſe zurückkommen können. In §. 1 wird, ſo will es uns ſcheinen, ſehr unnöthig der Ausdruck Alphabet etymologiſch erklärt, ohne auf die innere, von J. Grimm hervorgehobene Bedeutung dieſer Buchſtabenordnung hinzuweiſen. Ungenau und wiederum ohne Noth wird bemerkt, das lateiniſche Alphabet ſei wie das griechiſche und die neueren aus dem phöniciſchen entſtanden; mindeſtens ſollte geſagt werden, daß des lateiniſchen Alphabetes unmittelbare Quelle im griechiſchen und zwar ſpeciell im doriſch-ſiciliſchen zu ſuchen ſei. Auch im unmittelbar Folgenden finden wir kleine Unrichtigkeiten, die uns aber die Geſchichte des Alphabetes uud der Laute verwirren. Wenn es heißt y und z ſeien dem Lateiniſchen als Buchſtaben, alſo auch als Laute fremd, ſo iſt das mindeſtens vom z nicht unbedingt wahr. Z fand ſich auch im urſprünglichen lateiniſchen Alphabete und war noch lange ein lateiniſcher Buchſtabe an der Stelle des ſpäteren g, als er ſchon aus der Lautſprache geſchwunden war. Später kam er dann allerdings als fremder Buchſtabe und Laut aufs neue hinzu und ward nun ans Ende geſtellt; in der Plautiniſchen Zeit finden wir für das fremde z in der Regel ein s. Ueber z ſprachen am gründlichſten Mommſen in den unteritaliſchen Dialekten S. 33 und Ritſchl in einem Feſtprogramm von 1852, Pag. 25. Mit y verhält es ſich allerdings ſo, daß es vor dem achten Jahrhundert nicht in Gebrauch kam; ſtatt des y brauchten die früheren u und ſeltener i. Aber warum iſt nicht gleich hier die ganze Geſchichte des lateiniſchen Alphabetes, wenn auch noch ſo gedrängt, mitgetheilt, warum werden erſt unten einige Bemerkungen über k und c gemacht? Nicht ganz zutreffend iſt auch die Mittheilung, daß erſt gegen Ende des Alterthums die kleinere Schrift aufgekommen; cfr. Zelle, Anleitung zur Kenntniß der römiſchen Inſchriften, S. 62 ff. Capitel 1 handelt von den Lauten, den Vokalen und den Conſonanten. Die Eintheilung der Vokale in ſtarre und flüſſige, genügt nicht; erſtens ſollte die urſprünglich größere Einfachheit des Vokalſyſtems, dann ſeine Stellung im ganzen Lautſyſteme, und welchen Organen die einzelnen Laute entſprechen, hervorgehoben oder mindeſten durch eine einfache Tabelle der ſämmtlichen Laute angedeutet ſein. Ueberhaupt können wir nicht verhehlen, daß es in dieſem Abſchnitte etwas unordentlich ausſieht; denn theilweiſe wird da ſchon von einzel-

nen Schwächungen geſprochen, und zwar ſowohl von ſolchen, die in einem und demſelben Worte geſchichtlich vorgehen, als von ſolchen, welche durch eine Vermehrung des Wortes hervorgerufen werden, aber aber das alles nur vereinzelt; theils fließt das eine Mal etwas über die Entſtehung von langen Vocalen und Diphthongen ein, ein anderes Mal wird blos der factiſche Beſtand angegeben. Gewiß iſt es nicht unmöglich auch das flüchtige Weſen des Vocales in ſichere Rahmen zu faſſen. Hätte uns der Verfaſſer in ſcharfer Form eine geſchichtlich gehaltene Darſtellung des lateiniſchen Vocalismus — wollte er auch die Schwächungen u. ſ. f. berühren, mit Hinweiſung auf folgende §§. gegeben, wir wären ihm zu höherem Danke verpflichtet. An vagen und zu allgemeinen Sätzen fehlt es in dieſem Abſchnitte nicht, wie wenn da vom Schwanken zwiſchen u und i, zwiſchen o und u, zwiſchen a und e die Rede iſt, oder wenn wir leſen: „oe überging ſpäter theils in u, theils in i," als ob es nirgends geblieben, oder, wenn überhaupt von „Dichtern" die Rede iſt, u. dgl.

Unter den Sätzen über einzelne Conſonanten §. 11 ff. iſt uns mehreres aufgefallen, und zwar gerade der erſte Satz, daß „b oft in der Schrift und Sprache mit v, u, p, ph, f und du wechſele." Beiſpiele wären hier ſehr willkommen geweſen. In §. 15 iſt leciones ſehr unglücklich als Beiſpiel für die alte Bedeutung des g gewählt; denn es iſt jetzt wirklich nichts als alberner Eigenſinn, die columna rostrata auch nur für ein reſtaurirtes altes Werk halten zu wollen. Uebrigens hätte der Verfaſſer über c und k nach Mommſen Unterit. D. p. 31 ff. ſchärfere Beſtimmungen geben können. Ueber die Ausſprache des c vor e, i ꝛc. ſind wir noch immer nicht im Klaren, zumal da im Umbriſchen für c vor e und i ein eigenes Zeichen aufgekommen iſt, nach Kirchhoff-Aufrecht in B. I. p. 71 ff. Die Laute f und h vertreten nebſt den mediae die aspiratae der verwandten Sprache; es ſteht auch f nicht nur für ein urſprüngliches th, ϑ, ſondern nicht minder für bh, φ und gh, x z. B. in fari, in fel u. ſ. f. Nicht nehomo, ſondern nehemo wurde zu nemo, nicht dehabeo, ſondern dehibeo zu debeo. Wie ſich h im Anlaute häufig abſchwächte, ſo trat es in ſpäterer Zeit oft ungehörig vor, ſo in humor ſtatt umor, in humerus ſtatt umerus. Die Bemerkungen über j in §. 19 ſind mir durchaus unverſtändlich: i (nicht j) haben doch außer den angeführten Ausnahmen noch ſehr viele Wörter. „S wurde ſpäter zu z," iſt ein ganz auffallender Satz. Von us dürfte geſagt werden, daß es nicht nur im Auslaute dumpf geſprochen, ſondern in der archaiſchen Zeit auch gar

oft nicht geſchrieben ward. „Qu iſt ein durch nachfolgendes u ter K-Laut.“ Der u-Laut fiel bisweilen weg. — Vor einem nanten wird quu oft auch zu cu: sequundus, secundus. ſind Beobachtungen, die Niemanden fördern. In der guten Z lateiniſchen Sprache wurde das Zuſammenſtoßen von u u und o mieden; darum mußte ſtatt quu entweder quo oder cu ge werden: sequontur oder secuntur. Eine Zeit lang, vi durch Attius aufgekommen, finden wir auch einfaches Q ſt vor V, wie qura, qum ꝛc. Lieber würden wir §. 24 geſagt f r und dann auch das ihm verwandte l ſind zuweilen aus d ſtanden, denn phyſiologiſch und geſchichtlich ſteht r dem d näh l. Der Uebergang des s in r iſt eine Erweichung, indem r m s tenuis iſt. Die Zwiſchenſtufe zwiſchen s und r zeigt uns da ciſche und gothiſche z. Die Bemerkungen über s in §. 25 ge eigentlich nicht hierher, außer etwa die letzte. Auch in torus ſ t für st zu ſtehen, wenn es Bopp, wie mir ſcheint mit Recht, ster — in sterno herleitet. Vor den liquidis fällt anlaute s in ächt lateiniſchen Wörtern überall, was für die Vergleichung unwichtig iſt, ſo in nurus ſtatt snurus, in minus ſtatt smi u. ſ. f. — Auslautendes s wurde im archaiſchen Latein oft geſchrieben und nicht geſprochen, ſo tribuno militare ſtatt bunos militares u. a. — „Am Ende der Wörter ſteht t oft ſpäteres d, aput, apud“ iſt wieder ein ungenauer, alſo unwah Satz: Testibus monumentis non magis antiquior aetas in coni tione ADQVE scripturam quam contrariam in AT praepositio vel APVT SET HAVT ILLVT IT vocibus novit. Ut qui — h formas — in Plauto atque Terentio probant, grammaticorum dis plinam sequantur liberae reipublicae temporibus recentiorem. In der folgenden Anmerkung müßten auch Fälle, wie totius e berückſichtigt werden. Nicht nur ſetzen nach §. 27 die „Dichter“ für v; ſondern zuweilen auch v für u. Was ſoll die Bemerkun daß ſich oft v an u ſchließe, wie fluv-ius? Capitel 2 behandelt d Lautverbindungen und Lautumänderungen. Welche Bedeutung gera an dieſer Stelle die Vorbemerkung über die römiſche Sprache habe ſehen wir gerade nicht ein. Im Folgenden fällt dem Referenten nu auf, daß in veho eine Verkürzung des e angenommen wird, da Sſtr. vah, griechiſch ὄχ — doch kurzen Vocal aufweiſen. — Die Vocal- ſchwächung iſt bei weitem nicht genau genug behandelt, namentlich fehlen auch hier die durch Ritſchl und ſeine Schule gewonnenen

Resultate über die geschichtliche Entwickelung dieser Schwächungen. Diese Resultate stehen freilich nirgend beisammen; aber der Grammatiker wird sie leicht zusammenstellen. Danach wird unser Urtheil über mare, mage u. s. f. anders ausfallen, dadurch gewinnen wir als Uebergangsstufe zwischen ă und ĭ unter Umständen ŭ, dadurch die Gewißheit, daß exaestumo u. a. lange fortgedauert, dadurch gründlichen Aufschluß über sicine, hicine, antistes u. s. f.; bei Lachmann finden wir Aufschluß über calefacio u. s. f. Ein Irrthum des Verfassers, wenn er recupero von capio ableitet, ist längst zurückgewiesen, durch Fleckeisen, der als ältere Form re-ci (für cis-) păro nachgewiesen. Schon der einleitende §. über das Vorkommen der Vocalschwächung ist von dem Verfasser viel zu enge gefaßt, und paßte ja eigentlich nur für die Zusammensetzung mit Präpositionen. Aus dem Einzelnen heben wir als auffallend nur noch das hervor, daß §. 31 ŏ und ō gar nicht auseinander gehalten werden. — Unbedeutend ist das, was über Vocalverstärkung vorgebracht wird, einiges auch unrichtig, wie wenn unter den Beispielen für die Einsetzung eines Vocals udus und unda aufgeführt werden, die mindestens, wenn sie derselben Wurzel angehören, ganz verschieden gebildet sind. Unter den Beispielen dafür, daß ebenso bei kurzem Stammvocale ein Dental vor s zu s werde, paßt nicht gut cēdo, was hier freilich cĕdo bezeichnet ist. Dem Abschnitt, der über die Veränderungen der Präpositionen in Verbindung mit Verben handelt, wäre einiges beizufügen. Warum nehmen ab, ob, sub vor t immer ein s nach sich an? Ist es nur euphonisch? Vor f wird ab auch zu a in afore, afuturum etc. Bei Plautus scheint sich auch vor Vocalen einzeln con- zu finden, wenn das aus ihm angeführte cōnicitis richtig ist. Bei dis mußten doch die Fälle angeführt werden, wo es vor Vocalen sein s in r erweicht, bei ex, daß in der älteren Zeit vor f noch die Form ec- existirte. Neben perlego kommt auch pellego vor. Uebrigens wäre hier eine Bemerkung über die geschichtliche Entwickelung der Assimilation am Platze gewesen. Wo die Ausstoßung von Consonanten im Inlaute behandelt ist, wird auch luna statt lucna aufgeführt; aber luna steht zunächst für losna und stammt vielleicht von einer ganz anderen Wurzelgestalt. Ueber die Ausstoßung eines Vocales zwischen Consonanten, wie in Alcmena, dextra etc. haben wir treffliche geschichtliche Notizen von Ritschl, die selbst die Schulgrammatik aufnehmen sollte. Auch über Consonantenverdoppelung, die denn doch so gar selten nicht ist,

haben wir ſichern hiſtoriſchen Aufſchluß. Die Bemerkung, daß die Vorliebe für den conſonantiſchen Auslaut bewirkt habe, daß ſelbſt Flexionen ꝛc. den urſprünglichen Vocal verlieren, um conſonantiſch auszulauten, iſt wohl unrichtig; der eigentliche Grund dieſer Verkürzung ſcheint vielmehr die lateiniſche Barytonie. — Die hier gebotene Lehre über die Proſodie iſt wieder viel zu wenig rationell und hiſtoriſch durchgeführt. Die Sprachvergleichung und die geſchichtliche lateiniſche Sprachforſchung geben uns ſo viele einfache Mittel auch in dieſem ſubtilen Gebiete an die Hand, daß ſchon eine Hauptmaſſe der anſcheinend verwickelten Fälle völlig ins Klare geſetzt werden kann. So iſt der Irrthum, als ob j in echt lateiniſchen Worten Poſitionskraft habe, durch Aufrecht längſt widerlegt; von Ritſchl haben wir über die ſogenannte positio debilis, über die auslautenden Vocale, die ihre Quantität ändern, über die Verkürzungskraft von auslautendem r und t u. ſ. f. längſt die rechte Weiſung bekommen; die geſchichtliche Erklärung der proſodiſchen Accente, die ſich da und dort im Lateiniſchen finden, hat uns bisher verborgene Erſcheinungen entdecken laſſen. Eine ſcharfe etymologiſche Prüfung der Stammbildnng, der Ableitung und Flexion hellt uns manches Räthſel auf. Von Einzelheiten heben wir nur die falſchen Schreibungen secius und suspicio hervor, ſtatt setius und suspitio, die uns raſch auf die rechte Fährte bringen; und conditio hat ſicher mit dico nichts zu ſchaffen, ſondern kommt von condĕre. Auch cŏmo und cōma hangen nicht unter ſich zuſammen, erſteres iſt eine einfache Zuſammenziehung von co-imo.

So viel über die Lautlehre der vorliegenden Schulgrammatik, die jedenfalls nicht das Beſte, eher das Schlechteſte an dem Buche iſt. Wir rathen dem Verfaſſer, bei einer allfälligen zweiten Ausgabe ſeines Buches beſonders dieſem Theile ſeine Aufmerkſamkeit zuzuwenden, und neben der vergleichenden Sprachwiſſenſchaft, namentlich auch hier, nach dem ſich umzuſehen, was von den hervorragendſten römiſchen Philologen auf dem Gebiete der lateiniſchen Sprachgeſchichte gethan worden. Wir ſind der Ueberzeugung, daß eine rechte Lautlehre das allererſte Erforderniß einer wiſſenſchaftlich gehaltenen Grammatik ſei. Kürzer werden wir uns über die folgenden Theile faſſen, da dieſe großentheils ſchon von Anderen im Sinne der neueren Sprachforſchung behandelt ſind

So gehen wir ſchnell über die Declination hinweg, deren Eintheilung nach den Stammauslauten im Ganzen unſern vollen Beifall

hat; nur möchten wir in Bezug auf dieſe dem Verfaſſer zu bedenken geben, ob er nicht auch aus inneren Gründen die u-Declination beſſer von der Conſonanten- und i-Declination getrennt hätte; jedenfalls verhält ſich jene zur Conſonanten-Declination ganz anders als die i-Declination, welche im Lateiniſchen viel von ihrer Selbſtändigkeit eingebüßt hat und gar ſehr vermiſcht worden iſt. Es liegt z. B. die Vermuthung nahe, ja es kann der Vorgang unſeres Bedünkens in einigen Fällen ſcharf bewieſen werden, daß ſcheinbare i-Stämme verkürzt ſind aus ia-Stämmen. — Leider iſt auch in dieſem Abſchnitt der Ausdruck oft ſehr unpräcis und unklar, wie wenn es §. 56 heißt, die Endung an den Stamm gehängt, gebe demſelben ſeine verſchiedene Bedeutung, oder in dem, was über die Mittel das Geſchlecht zu erkennen, beigebracht wird. Vom Einzelnen berühren wir nur weniges. Es ſcheint uns, daß wohl hie und da ohne große Raumverſchwendung auf ein Realprincip hingewieſen werden konnte, ſo namentlich bei der Beſtimmung des Geſchlechtes, bei der Behandlung des Numerus, bei Zahl und Art des Caſus u. ſ. f. Namentlich aber vermiſſen wir auch hier die gehörige Benutzung des durch die neueren Forſchungen von Ritſchl, Lachmann u. a. aus Inſchriften, Handſchriften u. ſ. f. gewonnenen Stoffes, welcher gerade im Gebiete der Declination gar nicht unbedeutend iſt, worauf Referent in der Zeitſchrift für vergleichende Sprachforſchung mehrfach aufmerkſam gemacht. Nicht zu verſchmähenden Gewinn hätte der Verfaſſer auch aus der Vergleichung der osciſchen und umbriſchen Declination ziehen können. Wollten wir da auf alles Einzelne aufmerkſam machen, wir müſſten ſchon über die Declination eine kleine Abhandlung ſchreiben, und wir haben wohl genug gethan, wenn wir den Verfaſſer daran erinnerten, dieſes Material in Zukunft nicht außer Acht zu laſſen. Schief iſt manches auch vom Standpunkte der Sprachvergleichung aus ausgedrückt. Wenn die Anmerkung zu §. 56 ſagt: Der Stamm iſt genau zu ſcheiden vom Nominativus, der oft am wenigſten den Stamm des Wortes darſtellt, z. B. „Stamm corpor, Nomin. corpus," ſo iſt dieſes Beiſpiel höchſt unglücklich gewählt, iſt doch s das Stammhafte und r nur zwiſchen zwei Vocalen daraus entſtanden. Woher kommt die e-Declination als Abart der a-Declination? Meiſtens daher, daß dem alten â noch ein i vorangeht oder einſtmals vorangegangen iſt. Einige Fälle wie res, spes und dies haben freilich anderen Grund. Gewiß falſch iſt die zwar ſchon von Varro überlieferte Anſicht, als ſei in Diespiter ein alter Genetivus von dies überliefert. Dies

iſt hier ſo gut Nominativus als im Sanskrit dyâm pitâ „Vater Himmel", Diespiter aber ganz gleichbedeutend mit Juppiter. Ein Druckfehler, wie deren hier mehrere ſtehen geblieben, wird es ſein, wenn es Anm. §. 77 heißt: „Manchmal iſt der Stamm aus dem Genitiv (beſſer Genetiv) nicht deutlich zu erkennen", und dann als Beiſpiel miles, milit angeführt wird. Daß der Verfaſſer honor, labor, arbor zu den u-Stämmen rechnet und die erſte von den Bemerkungen in §. 90 iſt uns unverſtändlich. Die kurzen u-Stämme nehmen natürlich das s im Nominativus nicht an, ſondern behalten es bei. Ungenau iſt auch der Ausdruck in §. 93, 3 da in Wörtern wie ordo, margo von keinem ſtammhaften ō die Rede ſein kann.

Zu den Adjectiven haben wir nur weniges zu bemerken. Die Darſtellung der Comparation will uns nicht ganz gefallen. Daran thut der Verfaſſer allerdings recht, daß er für den Comparativus die Endung ios (r), ius an den Stamm treten läßt und die Superlative issimus als aus Comparativ- und Superlativſuffix zuſammengeſetzt erklärt; aber daran thut er nicht recht, daß er über ios (ior) und ius nur unklar ſich ausſpricht. Der Nominativus und der Accuſativus hatten von jeher auch in den verwandten Sprachen eine ſtärkere Form. Neben dieſer Comparativbildung, die im Lateiniſchen und Deutſchen die gewöhnliche iſt, beſteht eine zweite, die die allgemeine des Sanskrit und Griechiſchen iſt, nämlich die auf -ter (-os, -us); es mußte hier ausdrücklich aufgeführt und dabei angegeben werden, daß ſie beſonders für beſtimmtere Fixirung des örtlichen Begriffes verwendet wird. Es iſt ſehr natürlich, daß dann an ſolche Comparative von beſtimmtem und eigenthümlichem Gebrauche wieder das gewöhnliche Comparativſuffix antreten konnte. Von verkürzten Comparativformen durfte nicht nur magis aus magius erklärt, es ſollte auch die Entſtehung von minor, das ſein Analogon in primores hat, mit Einem Worte angedeutet werden. Beide verkürzte Comparativformen — die auf is und die auf os finden ſich in unſerm Deutſchen wieder. So eben führten wir primores an, in welchem an eine Superlativendung aufs neue die des Comparatives trat, wir ſahen ferner, wie in exterior u. a. eine doppelte Comparativformation ſtecke; als umgekehrte Bildungen verdienten noch magister und minister eine Erwähnung. — Nicht gerade rationell iſt auch das Superlativſuffix behandelt. Als anerkannt erſte Geſtalt mußte -timus aufgeſtellt und dann in ſeinen

Verwandlungen an r- und l-ſtämmen und endlich in ſeiner Anſchließung an den verkürzten Comparativ verfolgt werden. Wie von tero ein bloßes ro, ſo kann von timo ein bloßes mo übrig bleiben, wie in summus.

Ueber die Behandlung der Zahlwörter treten wir nicht näher ein und heben nur das als auffallend hervor, daß für die Erklärung ihrer Form gar wenig geſchehen, dagegen ihr Gebrauch in einer Weiſe beſprochen iſt, wie es ſonſt erſt in der Syntax geſchieht.

Faſt daſſelbe Urtheil gilt über die Behandlung der Pronomina; doch ſind hier die etymologiſchen Aufſchlüſſe etwas reicher. Darauf darf ſchon der Anfänger aufmerkſam gemacht werden, daß in ego, tu u. ſ. f. keine Nominativendung ſtecke, und daß das go dem deutſchen ch in ich entſpreche und blos die redende Perſon als Subject hervorheben ſoll. Der Verfaſſer gibt als Stämme der zweiten Perſon und des Reflexivums te und se an, aber wie ſoll denn dem Schüler tibi und sibi, wie vollends tui und sui deutlich werden? Alſo lieber nichts oder den wahren Sachverhalt entdeckt! Und ſoll auch dem reiferen Schüler über met und pte nichts mitgetheilt werden? Ueber met für smet um ſo eher, da er für die lateiniſche Lautlehre, für ſein Griechiſch und ſein Deutſch vieles daran lernen kann. Dieſe Formenlehre ſoll ja für das ganze Gymnaſium ausreichen, ſoll auch dem reifſten Schüler zum Nachſchlagen dienen. Ueber ii, ei etc. wollen wir nur die Worte Ritſchls, Proleg. zu Plautus XCVIII. anführen: geminatum i in pronomine non maiorem fidem habet quam in dii diis, pro quibus aut di dis ut iis, aut dei deis ut ei eis veteres probarunt. Nicht klar iſt uns der Grund, aus dem der Verfaſſer Demonſtrativ- und Relativpronomina in eine Claſſe ſtellt, und unter den erſteren nicht nur is, ſondern auch idem und ipse aufzählt. Im Griechiſchen iſt die Zuſammenſtellung der Demonſtrativ- und Relativpronomina ſehr natürlich, im Lateiniſchen durch nichts gerechtfertigt; und die ältere Grammatik hat Demonſtrativa und Determinativa mit klarem Bewußtſein unterſchieden.

Den größten Raum in der Flexionslehre nimmt natürlich das Verbum ein. In den Vorbemerkungen iſt manches Schöne enthalten und alles klar dargeſtellt; uns iſt nur das Geſetz, nach dem der Stoff ſo abgegrenzt ward, nicht ganz deutlich. Im Einzelnen iſt uns zweierlei aufgefallen, einmal die Bemerkung, die der Verfaſſer kaum wird begründen können, daß ſich s (urſprünglich si) im Perfectum

zu sti erweitert habe, anderſeits der gegen die Lautlehre und die hiſtoriſche Entwickelung der Formen ſtreitende Satz, daß in der erſten Perſon Singular nach Verluſt der Perſonalendung m(i) für den vor Vocalen üblichen Bindevocal u der Bindevocal o [legomi)] eingetreten ſei. Dieſes o der erſten Perſon war urſprünglich im Lateiniſchen ebenſo wie im Griechiſchen und Sanskrit überall ein langer Vocal (Sanskr. ā), und es iſt eine nicht unintereſſante Wahrnehmung, daß dieſe rein lautliche Verlängerung des Bindevocales in der erſten Perſon Sing. ſchon damals beſtanden haben muß, als ſich das Lateiniſche und Griechiſche oder das Gräco-italiſche vom Sanskrit trennte. Ueber die folgenden Theile hätten wir rückſichtlich der Unterabtheilungen ſehr, ſehr vieles zu ſagen, während wir mit den oberſten Prinzipien der Eintheilung einverſtanden ſind; wir beſchränken uns aber darauf, Einzelheiten herauszuheben, die uns als ſchief oder falſch erſcheinen. Wir ſind nach einläßlicher Prüfung der nächſtverwandten italiſchen Sprachen, welche wir in der Zeitſchrift für Sprachvergleichung niedergelegt, der feſten Ueberzeugung, daß das Lateiniſche nur Eine Conjunctivbildung bewahrt habe und zwar diejenige, welche der des griechiſchen Optatives und des ſanskritiſchen Potentialis entſpricht. Die volle Form war yâ, welche ſich bald in ī zuſammenzog, bald das y verlor, ganz in der Art, wie die Comparativendung ſich in is und or verwandelte. Die zweite Perſon Singular des Imperatives iſt nicht nur eine verkürzte Form des Indicatives, das bezeugen uns die verwandten Sprachen, d. h. es iſt hier die Endung dhi, hi geſchwunden, nicht bloßes s. Die Imperativendung to iſt bekanntlich aus tod entſtanden, welche Form im ältern Latein ſelbſt noch auftritt und gewiß auch dem griechiſchen -τω zu Grunde liegt. Die gewöhnliche neuere Erklärung von minor, mini iſt uns immer noch etwas bedenklich wegen des umbriſchen mu (Sing.) und mumu (Plur.). Nicht nur die gewöhnlich angeführten Wörter, auch gero wirft im Imperativus ſein e ab. Der lateiniſche Infinitivus iſt nach unſerer auch von Anderen getheilten Ueberzeugung nicht ein Nom. oder Accuſ., ſondern ein Dativus, der auch ſyntaktiſch ſehr leicht erklärlich iſt. Allzu ſicher iſt hier die blos mögliche Erklärung des Gerundiums und Part. fut. pass. als Erweiterungen des Part. imperf. als gewiß gegeben; uns iſt ſie immer noch unwahrſcheinlich. Schließen wir unſere Bemerkungen zu dieſem reichen und im Ganzen trefflich verarbeiteten Abſchnitte mit einer Andeutung über fio, welches der Verfaſſer als aus ficior zuſam-

mengezogen erklärt und darin freilich mit dem großen J. Grimm zusammentrifft. Wir haben nicht nöthig hier ein Abwerfen der Passivflexion anzunehmen, was doch gar nichts so gewöhnliches wäre; sondern fio darf uns ohne weiteres als eine Contraction für fuio gelten mit demselben i, das in capio u. s. f. erscheint. Ja wir behaupten, der Infinitivus fieri ist gar kein passiver Infinitivus, sondern er ist eine Mittelform in der Entwickelung der Infinitivendung -sê, -rei, -rī, -rĕ. Das ist denn auch der Grund, warum bei fieri, coepi nicht passive Form annimmt.

Der letzte Theil der Formenlehre enthält die Wortbildungslehre. Hier ist wenig von jeder vollständigeren Schulgrammatik Abweichendes zu finden. Wir können nicht verlangen, daß auf diesem Gebiete durchgehend erklärt werde, wollen aber den Wunsch nicht unterdrücken, daß der Verfasser bei einer etwa folgenden Auflage mindestens in einigen ganz klaren Fällen sich über die eigentliche Bedeutung und Entstehung der Bildung ausspreche, wir meinen etwa bei den Nomina auf ter, trum, crum, auf or, auf turum, tinus, bei den verbis desiderativis auf turio u. s. f. Ueberall, wo es möglich ist, soll der Lehrer und reifere Schüler auf den Geist hingewiesen werden, der in den Sprachgebilden getrieben hat.

Wenn wir auch an dem vorliegenden Buche manches auszusetzen haben, so freuen wir uns doch aufrichtig darüber, daß es erschienen und begrüßen den strebsamen Verfasser freundlich als Mitarbeiter auf dem neugewonnenen Felde.

Zürich, im September 1856. H. Schweizer.

Schulgrammatik der lateinischen Sprache. Von A. Kuhr, Oberlehrer an der Friedr.-Wilh.-Schule in Stettin. Berlin, Reimer. 260 S. 17½ Sgr.

Seit Mager in seiner „genetischen Methode" gezeigt, wie Sprachunterricht schulmäßig zu behandeln sei, sind Sprachbücher zuerst für den Unterricht in den neueren Sprachen in Menge und bald auch für den lateinischen Unterricht einige erschienen, welche nach dem Lehrgang das Lehrbuch selbst eingerichtet zeigen, den Lehrer Schritt für Schritt binden, das Unterrichtsmaterial bis ins Kleinste zurechtgelegt beibringen, und eine Uebersicht und ein Heimischwerden des Schülers im Lehrbuch fast unmöglich machen. Die vorliegende Grammatik meines Collegen Kuhr, welche derselbe in dem Pädag. Rev. 1856, II. Abth., S. 96, zum Theil abgedruckten Programm versprochen hat, scheint mir vorzüglich geeignet, den schwebenden Streit, wie eine Schulgrammatik

der lateiniſchen und ebenſo der anderen Sprachen abgefaßt ſein ſolle, zu entſcheiden. Die alte Grammatik unterſchied Formenlehre und Satzlehre. Dieſe Scheidung war für den Unterricht unhaltbar geworden. Man warf ihn alſo weg, und ließ den Satz über die Formen herrſchen. Dies hatte andere Uebelſtände zur Folge. Wenn nun in der vorliegenden Grammatik geſchieden iſt Wortlehre und Satzlehre, ſo halten wir damit einen Fortſchritt in der Methode für mit gegeben. Freilich werden dann beſondere Anſprüche an den Lehrer erhoben, die früher durch das Schulbuch ſelbſt erfüllt ſein ſollten. Das Schulbuch aber ſoll, ſagt der Verfaſſer in der Vorrede, den Lehrer nicht entbehrlich machen. Es ſoll weſentlich nur das Material bieten, welches der Lehrer zu vergeiſtigen, der Schüler aber, wenn es ihm zum Verſtändniß gebracht iſt, mit dem Gedächtniß aufzunehmen hat. Es iſt Sache des Lehrers nachzuweiſen, wie in der einzelnen Caſusregel der allgemeine Begriff des Caſus ſich wiederfinde; ſeinem Urtheile muß es überlaſſen bleiben, ob überhaupt, und auf welche Weiſe er ſeinen Schülern aus den vorangegangenen Einzelfällen eine allgemeine grammatiſche Wahrheit klar zu machen habe. Aus dieſem Grunde iſt, namentlich in den ſyntaktiſchen Regeln, in möglichſt präciſem Ausdruck nur das Factum feſtgeſtellt und ſind, wo es nöthig ſchien, durch ein einfaches Citat für den Lehrer die leitenden Geſichtspunkte angegeben; da, wo der Verfaſſer im Beſonderen die richtige Auffaſſung der ſprachlichen Erſcheinung ſichern zu müſſen glaubte, iſt auch in den Anmerkungen für die reiferen Schüler das Erforderliche hinzugefügt.

Das Buch will dem Lehrer die Arbeit, welche ihm zukommt, nicht abnehmen; aber es will ihn dafür auch nicht in zu enge Feſſeln einſchnüren. Aller Unterricht ſoll genetiſch und ſtufenweiſe fortſchreitend ſein; jedoch Jahrelang daſſelbe Penſum durchzumachen nach einem genetiſch angelegten Lehrbuche, welches dazu zwingt, der Reihe nach alle Paragraphen zu abſolviren, an keiner Stelle den vorgeſchriebenen Gang zu unterbrechen; dazu gehört eine Entſagung, deren gerade der ſtrebſame Lehrer am wenigſten fähig iſt. Die Wortlehre dieſes Buches nun, welche in herkömmlicher Weiſe die einzelnen Wortarten nach einander behandelt, ſchreibt ſelbſtverſtändlich durch dieſe Anordnung nicht etwa auch den Unterrichtsgang vor. Dieſer wird vielmehr gegeben in einem „Uebungsbuch für den erſten Unterricht im Lateiniſchen. Zunächſt zum Gebrauch für die Stettiner Friedrich-Wilhelms-Schule. Berlin bei G. Reimer“, welches neben dem grammatiſchen Lehrbuche in den Händen

der Schüler ſein muß. Jene Wortlehre ſoll für den erſten Unterricht im Weſentlichen nur die Paradigmata der Formenlehre bieten: ſie wird alſo in keiner Weiſe den Lehrer geniren. Aber auch die Satzlehre geſtattet die möglichſte Freiheit in der Behandlung der einzelnen Materie. Der Verfaſſer hat ſich bei der Anordnung des Stoffes möglichſt ſtrenge an die Entwickelung des lateiniſchen Satzes gehalten, und hofft, daß auch die Schüler ohne große Mühe die Gliederung des Ganzen begreifen und ſich in dem Buche ohne weitläuftige Regiſter zurecht finden werden. Es iſt naturgemäß, die einzelnen ſyntaktiſchen Regeln, welche zu dem Claſſenpenſum gehören, in der Reihenfolge, wie die Lectüre dazu auffordert und nöthigt, zu erörtern und einzuüben; nur daß dabei eine billige Rückſicht auf das Leicht und Schwer zu nehmen iſt. Die Repetition aller durchgenommenen Regeln mag dann nach dem Gange des Lehrbuches, oder nach andern Geſichtspunkten veranſtaltet werden. Daß bei dieſem Verfahren jedoch die Vollſtändigkeit nicht leiden dürfe, und daß für die ganze Schule die einzelnen Penſa genau feſtzuſetzen ſeien: das ſind Poſtulate, die ſich von ſelber verſtehen. Um nun jene Freiheit in dem Gebrauche des Buches zu wahren, behandelt der Exercitienſtoff die einzelnen ſyntaktiſchen Regeln, ſo weit es irgend möglich iſt, eben als einzelne. Bei den Uebungsbeiſpielen über den Acc. c. Inf. und die folgenden Abſchnitte iſt jedoch die Caſuslehre vorausgeſetzt.

In der Wortlehre iſt abſichtlich vieles weggelaſſen, was ſonſt in den Grammatiken zu ſtehen pflegt: es wäre leichter geweſen, den gebahnten Weg zu gehen. Man kann natürlich verſchiedener Meinung darüber ſein, ob nicht auch dies und das dem Schüler fromme; es findet ſich auch in der Satzlehre manches nicht, was ein Gymnaſialprimaner wiſſen ſoll: der Verfaſſer hat eben für Realſchüler geſchrieben.

Für dieſe iſt auch der Exercitienſtoff bearbeitet. Er beſchränkt ſich auf das Nothwendige, und wird in der Regel zu mündlichen Uebungen, auf welche die Schüler ſich vorzubereiten, und zu dem Ende auch die betreffenden Vocabeln vorher auswendig zu lernen haben, benutzt werden. Die wöchentlichen Scripta dagegen werden auch noch für die mittleren Claſſen am fruchtbringendſten aus dem jedesmaligen Leſeſtoffe von dem Lehrer zuſammengeſtellt, damit ſo eines Theils der gewonnene Vocabel- und Phraſenſtoff benutzt, andern Theils, was gerade für den Augenblick an grammatiſchen Dingen für die Schüler beſonders nothwendig iſt, mit hineingezogen werden könne.

Das ist allerdings keine unbedeutende Arbeit für den Lehrer; aber es handelt sich für die Realschulen darum bei der dem Lateinischen so knapp zugemessenen Zeit alle Kraftzersplitterung zu vermeiden. Die Gymnasien dagegen brauchen nicht so ängstlich zu sein.

Ueber die sonstige Einrichtung des Buches noch Folgendes: 1) Was an allgemeinen grammatischen Begriffen nothwendig ist, ist in einem besonderen Abschnitt (II A.) zusammengestellt, auf welchen in der Syntaxis des Lateinischen stets Bezug genommen wird. Diese allgemeine Satzlehre soll für unsere Schule zugleich den einigenden Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichtes bilden, das Minimum, in welchem alle Sprachlehrer übereinzustimmen haben. Es bildete den Inhalt der oben angeführten Programmabhandlung. 2) Der erste Abschnitt des Exercitienstoffes stellt das zusammen, worin das Lateinische und Deutsche im Wesentlichen übereinkommen; außer der Kenntniß der Formenlehre wird dabei nichts vorausgesetzt, was nicht schon aus dem Unterricht im Deutschen vollständig klar sein muß; die letzten Uebungen über ut, ne, quum wollen nur ein äußerliches Verständniß dieser Conjunctionen erzielen. Das Uebereinstimmende beider Sprachen ist auch in dem eigentlichen syntaktischen Lehrtheil (II B.) in der Regel nur durch einige lateinische Beispiele repräsentirt. 3) Das für die oberen Lehrstufen Bestimmte ist mit einem * bezeichnet; außerdem ist durch verschiedenartigen Druck das zunächst Nothwendige von dem weniger Wichtigen gesondert.

So sei denn diese Arbeit der Beachtung unsrer Collegen namentlich an der höheren Bürgerschule bestens empfohlen. Ihr Gebrauch in der Schule fordert freilich von dem Lehrer für die Stunde und in der Stunde eine stets neue und ernste Arbeit. Aber um so tiefer wird er auch auf die geistige und sittliche Entwickelung seiner Schüler einwirken.

Lgbn.

II.

1. **Valedictiones scholasticae.** Edidit **Dr. Bomhard.** Onoldi. Sumptibus Frid. Seybold. MDCCCLVI. 144 S. 8.

Die Zahl der lateinischen Stilisten, welche mit classischer Concinnität und wahrer Eleganz die Sprache zu handhaben wissen, ist immer dünner geworden: das ist unbestreitbare Thatsache. Es wird zwar noch viel Latein geschrieben, aber in sehr vielen Fällen erscheint es als das mühsame Product der grammatischen oder stilistischen Re-

flexionen, nicht als der freie Erguß einer ſicheren Herrſchaft, die ſich im eigenen Elemente bewegt. Auch im Jugendunterrichte iſt die Gewandheit und fertige Sicherheit verloren gegangen, ſeitdem man die rationale Grammatik übertrieben hat. Unſere Vorfahren meinten: „Uebung macht den Meiſter," die Modernen erſtreben auf dieſem Gebiete nur einſeitige Intelligenz ohne nachhaltigen Gewinn; unſere Vorfahren gaben ihren Schülern die Phraſen, um damit zu ſchaffen und zu wirken in fröhlicher Luſt, die Modernen geben den Spiritus fein deſtillirter Regeln; unſere Vorfahren bewegten den jugendlichen Geiſt im Gebiete des Concreten ohne kleinliche Engherzigkeit, die Modernen ergehen ſich in abſtracter Verſtandescultur durch vermeintliche Uebung des jugendlichen Scharfſinns in eng geſchloſſenen Syſtemen. So ſind denn in Wiſſenſchaft und Schule entweder manche Früchte hervorgetreten, an denen natürliche Geſundheit und einfacher Geſchmack vermißt wird, oder die erwarteten Früchte ſind geradezu ausgeblieben.

Bei ſo bewandten Umſtänden begrüßt man mit freudiger Theilnahme die wenigen Producte, welche den Stempel des römiſchen Geiſtes an ſich tragen. Hierzu gehört die vorliegende Schrift des Herrn Schulrath Dr. Bomhard. Sie enthält 25 kurze Abſchiedsreden, die ſämmtlich in einem Tone ſprechen, der aus der Seele dankbarer Schüler entlehnt iſt. Die Themen ſind eben ſo einfach als anſprechend, wie beiſpielsweiſe Nr. 8. Literarum studia rebus adversis solacia praebent. 15. Hercules Prodicius. 19. Didicisse fideliter artes. 22. Goethii de conformando ingenio animoque sententia (der Ausſpruch im Taſſo, „es bildet ein Talent ſich in der Stille, ſich ein Charakter in dem Strom der Welt"), in deren Erörterung eine wahre Suadai medulla hervortritt. 25. Rerum vanitas virtutisque veritas. Manchmal beſteht das Thema nur aus einem einzigen Worte, wie 16. Frustra. 17. Amicitia. 24. Modestia, ſo daß man mit geſpannter Erwartung die Lectüre beginnt, aber mit inniger Befriedigung aufhört. Denn die inneren Vorzüge ſind überall dieſelben. Man kann ſie in folgende Worte zuſammenfaſſen: Herr Bomhard ſchreibt ſein Latein wie ſeine Mutterſprache, und dies mit der feinen Dialektik ſeines Geiſtes, mit lebendigem Gedankenfluß, mit blühendem Ausdruck, mit warmer, zum Gemüthe ſprechender Begeiſterung für das Schöne, endlich mit einer durch langjährigen Verkehr mit der Jugend zur Virtuoſität gewordenen Fähigkeit, in den jugendlichen Gedankenkreis einzugehen, ohne trivial zu werden. Hiermit iſt das Weſen dieſer Anſprachen charakteriſirt. Und vermöge deſſelben ſind ſie vortrefflich ge-

eignet, um gereiften Primanern etwa als Zugabe zu einem Schulpreis gegeben, wenn nicht von allen geleſen zu werden. Ein ſolcher Gedanke ſcheint auch der Veröffentlichung mit zu Grunde zu liegen. Denn der ehrwürdige Neſtor im Gymnaſialſchulweſen Bayerns giebt auf den Eingang des Vorworts: „Breves hasce alloquutiones, quibus vale dicere posse videntur Gymnasio discipuli sub discessum, quo consilio et quibus potissimum lectoribus ediderim, quaerat fortasse aliquis non sine caussa“ ſchließlich folgende Antwort: „An iis certe ex discipulorum numero, qui abitum ad academiam parant? Immo his fortasse. Non enim inutile erit, discere hos, scholae quid debeant eiusque bonis praeceptoribus, saniora capere de vitae academicae ratione consilia, deque literarum dignitate virtutisque excellentia sentire rectius atque elatius. Id si hoc libello effectum fuerit, et scholis gratum erit, nec me publicasse has minutias poenitebit.“ Möge dieſe Abſicht in weiteren Kreiſen erreicht werden!

Gelegentlicher Anhang eines zweifelnden Schulmeiſters.

Da man es in obigem Schriftchen mit einem der feinſten Kenner claſſiſcher Latinität zu thun hat, ſo bin ich ſo frei, an denſelben ein paar öffentliche Fragen zu richten, die kürzlich auf einer Reiſe beim Leſen einer Inſchrift entſtanden ſind. Die ſpecifiſchen Kennzeichen mögen hier wegbleiben, weil es nicht auf Ort und Perſonen, ſondern nur auf die Sache ankommt. Dieſe Sache aber iſt folgende. In dem Lande, wo Männer wie Stallbaum, Wunder, Franke, Hoffmann, Frotſcher, Klotz und Andere noch immer den Ruhm der claſſiſchen Latinität vertreten, iſt über einem Prachtgebäude dieſe Inſchrift zu leſen: REX. ARTIS. MONVMENTA. PRINCIPUM. SOLLERTI. STVDIO. COLLECTA. IN. HOC. AEDIFICIO. PVBLICO. QVOD. CONDIDIT. FRIDERICVS. REPONENDA. ET. SERVANDA. CVRAVIT. A. MDCCCLV.

Dem lateiniſchen Leſer dieſer wenigen Worte entſtehen drei Zweifel: erſtens wegen des zu studio geſetzten Attributes. Man hat zwar ein summum, acre, singulare studium und dergleichen; kann man aber in ſolcher Verbindung sollers studium ſagen? Was ſoll das bei collecta bedeuten? Dies wünſchte ich zuerſt beantwortet zu ſehen. Das zweite Bedenken bezieht ſich auf die Wortſtellung. Wovon ſoll Principum abhängen, von monumenta oder von studio? Was wird wol im erſtern Falle artis monumenta Principum zu bezeichnen haben? Soll aber Principum wie es ſcheint von studio abhängen, ſo

entſteht die Frage: kann man einen derartigen Ablativ wie sollerti studio, der hier den Hauptton hat, nach der Forderung lateiniſcher Stiliſtik nachſtellen? Muß es für dieſen Fall nicht durchaus sollerti studio Principum etc. heißen? Oder läßt ſich das obige Gegentheil, alſo eine Stellung der Worte, die zweideutig iſt, aus einem Claſſiker oder aus der Inſchriftenſammlung erhärten? Dies alles gehört zum zweiten Bedenken. Das dritte betrifft die Verbindung der heterogenen Begriffe reponenda et servanda mit demſelben curavit. Soll das servare in demſelben Sinne eine abgeſchloſſene Handlung ſein, wie ſie mit Recht von reponere ausgeſagt iſt? Oder kann es im kalten Lapidarſtil geſtattet werden, auf poetiſche Weiſe daſſelbe Perfectum bei zwei verſchiedenen Begriffen mit dem einen ganz eigentlich, mit dem andern aoriſtiſch zu verbinden? Das iſt das dritte Bedenken. Möchte Hr. Bombard oder ein ähnlicher Kenner der Latinität ſo freundlich ſein, dieſe ſchulmeiſterlichen Fragen des Zweiflers einer kurzen Erwiederung zu würdigen!

2. **Thukydides.** Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. Gottfried Böhme, Oberlehrer am Gymnaſium zu Dortmund. Erſter Band, Buch I — IV. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1856. XXIV. u. 402 S. gr. 8.

Eine neue Schulausgabe des Thukydides iſt nach den bisherigen Leiſtungen beſonders von Poppo und Krüger keine leichte Aufgabe, ſobald jemand keine werthloſe Compilation aus den Schätzen von Andern zu liefern gedenkt. Aber Herr Böhme hat für ſeinen Autor ſo gründliche Studien gemacht, und davon ſchon früher ſo vollgütige Beweiſe gegeben, daß ſich im voraus erwarten ließ, er werde auch bei einer derartigen Bearbeitung die nöthige Selbſtändigkeit behaupten. Und dies iſt auf beifallswerthe Weiſe geſchehen. Hierzu kommt jener praktiſche Takt, der das Bedürfniß der Schule mit der Forderung der Wiſſenſchaft zu vereinigen weiß. Daher wird ſeine Ausgabe in den Kreiſen, für die ſie beſtimmt iſt, mit großem Nutzen gebraucht werden und zur Förderung einer gründlichen claſſiſchen Bildung das ihrige beitragen. Daß ſolche Bildung dem Verfaſſer eine „rechte Herzensangelegenheit“ ſei, wie er ſelbſt ſagt, zeigt ſeine Bearbeitung in jedem Abſchnitt. Einen Glanzpunkt bildet die Einleitung, welche die Lebensumſtände des Thukydides im Vergleich zu den Vorgängern, ſo wie der Charakter des Werkes im Anſchluß an die bewährteſten Forſchungen klar und bündig auseinander ſetzt. Und dabei iſt das Einzelne gerade an denjenigen Puncten erfaßt, wo die praktiſche Bedeutſamkeit für die Schule am meiſten hervortritt.

Was die Erklärung des revidirten Textes betrifft, so hat natürlich die grammatisch-rhetorische und logische Seite vor der historisch-antiquarischen und geographischen vorherrschen müssen, weil in der Diction und in dem Gedankenzusammenhange die wesentlichste Schwierigkeit dieses Historikers enthalten ist. Den von Vorgängern wörtlich entlehnten Noten ist der Name ihrer Urheber beigefügt, und bei sprachlichen Dingen wird in einzelnen Fällen eine gute Grammatik citirt. Dies alles wird ein parteiloser Leser in der Hauptsache nur billigen können. Dagegen dürfte die Zahl der kurzen Fragen, welche die Aufmerksamkeit des Schülers auf leicht übersehbare Punkte hinlenken sollen, zu spärlich sein, und einiger Erweiterung bedürfen. Ferner ist das Streben, „alles über die Schule Hinausliegende" auszuschließen und namentlich jede Bemerkung von speciell gelehrtem Interesse zu vermeiden" noch nicht überall, besonders vom Anfange herein, mit der nöthigen Strenge durchgeführt. So liest man beispielsweise persönliche Polemik, die in kein Schulbuch gehört, wie S. 35 den Zusatz: „was nach den besten Codd. alle neueren Herausgeber getilgt haben außer Krüger, der es mühsam und nicht überzeugend zu rechtfertigen sucht;" oder S. 98: „Matt wäre ἐν ἄλλοις, wenn es wie Krüger will bedeutete" u. s. w. Alle solche Dinge sind bloser Pleonasmus, weil es in einer derartigen Ausgabe vollkommen ausreicht, nur das positive Resultat zu erwähnen. Dahin gehören auch Notizen wie S. 76: „In diesem Abschnitte können sich unsere Bemerkungen des ihnen vergönnten Raumes wegen auf historische Erläuterungen, insofern sie nicht zum unmittelbaren Verständnisse des Textes nöthig sind, also auf Vergleichung anderer Schriftsteller, auf die oft zweifelhafte Chronologie und dergl. nicht einlassen." Denn über diesen Grundsatz giebt das Vorwort genügende Auskunft. Endlich dürfte das Interesse des Schülers erfordern, daß im Tone von einzelnen Noten, die sich hier und da finden, der schwankende und zweifelhafte Ausdruck der Bescheidenheit (ein „dürfte," „möchte," „könnte," „vielleicht" und dergl.) in größere Bestimmtheit verwandelt würde.

Manches andere, was man hinzufügen kann, enthält keinen Tadel, sondern berührt nur das Gebiet des Subjectivismus, worin jedem Bearbeiter eines Autors die eigene Ueberzeugung gewahrt bleiben muß. Daher handelt es sich um verschiedene Ansichten, welche der Prüfung des Herausgebers sich anbieten. Und dazu mögen ein paar Stellen des Abschnittes dienen, den auch Dietsch in seiner werthvollen Monographie behandelt hat. Zu C. 68 bemerkt Hr. B. unter andern: „Offenbar hat

die Antitheſe πιστόν und ἀπιστοτέρους etwas Künſtliches und Spielendes.“ Andere aber werden dieſen Vorwurf gegen Thukydides, zu dem man an keiner Stelle berechtigt iſt, auf Mißverſtändniß des Textes bringen. Denn dieſer beſagt einfach, daß zu großes Vertrauen auf die eigenen Vorzüge (Politik und Umgangsweiſe) gegen die Einrichtungen Anderer mißtrauiſch mache, ſie mit Mißtrauen beurtheile. In dieſem Gedanken liegt „offenbar“ weder Künſtlichkeit noch Spielerei. Nur darf man in die folgenden Worte ἤν τι λέγωμεν, wenn wir irgend etwas vorbringen, nichts fremdartiges hineinlegen, wie es hier geſchieht. In den Worten C. 70: ἔργῳ οὐδὲ τἀναγκαῖα ἐξικέσθαι wird das Verbum auch hier erklärt mit „ausführen“, wo das einfachſte ſein möchte: in der That nicht einmal das Nothwendige erreichen, mit Bezug theils auf τὰ ὑπάρχοντα σώζειν theils auf das obige ἀμύνεσθαί τινα. Die Erklärung am Schluſſe: „ἀσχολίαν ἐπίπονον, die ſie allerdings auch mieden“, ſcheint mir nicht hierher zu gehören. Denn die ἡσυχία ἀπραγμων iſt doch dem Weſen nach gleich der I, 32 erwähnten ἀπραγμοσύνη, der Neutralitätspolitik, die ἀσχολία ἐπίπονος aber, die ebenfalls wie die ἑορτή einen Seitenhieb auf die Spartaner enthält, bedeutet die mühſelige Beſchäftigung der Spartaner, die nur immer von neuem überlegt und niemals zum Handeln kommt. Zu beiden Begriffen bildet die im folgenden Satze liegende πολυπραγμοσύνη der Athener den Gegenſatz. Dieſe verſchwiegenen Antitheſen gehören mit zur Charakteriſtik des Thukydides in rhetoriſcher Hinſicht, was Dietſch zu ſeiner Bemerkung hinzufügen konnte. Zu Anfange von Cap. 71 ſcheint Herrn B. in den Worten παρασκευή und γνώμη „ein nicht ganz klarer Gegenſatz“ enthalten zu ſein. Tadelnde Bemerkungen dieſer Art dürften überhaupt bei Herrn B. eine zu weite Ausdehnung haben, was ſchon oben berührt wurde. Hier ſind die Worte: „durch die Kriegsbereitſchaft“ und „durch die Geſinnung“ für den beabſichtigten Gedanken ohne Tadel. Verſchieden erklärt werden die Worte τὸ ἴσον νέμετε, von Herrn B.: „ihr beobachtet die Gerechtigkeit, eigentlich ihr gewährt das Billige“, von Dietſch: „ihr ſeht zu allem gleichgültig zu.“ Aber das giebt Bedenklichkeiten wegen des Artikels, wegen der Bedeutung von ἴσον und wegen des Zuſammenhangs; daher wird man wol beſſer erklären: „ihr theilt das Gleiche zu, d. i. ihr ſchützet das Gleichgewicht oder: ihr bleibt neutral.“ Mehrfach bezweifelt iſt in der Stelle Cap. 75 z. E. πᾶσι δὲ ἀνεπίφθονον, τὰ ξυμφέροντα τῶν μεγίστων περὶ κινδύνων εὖ τίθεσθαι das Nomen κινδύνων, aber das Wort iſt unentbehrlich, wenn man die Stelle nur alſo verſteht: „Keinem iſt es zu

verdenken, ſeine Intereſſen in Bezug auf die höchſten Gefahren (d. i. wenn die höchſten Gefahren herumſtehen, wenn ſie den höchſten Gefahren ausgeſetzt ſind) in gute Ordnung zu bringen.“ Bedenklich ſind Noten wie zu Cap. 76: „μή in einem Participialſatze, der der Regel nach οὐ verlangt,“ wenn nicht mit Beifügung der ähnlichen Stellen des Autors der Grund für die Nüançirung des Gedankens hinzugefügt wird. Von ähnlichem Charakter iſt die Bemerkung zu Cap. 26: „Die Begriffe ſchicken, ſagen, befehlen werden häufig im Imperfect gebraucht, auch wo weder Dauer noch Wiederholung ausgedrückt wird.“ Denn das iſt der Geſichtspunkt des Deutſchen, der lebendige Hellene dagegen wird auch bei derartigen Begriffen an die plaſtiſche Entwickelung gedacht haben. Die Worte Cap. 77: ἀπὸ τοῦ ἴσου und ἀπὸ τοῦ κρείσσονος wird man wegen der Präpoſition mit dem Singular (die Parallelen haben den Plural) als Neutrum zu faſſen haben; „von Seiten der Gleichheit“ und „von Seiten der größeren Macht“, von der das βιάζεσθαι ausgeht. Die relativen Comparative Cap. 82: αἴσχιον und ἀπορώτερον pflegt man zu erklären „als für Attika,“ wozu der Text keinen Anhalt giebt; Andere wollen die ganze vorhergehende Bedingung ergänzen, was noch kühner erſcheint. Das Einfachſte iſt wol: „in einer ſchmählicheren und ſchwierigeren Lage, als in der wir uns jetzt befinden.“ In Cap. 84 ſcheint mir Herr B. in „ἡδονῇ durch die Lockung“ eine Bedeutung zu fingiren und unrichtig zu verbinden: die Wortſtellung verlangt ἐπαιρόμεθα ἡδονῇ, wir werden nicht fortgeriſſen durch die Luſt daran; καὶ . . . ἀνεπείσθημεν, und ſind eben ſo wenig verleitet worden, was den einzelnen beſtimmten Fall emphatiſch hervorhebt, während das Präſens, welches Hr. B. erwartet, den Gedanken anders geſtalten würde.

Weiter mit ſolchen einzelnen Kleinigkeiten fortzufahren, verbietet der Raum und gehört nicht zum Weſen dieſer Anzeige. Sicherlich wird der verdienſtvolle Herausgeber ſein bewährtes dies diem docet, das er jetzt in dem Vorwort nur für die Texteskritik beanſprucht, künftig auch bei der Erklärung in Anwendung bringen.

3. **Verſuch über Thukydides.** Von Rudolph Dietſch. Leipzig. Druck und Verlag von B. G. Teubner. 1856, gr. 8.

Dieſe Schrift iſt ein ſchöner Beweis der Achtung und Liebe gegen einen verdienten Collegen des Verfaſſers, gegen den Prof. Dr. Lorenz zu Grimma bei deſſen Amtsjubelfeier. Dem Zwecke entſpricht das

Mittel in vorzüglichem Grade. Es gibt nämlich dieſer Verſuch „die Volksverſammlung in Sparta, Thukyd. I, 67—87.“ und zwar den griechiſchen Text mit einer gegenüberſtehenden deutſchen Ueberſetzung und darunter geſetzten Anmerkungen. Das Ganze iſt aus der Frage entſtanden, ob des Thukydides Geſchichtswerk zur Lecture für Schüler geeignet ſei oder blos für Männer gehöre. Darüber differiren bekanntlich die Anſichten. Aber abgeſehen davon, daß die Schüler verſchiedener Anſtalten im Wiſſen und Können verſchieden ſind und daß in Folge davon das „duo si idem faciunt, non est idem“ auch hier ſeine Geltung behaupten werde, hat Herr Dietſch in Bezug auf Pädagogen, die dieſen Autor vom Gymnaſium gänzlich entfernt wiſſen wollen, unter anderm bemerkt: „Es iſt einmal in der menſchlichen Natur begründet, daß die meiſten Männer nicht zu dem greifen, wozu ſie in der Jugend keine Anleitung und Anregung empfangen haben.“ Das iſt ſicherlich eine wahre Bemerkung, denn ſie gehört zu dem alten „ignoti nulla cupido.“ Nicht minder bedeutſam iſt was kurz darauf nachfolgt: „Es iſt ſchon viel gewonnen, wenn die Jugend Achtung und Ehrfurcht empfinden lernt für das, was die tiefſten Geiſter aller Zeiten bewundert haben, wenn ſie, der ſo viel flaches und hohles in glatter Form entgegentritt, zu dem Verſuche gezwungen wird, in das tiefſte und innerſte eines reichen Geiſtes einzudringen.“

Wer nun die Kraft des Schülers an einem ſchwierigern Abſchnitt des Thukydides üben will, der wird die von Herrn Dietſch getroffene Wahl nur billigen können. Denn was Quinctilian X, 1 in der Vergleichung zwiſchen Thukydides und Herodot bemerkt „ille concitatis hic remissis affectibus melior, ille **concionibus** hic sermonibus, ille vi hic voluptate,“ das iſt bei der „Volksverſammlung in Sparta“ mit hellleuchtender Farbengebung ausgeprägt. Auch der Vorſchlag des Herrn D., die Schüler in den Geiſt des Schriftſtellers dadurch einzuführen, daß ihnen der Lehrer eine mit Fleiß und Sorgfalt gearbeitete Ueberſetzung gibt und ſie vermittelſt derſelben zur ſtetigen Vergleichung mit dem griechiſchen Texte nöthigt, um ein volleres Verſtändniß des Inhalts und der Form zu erzielen, — dieſer Vorſchlag dürfte mancherlei für ſich haben, wenn auch andre einen andren Weg für den nähern und erfolgreichern halten werden. Wie dem auch ſein möge, das höchſte Ziel in der Praxis der Schule iſt dann erreicht, wenn der Schüler die Vermittlung der fremden Sprachform in ſeinem Geiſte ſo raſch vollzieht, daß er ſich des Mediums der Mutterſprache nicht erſt bewußt zu werden braucht, ſondern die

antike Form im Gefühle genießen kann. Diese Unmittelbarkeit der sprachlichen Auffassung ist den Gymnasien für Lateinisch und Griechisch vielfach abhanden gekommen, läßt sich aber durch geeignete Mittel wieder erreichen.

Wenn dazu der Vorschlag des Herrn D. auch keine unbedingte Annahme finden dürfte, so bleibt doch das Verdienst dieser Arbeit dem Verfasser an und für sich ungeschmälert. Denn die Uebersetzung des Abschnittes ist mit großem Fleiße und einsichtiger Sorgfalt angefertigt, und zeigt an nicht wenigen Stellen, wie genau und gründlich der Verfasser mit historischem Stile sich beschäftigt habe. Nur ein Bedenken ist dem Unterzeichneten an vereinzelten Stellen aufgestoßen, nämlich das Bedenken ob es dem vorgesetzten Zwecke nicht entsprechender wäre, den Thukydides überall als rein deutschen Historiker reden zu lassen, so daß man besonders das Satzgefüge, wo es durch Participia und mancherlei Zwischenglieder echt griechisch verschlungen ist und in wörtlicher Uebertragung zu fremdartig klingt, in den einfachen und guten Geschichtsstyl unsrer Muttersprache umgösse. Zwei Beispiele mögen das Bedenken verdeutlichen. In Cap. 76 z. E. liest man in der Uebersetzung: „Folglich ist uns, während andere, wenn sie unsere Macht erlangten, gewiß dafür, ob wir einige Mäßigung beobachten, einen Maßstab geben würden, in Folge unseres glimpflichen Verfahrens Tadel nicht Lob ganz mit Unrecht geworden." Oder Cap. 82 z. E. heißt es: „Denn während Beschwerden, sowohl von Staaten als von Privaten abzuhelfen möglich ist, fällts, wenn eine Gesammtheit für Sonderinteressen einen Krieg, von dem, wie er ausgehen wird, nicht zu wissen steht, erhoben, schwer ihn ehrenvoll zu enden." Auch einzelne Verbindungen können hierher gezählt werden, wie S. 15: „wegen von ihnen für sich veranlaßter Streitigkeiten;" S. 17: „schon lange auf einmal kommenden Krieg sich gefaßt haltend;" S. 39: „den Rechtsgrundsatz, den noch nie jemand als das erste gelten und sich vom Gewinnen abhalten ließ." Alle derartigen Stellen wären, wie mich bedünken will, gerade für den Zweck der „Vergleichung mit dem griechischen Texte" in ein fließendes Deutsch zu verwandeln, damit der Schüler den Unterschied zwischen beiden Idiomen desto schärfer auffassen lerne.

Was endlich die Anmerkungen betrifft, so sind diese nach dem Plane des Verfassers kein fortlaufender Commentar, sondern dienen nur zur Darlegung der Gründe für seine Auffassung und suchen demnach die gegebne Uebersetzung schwieriger Stellen zu rechtfertigen. Daß in diesen Noten viel Wahres und Gutes enthalten sei, ist bei

einem Dietſch eine ſelbſtverſtändliche Wahrheit. Daher wird das Werkchen von allen, die an Thukydides einen näheren Antheil nehmen, mit hohem Intereſſe und nicht ohne vielfache Belehrung und Anregung geleſen werden. Wenn übrigens der prüfende Leſer nicht überall beiſtimmen kann, ſo iſt dies kein Tadel gegen den Verfaſſer, ſondern nur eine natürliche Folge, die im Weſen der Sache liegt. Ohne eigentliche Polemik zu üben, mögen ein paar Stellen dieſer Art berührt werden. Die Korinthier beginnen ihre Rede an die Lakedämonier Cap. 68 mit dem emphatiſchen τὸ πιστόν. Das iſt wohl nicht geradezu „der conſervative Character," ſondern ganz einfach: das Vertrauen auf euer politiſches und bürgerliches Leben. Denn das zu große Selbſtvertrauen in die Trefflichkeit des eignen Lebens macht auch gegen andre mißtrauiſch, welche andern Principien folgen. Aehnlich wird Cap. 81 διὰ τὸ εὔκοσμον wiedergegeben: „durch unſeren Conſervatismus" ſtatt des einfachen: wegen unſres geordneten Zuſtandes, der außerordentliche Maßregeln nie nöthig macht. Die Worte C. 69: τῇ μελλήσει bezeichnen, (um gleich das Poſitive zu erwähnen) nicht ohne Sarkasmus: „durch Zögern abwehrend," ehe ihr euch zur That entſchließt, daher im Vergleich mit den Athenern Cap. 70 ἄοκνοι πρὸς ὑμᾶς μελλητὰς „die Schnellfertigen gegen euch Zauderer," und Cap. 71: διαμέλλετε. In der Verbindung Cap. 69. ὁ λόγος τοῦ ἔργου ἐκράτει verſtehe ich λόγος nicht vom „Reden," was die Lakedämonier nicht träfe, ſondern von der Berechnung, Ueberlegung, wie Cap. 78 mit demſelben Gegenſatze in τῶν λόγων ἅπτονται. Die vielbeſtrittne Stelle über die Athener Cap. 70. τοῖς μὲν σώμασιν ἀλλοτριωτάτοις ὑπὲρ τῆς πόλεως χρῶνται, τῇ γνώμῃ δὲ οἰκειοτάτῃ ἐς τὸ πρᾶσσέν τι ὑπὲρ αὐτῆς, habe ich immer ſo verſtanden: „ſie gebrauchen die Körper als ein ganz fremdes Beſitzthum" (weil nämlich die Athener als ἀποδήμηται handeln, die Lakedämonier dagegen bei aller Opferfreudigkeit doch ſtets ἐνδημότατοι bleiben, wie die Inſchrift bei den Thermopylen lautete nicht „verkünde den Griechen," ſondern „verkünde den Lakedämoniern"); den Geiſt dagegen gebrauchen ſie als engſtes Familienglied zum Handeln, d. i. als eine nur zum Handeln gehörige Sache, nicht als etwas vom Handeln getrenntes und für ſich beſtehendes, wie es bei den Lakedämoniern geſchieht, die im Ueberlegen ſtecken bleiben.

Doch genug ſolcher kleinlichen Einzelheiten. Denn es kann in einer pädagogiſchen Revue nicht die Abſicht ſein, alle Schwierigkeiten zu behandeln, die dieſer Abſchnitt darbietet. Es ſollte nur das In-

tereſſe des Ref. für die Sache kurz angedeutet werden mit dem Bemerken, daß das Schriftchen bei allen Freunden des Thukydides eine dankbare Aufnahme verdiene.

4. Sallusti Crispi Catilina, Iugurtha, Historiarum fragmenta. Recognovit et succincta annotatione illustravit Fridericus Kritzius, Professor Erfurtensis. Lipsiae. Sumptibus librariae Hahnianae. MDCCCLVI. XII. u. 385 pp. gr. 8.

Die Namen Salluſt und Kritz gehören ſeit Jahrzehnten ſo innig zuſammen, daß jeder, der ſie auf einem Buche vereinigt ſieht, ſchon im voraus eine günſtige Meinung hegt. Denn gleich die erſte Leiſtung des Herrn Kritz für Salluſt war epochemachend, indem ſie mit dem Reichthum ihrer Schätze weſentlich beitrug, die Studien für dieſen Autor in heilſame Bewegung zu bringen. Daher haben zahlreiche Beiträge und Monographien, ſo wie die Ausgaben von Fabri, Gerlach, Herzog, Orelli, Jakobs, Linker und vorzüglich von Rudolph Dietſch, der p. IX mit gebührendem Lobe hervorgehoben wird, das Verſtändniß des Hiſtorikers weiter geführt. Aus allen dieſen Forſchungen nun hat Hr. Kr. in der vorliegenden Ausgabe eine Summe gezogen und dieſe beſonders für zweierlei Leſer eingerichtet: für Primaner zur Vorbereitung auf die Schullecture, oder zum Privatſtudium und für Geſchäftsmänner, die noch die Sehnſucht fühlen, einen römiſchen Claſſiker zu leſen. Iſt auch die letztere Claſſe von Leſern mit der Zeit bedeutend zuſammengeſchmolzen, ſo gehört doch Salluſt zu den wenigen Autoren, die gerade für praktiſche Männer eine anziehende Kraft beſitzen.

Dieſem doppelten Zwecke dient das Princip der Bearbeitung, das p. VIII in folgenden Worten liegt: „Vitatis quum criticarum disputationum salebris tum quaestionum grammaticarum ambagibus, ac simul ingrato errorum refutandorum negotio inutilique doctrinae ostentatione, quibus rebus plerumque id efficitur, ut invitati ad coenam pulcherrimam hospites non paratis dapibus frui possint, sed quasi in culinam compulsi confectioni epularum ipsi interesse cogantur, iis imprimis consultum volui, quorum interest recta eaque simplicissima via ad iustum scriptoris intellectum pervenire.“ Was dann weiter zur genauern Erklärung hinzugefügt iſt, ſind Grundſätze, die auf allgemeine Geltung Anſpruch haben. Alles verſprochene aber iſt mit großer Conſequenz und taktvoller Einſicht durchgeführt, ſo daß die Ausgabe für die Kreiſe, für die ſie be-

ſtimmt iſt, vorzügliche Empfehlung verdient, wozu auch die claſſiſche Form des Commentars das ihrige beiträgt. Es ſind zwar lateiniſche Schulcommentare immer mehr aus der Mode gekommen, indes haben dieſelben für die oberſte Stufe entſchiedenen Werth, wenn die Anmerkungen nicht in dem traditionellen Notenlatein, ſondern in gewähltem Ausdruck mit jener einfachen Klarheit verfaßt ſind, worin Herr Kr. ſeine Meiſterſchaft ſchon längſt bewährt hat. Selbſt die ſtrengen Puriſten, wenn es deren noch gibt, werden kaum an veritatis respectu p. 7; nonnisi p. 10; iussibus p. 105; interitui p. 123; impetui p. 230. 238; me invadere quaerunt p. 211; pro ἀνθρωποφάγοις p. 269; am einmaligen vel p. 278 und an ähnlichen Minutien mäkeln wollen. Man hat vielmehr rühmend hervorzuheben, wie innig der Text und die Noten nicht ſelten mit einander harmoniren, indem der Verfaſſer die Sprachmittel Salluſt's mit ſinniger Freiheit und maßvoller Vorſicht zur Anwendung bringt. Auch kann es nicht auffällig ſein, daß einem Herausgeber, der in ſeinem Hiſtoriker lebt und webt, derſelbe bisweilen als einfacher auctor gilt (p. 53. 100. 102. 103. 126. 127. 175. 205. 210. 227. 253. 334), wo den andern der scriptor genügen würde.

Am meiſten bewährt ſich die ſtiliſtiſche Virtuoſität des Verfaſſers in den Prolegomenis. Dieſelben beſtehen aus zwei Capiteln, von denen das erſte „De Sallustii vita, ingenio ac moribus“ (p. 1—16) und das zweite „De Sallustii scriptis et dicendi genere“ (p. 16—26) handelt. Daß Hr. Kr. hier von neuem, was beſonders die angefochtene Reinheit der Sitten betrifft, ein rüſtiger und beredter Anwalt ſeines Autors iſt, das gereicht ſeinem Herzen zur Ehre und der Literatur zum Nutzen. In Zeiten, wo leichtfertiges Glauben für bequemer und heilſamer gilt, als prüfende Unterſuchung, iſt die Gemüthswärme, welche p. 8 sq. im Kampfe gegen Lenäus und gegen den Verfaſſer der Declamationen hervortritt, eine wahrhaft wohlthuende Erſcheinung. Dabei iſt es ganz in der Ordnung, daß bei einem Autor, der die Schärfe ſeines Blickes auch in der Benutzung pſychologiſcher Thatſachen zeigt, dieſelbe Waffe zur Vertheidigung gegen ſeine Feinde gebraucht wird. Dies geſchieht unter anderm p. 14 in folgenden Gedanken: „Quodsi ex omni antiquitate neminem constat morum nequitia infamen in scriptis veri, iusti, honesti assertorem et patronum exstitisse, profecto Sallustius ab ingenii humani natura deflexisse putandus foret, si talis fuisset, qualem iniqui et inconsulti vituperatores eum fuisse volunt. An credibile est, quum

veritatis, qui fons et principium est omnis honestatis, per omnia retinentissimus reperiatur, veri sensum tam incorruptum tamque validum in eo vigere potuisse, si turpissimis libidinibus obnoxius, gravissimis flagitiis fuisset inquinatus?“ Ebenſo freut man ſich wahrzunehmen, daß Herr Kr. im Detail ſeiner gründlichen Erörterung das Ganze und Allgemeine nie aus den Augen verliert, wie er beiſpielsweiſe zu dem Vorwurfe, daß Salluſt die Zeitfolge der Begebenheiten nicht genau zu beachten pflege, p. 22 die richtige Bemerkung giebt: „Omnino veteres in temporibus notandis aliquanto incuriosiores fuerunt quam nostri homines, qui pervulgato calendariorum atque horologiorum usu omnia minute metiri, consignare et describere soliti in rebus gestis ad singulos dies atque horas revocandis interdum magis solliciti sunt, quam in recte aestimandis.“ Daher folgt man dem Verf. durch die Prolegomena hindurch von Anfang bis zu Ende mit hohem Intereſſe, weil die weſentlichſten Punkte in der rechten Weiſe zur Behandlung kommen.

Auf die Prolegomena folgt ein nach den einzelnen Capiteln verfaßtes Argumentum, und auf dieſes eine ſorgfältige chronologiſche Tabelle, beides zu Catilina und zu Iugurtha getrennt. Was nun den Commentar ſelbſt betrifft, ſo iſt der lateiniſchen Erklärung nicht ſelten der entſprechende Ausdruck im Deutſchen beigegeben: ein Verfahren das vieles zur Verdeutlichung beiträgt, ſo daß man demſelben eine weitere Ausdehnung wünſchen könnte. Denn manches wird trotz der Gewandheit und Wahl des lateiniſchen Ausdrucks doch weniger klar ſein, als wenn die deutſche Bezeichnung dabeiſtände, wie Cat. 2 bei „artibus. Hac voce significatur contracta agendi consuetudo atque ratio;“ oder c. 3 „bene facere reipublicae, i. e. talia facere, quae reip. procedant; oder c. 28 „lubido, i. e. effrenata cupido, voluptas.“ Alle derartigen Erklärungen werden dem Leſer, dem die Sache noch unbekannt iſt, wol weniger nützen als das richtige Wort der Mutterſprache. Ein beſonderes Augenmerk iſt auf Chiasmus, Syneſis, Litotes, Breviloquenz, Zeugma und dergleichen gerichtet worden, ſo daß dieſe Gattung von Noten öfters zurückkehrt, was nur zu billigen iſt, weil durch ſtetige Wiederholung die dauernde Einſicht in ſolche Verhältniſſe gewonnen wird. Einzelnes darunter iſt freilich nicht unbedenklich, wie die Annahme eines Zeugma Iug. 14 in den Worten des Adherbal: „patres conscripti, quibus cogor prius oneri quam usui esse,“ da dies einfach bedeutet, wie Dietſch bereits angemerkt hat: „denen ich mich genöthigt ſehe eher zur Laſt als zu

Dienſten zu ſein." Ein vermeintliches Zeugma würde den Gedanken nur abſchwächen. Eben ſo unnöthig iſt dieſes Zeugma c. 46 in „pacem an bellum gerens." Denn ſo gut als gerere im Sinne von zeigen, an den Tag legen mit animum muliebrem, mores, fidem, amicitiam und dergleichen verbunden wird, eben ſo gut konnte pacem gerere nach römiſchem Geiſte geſagt werden. Dahin gehört auch c. 55 das „ut seque et exercitum more maiorum gereret," wo man wieder ohne Noth zum Zeugma greift.

Nicht minder bedenklich iſt bisweilen das Ergänzen durch scilicet. So ſoll Cat. 9 das „et accepta iniuria ignoscere quam persequi malebant" bezeichnen „persequi. Supple eam, sc. iniuriam." Ohne zwingenden Grund. Denn da bei Salluſt nicht wenige Verba abſolut ſtehen, die Herr Kr. im zweiten Capitel der Prolegomena mit mancher andern Eigenthümlichkeit hätte zuſammenſtellen können: ſo werden obige Worte nach der einfachen Deutung „ſie zogen das Verzeihen dem Verfolgen vor" einen kräftigern Sinn geben. Hätte der Hiſtoriker das Supplirte gedacht wiſſen wollen, ſo würde er wol gleich acceptam iniuriam geſchrieben haben. Gleicher Art iſt c. 5 das incitabant, wozu man kein „sc. eum, ad regnum quovis modo parandum" braucht. Es genügt der Gedanke: „Reizmittel waren außerdem die verdorbenen Sitten, auf welche die entgegengeſetzten Laſter einſtürmten." Auch c. 16 iſt bei „commodare, i. e. praebere, sc. iis, qui eorum opera uti vellent" das Beigefügte ein entbehrlicher, weil von Salluſt nicht ausgeſprochner Zuſatz; ein einfaches „er machte zurecht" iſt kräftiger. Eben ſo iſt c. 53 bei parva manu contendisse und bella gesta das Erläuterte „sc. ita ut vincerent" und „sc. prospero eventu" eine Beifügung, zu welcher kein Wort des Textes Veranlaſſung gibt, am wenigſten das folgende „ad hoc saepe fortunae violentiam tolerasse" (den Sturm des Schickſals beſtanden haben). Ins Capitel der Figuren kann man weiter das Hist. fr. 27 über die Saguntiner „fide atque aerumnis incluti" angenommene ἐν διὰ δυοῖν rechnen „pro fide aerumnosa," wodurch das Lob derſelben viel ſchwächer erſcheint, als wenn man beide Begriffe in ihrem eigentlichen Sinne auseinander hält. Uebrigens iſt dies, wenn mich mein Gedächtniß nicht täuſcht, die einzige Stelle, wo Herr Kr. von jener Figur Gebrauch macht. Gar nicht in Anwendung gekommen iſt eine andere Figur, die Köchly zu Quint. Smyrn. p. XCIII die figuram actionis passivae nennt, und mit deren Hülfe unter anderm das Selbſtbekenntniß Salluſts Cat. 3 „ac me . . honoris cupido eadem,

quae ceteros, fama atque invidia vexabat“ erklärt wird. Was Herr Kr. zur Lesart eadem qua bemerkt: „i. e. cupido efficiebat, ut vexarer atque lacerarer,“ das ſchwächt den Gedanken, indem es den Kern der kraftvollen Perſonificirung aufhebt. Dieſelbe Sprachform iſt auch an andern Stellen zur Geltung zu bringen, wo man ſich mit ſchwächlicher Paraphraſirung begnügt.

Ein andrer Punkt, der in Commentaren Beachtung verdient, iſt der Umſtand, daß man nicht einzelnen Wörtern beilegt, was nur im Gedankengefüge enthalten iſt. Auch davon finden ſich einzelne Proben. So wird Hic als Adverb zu Anfang des Satzes Cat. 52, 11 alſo erläutert: „Utuntur hac voce Latini, ut aliquem cum indignatione coarguant, male eum et rei non convenienter agere aut dicere.“ Aber das liegt nicht in dem einfachen Wörtchen, ſondern nur in dem ganzen Gedanken; denn hic findet ſich auch beim Gegentheil. Aehnlich verhält ſich's mit Noten wie Iug. 36 über portare: „Proprie hoc dicitur de omnibus rebus ad bellum necessariis in sedem belli transferendis.“ Eine kriegeriſche Nation, wie die Römer, hat natürlich allgemeine Begriffe öfters vom Kriege gebraucht; wie aber darin eine urſprüngliche Eigenthümlichkeit (proprie) liegen ſolle, iſt nicht wol einzuſehen. Es dürfte ein Schritt zu viel ſein, wie bei der Erklärung Iug. 92: „iter castellanorum, i. e. iter, quod ad castellanos ducebat.“ Denn ehe Marius kam, war es der Weg der Caſtellbewohner, und der wird für lateiniſche Auffaſſung auch bei und nach der Belagerung geblieben ſein. In andrer Weiſe iſt mißverſtändlich was zu Cat. 35 geleſen wird: „Praeses fidei tuendae a Latinis vocabatur Dius Fidius, qui apud Graecos erat Ζεὺς Πίστιος.“ Denn den griechiſchen Ausdruck hat erſt Dionys. Hal. dem lateiniſchen Fidius nachgebildet.

Richtet man den Blick auf Citate, die zum Rüſtzeug der Commentatoren gehören, ſo hat Herr Kr. die Urheber der Erklärungen nicht angeführt, auch nirgends auf Grammatiken oder ähnliche Werke verwieſen: alles Dinge, die nach der Zweckbeſtimmung der Ausgabe Beifall verdienen. Wo er aber citirt, iſt Vorſicht und Sparſamkeit wahrzunehmen. Nur die eine Art Citate iſt etwas ſtörend, daß nämlich manchmal auf Stellen verwieſen wird, wo man wieder eine bloße Verweiſung findet, und beim nochmaligen Nachſchlagen von neuem wandern muß. Ein Beiſpiel möge dieſe Fälle verdeutlichen. Zu Iug. 28: praecepit, omnis mortalis pecunia aggrediantur wird angemerkt „cf. Iug. 13, 6.“ Und dort lieſt man: „praecepit, uti

amicos muneribus expleant. v. ad Cat. 41, 5.“ Da heißt es wieder: „praecepit, ut studium coniurationis vehementer simulent, v. ad Cat. 32, 2.“ Hier endlich ſteht zu mandat, quibus rebus possent, opes factionis confirment die Regel: „Praesenti historico pariter atque perfecto Sallustius promiscue subiungit praesentis atque imperfecti coniunctivum,“ wiewohl das promiscue nicht ſo ohne weiteres ſtattfindet, ſondern überall feine Nuancen der Darſtellung gibt, wie z. B. in der erſten Stelle des Präſens aus der mündlichen Anſprache „aggrediamini omnis pecunia“ gefloſſen iſt, und auch an andern Stellen der Charakter der Mündlichkeit oder das dramatiſche Leben nicht durch promiscue verwiſcht werden darf. Doch was hier als Hauptſache gilt, alle derartigen Dinge, die wirklich analog ſind, hat man jedesmal an einem Platze zuſammenzuſtellen und dann nur auf dieſen Platz zurückzuweiſen, damit der Leſer durch Nachſchlagen keine nutzloſe Zeit verliere. Dieſer Uebelſtand trifft Herrn Kr. nur in einigen Fällen, andre Commentare weit häufiger.

Es bliebe noch übrig, eine Anzahl von Stellen zu behandeln, in denen der Recenſent dem Verfaſſer nicht beiſtimmen kann. Aber dies führte in das rein philologiſche Gebiet differirender Meinungen, ohne zur Charakteriſtik des Werkes weſentlich beizutragen. Denn Reſultate von Unterſuchungen, welche Herr Kr. ſeit Jahrzehnten dem Salluſtius gewidmet hat, fordern eine ſorgfältige und eingehende Prüfung, wozu hier kein Raum iſt: auf der Oberfläche liegende Irrthümer aber laſſen ſich bei einem Kritz nicht nachweiſen. Die erneute Behandlung der vollſtändigen Historiarum Fragmenta iſt in mehr als einer Beziehung eine werthvolle Zugabe. Den Gebrauch des Buches erleichtern drei Indices, von denen der erſte die Eigennamen enthält, der zweite die in den Noten erläuterten Sachen und Wörter nachweiſt, der dritte ein alphabetiſches Verzeichniß der Fragmente gibt. Die Correctheit des Ganzen iſt lobenswerth, da nur kleine Verſehen, die gleich auf der Hand liegen, anzutreffen ſind, wie p. 133 pro fidem ſt. per; p. 173 oboedirent; p. 219 atquo ſt. atque; p. 231 nullo ratione; p. 322 fererat ſt. fecerat und dergleichen. Die äußere Ausſtattung endlich in Druck und Papier iſt dem innern Werthe entſprechend, ſo daß dieſe Ausgabe in beiderlei Hinſicht der competenten Auctorität jener Männer, denen ſie gewidmet iſt, würdig erſcheint.

Mühlhauſen. Ameis.

VII.

Geographiſche Charakteriſtiken für die Einführung in die wiſſenſchaftliche Erdkunde, geſammelt, bearbeitet und gruppirt von Dr. H. Boegelamp. Mainz. C. G. Kunze. 1856.

Je höher die Forderungen geſpannt werden müſſen, welche man an einen dem gegenwärtigen Zuſtande der wiſſenſchaftlichen Erdkunde entſprechenden geographiſchen Unterricht zu ſtellen berechtigt iſt, deſto größeres Bedürfniß iſt auch vorhanden für eine überſichtliche Zuſammenſtellung aller derjenigen geographiſchen und ethniſchen Thatſachen und Erſcheinungen aus allen Gebieten der Erde und aus verſchiedenen Zeiten der Geſchichte ihrer Bewohner, welche uns die innigen Beziehungen zwiſchen Natur und Geſchichte, Heimath und Volk, Phyſik und Ethik klar machen. Unſre geographiſchen Handbücher und Compendien können dieſem Bedürfniſſe nicht abhelfen, weil ſie ſich ſonſt zu ſehr in Detailſchilderungen verlieren und ihrem eigentlichen Zweck nicht entſprechen würden. Es iſt daher jeden Falles ein verdienſt- und nutzvolles Unternehmen, geographiſche Charakterbilder zu ſammeln und herauszugeben. Die Hauptſchwierigkeit liegt hierbei wahrlich nicht in dem Mangel an geeignetem Stoffe, ſondern in der paſſenden Auswahl aus der Fülle des vorhandenen Materials. Hieran ſind ſchon manche derartige Unternehmungen geſcheitert, welche auch eben deshalb nur einen ephemeren, oberflächlichen Werth haben.

Vorliegende Charakteriſtiken nun können mit Recht zu den beſſeren Sammlungen aus dem weiten, umfangreichen Gebiete der Erdkunde gezählt werden. Nicht nur hat der Verfaſſer ſich beſtrebt, in den von ihm mit Sorgfalt und Sachkenntniß ausgewählten Schilderungen alle diejenigen Forſchungen und Gedankenentwickelungen vorzuführen, welche die wiſſenſchaftliche Erdkunde auf ihren jetzigen hohen Standpunkt gehoben und erhalten haben, ſondern es iſt ihm auch gelungen, durch die Mannigfaltigkeit der gelehrten Autoritäten, denen er ſeine Charakteriſtiken entlehnt hat, die innige Verbindung zwiſchen einzelnen, ſonſt getrennten Wiſſenſchaften zu erweiſen, namentlich die zwiſchen der Natur des Bodens eines Landes und der Culturentwickelung des daſſelbe bewohnenden Volkes.

So viel Anerkennung auch Ref. dieſem ganzen Unternehmen zollt, ſo kann er doch nicht umhin, einige fühlbare Mängel hervorzuheben, die ſich aus der Anordnung des Stoffes ergeben. Der Verfaſſer hat ſeine Sammlung in fünf Abſchnitte getheilt. Der erſte bringt uns einige allgemeine geographiſche Betrachtungen aus der geiſtreichen Feder

Ritters, des Begründers der neueren wiſſenſchaftlichen Erdkunde und aus dem trefflichen Werke Guyots „Grundzüge der vergleichenden phyſikaliſchen Erdkunde," worin namentlich der für die Geſchichte der Menſchheit ſo wichtige Contraſt der geographiſchen Lage und Vertheilung unſrer Continente und Oceane hervorgehoben wird. An Humboldts claſſiſche Schilderungen der Steppen und Wüſten ſchließt ſich eine etwas zu dürftig gehaltene Beſchreibung Auſtraliens, (nach Sidneys Werk über Auſtralien), die einzige aus der ſogenannten neuen Welt. Denn über Amerika und ſeine für uns ſtets wichtiger werdende Länder- und Völkerkunde finden wir in der ganzen Sammlung keine einzige Nummer, trotz des reichen Materials, welches dem Verfaſſer hierbei gewiß zu Gebote ſtand. Warum der Verfaſſer dieſen wichtigen Welttheil ſo ganz und gar ausgeſchloſſen hat, iſt ſchwer einzuſehen, beſonders da er in der Vorrede ſagt, daß die von ihm geſammelten geographiſchen Charakteriſtiken in ihrer Geſammtheit eine Art von Encyclopädie der wiſſenſchaftlichen Erdkunde bilden." Zu einer Art von Encyclopädie gehört aber doch vor Allem Vollſtändigkeit. Amerika iſt gewiß hinreichend von geſchichtlicher und geographiſcher Bedeutung, um auch dort die bewundernswürdige Harmonie zwiſchen den Offenbarungen Gottes in der Natur und Geſchichte klar begreifen und anbeten zu lernen.

Der zweite Abſchnitt giebt uns hauptſächlich nach Ritters Erdkunde von Aſien Schilderungen aus dieſem für alle Zeiten ſo wichtigen Erdtheile, woran der Verf. wiederum gleichſam als Anhang eine kurze geographiſche Beſchreibung Aegyptens nach Heeren ſchließt, um von Afrika zu den Ländern am Mittelmeere überzugehen, welche Jahrhunderte hindurch der Sitz der größten Cultur und der weltbewegenden und weltbeherrſchenden Völker waren. Ihnen iſt der ganze dritte Abſchnitt gewidmet; eingeleitet wird er durch die intereſſanten Bemerkungen Humboldts über das Mittelmeer aus dem zweiten Bande ſeines Kosmos. Ihnen folgt, gleichſam als Kern und Mittelpunkt der geſammten Charakteriſtiken, Ritters geiſt- und lebensvolle Schilderung von Paläſtina und Syrien, worin er an dieſen, an äußerem Umfange ſo geringen, an innerer Wichtigkeit und Bedeutung ſo hervorragenden Ländern erweiſt, daß die Geſchichte nicht neben ſondern innerhalb der Natur ſteht. Die Schilderungen aus Griechenland von Curtius, Wachsmuth und Heeren und Italiens von Leo reihen ſich in ihren Gedankenentwickelungen und Betrachtungen über die Beziehungen der betreffenden Länder zu ihren verſchiedenen Bewohnern und über den Einfluß der letzteren auf die Veränderungen des Geſammtcharakters des

Landes, würdig an die Ritters an. Das Walten der göttlichen Vorsehung und ihre Lenkung der Schickſale der Völker iſt wahrlich nirgends anders beſſer zu erkennen, als in der Vergleichung des frühern nnd jetzigen Zuſtandes der Länder, welche das Mittelmeer umſäumen.

Der vierte Abſchnitt giebt uns zunächſt eine Charakteriſtik Europas nach von Roon, welcher die Redenſchen ſtatiſtiſchen Angaben über Größe und Bevölkerung der Welttheile und der Europäiſchen Staaten folgen. Sodann enthält dieſer Abſchnitt noch drei Schilderungen: Frankreich (nach Kapp), Gotteshäuſer und Cultus der griechiſchen Kirche, Ukrainiſche Dörfer (beide Kohl's Reiſen entlehnt). Dieſe fünf Schilderungen des vierten Abſchnittes ſind ohne innern Zuſammenhang an einander gereiht, und haben mehr als jeder andre Abſchnitt des Buches einen gewiſſen Anſtrich von zufällig aus einem überreichen Material zuſammengewürfelter Moſaik. Wenigſtens ſcheint es dem Ref., als ob der Verf. hier eine etwas mangelhafte und planloſe Auswahl getroffen habe. Das romaniſche und ſlaviſche Element des Europäiſchen Lebens iſt zu wenig hervorgehoben, um die intereſſanten Auseinanderſetzungen Roons in ſeiner (auch hier mitgetheilten) Charakteriſtik Europas durch Schilderungen zu bewahrheiten. So vermißt Referent namentlich Schilderungen aus Spanien, welches Land in geographiſcher und culturhiſtoriſcher Beziehung zu den intereſſanteſten der Erde gehört, aus den ſüdlichen Donauländern und dem Kaukaſus, zu denen er gewiß überreiches Material benutzen konnte.

Der fünfte Abſchnitt, welcher uns Charakteriſtiken aus dem germaniſchen Europa bringt, iſt der gelungenſte und der am meiſten abgerundete, namentlich was Deutſchland betrifft. Die einzelnen Stücke ſind mit Sachkenntniß und richtigem Hervorheben der für die wiſſenſchaftliche Erdkunde wichtigen Punkte ausgewählt. Sie geben in ihrer Geſammtheit ein richtiges Bild von dem Wechſelwirken der natürlichen Beſchaffenheit unſres Vaterlandes nnd des geiſtigen Lebens ſeiner Bewohner. Cottas intereſſanter Aufſatz über die norddeutſche Tiefebene, ſeinem gediegenen Werke „Deutſchlands Boden" entnommen, giebt uns ſogar Aufſchluß darüber, daß Deutſchlands gegenwärtige Geſtaltung in geographiſcher und politiſcher Hinſicht ſchon in der vorgeſchichtlichen Zeit durch ſeine geologiſche Natur bedingt worden iſt, — (ein ſichrer Beweis, daß in der ganzen Schöpfung, ſelbſt in jenen entfernten Zeiten unſrer Erdgeſchichte, Nichts ohne vorherbewußten Endzweck geſtaltet worden iſt). In culturhiſtoriſcher Beziehung iſt beſonders hervorzuheben der Aufſatz von Pfeil: „Land und Sumpf" (aus dem

Archiv für Landeskunde des Königreichs Preußen). Das letzte Stück des ganzen Abſchnittes, und auch des Buches ſelbſt, iſt eine Mittheilung des Verfaſſers über das ſociale Leben in Weſtphalen, ſeiner Heimath, welche uns über das ſelbſtändige Gemeindeleben der Bevölkerung dieſes Landſtrichs intereſſante Aufſchlüſſe giebt.

Faſſen wir nun ſchließlich noch den Geſammteindruck ins Auge, den uns dieſes Werk hinterläßt, ſo kann man ihn, abgeſehen von den Ausſtellungen, die ich oben erwähnt habe, nur einen günſtigen nennen, namentlich wenn man dieſe Sammlung von geographiſchen Charakteriſtiken mit ſo vielen andern vergleicht, welche unſern Büchermarkt jetzt in ſo großer Anzahl anfüllen. Sie wird gewiß jeden, welcher der Erdkunde noch kein beſondres Studium gewidmet hat, mächtig zu weiterem Nachdenken und Eingehen in dieſelbe anregen; ſie entſpricht auch dem Zwecke des Verfaſſers, für den Unterricht als Ergänzung zu jedem geographiſchen Compendium zu dienen, in ſo fern als ſie in den gebotenen Charakteriſtiken nur diejenigen beſonders berückſichtigt, welche zugleich eine tiefere Einſicht in das natürliche und geiſtige Geſammtleben der Erde gewähren. Es iſt ſomit dem Buche eine recht weite Verbreitung zu wünſchen, nicht nur unter Lehrern, ſondern auch in anderen Schichten des gebildeten Volkes, als ein Mittel, dem geographiſchen Unterrichte in unſern Schulen immer weitere und höhere Geltung zu verſchaffen: denn gerade die wiſſenſchaftliche Erdkunde iſt in unſrer Zeit ein unerläßliches Glied der höheren Bildung.

Stettin. v. Boguslawski.

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

I.

1. Anwendung der amerikaniſchen Schreiblehr-Methode in Volksſchulen, ſowie praktiſcher Selbſtunterricht, in kurzer Zeit eine ſchöne und feſte Handſchrift zu erlangen. Von H. Stockmar, Lehrer. Greiz, Hentze. 1856. (3 Sgr.)

Auf dreizehn Seiten in kl. Octav läßt ſich zwar nicht viel Neues und Gutes ſagen; aber hier iſt doch noch weniger desgleichen geſagt, als man erwarten durfte. Nicht einmal die Fingerkappe zum Federhalten iſt deutlich beſchrieben. Die hübſch lithographirten Beilagen ſind ein ſonderbarer Luxus.

2. Methodiſche Anleitung zum Elementar-Schreibunterricht in Volksſchulen mit freier Benutzung der Taktirmethode, baſirt auf die vom hohen k. k. Miniſterium für Cultus und Unterricht empfohlenen, mit ſyſtematiſchen Vorſchriften verſehenen, billigen Schreibebücher von J. Pokorny. Brünn. Winiker. 1855.

Eine lobenswerthe, klare und faßliche, auch kurze Anweiſung für Elementarlehrer. Beſonders ſchätzenswerth ſind die vortrefflich geſchriebenen deutſchen und engliſchen Vorſchriften auf 45 Seiten zu 4—6 Zeilen, um derentwillen allein ſchon die Anſchaffung empfohlen werden kann.

3. Elementar-Unterricht im Schön- und Schnellſchreiben nach einem neuen Lehrſyſteme mittelſt Schreibbücher, welche für die Schüler zur leichteſten und genaueſten Nachbildung ſtufenweiſe fortſchreitend mit Rückſicht auf die Taktir-Methode vorgeſchrieben ſind, von J. Pokorny. Deutſche und engliſche Schrift, in je 9 Schreibheften dargeſtellt. Brünn, Winiker. à Heft (von 6 Blättern in Quer-Quart) 1 Kr.

Die Schrift dieſer Normal-Schreibhefte iſt gut, die Linien aber für das Nachſchreiben zu ſtark, das Papier zu dünn.

4. Wegweiſer für den Schreibunterricht. Eine theoretiſch-praktiſche Anweiſung zur Begründung und Durchführung einer allſeitig naturgemäßen Schreiblehr-Methode, mit beſonderer Berückſichtigung der Volksſchule, für Lehrer aller Schulanſtalten, welche Schreibunterricht zu ertheilen haben, von H. R. Dietlein, erſtem Lehrer zu Wartenburg a. d. E. Mit 22 lithographirten Tafeln. Leipzig. Klinkhardt. 1856. (20 Sgr.)

Nach dem Buche von Zſchille das beſte, das uns vorgekommen iſt. Es enthält in ſeinem theoretiſchen und practiſchen Theile und auf ſeinen Tafeln alles, was ein Schreiblehrer braucht, und iſt beſonders dadurch noch recht brauchbar geworden, daß es den Ausſchreitungen der Carſtair'ſchen (ſog. amerikaniſchen) und der Taktſchreibe-Methode nicht gar zu weit nachirrt. Wollten wir uns freilich aufs Tadeln legen, ſo würden wir unbeholfne Sätze, Uebertreibungen, zu ſelbſtgefällige Urtheile, Abſchweifungen, zu viele unnöthige Fremdwörter, geſpreizte Wortwahl, faſt unerträgliche Wiederholungen, ja ſelbſt Sprachfehler regiſtriren müſſen. Allein wir legen auf dergleichen bei einem ſolchen Buche nicht allzu großes Gewicht, und begnügen uns daher, einige für das Schreiblehren ſelber wichtige Punkte andeutungsweiſe zu beſprechen. Wer Gelegenheit gehabt hat, Archive, Handſchriftenſammlungen u. dergl. aus vorigen Jahrhunderten durchzuſehen, der muß wiſſen, daß heutzutage, im Ganzen ſchlechter oder häßlicher geſchrieben wird, als früher. Wohl konnten nur weniger Leute ſchreiben als jetzt; aber viel mehrere verſtanden's ſchön. Die Einen werden dies

zu erklären, die Schuld auf die heutigen Methoden ſchieben, die Andern ſie dem von der engliſchen Currentſchrift durch die Hamburger Kaufleute auf unſre deutſche Current übertragenen Ductus beimeſſen, wieder andere den Mangel an ſtrenger Zucht in unſern Schreibſchulen anklagen, ja nicht Wenige auf Stahlfedern und Maſchinenpapier ſchelten, endlich auch einige Wenige es daher ableiten, daß unſre Schreiblehrer das elementare Schreiben nicht mehr als ein Nachzeichnen anſehen und üben laſſen wollen. Wer ferner Gelegenheit hat, die Schüler verſchiedner Schreiblehrer in ihren Handſchriften kennen zu lernen und über ihren früher genoſſenen Unterricht auszufragen, der wird in der Regel deſſen Schüler für die beſten erkennen, welcher ſelbſt am beſten geſchrieben, ſelbſt in allen einzelnen Schreibheften ſtufenweiſe vorgeſchrieben, und welcher die ſtrengſte Zucht geübt hat. Ich weiß wohl, daß der Verfaſſer vorliegendes Buches andrer Meinung ſein wird. Allein gerade darum ſetze ich jene beiden Erfahrungen hierher, weil mir folgende Stücke in ſeinem Buche noch nicht gründlich genug behandelt zu ſein ſcheinen. Erſtens halte ich den ſogen. preußiſchen Ductus nicht für den natürlichen, ſondern den ſächſiſchen, alſo die Beweiſe Zſchilles nicht für widerlegt. Die Vortheile deſſelben für Bürger und Bauern mit ſchwerer Handarbeit ſind ohnehin ſo groß, daß allein die Rückſicht auf dieſe uns beſtimmen müßte, von den eigenſinnigen Forderungen der Bureaus und Comptoire abzuſehen. Zweitens liegt die Schönheit einer Schrift viel weniger in der angenehmen Form der einzelnen Buchſtaben, als in der Gleichmäßigkeit, Deutlichkeit, alſo Erkennbarkeit und Reinlichkeit, d. i. in dem verhältnißmäßigen Gegenſatz zwiſchen Schwarz und Weiß der geſammten Schrift. Schön kommt von „ſcheinen“ her. Im ſchönen Kunſtwerke ſcheint durch die Form der Gedanke des Künſtlers hindurch: je mehr dies, je ſchöner jenes. Die lesbarſte Schrift iſt die ſchönſte. Drittens iſt die Meinung, daß Schreibenlernen ein Nachzeichnen ſei, jetzt faſt ein gleicher Spottſatz, wie die vom Leſenlernen durch Buchſtabiren. Aber ſolcher Spott iſt wohlfeil, und beſſer wäre es, der Sache recht auf den Grund zu gehen, und die mechaniſchen und pſychologiſchen Bedingungen zur Darſtellung einer Buchſtabenform zu unterſuchen. Nicht kennen lernen und ſich zum Bewußtſein bringen ſoll der Schüler die Buchſtabenformen, ſondern ſehen lernen und mechaniſch in die eigne Hand bringen ſoll er ſie. Ueberhaupt iſt das Wort „Bewußtſein“ ein wahres Zauber- und Unglückswort für unſre Methodiker. Schreiber dieſes hat von ſeinem 18. bis 20. Jahre wöchentlich 4 Stun-

den das kleine deutſche Alphabet gezeichnet und erſt dadurch ſehen und ſchönſchreiben lernen. Viertens giebt es keine für alle Finger gleichmäßig richtige und vorzuſchreibende Federhaltung; denn dieſe wird bedingt durch die von ganz verſchiedenartigen Arbeiten abhangende verſchiedne Uebung der einzelnen Organe der Hand und des Armes. Ja, wenn man die Hand blos zum Schreiben üben und gebrauchen könnte! Nicht falſche Gewöhnung iſt die Urſache abweichender Federhaltung, ſondern das durch Beſchaffenheit der Handorgane verſchieden geſtaltete Bedürfniß. Durch aufgezwungene Federhaltung kann man ſogar die Schönſchreibfähigkeit verringern. Fünftens hat das Taktſchreiben nur Werth, träge oder unfähige Lehrer zur Thätigkeit in der Schulſtunde zu zwingen; im Grunde iſt es eine Verhöhnung des individuellen Menſchenwerths und das beſte Mittel, jene kindliche Sinnigkeit, welche in dem ängſtlich getreuen Nachmalen der Buchſtabenformen zuerſt als Anlage, Talent, Kraft ſich offenbart, gänzlich zu unterdrücken oder in falſche Bahnen zu treiben. Und beiläufig hat Schreiber dieſes noch keine Claſſe geſehen, in welcher ohne Ausnahme alle Schüler Takt halten konnten. Man täuſche ſich doch nicht ſelbſt! Taktſchreiben iſt ein methodiſcher Modeartikel, der ſich bald abgetragen haben wird, freilich ſpäter, als andre, weil er weither iſt. Und ja freilich, man macht die Mode mit und ſich ſo bequem, wie's gehen will, und andren ſo unſchädlich, wie's Pflicht iſt. Sechſtens endlich ſollte in jeder Schreibmethodik ein beſonderes Capitel über die ſtrenge Zucht des Lehrers ſtehen; denn Schönſchreiben iſt eine Kunſt, und die Elemente keiner Kunſt ſind ohne ſtarke Selbſtüberwindung oder ohne dieſe erſetzende Ueberwindung durch andre je gelernt und zu lernen. Uebrigens wünſche ich dem vorliegenden Buche bald eine zweite Auflage und dann mir freundliche Berückſichtigung obiger Punkte.

Gr.

Notiz. Die in dieſem Hefte gebrauchte griechiſche Schrift wolle man gütigſt entſchuldigen. Fortan wird eine modern geſchnittene verwendet werden.

Die Anweiſungen über die Honorare aus 1856 ſind beſorgt. Sollte einem der Herren Mitarbeiter, welche zu ihrem Privatgebrauch unter den ihnen bekannten Bedingungen ein Exemplar der Revue empfangen, das 1. Heft 1857 noch nicht zugegangen ſein, ſo bitte ich mich zu beauftragen, es zu beſtellen.

Stettin, den 12. Decbr. 1856. W. Lgbn.

Druck von Z. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLV. Nro. 2. 1857.

I. Abhandlungen.

Zur Logik und philoſophiſchen Propädeutik auf Gymnaſien.

Von Dr. Th. Allihn, Privatdocent der Philoſophie in Halle.

Zweiter Artikel. *)

Von der neuſten Verordnung der hohen Schulbehörde über den Unterricht in der Philoſophie an den preußiſchen Gymnaſien, wonach derſelbe nicht mehr allgemein gefordert, ſondern ſeine Beibehaltung mit Rückſicht auf die vorhandenen Lehrkräfte dem Ermeſſen der Direktoren anheimgegeben iſt, kann man wol unbedenklich annehmen, daß ſie mit dem allgemeinſten Beifall aufgenommen iſt. Und das mit vollem Recht. Denn wie beſchämend es auch für einen Staat, der fünf Univerſitäten beſitzt, ſein mag, wenn die langjährigen mit ſo viel Aufwand von Mitteln angeſtellten Bemühungen einer frühern Unterrichtsverwaltung nicht einmal ſo viel zu Stande gebracht haben, daß für den Elementarunterricht in der Philoſophie, wie er ſich für Gymnaſien ſchickt, die geeigneten Kräfte reichlich genug vorhanden ſind; wenn ſogar anerkannt werden muß, daß die Art und Weiſe, wie in neuſter Zeit der Unterricht in der Philoſophie auf den meiſten preußiſchen Univerſitäten getrieben ward und großentheils noch wird, vielmehr darauf hinauslief, die Begriffe recht gründlich zu confundiren, ſtatt ſie aufzuklären, — ſo iſt es immer beſſer zu geſtatten, einen Unterrichtszweig geradezu aufzugeben, als ihn ſchlecht behandeln zu laſſen. Hierdurch iſt nun aber bei uns die Frage in Betreff des Unterrichts in der Philoſophie auf Gymnaſien in ein andres Stadium getreten.

*) Vergl. Julihft S. 1—32 und Septemberheft S. 161—189 der Pädagog. Revue von 1854.

Es handelt ſich weniger um das Zweckmäßige deſſelben überhaupt, als vielmehr darum:

1) Wie man auf Gymnaſien den Conſequenzen einer verkehrten philoſophiſchen Bildung, die uns in verſchiedenen Unterrichtszweigen noch lange beläſtigen werden, zu begegnen habe;
2) Wie man poſitiv mit Hülfe der vorhandenen philoſophiſchen Literatur, und in specie der beſonders für den Unterricht in der Philoſophie angefertigten Schriften, einer Vorübung in wiſſenſchaftlicher Behandlung der Begriffe auf den Gymnaſien wird entſprechen können.

Hierzu geſellt ſich natürlich noch die Erwartung, was wol eine hohe Unterrichtsverwaltung ſelbſt veranſtalten werde, damit die philoſophiſche Bildung der künftigen Schulamts-Candidaten in Sachen der Logik, Pſychologie, Moral und allgemeinen Religionslehre nicht verdorben ſondern in der rechten Weiſe gefördert werde. Denn ſo viel leuchtet ein, daß damit lange nicht genug gethan wäre, wenn man den alten philoſophiſchen Firlefanz nur einem allmäligen Ausſterben überlaſſen wollte.

Dies beiläufig. Wir haben hier blos zu zeigen, welchen Nutzen einige neu erſchienenen Schriften für den Unterricht in der Philoſophie auf den Gymnaſien darbieten mögen und wollen einige weitere Bemerkungen daran anknüpfen, theils über den Unterricht in der Philoſophie ſelbſt, theils über die dazu nützlichen, aber meiſt überſehenen Hülfsmittel. Die erſte der uns zur Beurtheilung vorgelegten Schriften führt den Titel:

Proben eines Lehrbuchs für den philoſophiſchen Unterricht in Gymnaſien, mit einem Vorworte über den Zweck und Methode dieſes Unterrichts. Von Dr. Auguſt Haacke, Gymnaſial-Oberlehrer in Nordhauſen. — Nordhauſen 1855. Büchting.

Der fleißige Herr Verfaſſer iſt ſichtlich von dem ſehr ehrenwerthen Streben erfüllt, das philoſophiſche Studium im Gegenſatz zu den Verkehrtheiten und Hohlheiten Hegelſcher Theorien einem befriedigenden Ziele zuzuführen. Doch verleitete ihn die Abneigung vor einem Syſteme, welches den Weg vom Bekannten und Gegebenen zum Unbekannten und Geſuchten verſchmäht und dagegen mit Aufhebung der ſonſt nothwendigen Vorausſetzungen ja aller beſonderen Gedanken lediglich durch die Virtuoſität eines ſogenannten reinen Denkens zum abſoluten Wiſſen führen zu können ſich rühmt, zu einer doppelten Uebereilung. Die

erſte beſteht darin, die Qualität des Denkens nicht ſowohl von der Qualität der im Bewußtſein vorhandenen oder darin zu vergegenwärtigenden Begriffe abhängig zu machen ſondern von der Beſchaffenheit eines dem Denken vorausgehenden Willens. „Immer und überall," heißt es S. XIII, „erhält das Denken ſeine Richtung von dem den Hintergrund des Geiſteslebens ausmachenden Willen, nach Maßgabe der Beſchaffenheit deſſelben, d. h. der Geſinnung." Mit wie gutem Rechte es hin und wieder auch geſchehen mag, daß Jemand für ſeine falſchen Gedankenverbindungen und für ſein eigenſinniges Verharren in nachgewieſenen Fehlern verantwortlich gemacht wird, und wie ſehr auch ein umſichtiger und beſonnener Denker in der moraliſchen Werthſchätzung ſteigen mag, ſo hat man ſich doch gar ſehr davor zu hüten, logiſche Fehler ohne weiteres moraliſch zu imputiren. Ja man muß gegenwärtig beſonders davor warnen, weil eine ſolche Imputation in gewiſſen theologiſchen und theologiſirenden Kreiſen wirklich Mode zu werden anfängt. Man macht es nämlich ſo: Der Grund des Wiſſens iſt der Glaube, der Glaube aber iſt die eigentliche Tugend und folgt aus dem Entſchluſſe glauben zu wollen, wie denn auch Unglaube als ſolcher ſchon etwas ſittlich Verwerfliches iſt. Der Glaube iſt alſo Produkt eines beſtimmten Willens, folglich iſt der Wille der eigentliche Beſtimmungsgrund wiſſenſchaftlicher Erkenntniß. Schlechte Erkenntniß, ſchlechter Glaube; ſchlechter Glaube, ſchlechter Wille. Man vergißt dabei zu bemerken, daß es ſehr viele Fälle eines unwillkürlichen Irrens gibt, und entſchlägt ſich in Betreff der Wahrheit der wichtigen Einſicht, daß ſie etwas von unſerm Willen ganz Unabhängiges iſt und daß ihre Evidenz darin liegt, daß ſie auf das vorſtellende Subject den Eindruck eines non possum quin macht. Die Folge einer ſolchen Umkehrung der pſychologiſchen und logiſchen Verhältniſſe der Begriffe iſt das leidige Tendenztreiben mit der Wahrheit und das Behandeln derſelben als Parteiſache. Hätten z. B. die beiden Halbſchellingianer Bunſen und Stahl es ſich gehörig deutlich gemacht, daß die eigentlich wiſſenſchaftlichen Beſtimmungen ſowohl über wahr und unwahr, als über gut und böſe, ſchön und häßlich, nicht von unſerm Wollen, ſondern von willenloſen Entſcheidungen abhängen, ſo würde ihr Streit einen großen Theil des Unerquicklichen verloren haben. Beide aber ſetzen im Geiſte des Schellingianismus („Wollen iſt Urſein") den Willen unter verſchiedenen Titeln als höchſtes Prinzip. Nach Bunſen ſoll der Einzelwille gelten, wie er in den Gemeinden ſich ausſpricht, nach Stahl der Allgemeinwille, „die großen Objectivitäten in Kirche und Staat." Es

kommt dann nur darauf an, welcher Wille ſtärker iſt, und der Ruf nach Autorität hat im Grunde keine andre Bedeutung als der nach Majorität. Kommt nun noch ein Parlament dazu wie das weiland engliſche, welches kein Bedenken trug, die Beſtimmungen über die Größe der Arche Noä und die Zeit ihrer Erhebung wie ihrer Niederlaſſung geſetzlich feſtzuſtellen, ſo wird die Entſcheidung über wahr und unwahr, gut und böſe, rechten und falſchen Glauben eine rein äußerliche ſtaats- oder kirchenrechtliche, und die ultima ratio ſind nicht gewiſſe urſprüngliche und nicht abzuleugnende Evidenzen, oder iſt nicht eine auf Grund der betreffenden Verhältniſſe angeſtellte beſonnene Ueberlegung, ſondern ſind die Kanonen. Wie ſehr aber das Bedürfniß gefühlt wird, ſich über die urſprünglichen Evidenzen und letzten Beſtimmungsgründe des richtigen Denkens und Handelns ins Klare zu ſetzen, beweiſt wieder eine ſo eben erſchienene Schrift von F. H. Germar, Dr. theol. und Hofprediger a. D., welcher ſich durch mehrere gute Schriften über Interpretation Verdienſt erworben hat, und ſeine unfreiwillige Muße, in Folge des Verfahrens der Dänen gegen die Schleswig-Holſteiner Geiſtlichen, benutzt hat zu einer Behandlung der alten Streitfrage: Glauben oder Wiſſen? beantwortet aus dem bisher verkannten Verhältniſſe von Takt und Prüfung, Glauben und Wiſſen zu einander und zu den Wiſſenſchaften, beſonders zur Philoſophie. Zürich, bei Fr. Schultheß, 1856. XII und 288 S. 8. Die Schrift enthält viel Gutes, aber noch mehr Unausgereiftes. Auffallend iſt darin das vollſtändige Ignoriren der Herbartſchen Leiſtungen. Wie doch unſre Gelehrten den Werth ihrer philoſophiſchen Schriften dadurch ſo augenfällig verringern, daß ſie gerade für einen Theil des für ſie Wichtigſten und Nützlichſten kein Auge haben und dafür mit einer Menge leerer Schalen ſich ſo viel zu thun machen! Kant, Jacobi, Fichte, Schelling, Hegel und damit Punktum.

Ein andrer Fehler, in welchen der Verfaſſer verfallen iſt, iſt der, daß er die Philoſophie, um ſie vor der Gefahr zu ſchützen, leere Wiſſerei zu treiben, zu wenig über den blos empiriſchen Wiſſensinhalt erhebt, nichts deſto weniger aber der philoſophiſchen Erkenntniß ein Ziel ſetzt, das über ein beſonnenes Maaß weit hinausgeht. Doch folgen wir dem Gedankengange des Verfaſſers ein Stück.

Um bei Beſtimmung über „Zweck, Umfang, Methode des philoſophiſchen Unterrichts auf Gymnaſien eine Verſtändigung anzubahnen,“ und eine „ſichere, vor bloſem Herumreden um die Sache ſchützende Grundlage zu gewinnen,“ glaubt der Verfaſſer mit einer „Verſtändigung

in Betreff des Weſens der Philoſophie ſelbſt“ beginnen zu müſſen. Philoſophie bezeichne ſchon lange nicht mehr blos das Streben nach Weisheit, ſondern die Summe deſſen, was dieſes Streben als Reſultat ergiebt. „Weiſe,“ heißt es weiter, „nennen wir insgemein diejenigen, welche über das Einzelne, unmittelbar Vorliegende hinaus eines tiefern Zuſammenhangs alles Seienden (sic) inne geworden ſind, und aus dieſem Zuſammenhang heraus auf Grund allſeitiger Beſinnung in ihren Urtheilen und Handeln ſich entſcheiden.“ Mit dieſem Insgemein dürfte es aber nur dann ſeine Richtigkeit haben, wenn der Hegelianismus oder Schleiermacherianismus wirklich ſchon zur gemeinen Denkweiſe geworden wäre. Das iſt aber zum Glück noch nicht der Fall. Deshalb beſchränkt ſich die gemeine Denkweiſe viel richtiger darauf, denjenigen weiſe zu nennen, welcher für die beſten Zwecke die möglichſt beſten Mittel zu wählen verſteht. Die gemeine Denkweiſe verlangt alſo zur Weisheit vor allen Dingen eine Einſicht in das, was gut und böſe, ſchön und häßlich iſt, nicht blos heute oder morgen, nicht blos hier und dort, ſondern zu jeder Zeit und überall, um danach den Werth der Zwecke zu beſtimmen. Wollte man ihr nun ſagen, daß dazu metaphyſiſche oder kosmologiſche Betrachtungen über den Zuſammenhang alles Seienden nöthig wären, ſo würde ihr das ſehr ſonderbar erſcheinen, ja ſie würde darin mit Recht eine Leugnung derjenigen unmittelbaren Evidenz des Sittlichen finden, worauf die ganze moraliſche Sicherheit beruht. Ginge die Philoſophie als Weisheitsſtreben auf nichts Beſſres und Solidres, als auf jene überſpannte Allwiſſerei hinaus, ſo möchte ſie auch die allſeitigſte Beſinnung ſchwerlich zur Weisheit führen. Den Verfaſſer beirrte die Auffaſſung der Philoſophie als rein theoretiſche Betrachtungsweiſe im Geiſte des modernen Spinozismus, und deshalb ließ er gerade das weſentliche Merkmal der Weisheit, zum Unterſchiede von bloſer Klugheit, aus ſeiner Definition weg, ja noch mehr, er ſtellte ſogar etwas Unkluges als weiſe hin.

Weiſe nun ſoll allein vor allen Geſchöpfen der Menſch ſein, weil er allein zu wiſſen vermöge. Woher weiß denn der Verfaſſer das? Welches iſt das unmittelbar Wahrgenommene und Erfahrene, was er „in Form von Begriffen, die zu beliebiger Reproduction bereit liegen,“ bei ſich aufbewahrt hat? Denn nichts andres, als ein ſolches Aufbewahren verſteht der Verfaſſer unter dem Wiſſen, was die Menſchen von den Thieren, die „bei dem unmittelbaren Wahrnehmen ſtehen bleiben,“ unterſcheidet. Als ob bei den Thieren keine

Verbindungen einer Wahrnehmung mit andren Vorſtellungen ſtattfänden und von Reproductionen einer frühern Wahrnehmung nicht geredet werden dürfte. Blieben die Thiere wirklich bei dem unmittelbaren Wahrnehmen ſtehen, wie käme es dann, daß manche Pferde ohne zureichenden äußern Grund ſcheu werden? Oder ſind gewiſſe Philiſterpferde vor einzelnen Gaſthäuſern deshalb ſchwer vorbeizubringen, weil ſie bei dem unmittelbaren Wahrnehmen ſtehen bleiben, und nicht vielmehr darum, weil durch Wahrnehmungen Begehrungen in ihnen geweckt werden? Der Verfaſſer laſſe ja nicht eine ſo beſchränkte Auffaſſung von dem Verſtande der Thiere gegen Leute, welche ſich mit Dreſſiren derſelben abgeben, verlautbaren, er möchte dadurch die Wiſſenſchaft bei ihnen in üble Reputation bringen. Vermochte ihn nicht die pſychologiſche Lehre von den Verſchmelzungen der Vorſtellungen und den Evolutionen der Vorſtellungen und Begehrungen durch Wahrnehmungen auf beſſre Gedanken zu bringen?

Wenn nun weiter geſagt wird: Wahrnehmung und Erfahrung bilden die Grundlage des Wiſſens, ſo ſind wir hiermit gern einverſtanden; auch damit, daß er dem religiöſen Glauben ſein beſondres Erfahrungsgebiet zuweiſt. Daß aber die Begriffe, in denen ſich das Wiſſen bewege, ihren Inhalt, ihre Wahrheit und Brauchbarkeit lediglich aus der Wahrnehmung und Erfahrung hätten; daß das Wiſſen nur ſo weit reiche, wie weit Wahrnehmung und Erfahrung, und daß das Ueberſinnliche, jenſeits der Erſcheinung Gelegene, nicht mehr dem Wiſſen, ſondern erſt dem Glauben erreichbar ſei, — dies iſt eine Behauptung, vor welcher der Verfaſſer ſich durch eine ſpeciellere Vertiefung und umfaſſendere Beſinnung hätte verwahren ſollen. Man kann mit Recht ein Herumtreiben in leeren und ungültigen, d. h. zum erfahrungsmäßig Gegebenen in keiner Beziehung ſtehenden Begriffen verwerfen; daraus folgt aber noch nicht, daß der Inhalt derjenigen Begriffe, in denen das Wiſſen ſich bewegt, ein empiriſcher ſein müſſe. Dann müßte z. B. der Log. nat. auch ein empiriſcher Begriff ſein, ſofern nämlich die Operation mit Logarithmen wirklich auf Wiſſenſchaftlichkeit Anſpruch machen ſoll. Der Verfaſſer hat ſich den Unterſchied nicht deutlich gemacht von Begriffen rein empiriſcher Art, und ſolchen Begriffen, welche blos in Beziehung zur Erfahrung ſtehen, dabei aber wichtige Erkenntnißbegriffe ſind. Er hat vergeſſen, daß ſchon längſt die Philoſophie an dem Inhalte der Erfahrungsſätze kein Genüge haben konnte, weil die allgemeinſten Erfahrungsbegriffe widerſprechend ſind und ſich deswegen zu Problemen geſtalten; er

hat nicht bedacht, daß Logik, Moral, Aesthetik Normen aufstellen sollen für das Wirkliche, und ihres idealen Charakters verlustig gehen würden, wenn sie ihren Wissensinhalt lediglich aus der Wahrnehmung und Erfahrung zu nehmen hätten, oder gar durch letztere erst eine Bestätigung ihrer Wahrheit und Brauchbarkeit gewinnen müßten. Es ist daher ein eben so einseitiger, als selbst bei der Beschränkung auf die Frage nach dem Seienden höchst armseliger Begriff der Philosophie, wenn sie S. IX erklärt wird als „ein die Gesammtheit des in Wahrnehmen und Glauben gefaßten Seienden wiedergebendes System von einander bedingenden und aus einander folgenden Sätzen." Vermöchte die Philosophie oder Wissenschaft weiter nichts als blos Sammeln oder Wiedergeben alles dessen, was man eigentlich schon weiß, in einer andern Form, so bestände ihr Verfahren eigentlich nur in einem blosen Schematisiren. Das wäre aber doch ein gar zu dogmatisches und hinter den positiven Wissenschaften zurückbleibendes Verfahren. Wird doch S. IX von diesen wie von der theologischen Dogmatik behauptet, „daß sie von einem Punkte aus in stetiger Folge die Reihe von Urtheilen und Sätzen entwickeln, durch welche die den besondern Kreis ausmachende Summe des Thatsächlichen nach dessen besondern Zusammenhange dem abstrakten Bewußtsein vermittelt wird," um wie viel mehr würde nicht zu verlangen sein, daß die Philosophie von einem Punkte aus ihre wiedergebenden Entwicklungen oder Rückconstructionen anfinge und einen recht weiten Satz suchte, in welchem alle besondren Sätze enthalten wären und aus welchem sie per subalternationem ohne Weitres folgten. Wir sind hier auf einen Punkt gerathen, an welchem sich der Unterschied der modernen philosophischen Scholastik von der eigentlich wissenschaftlichen Untersuchung recht deutlich herausstellt.

Die moderne Scholastik richtet ihr Streben darauf, allgemeine Classenbegriffe (Kategorien) oder auch allgemeine Sätze aufzustellen, und das Einzelne und Besondre darunter zu befassen. Scholastik ist, was Dr. Wehrenpfennig in Berlin von der falschen, psychologischen Kunst sagt: sie begnügte sich, statt der Erklärung der Sache nur Namenserklärungen, statt der Gründe nur allgemeine Schemata von verschiednen Kräften oder Stufen des Geistes zu geben. Vergleiche Rützell, Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin 1856. August-September. S. 706. Daß die Philosophie gewisse Probleme zu lösen, und Erkenntnisse durch wissenschaftliche Bearbeitung von Begriffen zu Stande zu bringen habe, welche einestheils für die Erschei-

nungen der äußern und innern Erfahrung die tiefern Erklärungsgründe darbieten ſollen, anderntheils die abſoluten Normen bilden für das Denken und Wollen, darüber ſieht die moderne Scholaſtik hinweg. Ihr Hauptintereſſe iſt vielmehr auf die Ableitung der Kategorien oder allgemeinen Sätze aus irgend welchem Einen gerichtet, und da ſucht ſie denn durch abenteuerliche Entwicklungskünſte das Unmögliche möglich zu machen. Was ſoll nun eine ſolche Scholaſtik, wie ſie von unſerm Verfaſſer als das Weſen der Philoſophie aufgeſtellt wird, für Gymnaſialſchüler? Antwort: Sie ſolle „zur allſeitigen Beſinnung“ derſelben dienen. Das Gymnaſium habe die Verpflichtung, ſeinen Schülern zur Hand zu gehen, daß ſie „ſich auf ſich beſinnen, ihr geiſtiges Beſitzthum ſich nach allen Seiten hin in abstracto verdeutlichen lernen.“ Die Maſſe des Verſchiedenartigſten ſolle dadurch mit einander vermittelt, ausgeglichen und nach ſeinen allſeitigen Beziehungen zuſammengefaßt werden; es ſollen z. B. „für ſolche Begriffe wie recht und unrecht, Tugend und Pflicht, Verbot und Strafe u. a. die allgemeinen Anknüpfungspunkte (mehr nicht?) geſucht“ und ſo auf eine „Concentration des Unterrichtsſtoffes“ hingearbeitet werden. Meint der Verfaſſer wirklich, daß durch dergleichen ein beſſres Gedeihen der Gymnaſialbildung bewirkt werde? Gott bewahre die Gymnaſien vor ſolchen Verſuchen. Die Schüler eines Gymnaſiums haben vielmehr ſich in den einzelnen Wiſſensgegenſtänden zu vertiefen, als voreilige Reflexionen über Wiſſenſchaften, in deren Anfängen ſie nur erſt ſtehen, anzuſtellen. Soll der philoſophiſche Unterricht darin beſtehen, ſie auf dergleichen hinzuſchrauben und z. B. Verſuche anzuſtellen, den grammatiſchen und mathematiſchen Lehrſtoff „nach ſeinen allgemeinen Beziehungen zuſammenzufaſſen“ und ſo das Verſchiedenartige deſſelben „auszugleichen?“ Welche vernünftige Philoſophie würde ſich dazu hergeben? Selbſt nicht einmal jenes „allumfaſſende“ Syſtem, mit dem auf den Gymnaſien ſchon ſo manche ſonderbare Experimente gemacht ſind, denn es iſt nicht ſo ganz unempfindlich gegen unangenehme Erfahrungen.

Nachdem auf dieſe Weiſe der Verfaſſer es in großer Unklarheit gelaſſen hat, was der philoſophiſche Unterricht auf den Gymnaſien ſoll, ſucht er zu beweiſen, daß weder der Vortrag des „allumfaſſenden Syſtems“ der Philoſophie nach einer ſogenannten Propädeutik zu ihm hin, noch die einzelnen Theile des Syſtems, Geſchichte der Philoſophie, Logik, Pſychologie, oder endlich Encyklopädie der Philoſophie für die Gymnaſialzwecke taugen.

Was die ſogenannte Encyklopädie betrifft, ſo ſind wir völlig damit einverſtanden, ſie zurückzulegen. Es genügt, die abgehenden Schüler darauf aufmerkſam zu machen, daß nach den verſchiednen wiſſenſchaftlichen Fragen die Philoſophie in verſchiedne Disciplinen zerfällt, welche beſonders ſtudirt werden müſſen, doch nicht ſo, daß es völlig willkürlich ſei, mit welcher man anfange. Denn wenn dies auch bei Logik, Moral, Aeſthetik, Pſychologie, Metaphyſik weniger ausmache, ſo könne nicht wol Religionsphiloſophie ohne vorausgehendes Studium der Metaphyſik, Pſychologie und Moral; Pädagogik und allgemeine Rechtslehre nicht ohne in den beiden letzteren Beſcheid zu wiſſen, mit gutem Erfolge ſtudirt werden. Ferner hat man aufmerkſam zu machen auf den ſchneidenden Gegenſatz des Idealismus und ſtrengen Realismus und die daraus folgende große Verſchiedenheit in Behandlung der einzelnen philoſophiſchen Disciplinen. Endlich hat man ſich zu hüten, particuläre und aus einer ſchlechten Erfahrung genommene Anſichten den Schülern als Wegweiſer mitzugeben, wie z. B., daß es außer der gemeinen, formalen Logik noch eine höhere, ſpeculative Logik gebe, nämlich eine ſolche, die zugleich Metaphyſik ſei. Will man denn gar nicht aufhören, der Unwiſſenſchaftlichkeit von den Gymnaſien her Hebammendienſte zu leiſten? Iſt es denn nicht ſchon mehr als hinreichend, daß eine gewiſſe ſpeculative Theologie eifrig befliſſen iſt, die Confuſion zu unterhalten? Natürlich wenn ein junger Theolog durch die ſogenannte metaphyſiſche Logik, wie ſie vorzugsweiſe von Hegelianern und Halb-Hegelianern noch vorgetragen wird, präparirt iſt, ſo iſt meiſtens ſein geſunder Menſchenverſtand ſo heruntergebracht, daß er ſich die abenteuerlichſten theologiſchen Faxen, z. B. die Conſtruction des Gottesbegriffs und noch manches Andre mit ernſter Miene gefallen läßt. Was ſoll aber ein Juriſt oder auch ein Mediciner mit dieſer metaphyſiſchen Logik anfangen, welche im beſten Falle nur leere Scholaſtik iſt, gewöhnlich aber auf das Gegentheil deſſen, was die Logik will und ſoll, hinausläuft, alſo nicht blos Unlogik, ſondern Antilogik iſt, weil ſie darauf ausgeht, im Widerſtreit gegen das principium exclusi medii das Widerſprechende in eine höhere Einheit zuſammenzubringen, weil ſie eine dem Verhältniß des Allgemeinen zum Beſondern widerſtreitende Abfolge lehrt und an Unklarheit der Begriffe und Erſchleichen von Beweiſen gewöhnt. Oder kann einer von denjenigen Herren Gymnaſiallehrern, welche auf dieſe Carricatur von wirklicher Logik und wirklicher Wiſſenſchaftlichkeit ihre Abiturienten als auf eine höhere Art von Logik hinweiſen, und dadurch die wirk-

liche Logik als die niedre, gemeine Schullogik, mit welcher man ſich ſchon genug gedrangſalt meint, in Mißcredit bringen, aufrichtig ſagen, daß er, ſo fern er wirklich wiſſenſchaftliche Notiz von jenem Monſtrum genommen hat, daraus für ſeine theoretiſchen und praktiſchen Intereſſen wahrhaften und poſitiven Nutzen gezogen hat? Ich will die Leiden und bittern Erfahrungen, welche ſich mit einer ſo falſch dirigirten Wiſſenſchaftlichkeit verbunden haben und tagtäglich ſich noch damit verbinden, hier nicht weiter berühren, ſondern fühle mich nur veranlaßt, dieſen Punkt beſonders zu erwähnen, und der Gewiſſenhaftigkeit ſonſt ſo wohlgeſinnter Männer angelegentlichſt zu empfehlen, weil ich weit öfter, als ich glaubte erwarten zu dürfen, in meiner Berührung mit jungen Leuten auf dergleichen ſtoße und ſeit anno 1837 ſattſam die traurigen Folgen vor Augen gehabt habe, welche die moderne Sophiſtik für die unvorſichtigen und hingebenden Gemüther zu Wege bringt.

In Betreff der Geſchichte der Philoſophie hat der Verfaſſer ganz Recht, wenn er die Meinung zurückweiſt, Philoſophie ſei aus ihrer Geſchichte kennen zu lernen, als ob die einzelnen Syſteme ein fortlaufendes organiſches Ganze der Entwicklung bildeten; Unrecht aber, wenn er die Behandlung der alten namentlich griechiſchen Philoſophie vor Ariſtoteles für zu wenig inſtructiv hält, als daß es der Mühe werth wäre, darauf beſondre Sorgfalt zu verwenden. So lange von den philoſophiſchen Schriften der Alten auf den Gymnaſien etwas geleſen wird, gebührt es ſich auch, die Schüler mit den urſprünglichen Problemen der alten griechiſchen Philoſophie bekannt zu machen und ihnen zu zeigen, zu welchen weitern Fragen und Beſtimmungen das Mißlingen in Behandlung jener Probleme geführt habe. Es handelt ſich alſo blos darum, ob dazu eine beſondre Unterrichtsſtunde anzuſetzen ſei. Wenn Alles in Ordnung geht, und die Philologen theils in der Einleitung, die ſie gewöhnlich der Lectüre der eigentlichen philoſophiſchen Schriften vorausgehen laſſen, theils im Verlauf der Lectüre die richtigen Geſichtspunkte zu geben wiſſen, und ihre Weisheit nicht erſt aus den erſten beſten Hegelſchen oder Halbhegelſchen Büchern oder Heften her haben, ſo iſt das nicht nöthig. Recht nützlich wäre es freilich, wenn ein praktiſcher Schulmann ſich einmal daran machte und in einem beſondern Schriftchen das für Schüler Nöthige zuſammenſtellte. Eine Durcharbeitung der unlängſt erſchienenen vortrefflichen Schrift von Strümpell*) dürfte ihm dabei

*) Der vollſtändige Titel iſt: die Geſchichte der theoretiſchen Philoſophie der

neben den bekannten Büchern von Brandis und Zeller sehr gute Dienste leisten.

Man unterlasse es aber auch hierbei nicht, in dem Lehrbuch der Einleitung in die Philosophie von Herbart, fünfte Auflage, herausgegeben von Hartenstein, Leipzig 1850, Abschnitt I, Cap. 1 nachzusehen, und ganz besonders dem Abschnitt IV, Cap. 1—4 ein sorgfältiges Studium zu widmen, und die Schlußanwendung zu dem Theile der Metaphysik nebst der kleinen Schrift Herbarts: de Platonis systematis fundamento nicht zu übersehen. Schreiber dieses kann diejenigen jungen Männer, welche sich um wirkliche Aufklärung in diesen Dingen, namentlich um den propädeutischen Unterricht in der Philosophie, verdient machen wollen, ein gewissenhaftes Studium von dergleichen noch unverbrauchten und den Meisten noch gänzlich neuen Stücken unsrer philosophischen Literatur nicht genug empfehlen. Denn ohne gründliche Durchdringung der betreffenden Gedanken kann man nicht populär sein, und gerade bei Schulbüchern muß dahin gesehen werden, daß längst abgethane Dinge nicht immer wieder vorgebracht und die Confusion durch falsche Autoritäten unterhalten wird. Man nehme mirs nicht übel etwas zudringlich zu erscheinen, die dreiste Marktschreierei mit schlechten Artikeln und der fortwährenden Verdächtigung des Brauchbarsten nöthigt dazu. Ich verlange nichts mehr, als gehörige Umsicht und genaue Prüfung, ohne vorurtheilsvolle Zurücksetzung des Einzelnen, was sich bei einem Gelehrten eigentlich schon von selbst versteht, und habe es nicht blos einmal erfahren, daß man mir für dergleichen Erinnerungen aufrichtig Dank gewußt hat. Außerdem ist es eine sehr traurige Pflicht, literarische Leistungen als unbrauchbar zurückweisen zu müssen, während man sich sagen muß, daß mit derselben Kraft bei bessern Mitteln etwas recht Verdienstvolles hätte gearbeitet werden können. Wolle doch heut zu Tage Niemand sich mehr einbilden im Stande zu sein, über den Bestand unsrer deutschen Philosophie ein competentes Urtheil zu haben oder als Wegweiser in philosophischen Dingen auftreten zu dürfen, ohne ein Stück weiter gesehen zu haben, als auf das, was in neurer Zeit von dem modernen Idealismus und den damit verwandten Richtungen aufgespielt worden ist. Ohne ein eingehendes Studium Herbarts

Grundzüge zur Uebersicht, Repetition und Orientirung bei eignen Studien entworfen von Ludwig Strümpell, ordentl. Prof. der theoretischen und praktischen Philosophie in Dorpat. Leipzig, Voß 1854. 8.

möchten einen Solchen nicht einmal die öſterreichiſchen Güntherianer, welche Herbarts Ethik und Metaphyſik ſo gern als gottlos verſchreien möchten, für ſtimmfähig in philoſophiſchen Dingen anſehen.

Mehr Nutzen wird der Logik eingeräumt, aber weil ſie nicht allen Bedürfniſſen der Schüler entſpreche, und weil das Lehren der Logik als ſolcher, d. h. als etwas in ſich Abgeſchloſſnes, für den Schüler etwas Schwebendes habe, ſo weiſt auch ſie der Verfaſſer zurück.

Schreiber dieſes hatte vor Kurzem Gelegenheit, in dem großen „Privat-Lehr- und Erziehungs-Inſtitut höherer, allgemeiner theoretiſch-praktiſcher Bildung für alle Stände" zu Prag, unter dem Directorio des Herrn Johann Jungmann, in der Abtheilung der Handels- und Gewerbeſchule, die Behandlung der Logik kennen zu lernen. Es iſt ihm aber dabei gar nicht ſo vorgekommen, als ob ſie auf die Schüler den Eindruck als etwas Schwebendes gemacht hätte. Vielmehr gewährte ihnen die erlangte Sicherheit in Handhabung der ſyllogiſtiſchen Formen ſichtlich große Befriedigung, freilich war der Lehrer des Faches ein mit demſelben durchaus vertrauter Mann, Dr. Volkmann, Profeſſor der Philoſophie an der Prager Univerſität. Sie wußten z. B. mit großer Leichtigkeit die Formeln des ſogenannten Inductions- und Analogieſchluſſes anzugeben. Und das waren Schüler, die in unſern Gymnaſien etwa guten Tertianern entſprechen würden. Man frage aber z. B. einmal unſre jungen Leute, welche nicht allein das Gymnaſium, ſondern auch die Univerſität durchgegangen ſind, nach der logiſchen Form der einzelnen Schlußarten und nach ihrer wiſſenſchaftlichen Bedeutung, ſo wird man bei den meiſten, trotz Teſtaten, trotz Examen, trotz der Dreiſtigkeit im Behaupten ein auffallendes Schweben finden, deshalb, weil ſie es nicht der Mühe für werth erachtet haben, ſich rechtſchaffen um Logik zu bekümmern. Man laſſe ſich alſo durch die modernen, oberflächlichen Gründe vom Treiben der Logik auf den Gymnaſien nicht abhalten, ſondern bringe den Gymnaſiaſten zur rechten Zeit die logiſche Technik hübſch bei, mache ihnen die allgemeinſten Verhältniſſe der Begriffe der Einordnung und Unterordnung gehörig deutlich, zeige ihnen, worauf es bei einem bündigen Schluſſe und ſtrikten Beweiſe ankommt, halte auch die hauptſächlichſten Arten von Sophismen und deren Titel vor ihnen nicht zurück, übe das Nöthigſte gut ein, und man wird ſchon auf den Gymnaſien ſelbſt den guten Erfolg davon verſpüren. Oder iſt es nicht eine reine Lächerlichkeit, in den deutſchen und lateiniſchen

Aufſätzen von den Schülern eine ordentliche Beweisführung zu verlangen, ohne ihnen deutlich zu machen, worin denn eigentlich das Weſen eines Beweiſes beſteht? Warum giebt man ſich denn ſo viel Mühe, die Regeln der Grammatik einzuprägen, wenn ſich die Syntax ex usu von ſelbſt machte? Die Logik aber iſt die Grammatik des Denkens! Die Vernachläſſigung derſelben auf den Schulen dadurch entſchuldigen zu wollen, daß man mit der Reparirung derſelben uns Univerſitätslehrern nicht vorgreifen müßte, iſt ſehr lahm. Man greife uns immer in dieſer Beziehung vor, recht gründlich vor; wir werden dann ſchon nachgreifen.

Was endlich über Pſychologie geſagt wird, iſt ſo wenig erheblich, daß wir darüber hinweggehen und die Frage ſtellen, was denn der Herr Verfaſſer ſelber will. Er verlangt die Ausbildung einer Schulphiloſophie und der Gegenſtand derſelben ſoll nichts mehr und nichts weniger ſein, als „eine Darſtellung der Hauptumriſſe des geiſtigen Lebens, deren Zuſammenhang für alles, was der Schüler gebraucht eine Stelle ergäbe, wo es auf verſtändliche, nicht in nebelhafte Allgemeinbegriffe verſchwimmende Weiſe ſeine Erledigung fände.“ Als Probe einer ſolchen Schulphiloſophie wird nun ein Stückchen Pſychologie dargeboten, nämlich: I. über Leib und Seele S. 1—65 und II. über Sinnes- oder anſchauliche Erkenntniß. Erſter Abſchnitt S. 66—89.

Was es mit der Seele für eine Bewandniß habe, ſoll durch die Auslegung der äußern und innern Erfahrung gewonnen werden. Der Gedanke iſt gut, aber ſeine Ausführung deſto ſchlechter. Die äußere Erfahrung weiſe hin auf ein lebengebendes, leibbildendes (?) Prinzip, die innere Erfahrung auf ein Subſtrat der geiſtigen Thätigkeiten. Beide Erfahrungen müßten mit einander combinirt werden, um ſo die einheitliche Grundlage des geſammten phyſiſchen und geiſtigen Lebens zu gewinnen; hierauf wird die damit verwandte Scholaſtik des Ariſtoteles (vergl. hierzu Strümpell, in der angeführten Schrift §. 118 über den ſcholaſtiſchen Charakter der ariſtoteliſchen Philoſophie) exponirt und an Ariſtoteles gelobt, „daß er auf die als erſte Entelechie eines organiſchen Körpers beſtimmte Seele den von ihm vortrefflich (?) gefaßten Begriff der Entwicklung anwende, und daß er die eigentlich ſogenannten phyſiſchen Thätigkeiten auf daſſelbe Prinzip zurückzuführe, als Entwicklung deſſelben Prinzips nachzuweiſen unternehmen, welches den Leib bildet, durchdringt und beherrſcht, wodurch der Weg bezeichnet ſei, den die auf daſſelbe

Ziel gerichtete Forſchung allein mit Erfolg gehen werde.“ Getadelt wird aber an Ariſtoteles, daß er die intellectuelle Seite des Menſchen als höchſte Stufe des Seelenlebens auffaſſe. Das Urſprünglichere und der Erkenntniß Ueberzuordnende ſei der Wille (wofür keine beſſern Argumente, als die moderne Tendenzphiloſophie und die Tendenzen der Theologie angegeben werden) und nun ſoll die Aufgabe der Pſychologie darin beſtehen, die Entwicklungsreihe anzugeben, welche das Seelenleben durchläuft, um auf der höchſten Stufe, dem vernünftigen Willen, anzulangen.

Nehmen wir nun zu dieſen falſchen Vorausſetzungen noch hinzu, was der Verfaſſer am Ende des erſten Theils von der Wiſſenſchaftlichkeit der Pſychologie ſagt: „Was die wiſſenſchaftliche Betrachtung ſcheinbar über die Erfahrung hinaus vermag, iſt nur, daß ſie den reichen, vielgeſtaltigen Inhalt der Erfahrung in allgemeinen Beſtimmungen zuſammenfaßt, daß ſie das Einzelne auf einander bezieht und bis zu einem gewiſſen Grade eins durchs andre erklärt,“ ſo kann uns ſchwerlich noch die weitre Durchführung des Unternehmens, wie richtig manches Einzelne auch ſein mag, intereſſiren. — Die Frage um Zweckmäßigkeit einer ſolchen Pſychologie erledigt ſich dadurch von ſelbſt. Will ſich aber der Verfaſſer bei ſeinen mancherlei Kenntniſſen in pſychologiſchen und phyſiologiſchen Dingen für den Unterricht der Pſychologie auf Gymnaſien ein Verdienſt erwerben, ſo mache er ſich von den Einflüſſen der modernen Scholaſtik völlig los und ſehe ſich unter Andern auch einmal die Lehre von dem Uebergang der Vorſtellungen zu Strebungen bei Herbart, Drobiſch und Volkmann näher an. Das Urtheil des Verfaſſers einer ſo confuſen Propädeutik der Philoſophie wie die Calinichs (vgl. Antibarbarus logicus, 2. Auflage, Heft 1, S. 106 f.) als Inſtanz gegen Herbart anzuführen, dürfte wohl nicht recht ſchicklich ſein. Nur wenn mit den alten und neuen Irrthümern in der Pſychologie gründlich aufgeräumt iſt, kann ſie die nöthige Einfachheit und den wirklich belehrenden Charakter gewinnen, welche eine Berückſichtigung derſelben für die vorhandnen Bedürfniſſe des Gymnaſialunterrichts wünſchenswerth machen könnten. Hütet ſich nun unſer Verfaſſer vor Uebereilungen, gönnt er ſich die gehörige Zeit zu den noch nöthigen kritiſchen Ueberlegungen, ſowohl in Betreff der falſchen Theorien, als der unreinen Empirie, wozu ihm die Lectüre der berühmten Recenſion Herbarts über Schopenhauer (vergl. Herb. verm. Schr. III.) nützlich ſein kann, ſo zweifelt Recenſent nicht, daß wir von einem ſo ſtrebſamen

Manne wie Herr Dr. Haacke für pſychologiſche Aufklärung etwas Schätzenswerthes zu erwarten haben.

Noch auf eins wolle er uns erlauben ihn aufmerkſam zu machen, was er mit vielen unſrer theologiſchen und philoſophiſchen Schriftſteller gemein hat. Er hält mit den Worten nicht genug an ſich, ſondern ſchüttet oft viel mehr aus, als er verantworten kann. Man kann in dieſem Punkte nicht vorſichtig genug ſein und hat fortwährend zu thun, gegen bloſe Phraſen zu reagiren. Will man eine Wiſſenſchaft populär darſtellen, ſo hat man ganz beſonders darauf zu achten, daß man ſich nicht blos in geläufigen Redensarten bewegt. Einen beſonders üblen Eindruck auf den Leſer machen dabei noch überpfropfte Sätze, welche beſonders zu vermeiden ſind. — Wir gehen zu einer andren Schrift über.

Encyklopädiſche Einleitung in die Philoſophie für Gelehrtenſchulen und zum Selbſtunterricht von Chriſtian Friedrich Gockel. Großherz. bad. Hofrath, Prof. am Lyceum und Großh. Cadettenhauſe in Karlsruhe, Ritter des Ordens vom Zähringer Löwen. Karlsruhe, Herderſche Buchhandl. 1855. 8. XVI. u. 167 S.

Der verehrte Herr Verfaſſer, welcher uns bereits 1839 mit einer (vorzüglich auch wegen ihrer Beiſpiele) recht brauchbaren Schullogik beſchenkt hat, beabſichtigt mit ſeiner encyklopädiſchen Einleitung in die Philoſophie ein Hülfsbuch für einen Theil deſſen zu geben, was die noch gültige Verordnung über die Gelehrtenſchulen im Großherzogthum Baden vom J. 1837 in §. 13 für den Umfang der philoſophiſchen Propädeutik vorſchreibt. Es heißt daſelbſt nämlich: „der Unterricht erſtreckt ſich auf Anthropologie, Logik, Encyklopädie der Philoſophie nebſt Methodologie des akademiſchen Studiums. Das weitere Studium der Philoſophie iſt der Univerſität vorbehalten.“ Er theilt ſein Buch in vier Abſchnitte. I. Vom Begriff der Philoſophie überhaupt. S. 8—24. II. Von den beſondern philoſophiſchen Wiſſenſchaften, welche er nach guter alter und auch für die weitre Zukunft feſtzuhaltender Sitte in die beiden Hauptabtheilungen, in theoretiſche und praktiſche Philoſophie bringt. S. 25—61. III. Von den möglichen philoſophiſchen Hauptſyſtemen. S. 64—142. Darunter 1. Die Syſteme nach ihren objectiven Principien. Erſte Stufe: Empiriſcher Standpunkt. Zweite Stufe: Koſmologiſcher (theologiſcher) Standpunkt. Dritte Stufe: Speculativer Standpunkt, und hierauf die dem letztern entſprechenden Syſteme in ihrer Erſcheinung,

nämlich „die beſondren Formen des Idealismus," S. 97—113, wozu auch ſonderbarer Weiſe die Leibnitz-Wolfſche Philoſophie gerechnet wird. 2. Die Syſteme nach ſubjectiven Principien, worunter der Empirismus, Rationalismus und eine nothwendige Vereinigung der rationalen und empiriſchen Erkenntniſſe angeführt wird. Hierauf folgt eine „Nachweiſung der Entwicklung des ſyſtematiſchen Gegenſatzes in der Geſchichte der Philoſophie." a. Philoſophie des Alterthums S. 123 — 130. b. Philoſophie des Mittelalters S. 130 — 134. c. Philoſophie der Neuzeit S. 135 — 140. IV. Vom Studium, der Methode und der wiſſenſchaftlichen Bedeutung der Philoſophie S. 143—167.

Durch alles dies ſoll nun ein Theil derjenigen „Vorkenntniſſe" gegeben werden, welche, an ſich verſtändlich, die Vorbegriffe für ein nachfolgendes Wiſſen enthalten, aber nicht die Stelle der Philoſophie ſelbſt vertreten. Die übrigen Theile der Vorkenntniſſe ſollen in der Logik und empiriſchen Pſychologie dargeboten werden. Alſo noch keine eigentliche Philoſophie und doch ſchon Theile aus Theilen derſelben zu Vorkenntniſſen und Vorbegriffen? Die Propädeutik ſuchte dann blos unter jenen Titeln einige nützliche Kenntniſſe darzubieten und die Begründung oder „eigenthümliche Art der Auffaſſung derſelben" der Philoſophie ſelbſt zu überlaſſen. Wo bliebe aber dann der Charakter des Philoſophiſchen in einer „philoſophiſchen Propädeutik," die, um nicht eigentlich Philoſophie ſelbſt zu ſein, rein dogmatiſch ſein müßte? — Doch mit der Logik und empiriſchen Pſychologie haben wir hier nicht zu thun, ſondern blos mit einer „encyklopädiſchen Einleitung in die Philoſophie," welche nach §. 1 „wiſſenſchaftliche Erkenntniſſe darbieten ſoll, die als vorhergehende auf eine nachfolgende Wiſſenſchaft vorbereiten, d. h. ihr Verſtändniß möglich machen ſollen;" ohne welche alſo ein Verſtändniß der Philoſophie nicht möglich ſei.

Im erſten Abſchnitt wird nun 1) eine vorläufige Entwicklung, reſp. bloſe Nominal- und Formal-Definition des Begriffs der Philoſophie auf etymologiſchem, anthropologiſchem, hiſtoriſchem Wege gegeben, ſodann 2) über den Gegenſtand und die Aufgabe geredet, endlich 3) der Begriff der Philoſophie vorläufig feſtzuhalten geſucht. Sind dies Erörterungen, ohne welche ein Verſtändniß der Philoſophie nicht möglich iſt? Oder, um deutlicher zu reden: Iſt Jemand ohne dieſe vorläufigen Erörterungen zu kennen wirklich nicht im Stande, einen Lehrer der Philoſophie auf den Univerſitäten von Anfang an zu verſtehen, wenn er Logik, Pſychologie, Moral, Metaphyſik vorträgt? Schwerlich

möchte der Herr Verfaſſer ſelbſt eben ſo wenig geneigt ſein, dies zu verſichern, als er etwa beabſichtigt, durch ſeine encyklopädiſchen Vorkenntniſſe einen Uebergang vom geſunden Menſchenverſtand zum modernen Spinozismus anzubahnen und ſeine Schüler zum Hegelianismus zu präpariren, wie ſehr auch ſein nicht eben paſſend gewähles Motto aus Rückerts Weisheit des Brahmanen auf pantheiſtiſche Nebelgedanken hinführt. („Wer denkt in deinem Geiſt? — der höchſte Gott allein. Nur weil Gott in dir denkt, vermagſt du Gott zu denken! das iſt ſo thöricht geſagt wie jener Ausſpruch Plotins: das Auge muß ſonnenhaft ſein, um die Sonne ſchauen zu können.) Höchſtens kann mit ſolchen Vorkenntniſſen dies erreicht werden, daß unter den Schülern die Meinung erweckt wird, durch Philoſophie werde irgend ein Wiſſensbedürfniß, welches ſie ſelbſt zwar noch nicht oder nur noch unklar fühlen, zu befriedigen geſucht. Wie zu vielen gelehrten Beſchäftigungen, ſo giebt es auch zur Beſchäftigung mit der Philoſophie einige intereſſante gelehrte Notizen; dieſen aber als propädeutiſchem Gedankengute beſondre Lehrſtunden auf Gymnaſien zu widmen, dürfte Zeitverſchwendung ſein. Es iſt genug, wenn ſie zum Leſen in die Hände gegeben werden, da ohne dies das Meiſte davon auf den Univerſitäten wieder vorkommt. Nach der Erfahrung aber, welche Schreiber dieſes gemacht hat, haben ſolche allgemein gehaltene Reflexionen über Philoſophie, wie ſie der erſte Abſchnitt enthält, vielmehr etwas Zerſtreuendes und Unbefriedigendes, als Anziehendes und das Verſtändniß Förderndes. Oder ſoll dadurch wirklich eine weſentliche Hülfe gewährt werden, wenn das Auseinandergeſetzte auf folgenden überſchwenglichen, und dabei wieder ſehr einſeitigen Begriff der Philoſophie hinausläuft? Nach §. 68 ſoll die Philoſophie ſein „eine aus dem vernünftigen, in der Natur des Menſchen gegründeten Streben des Geiſtes hervorgegangene Wiſſenſchaft, welche die Aufgabe hat, mit freiem Geiſte die letzten Gründe des All, d. h. der Natur (Welt) und des Menſchengeiſtes aufzuſuchen, und die äußere und innere Welt als bedingt und abhängig von dem Urgrunde alles Seins — von Gott — zu erfaſſen und zu begreifen.“ Nicht geringes Erſtaunen muß es aber erregen, wenn der Verfaſſer (welcher nach S. 46 auch Herbarts Lehrbuch zur Einleitung in die Philoſophie in Händen gehabt hat, worin die logiſch unmöglichen Cauſalbegriffe weitläufig und klar genug durchgenommen werden), der ſpinoziſtiſchen Modephiloſophie ſo ſchlimme Conceſſionen macht, daß er Gott nicht allein als Urſubſtanz, ſondern auch als causa sui bezeichnet, was doch nichts andres wäre, als ein ſich ſelbſt zu Stande bringen ſollender

und doch nicht könnender Urgrund oder vielmehr Ungrund. Dieſer widerſinnige Gedanke wird §. 106 bei der Darlegung der Aufgabe der Metaphyſik wiederholt und geſagt: „Gelangt aber der Geiſt (warum der Geiſt und nicht beſtimmter geſagt, das menſchliche Denken. Es klingt das ſo ſchwülſtig vom fortſchreitenden Geiſte zu reden, als ob derſelbe ein Ding für ſich wäre, und im Univerſum herumkletterte bis zu der innerſten Werkſtätte der Welt, wo er nichts mehr findet als unendliche Begründung) fortſchreitend von Urſache zu Urſache, von Grund zu Grund, von Subſtanz zu Subſtanz" (nicht in eine unendliche Reihe, ſondern) „zum letzten Grunde (causa sui), zum Abſoluten, ſo iſt er an das Ziel des philoſophiſchen Forſchens auf dieſem Wege gelangt; daher die Lehre vom Abſoluten." Trauriges Ziel ein ſo widerſinniger Begriff; und durch dieſen Begriff, welcher in eine Reihe ſich ſelbſt vorausſetzender Relationen ausläuft, ſoll das Weſen des Abſoluten bezeichnet werden? Dergleichen Begriffe ſind nicht propädeutiſch für eine beſonnene Philoſophie, ſondern für die moderne Schwindelweisheit, welche die Vermeſſenheit hat, ſpeculative Darſtellungen geben zu wollen von der „ewigen Selbſterzeugung Gottes," und ihren Aberwitz an Conſtructionen des Schöpfungsbegriffs verſucht.

Eben ſo wenig wie vom erſten Abſchnitte, kann vom zweiten geſagt werden, daß er ſolche nöthigen Vorkenntniſſe darbiete, ohne welche die eigentliche Philoſophie nicht wohl verſtanden werden kann. Die darin gegebne Ueberſicht über die verſchiednen Theile der Philoſophie iſt zwar im Allgemeinen viel richtiger, als man in neurer Zeit gewöhnlich findet, doch enthält ſie immer noch zu viel Falſches. Dahin gehört z. B. das Vorſchieben der Anthropologie, deren philoſophiſche Bedeutung auf bloſe Pſychologie des Menſchen beſchränkt wird, vor die Logik, während hinterher wieder die rationale Pſychologie als Theil der Metaphyſik angegeben wird. Die Logik wird gebührend als allgemeine normative Wiſſenſchaft von den Formen des richtigen Denkens bezeichnet, und die ſogenannte höhere ſpeculative, metaphyſiſche oder reale Logik, welche mit der Form des Denkens zugleich auch einen beſtimmten Inhalt darbieten, ja ihn aus einer bloſen Activität produciren ſoll, wird damit gebührend aus dem Kreiſe der philoſophiſchen Wiſſenſchaften ausgeſchloſſen. Sonderbarer Weiſe aber wird die Logik auf die Thätigkeit nur eines ſogenannten Seelenvermögens, des Verſtandes, bezogen. Redet man aber in der Logik nicht von ſogenannten Vernunftſchlüſſen? Iſt das logiſche Denken ein blos verſtändiges und nicht auch ein vernünftiges? Greifen beide Arten des

Denkens nicht in einander ein? Die Metaphyſik wird total falſch bezeichnet als die „Grund- und Hauptwiſſenſchaft der Philoſophie, weil ſie allen übrigen Theilen (den theoretiſchen und praktiſchen) Grund, Richtung und Ziel beſtimmt, ja ſie iſt darum weſentlich die Philoſophie ſelbſt und nicht blos ein Theil derſelben.“ Sie ſoll auf objectivem Standpunkt die Wiſſenſchaft ſein von den letzten Gründen des Seins, auf ſubjectivem die Wiſſenſchaft von den letzten höchſten Prinzipien oder Geſetzen der Vernunft — oder Erkenntniß. Was ſollen Schüler ſich unter ſolchen in halbkantiſche Formen geſetzten Nachklängen des Schellingſchen transcendentalen Idealismus denken? Als Ontologie ſoll die Metaphyſik mit Unterſuchung gewiſſer Grund- und Stammbegriffe, Kategorien als allgemeiner Ausſagen vom Weſen der Dinge zu thun haben; wie das, wird in großer Unklarheit gelaſſen. Hier aber war durchaus nöthig anzugeben, wie die allgemeinſten Begriffe, durch welche wir die Dinge auffaſſen, als Erkenntnißbegriffe anzuſehen und zu benutzen ſind.

Nachdem ſo viel Falſches und Ungenügendes von der Metaphyſik ſelbſt ausgeſagt iſt, hat es keinen Werth mehr anzuführen, was über ihre Theile, die rationale Kosmologie, Pſychologie und Theologie geſagt wird. In Beziehung auf die letztre iſt zwar richtig Naturalismus dem Supernaturalismus entgegen geſtellt, aber die Erörterung darüber iſt außerordentlich ungenügend. Wenn aber irgend wo, ſo mußte hier etwas gehörig Orientirendes gebracht werden. Es zu verſtehen, dazu reicht der Gedankenkreis der Schüler recht wohl aus.

Sonderbarer Weiſe wird als vierter Theil der theoretiſchen Philoſophie die Aeſthetik angeführt. Thut man dies, unterſcheidet man nicht die theoretiſche Auffaſſung der Dinge und ihrer Verhältniſſe von der äſthetiſchen, ſo iſt auch kein Grund mehr vorhanden, die Ethik als praktiſche Philoſophie abzuſondern. Sie iſt auch Theorie. Freilich meint der Verfaſſer, das ſonſtige Schöne unterſcheide ſich von dem ſittlich Schönen dadurch, daß erſtres anſchaulich ſei, letztres nicht, und er ſtreitet deshalb gegen Herbart. Dieſer Widerſtreit beruht aber auf einem ſehr häufig vorkommenden Mißverſtande, der darin beſteht, daß den ethiſchen Grundurtheilen nicht die gebührende Aufmerkſamkeit gewidmet, ſondern ſchleunigſt auf die moraliſche Beurtheilung fortgegangen wird, ohne die eigentlichen Beziehungspunkte dieſer Beurtheilung zu verfolgen. Indem ſo über die eigenthümliche Schönheit der einzelnen ſittlichen Grund-Verhältniſſe, welche in der That rein äſthetiſche ſind

und das Gute als absolut Wohlgefälliges und sonach Schönes im strengen Sinne erkennen laßen, hinweggesehen und darauf ausgegangen wird, ein allgemeines Moralprinzip aus dem mannigfachen Inhalt des Ethischen hervor zu destilliren, wird die Ethik nicht allein platt gemacht, sondern auch einer unerquicklichen Scholastik preis gegeben.

Wir bedauern daher auch von diesem Abschnitt sagen zu müssen, daß er in den Köpfen der Anfänger vielmehr den tumor einer docta ignorantia zu fördern, als einen wirklich propädeutischen Einfluß auszuüben im Stande ist.

Der dritte Abschnitt ist sinnig angelegt und enthält wiederum auch manches Gute, die Ausführung aber läßt gar viel mehr zu wünschen übrig. So wird z. B. unter die Rubrik des Hylozoismus nicht allein Heraklit gebracht, weil er das Feuer als ἀρχή angenommen habe, sondern auch Pythagoras und die Eleaten werden bei dieser Gelegenheit mit angeführt. Von den Eleaten wird blos gesagt, daß sie eine Alleinslehre aufgestellt haben. „Das Sein ist Eins und Alles, ewig, Gott!“ (In §. 221 kommen sie noch einmal als Pantheisten vor, was entschieden falsch ist. Eine philosophische Propädeutik darf sich mit solchen magern und das Wesentliche verfehlenden Notizen nicht befriedigen, sondern hat zu zeigen, welche Bedeutung gerade Heraklit und die Eleaten für die platonische Philosophie hatten. Das wäre eine instructive Behandlung des geschichtlichen Stoffs für den Anfänger gewesen. — Als Aristoteles Lehre wird folgendes angeführt: „Durch Ableitung des Besondern aus dem Allgemeinen entsteht die Wissenschaft oder Philosophie, als das Wissen der Uebereinstimmung unsrer Kenntnisse mit dem Sein oder der Wahrheit. Alle andern Wissenschaften schöpfen ihren Stoff aus der Erfahrung. Das Sein selbst ruht auf zehn Stammbegriffen (Kategorien). Alle Ursachen sind abhängig von einer Grundursache, einer ewigen, unveränderlichen Substanz, dem allein Wirklichen nnd Vernünftigen, zugleich Vollkommensten und Besten, der Gottheit.“ Wollte doch der Verfasser sich nicht die Mühe verdrießen lassen, einmal einen Blick in die schon wiederholt erwähnte Geschichte der griechischen Philosophie von Strümpell zu thun. Er wird danach dem Recensenten gewiß nicht böse sein, wenn er dergleichen Expectorationen nicht für geeignet hält zu einem Bilde der aristotelischen Philosophie, am wenigsten für eine philosophische Propädeutik auf Gymnasien.

Von den Scholastikern wird S. 132 gesagt: daß die sogenannten Realisten die Grundansicht des Rationalismus, die Nominalisten

die des Empirismus verträten. Wie iſt das möglich? Laſſen wir uns über die Begriffe des Rationalismus belehren. Es heißt darüber S. 120: „Der Rationalismus ſtützt ſeine Lehre auf die allgemein gültigen Vernunftwahrheiten, er ſchaut die Welt von der Höhe des Geiſtes an, aber unter ihm verſchwindet die Sinnenwelt als nichtiges Phantaſiegebilde, und es gelingt ihm nicht, mit dem Zauberſtab ſeiner Ideen eine wirkliche Welt, ein mannigfaltiges Menſchenleben, einen lebendigen Gott hervorzubringen. So wird der Empirismus die Philoſophie der Sinnlichkeit, der Rationalismus die Philoſophie hohler Abſtraction.“ Nun freilich, wenn man ſo unvorſichtig in Behauptungen iſt, dann iſt noch manches Andre zu behaupten möglich, wie z. B. S. 144, wo Hegel „der Meiſter der philoſophiſchen Methode“ genannt wird. Wäre das wirklich die wohlerwogne Anſicht des Verfaſſers, was Recenſent nicht annehmen kann, ſo müßte alles das, was der Verfaſſer im Gegenſatz gegen die Hegelſche Art über die wiſſenſchaftliche Bedeutung der Logik ſagt, als Gedankenloſigkeit oder als Heuchelei erklärt werden.

Als Realismus wird §. 228 im Allgemeinen ganz richtig diejenige philoſophiſche Weltanſicht bezeichnet, „welche den Gegenſtänden eine von unſern Vorſtellungen unabhängige Exiſtenz zugeſteht,“ und es wird hinzugefügt, daß in dieſer Anſicht wol alle denkenden Menſchen, deren Verſtand nicht auf künſtliche Weiſe verkehrt worden iſt, übereinſtimmen. Der empiriſche Realismus wird nun aber von dem rationalen Realismus §. 230 ſo unterſchieden, daß beim empiriſchen Realismus die Sinndinge als das Seiende erklärt werden, beim rationalen oder ſpeculativen Realismus dagegen ſei das Reale „das gedachte rationale Sein (ſollte heißen: Seiende), die Welt der Begriffe“ und daraus wird dann gefolgert, daß dann nur „die Begriffe, ja noch mehr, die allgemeinen Vorſtellungen das Wirkliche und Wahre ſeien, und die Einzeldinge hätten für ſich keine ſelbſtändige Exiſtenz.“

Man traut ſeinen Augen kaum, wenn man heutzutage noch ſo etwas in einem Buche lieſt, welches auf Kenntniß der philoſophiſchen Beſtrebungen einigen Anſpruch macht. Iſt denn das Seiende, welches nicht mehr durch Anſchauung dargeboten wird, ſondern begrifflich aufgefaßt werden muß, deshalb, weil es kein Sinnliches iſt, ein blos Gedachtes, kein unabhängig vom Denken mehr Beſtehendes? Freilich, wenn man ſo verfährt, und von den einflußreichſten Beſtrebungen wiſſenſchaftlicher Forſchung abſieht, ſo iſt es ein Leichtes, den empiriſchen Realismus

zum groben Materialismus zu machen und den rationalen Realismus in den „logiſchen Pantheismus“ als ſeinen nothwendigen Verlauf hinein zu conſtruiren, und die Aufgabe der Philoſophie in einem „ſichern Empirismus,“ S. 139 zu ſehen.

Ein Schriftſteller, welcher durch Darſtellung der verſchiednen möglichen und wirklichen philoſophiſchen Richtungen des Denkens propädeutiſch in das philoſophiſche Studium einführen will, darf es nicht ſo machen, daß er den Idealismus und zwar den alleroberflächlichſten in den Realismus ſteckt, und dann vom eigentlichen Realismus ſo wenig zu ſagen weiß als der Verfaſſer, während dagegen dem idealiſtiſchen Syſtem eine auffallende Ausdehnung gegeben wird. Es iſt hohe Zeit, in unſrer Literatur falſchen Werthſchätzungen zu begegnen und der Einbildung entgegen zu arbeiten, als ob die bedeutendſten Leiſtungen in der Philoſophie die Reihenfolge der idealiſtiſchen und idealiſtiſch-ſpinoziſtiſchen Theorien von Kant, Fichte, Schelling, Schleiermacher, Hegel bilden. Es giebt noch eine Richtung, welche das Correctiv dagegen bildet, und von Leibniz, Wolf, Kant durch den Idealismus Fichtes zu dem Realismus Herbarts geht, welche nicht einmal mehr ein Literat, geſchweige denn ein Philoſoph überſehen darf. Unſer Verfaſſer ſtellt Herbart noch immer in die Reihe der halben Kantianer, welche er ſonderbarer Weiſe durch Beneke und Trendelenburg vermehrt hat. Zwar führt er S. 103 Herbarts Pſychologie und Metaphyſik als „neues Syſtem“ an und bezeichnet es als „rationalen Realismus, Monadenlehre, mathematiſche Demonſtration.“ Wie wenig er aber von der Sache ſelbſt wirklich Notiz genommen haben mag, beweiſt ſchon ſeine Beſchreibung des rationalen Realismus, die wol für Hegel und dergleichen Leute paſſen mag, nicht aber für Herbart und ſeine Schule. Was die letztere betrifft, ſo führt er blos Drobiſch und Griepenkerl als Anhänger Herbarts an und zählt ſonderbarer Weiſe Beneke dazu. Die Unachtſamkeit auf eine ſehr ausgebreitete Literatur iſt um ſo auffallender, als der Verfaſſer in ſeinem Schulbuche der Hegelſchen Richtung eine ſo große Aufmerkſamkeit gewidmet hat. Schreiber dieſes ſieht ſich daher veranlaßt, dergleichen Subjectivitäten in der literariſchen Notiznahme durch einige ergänzende Nachweiſungen über die literariſchen Leiſtungen der Herbartſchen Schule auf den verſchiednen Gebieten der Wiſſenſchaft zu begegnen. Er benutzt dazu den Schematismus, nach welchem §. 262 die Arbeiten der Hegelianer nach beſondern Disciplinen aufgeführt werden.

1. In der **Logik und wiſſenſchaftlichen Methodenlehre**: Profeſſor Griepenkerl sen. in Braunſchweig †. Dr. Röer. Prof. Drobiſch in Leipzig. Prof. Hartenſtein ebendaſ. Prof. Bobrick in Zürich. Ob.-Schulr. Waitz in Gotha. Prof. Lott in Wien. Prof. Strümpell in Dorpat. Dr. Allihn in Halle.

2. In der **Pſychologie**: Drobiſch. Prof. Exner in Prag, ſtarb als k. k. Miniſterialrath. Prof. Waitz in Marburg. Lott. Prof. Wittſtein in Hannover. Prof. Schilling in Gießen. Prof. W. Volkmann in Prag. Dr. Miquel †. Dr. Lazarus in Berlin. Prof. Cupr in Prag.

3. In der **Metaphyſik und höheren Naturlehre** (Naturphiloſophie): Hartenſtein. Drobiſch. Strümpell. Dr. Cornelius in Halle. Prof. Kern in Koburg.

4. In der **allgemeinen Ethik, philoſophiſchen Rechtslehre und Aeſthetik**: Griepenkerl sen. Bobrick. Hartenſtein. Profeſſor Thomas in Königsberg. Aſſeſſor Dr. Stephan in Göttingen. Strümpell. Allihn. Superintendent Thilo, Markoldendorf im Hannöverſchen. Dr. Ziller in Leipzig.

5. In der **Pädagogik**: Prof. Brzoska in Jena †. Strümpell. Prof. Waitz. Prof. Stoy in Jena. Kern. Allihn. Ziller. Dr. Oſtermann im Hannöverſchen. Dr. Bartholomäi in Jena.

6. In der **Religionsphiloſophie**: Drobiſch. Profeſſor Taute in Königsberg. Stephan. Thilo. Dr. Haccius im Hannöverſchen.

7. In der **Geſchichte der Philoſophie und Kritik der philoſophiſchen Syſteme**: Dr. v. Kaiſerlingk. Hartenſtein. Drobiſch. Paſt. Dr. Reiche in Nordheim. Taute. Pred. Voigdt in Königsberg. Thomas. Prof. Bonitz in Wien. Strümpell. Schilling. Exner. Waitz. Allihn. Thilo.

Wir können daher vorliegenden Verſuch einer encyklopädiſchen Einleitung in die Philoſophie als einen nicht gelungenen, ſondern müſſen ihn ſogar als einen wegen der vielen Ungenauigkeiten und Irrthümer irreführenden bezeichnen. Um noch ſchließlich ein eclatantes Beiſpiel dafür zu geben, ſo kann die S. 113 aufgeſtellte tabellariſche „Ueberſicht der Syſteme nach objectiven Principien“ dazu dienen. Auf der niederen Erkenntnißſtufe, dem „empiriſchen Standpunkte,“ wird Materie und Geiſt in Gegenſatz geſtellt; daraus werden zwei „moni-

ſtiſche“ Richtungen abgeleitet, nämlich Materialismus und Spiritualismus. Aus dieſen beiden ſoll ſich durch Vermittlung der Hylozoismus ergeben haben. Iſt das hiſtoriſch? Durch welches Syſtem wird der reine Spiritualismus bei den Alten repräſentirt? Etwa durch Plato? Auf der mittleren Stufe, dem „kosmologiſchen“ Standpunkte, wird die Welt, welche aus Materie und Geiſt componirt wird, Gott gegenübergeſtellt, daraus zweierlei Arten des Monismus nämlich Naturalismus und Pantheismus abgeleitet. Aus der Vermittlung beider ſoll — incredibile dictu — der Theismus hervorgegangen ſein. Die dritte höhere Stufe bildet der „ſpeculative“ Standpunkt. Gegenſatz: Sein (welches aus „Welt und Gott“ ſich zuſammenzieht), und Erkennen, welches hier zum erſten Male ganz kahl auftritt. Daraus der Realismus und der Idealismus als Monismus des Seins und Erkennens. Daraus ſoll ſich durch Vermittlung die Identitätsphiloſophie ergeben.

Wenn noch unwiſſende Schüler dergleichen gläubig hören oder leſen, ſo iſt die natürliche Folge die, nach dem höchſten Standpunkt der philoſophiſchen Erkenntniß hinzuſtreben und zu ſuchen, wo nichts für die wirkliche philoſophiſche Erkenntniß zu finden iſt. Sie merken leider oft den Betrug erſt dann, wenn wenig Zeit und Kraft noch übrig iſt, Schäden zu repariren. Um ein Beiſpiel von den Rückſichten zu geben, nach welchen Studenten nicht ſelten bei der Wahl ihrer Collegien verfahren, kann folgendes dienen. Ein Neuling will Logik annehmen, nicht weil er ein Bedürfniß dazu fühlt, ſondern weil Logik Zwangscolleg iſt. Er ſieht ſich die Anſchläge an, ohne zu ahnen, daß auf preußiſchen Univerſitäten der Titel „Logik“ noch die höhere Einheit bildet zwiſchen eigentlicher Logik und Antilogik, d. h. Hegelſcher Denk-Sein-Nichtslehre. Ein alter Burſche ſteht neben ihm als Rathgeber. „Du wirſt doch dahin gehen, wohin die meiſten gehen; dann kannſt du hinterher doch ſagen, du habeſt auch da ein Collegium gehört.“ Der Neuling thuts, ſchwänzt aber bald wieder, nachdem der Reiz der Neuheit vorbei iſt und iſt hinterher in den elementarſten Dingen der Logik ein trauriger Ignorant. Das giebt denn ſolche Praktiker, worüber man ſich jetzt ſo oft beklagt. Man weiß das auch zum Theil recht gut, denn die Klagen dringen immer weiter, aber man überläßt die Jugend dem ihr bereiteten Schickſale. Ein rechtſchaffnes Examen in logicis, nur 10 Minuten lang, würde die Sache bald ändern. Die Examina ſind freilich angeſetzt, aber der Student weiß, daß man in dieſen Dingen mit der erbärmlichſten Unwiſſenheit oft durch-

kommt. Winke genug, was die Gymnaſien zu thun haben, wenn es auf den Univerſitäten ſo hergeht. Aber das Darbieten von einer Menge Halbwahren und Falſchen kann nicht als Vorbereitung für das philoſophiſche Studium angeſehen werden. Wird doch leider ſchon ohne eine ſolche beſondre Veranſtaltung die üble Sitte, ſich in vagen Reflexionen zu ergehen, durch die Bearbeitung von Themen, welche über den Wiſſenskreis der Schüler weit hinausgehen, über die Maßen gefördert.

Will man auf Gymnaſien zum Studium der Philoſophie vorbereiten, ſo kann ein ſolcher propädeutiſcher Unterricht nicht darin geſetzt werden, daß man glaubt, Vorbegriffe geben zu müſſen, ohne welche die Anfänger wirklich philoſophiſche Vorträge auf den Univerſitäten nicht verſtehen könnten. Freilich, wenn man Hegelſche und damit verwandte Doctrin dabei im Auge hat, ſo möchte ein Präpariren dazu recht zweckmäßig ſein. Iſt das aber die Aufgabe von Gymnaſien?

Beim propädeutiſchen Unterricht kann man ein Doppeltes im Auge haben. Entweder mag man ſich veranlaßt fühlen über das, was Philoſophie heißt, einige Vorkenntniſſe zu geben. Da nun die Philoſophie etwas bereits Gegebnes iſt, ſo würde man zuerſt die verſchiednen Hauptfragen darzulegen haben, mit deren Löſung ſich die Philoſophie beſchäftigt, und danach eine Ueberſicht geben über die demnach abzutheilenden Disciplinen der Philoſophie. Da wir aber mit der Philoſophie noch nicht ſo weit gekommen ſind, daß über ihre einzelnen Disciplinen als über etwas durchaus Feſtſtehendes geſprochen werden könnte, ſondern wir uns noch mitten im Streite ſehr entgegengeſetzter philoſophiſcher Syſteme befinden, ſo hat dieſe Darlegung etwas Mißliches und von den ſubjectiven Anſichten des Lehrers zu ſehr Abhängiges. In 25 Jahren dürfte man dabei mehr im Klaren ſein. Eben ſo mißlich ſteht es mit der andern, nicht minder intereſſanten Vorfrage: Was hat man ſich ſeit den Jahrtauſenden, durch welche die Geſchichte der Philoſophie ſich hindurch zieht, mit derſelben zu thun gemacht? Dies zu beantworten würde eine erklärende Ueberſicht über die Geſchichte der Philoſophie fordern. Hier kann für die Gymnaſien weiter nichts gegeben werden, als eine Darlegung des Fortſchritts der philoſophiſchen Unterſuchungen von dem Anfange der Philoſophie bei den Griechen bis incluſive Plato. Dies fordert das eigne Bedürfniß. Ueber Ariſtoteles, die Stoiker und Skeptiker genügen einige Notizen. Die übrige Geſchichte der Philoſophie mag als Literaturgeſchichte behandelt werden.

Will man aber die Gymnaſiaſten noch weiter ins Intereſſe des philoſophiſchen Studiums ziehen, ſo thue man dies nicht durch bloſes Lehren, ſondern durch Vorübungen im Unterſuchen von Begriffen und Conſtruction derſelben. Die Logik blos zu dociren, und die logiſche Technik in gut gewählten Aufgaben nicht beſonders einzuüben, iſt langweilig und unfruchtbar. „Logik zu lernen," ſagt Herbart, „iſt gar leicht, Logik in Ausübung zu bringen iſt überaus ſchwer." Da nun aber das Schwere in einer Kunſt nicht wohl geleiſtet werden kann, wenn mit dem leichtern nicht angefangen wird, ſo muß dies irgendwo rite geſchehen. Die einzelnen philoſophiſchen Probleme zu zeigen, ohne durch eine vorbereitende Skepſis die Gedanken in Auffaſſung des Gegebenen zu ſchärfen, das unleidliche „Düfteln" und Herumfahren in allgemeinen Redensarten zu beſchränken, und einer ſchwächlichen, libertiniſtiſchen Unentſchiedenheit, welche ſich auch gern Skepſis nennt, zu begegnen, iſt nicht geeignet, das unmittelbare Intereſſe genügend zu erwecken und die Thätigkeit des eignen Denkens anzuregen. Es ſind dies Uebungen, die auf der Univerſität ſo nicht angeſtellt werden können, theils wegen der Sitte des Vortragens und bloſen Zuhörens, theils weil wegen des oft ſehr unpädagogiſchen Anſpruchs der Fachcollegien die Zeit dazu fehlt, und für beſondre philoſophiſche Uebungen viel zu wenig Intereſſe vorhanden iſt, und das etwa noch vorhandne oder mitgebrachte durch gewiſſe üble Einwirkungen todtgeſchlagen wird. Man liebt es nicht zu unterſuchen, ſondern wünſcht ſobald als möglich Reſultate zu bekommen, um ſich das, was man zu brauchen denkt, bequem herauszuſuchen. Mit der Philoſophie iſt es aber ähnlich wie mit der Mathematik. Wer ſich dabei mit dem bloſen Anhören der Sätze und deren Beweiſe begnügt und nicht ſelbſt dabei mitarbeitet, der wird es nie zu einer erforderlichen Tüchtigkeit bringen. Er glaubt Alles zu wiſſen und hinterher auf ſich ſelbſt zurückgewieſen fühlt er ſich doch von allen Seiten hülflos und erbärmlich, ſofern er nicht ein Anlernen von Stichwörtern und Redensarten für wirkliche philoſophiſche Bildung hält. Was endlich die Vorbereitung pſychologiſcher Betrachtungen betrifft, ſo können die ebenfalls ſehr nützlich eingerichtet werden, wenn man vor allen Dingen den ſchlechten Doctrinismus mit dem Seelenvermögen oder den Erkenntnißſtufen zu beſeitigen ſucht, durch Hinlenken der Gedanken auf die empiriſchen Thatſachen, durch gute Analyſe der hergebrachten Begriffe, welche ſolche Thatſachen bezeichnen ſollen, und durch Förderung der eignen Beobachtung. Gerade in der Pſychologie muß dahin gearbeitet

werden, daß die empiriſche Unterlage für wiſſenſchaftliche Reflexionen nicht klar und deutlich erkannt werde. Sonſt laufen die Reflexionen von der Sache ſelbſt zu weit ab, und es erzeugen ſich die hohlen und verkünſtelten Redensarten, welche ſo häufig ſchon als philoſophiſche Erkenntniſſe gelten ſollen. Man blicke in gewiſſe Gebiete der Praxis, wo mit ſolchen Redensarten gewirthſchaftet wird; wie viel beſſer ginge es aus, wenn die philoſophiſche Bildung vieler unſrer Zeitgenoſſen nicht auf ſo traurige Weiſe verhudelt wäre! Beſſre es, wer es Macht hat!

(Fortſetzung folgt.)

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

1. Geſchichte der Pädagogik von den älteſten Zeiten bis zur Gegenwart. Ein Handbuch für Geiſtliche und Lehrer beider chriſtlichen Confeſſionen. Von Fr. Körner, Oberlehrer an der Realſchule zu Halle. Leipzig. Coſtenoble. 1857. (1 Thlr. 10 Sgr.)

Der Verfaſſer dieſes Buches tritt mit außerordentlichen Anſprüchen vor das leſende Publikum und vor die richtende Kritik. Sein Vorwort verurtheilt alles bisher für die Geſchichte der Pädagogik Gearbeitete; nennt es bloſe Stofſammlung oder willkürliche Syſtematik; urtheilt, man habe das Charakteriſtiſche und jene Punkte, in denen der Fortſchritt liege, nicht ſcharf hervorgehoben, ſo daß der Leſer nur ein Chaos von Namen und Thatſachen vor ſich habe, aus denen er nicht erſehe, ob er rück- oder vorwärts gegangen ſei; rühmt von der in dieſem Buche getroffnen Eintheilung, ſie ſei ſo objektiv, ſo aus der Sache ſelbſt hervorgegangen, daß ſie für ſpätere Bearbeiter eine Grundlage, gewiſſermaßen ein Kartennetz ſei, welches ausgefüllt werden müſſe; nennt es des Verfaſſers Verdienſt, die Geſchichte der Pädagogik in Fluß gebracht, ihre dialektiſche Entwickelung nachgewieſen zu haben, ſo daß überall Zuſammenhang, organiſches Leben und Wachſen ſichtbar hervortrete. Die kurze Ueberſicht der Einleitung meint, Schwarz habe viel Material geſammelt, aber das Thema zu weit gefaßt und die letzten Abſchnitte zu fragmentariſch behandelt; Cramer habe das Thema gar zu weitſchichtig behandelt und verliere es oft ganz aus den Augen; Raumer gebe nur Lebensbeſchreibungen der hervorragenden Pädagogen und zuſammenhangloſe Auszüge aus ihren Schriften, das theure Buch liefre nur lückenhaftes Rohmaterial; noch unbrauchbarer ſei Wohlfahrt's Buch, denn es enthalte nur allerlei zuſammenhangloſe Notizen mit eingeſtreuten Reflexionen, von denen nur die wenigſten zur Sache gehörten; Hergang führe nur einige Büchertitel an, ſo daß die Ueberſicht von Niemeyer noch immer das Beſte ſey, was wir über jenen Gegenſtand beſäßen. Wenn ferner der Verfaſſer von Rau-

mer ſagt, daß ſich derſelbe gar zu gern als eine pädagogiſche Autorität geberde, ihn anderwärts (226) einen „Inquiſitor voll hochmüthiger Selbſtzufriedenheit“ nennt, ſich nebenbei jedoch nicht entblödet, deſſen Buch friſchweg auszuziehen, abzukürzen, bei Ratich, Comenius, Peſtalozzi abzuſchreiben; und wenn er nun dagegen ſich ſelber d. h. ſeine Schriften, ſechzehn Mal als Autorität citirt (nämlich auf S. 6, 67, 185, 244, 265, 268, 284, 317, 343, 348 2mal, 351, 358, 359 2mal, 377): das eine Mal ſeine „höhere Bürgerſchule“ neben dem „praktiſchen Schulmanne“ das einzige Journal zu nennen die Stirn hat, welches „wirklich durch ganz Deutſchland verbreitet und ein Mittelpunkt für die höheren Bürger- und Töchterſchulen geworden ſei: dann darf man von ſeinem Buche gewiß nichts Geringes erwarten, allerwenigſtens doch dies, daß jeder halbwegs für die Pädagogik gewonnene Geiſtliche und Lehrer ſich beeile, daſſelbe zu kaufen und zu ſtudiren; dann iſt es aber auch Pflicht der Kritik, einen nach ſeiner eigenen Ausſage ſo einflußreichen Pädagogen oder Schriftſteller ſich genauer anzuſehen. Ich laſſe nun bei Beurtheilung dieſes Buches die ſonſtigen Leiſtungen des Verfaſſers ganz außer Acht, und unterſuche vielmehr nur auf Grund deſſelben, erſtens ob der Verfaſſer fähig ſei, eine Geſchichte zu ſchreiben, zweitens ob er fähig ſei, eine Geſchichte der Pädagogik zu ſchreiben, drittens ob er fähig ſei, auch nur über Pädagogik zu ſchreiben, viertens endlich ob er überhaupt fähig ſei zu ſchreiben, d. h. Gedanken ſchriftlich darzuſtellen.

Was die erſte Frage anlangt, ſo dürften einige Leſer erwarten, ich wollte den Verfaſſer tadeln, daß er à la Hegel die dialektiſche Entwickelung der Geſchichte der Pädagogik nachgewieſen, alſo die Geſchichte gewiſſen Denkbeſtimmungen zu Liebe verdreht habe. O nein, denn ich muß geſtehen, daß ich gar keine weſentlichen Abweichungen in der Zeit- und Sachfolge von andern Geſchichten bemerkt habe, es müßten denn ſolche ſein, wie daß er in der Geſchichte der griechiſchen Erziehung ſonſt ganz genau ſich an Niemeyer hält, aber die Jonier (höchſt wahrſcheinlich durch einen kurzen Abſatz über die Jonier in Kleinaſien dazu verführt) eher beſpricht, als die Dorer, oder wie daß er nicht die Reformation für bedeutend genug hält, davon eine neue Periode in der Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts für Deutſchland, welches vom Mittelalter ab allein beſprochen wird, zu datiren, ſondern den Römiſchen zu Liebe den großen deutſchen Krieg, oder wie daß er in der Regel zweimal über denſelben Mann ſpricht, einmal ihn beurtheilend und dann erſt von ihm erzählend. Ueberhaupt iſt der

durch die Vorrede leicht entſtehende Verdacht, als ſei der Verfaſſer ein Hegelianer, ein Geſchichtsmacher, ganz ungegründet: ich wenigſtens habe bei ihm nicht den leiſeſten Anflug von Hegelſcher Philoſophie, ja von Philoſophie überhaupt entdeckt. Aber von Einem, der Geſchichte ſchreiben will, verlange ich erſtens, daß er irgend einen Zeitraum gründlich nach den Quellen ſtudirt habe, damit der Leſer für die Darſtellung der übrigen, auf Treue und Glauben Andern nachgeſchriebnen Abſchnitte eine Bürgſchaft richtigen Takts, geübten Urtheils, eigner Wahlfähigkeit vor ſich ſehe. Es kann dann freilich nicht ausbleiben, liegt zu ſehr in der eiteln Natur des Menſchen begründet, daß ein ſolcher Abſchnitt mit Vorliebe behandelt und alles von dem Forſcher gefundene Neue mitgetheilt wird; allein ſo etwas nimmt der Leſer gern mit in den Kauf, weil er daraus zum Geſchichtſchreiber Vertrauen ſchöpft und an ſeine Befähigung zur Geſchichtſchreibung zu glauben geneigt wird. Nun fehlt es zwar bei dem Verfaſſer nicht an Unverhältnißmäßigkeiten bei den einzelnen Perioden (z. B. die vorchriſtliche Zeit füllt 50, die letzten 40—50 Jahre füllen 145 Seiten!); allein von ſeinen Quellenſtudien auch nur für den kleinſten Zeitraum, ja nur von dem Studium eines einzigen bedeutenden Stimmführers in der Pädagogik habe ich nirgends eine Spur gefunden: es iſt alles das Bekannte, das überall zu Findende. Ja er geſteht ſelbſt, „daß er ſich in Betreff des Materials habe beſchränken müſſen, weil er es nur aus ſeiner eignen Bibliothek habe entnehmen können.“ Natürlich kann daraus einem Schulmanne kein Vorwurf gemacht werden, daß er nicht viele Bücher beſitzt, aber einem Schriftſteller an einem Orte, wie Halle, an einer Anſtalt, wie die Frankeſchen Stiftungen mit der prächtigen Bibliothek des pädagogiſchen Seminars und der deutſchen Schulen, daraus gewiß, daß er aus ſo wenigen Büchern ſein neues Buch zuſammengeſchrieben hat, wie der Verfaſſer. — Ferner fordere ich von einem Geſchichtſchreiber, er mag einen Zeitraum oder Gegenſtand der Geſchichte behandeln, welchen er wolle, daß derſelbe von den beiden Miſſionsvölkern, von den Juden und von den Germanen, eine gewiſſe Kenntniß und Anſicht gewonnen habe, ich will gar nicht ſagen, dieſe oder jene beſtimmte Anſicht. Wie es damit bei dem Verfaſſer ſtehe, zeigt ſein Buch ſchnell. Sein „erſtes Buch“ enthält im 1. Kap. die „ſtreng prieſterliche Erziehung und Unterricht bei den alten Völkern Aſiens und Afrikas“, im 2. die Erziehung der Griechen, im 3. die der Römer, im 4. einen Rückblick. Da ſagt er: „Man kann die Erziehung des Orients die religiöſe nennen, welche durch die Zucht

der Gewöhnung zu blindem Gehorſam das Kindesalter der Menſchheit bezeichnet, welchem auch das gedankenloſe, mechaniſche Auswendiglernen entſpricht, dem das Verſtändniß des Inhalts fremd bleibt. Inſofern (alſo: als ſeine Erziehung die religiöſe iſt) iſt der Orient nur die Vorſtufe der menſchlichen Bildung und ſind ſeine Völker verkommen und greiſe Kinder geworden, weil die thatenloſe Gewohnheit, das unveränderliche Beharren beim Althergebrachten und das gedankenloſe Lernen keine Entwickelung erlauben. Dem Chriſten wird die Religion eine Erkenntniß, die ihn zur ſittlichen Handlung antreibt, dem Orientalen blieb ſie ein äußerliches Thun, ein Formendienſt, der dem geſammten übrigen Wiſſen und äußern Leben das Gepräge des Altherkömmlichen, Unveränderlichen verlieh, welches ermüdete, die Geiſter erſchlaffte und die Sinne dem fleiſchlichen Genuß zuwandte, ſo daß ſogar Unzucht und Kindermord zum Gottesdienſt werden konnten. Der Orientale verehrt in ſeinen Göttern Naturerſcheinungen und Naturkräfte; er kann Geiſt und Natur nicht trennen. Seine Religion iſt daher Naturreligion, ſein Gott bleibt ihm eine äußerliche Macht, eine feindliche Naturgewalt, welcher er ſich unbedingt unterwerfen muß, welcher er ſich mit Furcht und Zittern naht u. ſ. w.“ Dann fährt er fort: „Dieſer allgemeine Charakter der orientaliſchen Bildung empfängt bei den einzelnen Völkern noch ſeine beſondern Eigenthümlichkeiten“, und nun erzählt er von China, von Aegypten, von Perſien und wirklich von den Juden, „als welche in ſich gewiſſermaßen das ganze Morgenland vereinigten.“ Ich denke, der Leſer weiß jetzt genug: Kenntniß hat der Verfaſſer von den Juden nicht, denn daß ſie eine Naturreligion gehabt u. ſ. w., kann doch bei verſtändigen Leuten nicht für Kenntniß gehalten werden. Ohne Kenntniß keine Anſicht. Was alſo hier wie Anſicht ausſieht, iſt Gerede. Von der geſchichtlichen Bedeutung aber der Germanen vor dem und durch das Chriſtenthum und darum für die Erziehung iſt nirgends die Rede. — Drittens fordere ich von einem Geſchichtſchreiber, daß er Erzählung und Beſchreibung, Vergangenheit und Gegenwart von einander halten könne. Das kann der Verfaſſer nicht. Denn nicht blos füllt er ein Drittheil ſeines Buches mit ſeinen Einfällen über die beſten Methoden, über Realſchulen u. ſ. w. und mit Auszügen aus pädagogiſchen Literaturzeitungen, ſtatt Geſchichte zu erzählen, ſondern er macht auch in der Darſtellung älterer Zeiten oft einen ſo falſchen Gebrauch vom Praesens historicum, daß geſchichtsunkundige Leſer es nicht leicht als ein ſolches erkennen, ſondern für das wirkliche Praesens anſehen. Der geneigte Leſer wird mir zutrauen, daß ich noch mehr und andre

Anforderungen an einen Geſchichtſchreiber ſtelle. Allein er wird mir die Aufzählung derſelben erlaſſen und ſchon hieran genug haben, um einzuſehen, daß dem Verfaſſer die allererſten Erforderniſſe zum Geſchichtſchreiber abgehen. Von ſolchen Fehlern wie Unordnung (Seite 133, 184, 347), Wiederholungen (S. 36 ff. 43 ff.) und Abſchweifungen rede ich darum lieber gar nicht.

Iſt danach des Verfaſſers Fähigkeit, irgend welche Geſchichte zu ſchreiben, mehr als zweifelhaft, ſo wird es bei weiterer Betrachtung ſeines Buches noch mehr die, eine Geſchichte der Pädagogik zu verfaſſen. Der Nachweis hiefür diene dem Leſer zugleich als eine Charakteriſtik des Buches. Ich will deshalb nicht viel Weſens davon machen, daß der Titel eine Geſchichte der Pädagogik verſpricht, der erſte Satz aber des Vorworts gleich dieſes Verſprechen zurücknimmt und „Geſchichte des Schulweſens" unterſchiebt, ſondern eine kleine Muſterkarte von Behauptungen, Urtheilen und Widerſprüchen des Verfaſſers aufhängen, damit jeder in den Stand geſetzt werde, obige Frage ſich ſelber zu beantworten. S. 31: „Eigenthümlich iſt dem Ariſtoteles — im Vergleich mit Platon — blos, daß er das Schreiben als unerläßlichen Unterrichtsſtoff mit aufnimmt. S. 41: der Römer ward Weltbürger im vollen Sinne des Worts, der eine vielſeitige, den ganzen Menſchen entwickelnde Bildung ſich aneignen mußte, um ſich in alle Verhältniſſe, Nationen und Religionen hineinzufinden. Dieſe allgemeine Bildung, welche nicht das Ergebniß des Nationallebens und der Gewöhnung war, ſondern angelernt und durch Kenntniſſe erworben wurde, nannte man Humanität oder Menſchenbildung. Das Nationale hat alſo mit ihr ein Ende, das allgemein Menſchliche, allen Menſchen Erreichbare und Mittheilbare tritt an ſeine Stelle." S. 54: „Das Chriſtenthum (der erſten Jahrhunderte) hatte keinen Bildungsſtoff, und die chriſtlichen Prieſter waren in nicht geringer Verlegenheit, da ſie keine Bildungsmittel beſaßen, um ſich auf das Studium der heiligen Schriften vorzubereiten." S. 77: „Der geſammte Schulunterricht (des Mittelalters bis zu den Hohenſtaufen) beſtand in zerſtreuender Vielwiſſerei, in inhaltsleerem Schematismus, Memoriren und Produciren (ſtatt wenigſtens Reproduciren) gelernter Phraſen und Definitionen. Er war in der Hauptſache noch ein rein formaler und daneben mechaniſch gedächtnißmäßiger, wie die Erziehung in der Unterdrückung der Individualität, Verdüſterung und Abſtumpfung des jugendlichen Sinnes beſtand." S. 89: „Lateiniſch war — im Mittelalter — die Gelehrtenſprache, und erſt 1694 führte Thomaſius

zu Halle die deutſche Sprache bei ſeinen Vorleſungen ein. Die Promotionen verloren bald ihren Werth — wann? — und die Geiſtlichen mußten durch Geſetze gezwungen werden, ſich dieſelben zu erwerben; aber es halfen die Geſetze der Abnahme des wiſſenſchaftlichen Strebens nicht ab. Jetzt ſind Promotionen bekanntlich inhaltsleere Formen." S. 90: „Die Scholaſtik hat den Verſtand geſchärft, aber poſitive Leiſtungen vermochte ſie nicht zu ſchaffen, denn dazu gehörten ſprachliche und hiſtoriſche Studien, dazu gehörte die Buchdruckerkunſt. — Die Univerſitäten ſind der Verſuch, die theologiſche Bildung wiſſenſchaftlich zu organiſiren; da es ihnen aber wegen Mangel an Büchern an Gelehrſamkeit fehlt, ſo kommen ſie über philoſophiſchen Formalismus und Schematismus nicht hinaus. Daneben ſind ſie der erſte Verſuch, die Wiſſenſchaft von der Vormundſchaft der Kirche zu befreien, obſchon ſie noch weit davon entfernt ſind, die Wiſſenſchaft zum Selbſtzweck, zu einer freien Forſchung zu machen, da das Ziel vorgeſchrieben war, zu dem ſie gelangen mußten." S. 105: „Selbſt die Kirchenreformen durch Luther und Zwingli haben für das Schulweſen keineswegs die Bedeutung gehabt, die man erwarten durfte. Denn Luther ließ das Schulweſen ſeinem Inhalte nach ganz beim Alten, ja er trieb, wie ſeine gleichſtrebenden Genoſſen, die Einſeitigkeit und Verkehrtheit des Lateinſprechens auf die Spitze." S. 108: „Bei dem Enthuſiasmus, welchen die alten Claſſiker in ihrer Formſchönheit gegenüber den geſchmackloſen Scholaſtikern hervorriefen, und bei der allgemeinen Verbreitung des Lateiniſchen läßt es ſich erklären, daß der ungeſtüme Reformator (Luther) noch ganz von den Vorurtheilen ſeiner Zeit befangen iſt." S. 112: „Sehr charakteriſtiſch iſt es, daß Luther den Unterricht zur Staats- und die Erziehung zur Privatſache macht, obſchon doch nur ſehr wenig Eltern zur Erziehung ihrer Kinder Luſt und Fähigkeit haben." S. 117: „Dieſe (Sturm's) Methode mußte zu Geiſtloſigkeit, zu hohlem Phraſengeſchwätz, zu Dünkel und zur Ertödtung des innern Menſchen führen; ſie verödete das Gemüth, blaſirte und demoraliſirte; denn im Grunde waren alle ſchönen Reden nur geſtohlen, und die Sprachfülle nur erheuchelter Schein." S. 136 f.: „Der alte Streit zwiſchen Formalismus und Realismus iſt in unſern Tagen mit großer Lebhaftigkeit wieder erwacht und mit dem unhaltbaren Frieden vorläufig beendet, daß beide Principien die allgemeine oder humaniſtiſche Bildung als Endziel ihrer Schulthätigkeit anſehen. Dies iſt aber ein Sieg der formalen Schulen, denn nur ſie erſtreben die allgemeine Bildung, wogegen die

realiſtiſchen Schulen nationale und Berufsbildung ſich zum Ziele ſetzen müſſen, wenn ſie ihrer Natur nicht untreu werden wollen.“ S. 177: „Wenn der Unterricht ſeinem Lehrſtoffe nach realiſtiſch war, ſo ſollte er doch in Betreff der Erziehung ſtreng chriſtlich ſein, und nach dieſer Seite hin ſteht das Inſtitut (Frankes) epochemachend da, denn es vereinigt Erziehung und Unterricht, obſchon der Gründer beide widerſprechende Grundſätze, Realien und Frömmigkeit, nicht zu einem Ganzen zu geſtalten vermochte.“ S. 238: „Franke wollte den Knaben zum Pietiſten, Baſedow zum Aufklärer, Rouſſeau zum Freigeiſt machen, doch ſeit Peſtalozzi ſoll im Kinde der Menſch gebildet werden mit ſteter Berückſichtigung des künftigen Standes und Berufs. Zur Nationalerziehung hat man ſich aber nicht erhoben, da die unglückliche Zerriſſenheit Deutſchlands dem widerſtrebt.“ S. 245: „Jene Natur, der gemäß man ſchon früher zu erziehen und zu bilden forderte, beginnen die Pſychologen und Phyſiologen unſrer Tage erſt zu ergründen, und erſt, wenn ſie beſtimmte Ergebniſſe werden gewonnen haben, können wir den Geiſt ſeiner Natur gemäß bilden und entwickeln.“ S. 265 f.: „Seit Peſtalozzi hat man die Pädagogik zwar wiſſenſchaftlich behandelt, hat ſie nach philoſophiſchen oder theologiſchen Syſtemen zugerichtet, hat ſich in Allgemeinheiten mit den Vorſchlägen und Forderungen umhergetrieben; aber Epochemachendes iſt nicht geleiſtet worden, ſondern es haben ſich nur verſchiedne Richtungen geltend gemacht. Die begangenen Fehler liegen freilich tief in der deutſchen Natur, daß man über einen Gegenſtand ſpeculirt, anſtatt ihn ſorgfältig zu durchforſchen. Wenn man unſre Schuljugend anſieht, die mit dem 14. oder 20. Jahre die Schule verläßt, die alſo mitten in der Entwicklung ſteht, und eigentlich erſt vom Leben wird erzogen werden; wenn man dieſe durch und durch unreife Jugend anſieht und ihr gegenüber die hochfliegenden Erziehungsideale von Gottähnlichkeit, Humanität, geiſtiger Freiheit u. ſ. w. ſtellt, ſo ſieht man das Unpraktiſche von allen jenen zahlreichen Anweiſungen zur Erziehungspraxis. Die Erziehungstheoretiker machen es wie das Frankfurter Reichsparlament, welches über Grundrechte ſich ſo lange ſtritt, bis es darüber in heftige Parteiungen gerieth.“ S. 279: „Noch iſt der Widerſpruch nicht gelöſt, in welchem die Gymnaſien ſtecken, daß ſie eine chriſtliche Jugend in heidniſcher Anſchauungsweiſe unterrichten, daß ſie Republikaner ſtudiren und ihren Schülern unſaubre Bücher in die Hand geben, die man in deutſcher Sprache gewiß keinem Schüler zum Studium aufnöthigen würde. Die Jugend muß

ſich Jahre lang mit einer Anſchauungsweiſe beſchäftigen, die ſie nicht annehmen darf, denn unſre Geſetze beſtrafen republikaniſche Geſinnung und heidniſchen Glauben; ſo daß der Schüler nie mit dem Gedanken Ernſt machen darf und ſich mit der inhaltsleeren Form begnügen muß, mit Redefiguren und Lesarten." S. 310: „Beſonders nahmen ſich Frauenvereine an der edlen Fürſtin ein Beiſpiel und gründeten ſolche Anſtalten für zwei- bis vierjährige Kinder, deren Mütter keine Zeit zur Erziehung und Wartung haben, eine kleine Beiſteuer, Kleidung geben, und das Kind zweimal ſtillen, ſo lange es noch Säugling iſt." S. 339: „Alſo Aufgabe der Zukunft bleibt es, den Anſchauungsunterricht organiſch mit den Lehrgegenſtänden zu verbinden." S. 30: „Außer dieſer ſokratiſchen Methode wiſſen wir von der Lehrweiſe der Griechen herzlich wenig. Der Stock hat jedenfalls viel mitwirken müſſen, um bei mangelhafter Methode Erträgliches zu leiſten. Trotz des ſchlechten Schulunterrichts iſt Griechenland doch reich an großen Dichtern, Schriftſtellern, Künſtlern und Staatsmännern, was man jedenfalls der trefflichen Erziehungsmethode zuzuſchreiben hat." S. 195: „Die Natur kennt weder Sittlichkeit, noch Recht, noch Religion, noch Tugend, ſie iſt eben ein gewaltiger mathematiſcher Mechanismus oder chemiſcher Organismus, mit dem die Erziehung nichts zu thun hat, welche vielmehr die Natur bändigen ſoll." — S. 267: In dieſer Einſeitigkeit (der Normalmenſchenbildung) liegt die unbeſtreitbare Berechtigung der preußiſchen Regulative, die freilich des Guten auch wieder zu viel thun und ſogar die Lehrerbildung auf ein ſo enges Maß (?) beſchränken, daß der Lehrer ſeinen Schülern nur um einen Schritt vor und daher immer in Gefahr iſt, ſich Blößen zu geben, ſobald er einmal einen geweckten Kopf unter ſeinen Schülern hat. Jene Regulative gehen aber von dem ganz richtigen Grundſatze aus, daß die Jugend eben nur einen engbegrenzten Jugendunterricht erhalten könne, welcher die nächſten Bedürfniſſe befriedigt. — „In neuſter Zeit," heißt es S. 287, „hat man in Preußen angefangen, die Seminarien aus großen Städten in kleine Landſtädte zu verlegen, um die jungen Leute nicht an großſtädtiſche Genüſſe zu gewöhnen und ſie in ihren Anſprüchen an das Leben beſcheidner zu machen. Einige (?) löſte man geradezu auf, weil in ihnen der Rationalismus vorherrſchte. Die neuſte Verordnung ſetzt die Seminariſtenbildung auf ein Minimum herab, welches doch gar zu winzig iſt und mit den Anfordrungen unſrer Zeit in ſchneidendem Widerſpruche ſteht. Der Landſchullehrer wird auf das Niveau eines

kleinen Handwerkers einer Landſtadt herabgeſetzt, und die deutſchen Claſſiker ſind nur als Privatlectüre erlaubt.“ — Gleich aber auf der folgenden Seite: „Noch ſind die Grenzen der Seminarbildung nicht abgeſteckt, noch beſchränkt man ſich vorzugsweiſe auf das Wiſſen, weniger auf das Können.“ Nachdem dann einige Seiten lang mit ſtaunenswerther Unwiſſenheit über Seminare räſonnirt iſt, heißt es S. 293: „Wie ein Seminar einzurichten iſt, bleibt eine offne Frage: doch dürfte die Erfahrung bereits gelehrt haben, daß ſtatt der ſchul- und buchgelehrten Bildung eine praktiſche zu geben iſt. Dagegen iſt es gewiß ein Mißgriff, wenn man die Seminare in kleine Landſtädte oder gar auf Dörfer verlegt; denn einestheils ſollten ſie ſtets unter den Augen der Schulräthe ſich befinden, andertheils gibt eine größre Stadt eine Menge von Anſchauungen und eine vielſeitigere Lebenskenntniß, die dem Lehrer in ſeinem Berufe unentbehrlich ſind. Wie man den Uebelſtänden begegne, welche der Aufenthalt in volkreichen Städten für die jungen Leute haben kann, das iſt Sache der Seminardisciplin. Uebrigens dürfte es Thatſache ſein, daß die Kinder großer Städte gewiß nicht unſittlicher ſind, als Bauernkinder, wohl aber geiſtig geweckter, regſamer und energiſcher.“ Und weiter über die Regulative: „Sie ſind ganz im Rechte, wenn ſie der Katechetik eine untergeordnete Bedeutung zumeſſen und wenn ſie an ihre Stelle fleißiges, wohlbetontes, ausdrucksvolles Leſen und erbauliche Beſprechungen ſetzen. Ihr Mangel liegt nur darin, daß ſie ins andre Extrem gerathen, daß ſie überſehen, die Bibel iſt nicht für Kinder geſchrieben, die man vielmehr für das Verſtändniß erſt vorbereiten ſoll.“ Es iſt deutlich, daß der Verfaſſer die Regulative nicht mit Verſtand oder überhaupt nicht geleſen haben kann; und doch ſagt er S. 338 noch einmal: „Die Regulative haben zwar das Rechte nicht getroffen, aber ſie ſind auf dem richtigen Wege und gehören daher der Geſchichte der Pädagogik an.“ — Um indeſſen nicht gar zu gründlich bei dieſem Nachweiſe von der Unfähigkeit des Verfaſſers, eine Geſchichte der Pädagogik zu ſchreiben, und darum für die Leſer langweilig zu verfahren, führe ich nur noch einige ſeiner Urtheile und Widerſprüche über Perſonen und Bücher an. Dem Rektor Lüben ſchreibt er große Verdienſte um den naturkundlichen Unterricht zu, ſagt aber gleich nachher, daß ſeine Methode für die Schule unbrauchbar ſei. Bei der Levana kommt der Verfaſſer oft in Verlegenheit, was Jean Paul eigentlich ſagen will; darum wohl nennt er auch ſeine Richtung eine, welche von humaniſtiſchen oder dogmatiſchen Grund-

ſätzen ausgehe. Palmers Syſtematik und Reflexionen nennt er rein willkürlich, ſein Urtheil höchſt einſeitig, ſeine eitle Selbſtgefälligkeit widerwärtig; an Sachkenntniß fehle es ihm. Schwarz erſcheint ihm als gemäßigter Rationaliſt. Der jetzt lebende Völter iſt ihm die äußerſte Grenze des zankſüchtigen, verdächtigenden Pietismus, ſoll ſich auch vor abſurden Behauptungen nicht ſcheuen. An den gelehrten Schulen in Preußen findet er viel gelehrte Lehrer, aber wenig Pädagogen. Kindergärten hält er für nothwendig, ebenſo daß der Unterricht bis ins zwanzigſte, ja dreißigſte Jahr reiche. Das Kirchenlied, behauptet er in ſeiner mit der Jahreszahl 1857 verſehenen Geſchichte, ſei „pädagogiſch“ faſt noch gar nicht bearbeitet.

Ich habe oben verſprochen, drittens nachzuweiſen, daß der Verfaſſer gar nicht fähig ſei, über pädagogiſche Dinge zu ſchreiben. Ich kann mir nun gar wohl denken, daß mancher meiner Leſer ſchon an den bisherigen Mittheilungen auch für dieſe Behauptung vollauf genug hat, ja daß mancher ſich ſogar mit dem einen Beweiſe zufrieden geben möchte, den ich ſo eben angeführt, mit der Forderung nämlich des Herrn Verfaſſers, nicht blos daß die Erziehung eine Staatserziehung ſein, ſondern daß der Unterricht auch bis ins zwanzigſte oder gar dreißigſte Jahr dauern müſſe, allein es könnten doch auch wieder andre duldſamere Leſer ſein, welche Unwiſſenheit in hiſtoriſchen Dingen und Ungeſchicktheit im praktiſchen noch nicht für Unfähigkeit überhaupt gelten laſſen wollten. Für dieſe muß ich jenen Nachweis noch beſonders führen. Und da ſage ich denn, daß derjenige unfähig iſt, über Pädagogik zu denken und zu ſchreiben, welcher gegen die Religion entweder gleichgültig, oder in den wichtigſten ſie betreffenden Dingen unwiſſend iſt. Wurzel und Frucht ſind die Hauptſtücke des Baumes, ohne ſie hat alles Andre keinen Werth: Beides iſt aber für die Erziehung die Religion. Wenn daher der Verfaſſer ſeine fragmentariſche nach Niemeyer gearbeitete Geſchichte der griechiſchen Erziehung ſo ſchließt: „Wenn der Orientale ſich thatenlos in die Wunder ſeines Glaubens verſenkt, ſo ſucht der Grieche ſeinen Staat und ſein Leben durch friſche Thätigkeit zu innerlich befriedigter Harmonie zu bringen und ſieht in dieſem Ebenmaß und Gleichgewicht der Kräfte und Talente das Schöne als die Einheit des Wahren und Guten“ — und nicht einmal den matten Seufzer aus Niemeyer zu wiederholen Luſt hat, daß der Mangel des griechiſchen Lebens und Erziehens der Götzenglaube und Götzendienſt geweſen ſei; wenn er ferner von dem Leben der erſten Chriſten nie

mehr zu erfahren geſtrebt hat, als die Verkehrtheit, daß ſie von dem Chriſtenthum zunächſt nur Aeußerlichkeiten, beſtimmte Gebets- und Glaubensformeln, Ceremonien und Gebräuche angenommen hätten, daß aber in die Tiefe der Offenbarung nur einzelne gottbegeiſterte Männer und die wiſſenſchaftlich gebildeten Männer ſpäterer Jahrhunderte ſchauen gelernt; wenn er endlich den Satz, das Kind ſei von Natur gut, werde aber durch Zwang verſchlechtert, nur für „bedenklich“ anſieht: dann wird ihm mindeſtens Gleichgültigkeit in religiöſen Dingen vorgeworfen werden müſſen. Wenn er aber diejenigen, welche die pädagogiſchen Schriften der beiden Niemeyer getadelt haben, in Pauſch und Bogen Dunkelmänner nennt; wenn er von Franke ſagt: „Natürlich pflegte man an allen Anſtalten Erbauungen, Betübungen, Andachten und Kirchengeſang beſonders, da Franke dieſes pietiſtiſche Element an der Schule zur Geltung bringen und es zu einem berechtigten erheben wollte“ —; und wenn er von den Jeſuiten ſagt: „Erſt die Jeſuiten gründeten ein Schulweſen, welches das beſtorganiſirte ihrer Zeit war und daher ſehr bald einen wohlverdienten Ruf in der ganzen Welt erhielt. Es iſt Sitte geworden, die Jeſuiten als Menſchen voll Bosheit, Hinterliſt und Verrath zu ſchildern, obſchon doch recht wohl bekannt ſein muß, daß die ihnen vorgeworfenen Verbrechen hiſtoriſch noch nicht erwieſen ſind, und daß ihre Aufhebung im vorigen Jahrhundert ein Gewaltſtreich der Politik franzöſiſcher Miniſter war, welche ſich mit den Beſitzungen der Jeſuiten bereichern wollten. Ihre Vertreibung aus den Ländern Südeuropas war ein Act roher Gewalt und habſüchtiger Plünderung. — Wohl aber iſt es Pflicht der Gerechtigkeit, die Thorheit derjenigen zum Schweigen zu bringen, welche gerade in dem Erziehungsſyſtem der Jeſuiten die raffinirteſte Bosheit zum Verderben der Jugendgeiſter ſehen. — — In der Benutzung des Ehrgefühls gingen ſie ſo weit, daß ſie auch den öffentlich lobten, der ſich durch Andacht beſonders hervorthat, und das Syſtem der gegenſeitigen Ueberwachung trieben ſie ſo weit, daß ein Schüler der Wächter und Denunciant des andern ſein mußte“ — dies letztre aber nur ein „gefährliches Experiment“ nennen mag: dann muß man entweder auf Unwiſſenheit in religiöſen Dingen ſchließen, oder hier auch in der Zurückhaltung entſchiednen Tadels ſchon ein Lob öſterreichiſcher Schuleinrichtungen ſehen, wie es ihnen, wenn es irgend angeht, reichlich vom Verfaſſer geſpendet wird. — Wie könnte man aber über jene Hauptvorfragen der Pädagogik: hat die Taufe ſakramentale oder ſymboliſche Bedeutung?

hat Auguſtinus oder haben die Manichäer Recht? Womit hat es alſo die Erziehung und der Unterricht zu thun, mit der Erbſünde oder blos mit andrer Sünde? Wie iſt der Sünde beizukommen, von außen hinein, oder von innen heraus? — ohne welche kein einigermaßen brauchbares Syſtem der Pädagogik aufgebaut werden kann, bei Herrn Körner Aufſchluß erwarten? Und eben ſo wenig läßt ſich bei ſeinen kecken Verurtheilungen ſo vieler verdienſtvoller Pädagogen auch nur von ferne ahnen, daß er einen Unterſchied zwiſchen irdiſchen und himmliſchen Zielen der Erziehung und des Unterrichts kennt, oder je ernſtlich erwogen hat. Daß Jeder, der Kinder hat, über Erziehung und Unterricht ſprechen zu können meint, beweiſt uns die erſte beſte Waſchfrau, die zum Lehrer klagen kommt, weil er ihren Jungen geſchlagen; aber von Einem, der über Pädagogik ſchreiben will, muß man fordern, daß ſein pädagogiſches Denken, Wiſſen und Thun auf einem ſichern Fundamente ruhe. Bei Herrn Körner habe ich in dieſem Buche — und eine Geſchichte der Pädagogik muß ja zu Gericht ſitzen über alle verfehlten oder verheißungsvollen Leiſtungen der Vorzeit, aber von jenem idealen Geſichtspunkte aus — von ſolchem Fundamente, ſei es ein chriſtliches oder widerchriſtliches, nichts zu entdecken vermocht. Oder könnte vielleicht einer der Leſer aus folgendem Schluſſe ſeines Buches klüger werden als ich? „Kurz, wir müſſen mit dem Schulweſen aus dem Schematismus, Formalismus und Mechanismus heraus, müſſen die Verſtandescultur auf ihr beſcheidnes Maß beſchränken, müſſen Herz und Willen, Gemüth und religiöſes Gefühl ebenſo pflegen, müſſen organiſiren, müſſen alle Bildungselemente und Bildungsaufgaben, die wir ererbt und geſchaffen haben, zu einem harmoniſchen, lebendigen, in ſich wohlgegliederten Ganzen vereinigen, dann haben Alterthum und Mittelalter ſich erſt zu einer neuen Lebensperiode der Menſchheit vereinigt. Den Anfang hiezu machen die preußiſchen Regulative, ſobald ſie die übrigen Schulen umfaſſen. Weil ſie der Anfang ſind, ſo darf man ſich nicht wundern, wenn ſie einſeitig und mangelhaft erſcheinen, die ſpätere Zeit wird ſchon nachhelfen. Sie haben aber den Vorzug, daß ſie der Ueberladung mit Lehrſtoff wehren, doch iſt ihre excluſiv dogmatiſche Tendenz den Verhältniſſen nicht angemeſſen. Auf das Praktiſche hin zeigen alle Wegweiſer unſrer Beſtrebungen, auf Organiſation und Theilung der Arbeit dringen die Stimmen der Einſichtsvollen, auf Beſeitigung der beliebten Vollſtändigkeit durch eine beſchränkte Auswahl, auf gemüthliche Vertiefung arbeitet die leiſe ſich regende Re-

ſorm hin, und daher lautet das Motto der Schule der Zukunft: praktiſch und organiſch!“

Ich wollte, der Nachweis für meine letzte Behauptung, der Verfaſſer ſei nicht einmal fähig, ſeine Gedanken ſchriftlich darzuſtellen, könnte mir erlaſſen werden und ich dürfte mit dem bloſen Tadel ſchließen, daß derſelbe weder mit den deutſchen Bindewörtern, noch mit den Relativſätzen umzugehen wiſſe. Allein ſeine Anmaßlichkeit im Urtheil über Sachen und Perſonen iſt ſo groß, ſeine Begierde, als pädagogiſche Autorität angeſehn und gerühmt zu werden, ſo ſtark, daß ihm dieſe Ausſtellung am Pranger deutſcher Stiliſtik nicht erſpart werden darf. Ich will von den vielen Sätzen, die ich mir angemerkt habe, und die alle der Art ſind, daß ſie in den Aufſatzbüchern unſrer Schüler nicht unangeſtrichen bleiben dürften, nur einige wenige auswählen und herſetzen. S. 261: „— —: ſo beſchränken ſich andre Pädagogen verſtändiger Weiſe nur auf Methodik, oder ſie ſuchen Kirche und Schule in Eintracht bei einander zu halten, wobei es denn nicht fehlt, daß man auch hier zu weit geht und die kirchliche Anſicht einer Partei für die der Kirche überhaupt ausgibt und mit Gewalt die Gegenpartei zum Schweigen bringt, ſie mit Stumpf und Stiel vernichten möchte, anſtatt ſie auf das rechte Maaß zu beſchränken.“ S. 218: „Daher ward er betrogen, verleumdet, mit Undank belohnt, verhöhnt und oft von Freunden verlaſſen; doch ſelbſt in den trübſten Lagen ſeines Lebens verlor er den Glauben an das hohe Ziel ſeiner Beſtrebungen, den Glauben an die Menſchen nicht, ſank nie zum Egoiſten herab, ſondern blieb der Märtyrer ſeiner maßloſen Menſchenliebe, duldete ergeben alles Elend und allen Hohn, da er ſeine Unbeholfenheit in praktiſchen Dingen recht wohl kannte, obſchon ihn ſein liebendes Herz immer wieder zu neuen Unternehmungen trieb, durch welche er ſeinen Mitmenſchen zu nützen hoffte.“ S. 171: „Im Jahre 1689 ſetzte er zu Leipzig nach einem längeren Aufenthalte bei Spener in Dresden ſeine theologiſchen Vorleſungen fort, die er in deutſcher Sprache hielt und unter ſeinen zahlreichen Zuhörern auch viel Büger ſah.“ S. 157: „Einen tüchtigen Schritt weiter ging Comenius, bei welchem das Erlernen vieler Sprachen gleichfalls Hauptzweck bleibt, wie bei Ratich, welcher (?) auch die deutſche Sprache den Sprachſtudien zu Grunde legt, der aber mit dem Realismus vollen Ernſt macht, indem er nicht nur von den Dingen zu den Wörtern, von der Anſchauung zum Begriff geht, nicht nur naturhiſtoriſche Kenntniſſe verbreiten will, ſondern in ſeinem Bilderbuche die Dinge wirklich abbildet, damit der Schüler die Bezeich-

nung des Dinges durch das Wort daraus leichter lerne, obſchon ſich abſtracte Dinge nur durch ſinnreiche Symbolik darſtellen ließen.“ S. 315: „Während ſich aus einflußreichen Perſonen Vereine bildeten, ſein Syſtem zu verbreiten, und in allen engliſchen Beſitzungen ſolche Schulen einrichteten, entzweite ſich Lancaſter mit dem Comité ſeiner Anſtalt, legte 1814 ſeine Stelle als Director nieder, reiſte, um durch Vorträge Geld zu verdienen, ſchrieb heftige Schriften gegen ſeine früheren Freunde, ging dann 1820 zu Bolivar nach Südamerika, um dort Schulen einzurichten, kehrte 1828 nach Nordamerika zurück, wo er in ſo dürftige Umſtände gerieht, daß er öffentlich um Unterſtützung bat, ſich in Montreal durch Handarbeit zu nähren ſuchte und zu Newyork ſtarb, als er von einem Wagen überfahren wurde.“ S. 269: „Wenn einzelne Regierungen gegen ſolche Erſcheinungen mißtrauiſch ſind, ſo wird ſich dies verlieren, wenn die Lehrer es verſtehen, durch Takt und Umſicht jede Verdächtigung zu entkräften.“ S. 91 f.: „Die Füchſe wurden in bunte Kleider geſteckt, ihnen das Geſicht gefärbt, an die Hüte Ohren und Hörner befeſtigt, in die Mundwinkel Schweinszähne geſteckt, ſie ſelbſt vom Depoſitor mit dem Stocke in's Depoſitionszimmer getrieben, wo ſie ſich im Kreis aufſtellen mußten, damit er in ihrer Mitte ſtehend ſie verſpottete, ſie dann in einer Rede ermahnte, die Fehler der Jugend zu meiden, ſie examinirte und prügelte, wenn ſie wegen der Schweinszähne undeutlich ſprachen, ſie mit einer Zange faßte und am Halſe ſchüttelte, bis ihnen die Schweinszähne aus dem Munde fielen, ſie dann der Mummerei nach und nach entkleidete, ſie auf den Bauch legen ließ, um ſie zu behobeln, ihnen Waſſer über den Kopf ſchüttete und ſie mit Lumpen abtrocknete und endlich mit der Ermahnung ſchloß, ſie ſollten, nachdem ſie die alten Untugenden los wären, ein neues Leben beginnen. Am allerſchlimmſten und geradezu Unſinn iſt dieſer Satz S. 258: „Im Uebrigen gibt Curtmann über leibliches und geiſtiges Leben Aufſchluß und Anweiſung, entwickelt die Unterſchiede der Erziehungsmittel und die Lehrmethode klar und eindringlich, und ſteht mit ſeinen Anſichten und Beſtrebungen auf dem Boden jenes Glaubens, der mit der Wärme der Dahingabe an den Geiſt Gottes zugleich große Schärfe des Verſtandes beſitzt, und was als menſchliche Zuthat zum Worte Gottes hinzugekommen und dem Wandel der Meinungen unterworfen iſt.“ Bei Schriftſtellern, die ſonſt zeigen, daß ſie denken und ſchreiben können, ſchiebt man eine ſolche Auslaſſung, wie hier anzunehmen iſt (und darum von der ewigen Wahrheit wohl zu ſondern

weiß, was i.) dem Setzer oder Correktor in die Schuhe; Herr Körner darf das nicht ansprechen. Sollte aber einer unsrer Leser noch anstehen, jene Unfähigkeit, klar zu denken und richtig zu schreiben, zuzugeben, so versuche er's, folgenden Absatz logisch zu zergliedern und Sinn und Zusammenhang sich deutlich zu machen: S. 4: „Mit dieser Voraussetzung muß man an die Geschichte der Pädagogik herangehen. Daß diese die richtige und allein objektive ist, lehren jene Bearbeitungen der verschiednen Wissenschaften, in denen die geschichtliche Entwicklung derselben als ein organisches Ganze nachgewiesen ist. Denn wie in der Natur alles Entstehen und Vergehen im innigsten Zusammenhange als ununterbrochne Kette von Ursache und Wirkung steht, so ist auch das weltgeschichtliche Leben der Völker eine organische Entwicklung, sind die einzelnen Völker nur Träger der auf einander folgenden Lebensgesetze der geistigen Entwicklung. Aus bestimmten Verhältnissen und Auffassungen ergeben sich gewisse Zustände, die wieder neue Verhältnisse aus sich erzeugen. Diesen strengen, innigen Zusammenhang muß man in der Weltgeschichte suchen, wenn der Glaube an eine göttliche Weltregierung, die Niemand bestreiten wird, eine Wahrheit sein soll. Denn alsdann darf der Zufall nur in kleinerem Gebiete Bedeutung haben, nicht aber für die Entwicklung des Ganzen, welches Gott nach ewigen Gesetzen leitet und regiert. Ist dem Menschen die Freiheit der That und damit die Verantwortlichkeit für dieselbe überlassen, so ist die unausbleibliche Folge derselben und die Einordnung der Einzelbestrebungen zu einem höheren Ganzen Zeugniß von der höheren waltenden Hand Gottes."

Für wen — so frage ich aus der Seele manches meiner Leser heraus — habe ich mir aber wohl die Mühe gegeben, die mehrfache Unfähigkeit des Herrn Oberlehrer Körner aus diesem Buche nachzuweisen? Etwa zu Nutz und Frommen des Verfassers selbst? Nun, ich denke, mich für so gutmüthig zu halten habe ich noch Niemandem Veranlassung gegeben, daß ich meinen könnte, auf einen Mann, welcher mit so gewichtiger Miene sechzehnmal sein αὐτὸς ἔφα ausgesprochen hat, irgend welchen Eindruck hervorzubringen. Hätte ich das gehofft, so würde ich meine Kritik nicht haben drucken, sondern ihm selber in aller Stille haben zukommen lassen. Oder für die Leser der Revue, etwa um sie vor dem Ankaufe des Buches zu warnen? Ehrlich gestanden, ich kann mir nicht recht denken, daß auch nur einer derselben, selbst wenn er das unaufgeschnittne Ansichtsexemplar blos flüchtig durchblättert,

ſich über deſſen wirkliche Beſchaffenheit täuſchen könnte. Auch hätte es für dieſen Fall wohl hingereicht, mit wenigen Worten daſſelbe zu charakteriſiren und dadurch vor dem Ankauf zu warnen. Aber darum habe ich's für unſre Leſer gethan, weil das Buch ſchon ein Zeichen der Zeit iſt und wahrſcheinlich noch mehr werden wird. Mir iſt nämlich zu Ohren gekommen, daß die erſte Auflage deſſelben nahezu vergriffen ſei und bald einer zweiten Platz gemacht haben werde. Das beweiſt, daß entweder der Verfaſſer überhaupt ſchon ein ſogenanntes Publikum ſich erworben hat, oder daß wenigſtens dieſes Buch ein ſolches findet. Von Buch und Verfaſſer mögen unſre Leſer auf das Publikum ſchließen. Das iſt nicht ſchwer. Aber davon mögen ſie auch wieder weiter zurückſchließen auf den Unterricht und auf die Erziehung, welche ein ſolches Publikum möglich gemacht, groß gezogen haben. Und das iſt ein Anlaß zur Selbſtprüfung, zur Buße, und — für wen's noch Zeit iſt — zur Beſſerung.

2. Die Naturgeſetze der Erziehung und des Unterrichts. Praktiſche Anwendung der Phrenologie auf die Erziehungslehre. Von G. Schewe. Stettin, Müller. 1855.

Der Verfaſſer will laut Vorrede etwas weſentlich Neues liefern, verſichert, daß ihn die ſehr günſtigen Urtheile über dieſen Abſchnitt in den „Phrenologiſchen Bildern" veranlaßt hätten, denſelben beſonders abdrucken zu laſſen, und bittet die Kritik um eine möglichſt ſtrenge Beurtheilung. Ich bin nach dem Neuen begierig geweſen. Die erſten, über die leibliche Erziehung handelnden Paragraphen zeigen wenigſtens, daß der Verfaſſer die Arbeiten Moleſchott's kennt und ihre Reſultate den Erziehern empfiehlt. Dann aber möchte ſich das in die pädagogiſche Literatur eingeführte Neue zumeiſt auf folgende Sätze zurückführen laſſen: „Die allgemeine Kraftſteigerung, inſofern ſie durch die allgemeine Körperbewegung bedingt iſt, iſt ganz ebenſowohl eine Steigerung der Geiſteskraft als der Körperkraft. — Das Maß der durch Uebung möglichen Veränderung des von der Natur Gegebenen iſt etwa der fünfte Theil deſſen, was die ſchaffende Natur thut oder gibt. — Beim Kinde iſt die Kraft geringe (?), darum (?) darf auch die Uebung nur eine ganz mäßige ſein. — Die ſämmtlichen Geiſteskräfte des Menſchen zerfallen in 2 große Klaſſen, in die äußern und die innern Sinne. Die zahlreichen innern Sinne laſſen ſich in 3 Klaſſen bringen. 1. Niedere oder thieriſche Sinne: Nahrungsſinn, Geſchlechtsſinn, Kinder- und Jungenliebe, Sinn der Anhänglichkeit, Kampf- oder Widerſtandsſinn, Thä-

tigkeitsſinn, Verheimlichungsſinn, Eigenthums- oder Erwerbſinn; 2. Höhere oder Gemüthsſinne: Sinn des Selbſtgefühls, der Beifallsliebe, der Vorſicht oder Sorglichkeit, der Feſtigkeit, der Gewiſſenhaftigkeit, der Ehrfurcht oder Verehrung, der Hoffnung, des Wohlwollens oder der Theilnahme, der Nachahmung, der Sinn für Neues oder Wunderbares, der Sinn der Idealität oder der Schönheitsſinn, der Sinn für Scherz; 3. Verſtandesſinne: a. Gegenſtandſinn, Geſtaltſinn, Raum- oder Fernſinn, Gewichts- oder Wägeſinn, Farbenſinn, Ordnungsſinn, Zahlenſinn, Ortſinn, Thatſachenſinn, Zeitſinn, Ton- oder Muſikſinn, Kunſt- oder Bauſinn, Wortſinn; b. Vergleichungs- und Schlußvermögen. — Die Harmonie der That, das ſelbſtbewußte Streben des Menſchen nach der Harmonie mit der Außenwelt und mit ſich ſelbſt, iſt das, was wir Sittlichkeit, Tugend nennen. — Die Menſchen ſind jetzt weniger ſittlich, weil die Aufklärung keine genügende iſt. — Es iſt der Lebensberuf des Menſchen, Menſch zu ſein. — Es gibt keine andre Erziehung, als das erziehende Leben, und es gibt kein Leben, welches für den zu erziehenden Menſchen nicht Erziehung iſt. — Als allgemeines Vorbeugungsmittel gegen die Leidenſchaft oder als deren Heilmittel ſtellt ſich das Turnen dar. — Die Naturlehre des Geiſtes iſt das allgemeinſte Bildungsmittel. — Die bisherige Erziehung war eine Erziehung zum Wiſſen, die Erziehung der Zukunft wird eine Erziehung zum Können ſein. Das Wiſſen aber iſt nichts, das Können iſt alles, das Wiſſen iſt dem Menſchen von Andern gelehrt, iſt geliehenes Gut, das Können iſt vom Menſchen ſelbſt gelernt, iſt ſein Eigenthum, das Wiſſen iſt der Diener, das Können iſt der Herr, das Wiſſen iſt Schwäche, das Können Stärke, das Wiſſen kann das Laſter ſein, nur das Können iſt die Tugend, das Wiſſen kann der Tod ſein, nur das Können iſt das Leben. — Die Unbeſonnenheiten und Thorheiten des Kindes ſind unſchädlich, weil ſie natürlich ſind. — Nicht ſchlecht, nicht böſe ſind die Menſchen, ſie ſind es nicht und ſind es nie geweſen: aber ſie ſind ſchwach, unſelbſtändig. Sie wollen nicht das Schlechte, das Niedre, aber ſie geben ihm nach, weil ſie darüber zu herrſchen nicht die Kraft haben. Untugend, Laſter, Sünde, — es iſt Schwäche! — Unſere Zeit kränkelt an der falſchen Eitelkeit, daß man ſich in gewiſſen Kreiſen der Arbeit um Geld ſchämt. Und doch iſt das Geld das Mittel zur Geltung, zur Selbſtändigkeit, alſo zur Sittlichkeit.“ — — Dieſe Sätze, hinter deren jeden wohl ſchon alle Leſer von ſelber die nöthigen Frage- und Ausrufungszeichen geſetzt haben mögen, ſind zugleich charakteriſtiſch für die ganze Anſchauungsweiſe des Verfaſſers. Ich denke, diejenige Kritik

über dieſe Arbeit iſt die ſtrengſte — und dieſe wünſcht ja der Verf. — welche dieſe pädagogiſchen und pſychologiſchen und moraliſchen Neuigkeiten regiſtrirt und — ſchweigt.

1. Von der ſittlichen Bildung der Jugend im erſten Jahrzehend des Lebens. Pädagogiſche Skizzen für Eltern, Lehrer und Erzieher. Von A. W. Grube. Leipzig, Brandſtetter. 1855. (24 Sgr.)

Dieſe in den „Illuſtrirten Monatsheften“ zuerſt mitgetheilten Aufſätze handeln über Charakterbildung und Standeserziehung, von chriſtlicher Kinderzucht, vom anſchauenden Denken, vom Wollen und Thun, von der Macht des Beiſpiels, von den praktiſchen Begriffen und ihrem Verhältniß zur Gemüthsbildung, vom Gedächtniß, von den Spielen und der Spielfreudigkeit unſrer Jugend, von der Einbildungskraft und äſthetiſchen Bildung. Da auch dieſes Geſchreibſel des auf vielen Standpunkten zugleich ſtehenden Verfaſſers ſeine Lober gefunden hat, ſo halte ich's für Pflicht, durch einige Stücke die Leſer zu eigenem Urtheile zu befähigen. Auf S. 12 heißt es: „Es iſt die Aufgabe der Erziehung, in dem individuellen beſondren den generellen allgemeinen Menſchen aufzuerbauen. Jeder Menſch trägt als Menſch das Ebenbild Gottes in ſich, den vernünftigen Geiſt, der da fähig iſt, frei das Gute zu wollen und zu üben. Als einzelner individueller Menſch hat er aber beſondre, ihm eigenthümliche Kräfte empfangen, und iſt berufen, das Allgemein-Menſchliche auf eine beſondre, ihm eigenthümliche Weiſe darzuſtellen.“ Und auf S. 17: „Es giebt keine allgemeine Erziehung, und die allgemeine Menſchenbildung, die nur den Menſchen im Auge hat, iſt eine Abſtraktion, die zu den verderblichſten Irrthümern geführt hat und noch immer viel Unheil anrichtet ꝛc.“ Und dann wieder auf S. 27: „Den Menſchen zu bilden in jedem Stande und Berufe, in jedem nationalen und ſocialen Verhältniſſe: das iſt nach wie vor das große Ziel wie jeder Pädagogik, ſo insbeſondere jeder Charakterbildung.“ Weiß der Leſer, was der Verfaſſer will? Weiß dieſer es ſelber? — Ferner S. 59: „Hat das Kind angefangen, die Schule zu beſuchen, ſo ſäume man auch nicht lange, es zur Kirche anzuhalten. Keine Unbill der Witterung, geſchweige andre nichtige Vorwände, ſollte vom Kirchenbeſuch zurückſchrecken; es ſchadet nichts, wenn der Junge oder das Mädchen nebenbei auch das Frieren und geduldige Ausharren lernt. Eine frühe ſtrenge Gewöhnung kommt nachher dem pünktlichen Kirchenbeſuch ſehr zu Statten, wofern ſonſt das chriſtliche Leben zur normalen Entwickelung gelangt. Leider fehlt uns Proteſtanten die Kirchenzucht

der Katholiken und ihr kirchlicher Organismus, der alle subjektive Willkür in strenge Schule nimmt und auch für die Kinderzucht äußerst heilsam wäre.“ S. 63: „Wie man es darin versehen hat, den Gottesdienst zu einer erschreckenden Arbeit zu machen, so hat man andrerseits nicht verstanden, die Arbeit wie einen Gottesdienst zu behandeln.“ S. 86: „Wo sind heutzutage die freien Nachmittage, an welchen der 9jährige Knabe in den Wald hinaus ziehen, in stiller seliger Lust dem Picken des Spechtes lauschen, den Sprüngen des Eichhörnchens zuschauen und das puckernde Herz eines Rothkehlchens in der eigenen Hand fühlen, dem gefangenen Vogel in das helle, klare, unschuldige Auge blicken und dann mit dem Stolz eines Triumphators, aber doch auch mit einigen Gewissensbissen, den Gefangenen heimbringen könnte? Das sind Feld- und Waldstudien ohne Methodik und ohne Schulkommando, und in solchen Momenten der Freiheit und Einsamkeit wird ein ganz andrer Naturgottesdienst gefeiert, als wenn kasernenartig das Gebet kommandirt wird.“ Also: Ihr Erzieher, macht's, wie's euch beliebt, hier findet ihr für all und jedes eine Rechtfertigung; freilich Auskunft, wie ihr's wirklich machen sollt, sucht ihr vergebens. — Was heißt „zur Aufmerksamkeit bilden?“ S. 91: „Den Tumult der sinnlichen Triebe und Leidenschaften des Menschen zum Schweigen bringen, das Gemüth fein stille machen und bereit zur liebevollen Hingabe an den Gegenstand.“ Und welches sind vorzugsweise Bildungsstätten für die Aufmerksamkeit? Man sollte es nicht denken, aber S. 92 steht's: „die Kleinkinderschulen.“ Den Bürgern werden solche und Kindergärten à la Fröbel, dem Adel (für 9—10jährige Knaben) Bildungswerkstätten unter einem gewandten Techniker empfohlen! Auf S. 105 steht: „Wo der Wille frei geworden ist, da schwindet der Unterschied zwischen Wollen und Thun, zwischen theoretischer und praktischer Vernunft, zwischen Aktivität und Passivität.“ S. 115: „Trotz seiner Unbeholfenheit und Schwäche reagirt das Kind doch von Anbeginn viel kräftiger gegen die Einflüsse der Außenwelt, und selbst in dem gebieterischen egoistischen Schreiweinen macht sich schon der künftige Freiherr kund.“ S. 120: „Vor allen Dingen müssen die Gangliennerven des Unterleibs mit den Gehirnnerven in gutem Einvernehmen sein, wenn der Wille nicht in verderbliches Schwanken und unheilvolle Schwäche gerathen soll.“ S. 153: „Die Erziehung durchs Beispiel ist aristokratischer, darum conservativer und nachhaltiger, als die Erziehung durch Lehre und Gebote, über welche der Zögling zu räsonniren sich nur zu bald herausnimmt. Mit der englischen Pädagogik verglichen erscheint die deutsche

als demokratiſch mit allen Conſequenzen des Ungewiſſen und Schwankenden.“ (Es iſt wahr, wenigſtens beim Verfaſſer.) S. 189: „Jeder treibe das, was ihm gemäß iſt, und zwar von Jugend auf und mit ganzer Seele; mit ſeinen individuellen Mitteln werde Jeder vollendet in ſich, ſo wird er durch die Einſeitigkeit zur Allſeitigkeit gelangen, und ein ganzer, ſittlicher Menſch werden.“ — Doch genug! So wimmelt das ganze Buch von Phraſen, Tautologien, Paradoxien und das in einem ſo holprigen, unklaren, durch Fremdwörter bis zur Unanſtändigkeit entſtellten Stile, daß, da der Verfaſſer bekanntlich Hegelianer, Naturaliſt, Supranaturaliſt, Skeptiker, Kantianer und wer weiß was noch alles zugleich, oft ſogar den Ausdrücken nach in einer Periode ſein kann, man nach Durchleſung jeder Abhandlung ſich freut, endlich aufathmen zu können. Freilich fragt man nach dem Gewinn ſolches Studiums, ſo wird man nicht leicht einen andern auffinden können, als das Urtheil, daß der Verfaſſer unmöglich Kinder bis zum zehnten Jahre erzogen haben kann, und daß ſein Buch bei Unerfahrnen die Wiſſenſchaft der Pädagogik wieder etwas mehr in Verruf bringen wird.

Barby. Dr. Günther.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana.

Die von dem ſeligen B. G. Teubner in Leipzig begründete und von deſſen Nachfolgern nach dem urſprünglichen Plane fortgeſetzte Sammlung neuer Textausgaben der ſämmtlichen griechiſchen und römiſchen Claſſiker hat in den letzten Jahren ſo bedeutende Fortſchritte gemacht, daß die Revue, die früher ſchon mehrmals auf dieſes ebenſo großartige als verdienſtliche Unternehmen hingewieſen hat, es für Pflicht hält, von neuem an dieſelbe, wenn auch nur mit einer einfachen Anzeige, zu erinnern.

Es ſind nicht nur die gangbaren Schulſchriftſteller nunmehr faſt ſämmtlich und vollſtändig, zum Theil in wiederholten und von Neuem durchgeſehenen Abdrücken erſchienen, und außer den nothwendigſten kritiſchen Nachweiſen neuerdings auch mit Einleitungen und Indices verſehen worden, ſondern auch viele derjenigen Schriftſteller, die in Schulen nicht geleſen werden, ſind in raſcher Folge von den

berufenſten Herausgebern in neuen, wohlfeilen und nach den beſten Hilfsmitteln bearbeiteten Ausgaben dem philologiſchen Publikum zugänglich gemacht worden. Wir erinnern nur beiſpielsweiſe an das corpus poetarum epicorum Graecorum, herausgegeben von Köchly, den Joſephus in 6 Bänden von Imm. Becker, den Plotinus von Kirchhoff, die Rhetores Graeci von Leonh. Spengel, den Strabo und Stobäus von Meineke, u. ſ. w. Andre Autoren ſind bereits in Angriff genommen und werden demnächſt erſcheinen; das Erſcheinen aller übrigen, auch der Schriftſteller aus den ſpätern Zeiten der griechiſchen und römiſchen Literatur iſt in Ausſicht geſtellt. Da es nicht möglich iſt, daß in dieſer Zeitſchrift die neuerdings erſchienenen Autoren hinſichtlich ihres kritiſchen Werthes ſpeciell bezeichnet und beſprochen werden, ſo ſoll im Nachfolgenden nur auf einige Schulſchriftſteller, welche in jüngſter Zeit erſchienen und mit Einleitungen und Indices verſehen worden ſind, hingewieſen werden.

1. Q. Horatii Flacci opera omnia. Editio sexta emendatior. Curavit Theod. Schmid. 1855. 324 S.

Der Herr Herausgeber hat ſich bei dieſer ſechſten Ausgabe des Horatius die Aufgabe geſtellt, überall, wo es nur irgend möglich war, den handſchriftlichen Ueberlieferungen ihr Recht zu vindiciren, die Vulgata aufrecht zu erhalten, die zahlreichen Conjecturen und Veränderungsvorſchläge vieler Kritiker aus früherer und neuerer Zeit zu widerlegen und dieſelben, wo ſie ohne Noth in die früheren vom ſel. Jahn beſorgten Ausgaben aufgenommen worden waren, wieder auszuſchließen. Sein Verfahren weiſt Herr Schmid in gelehrter und ſcharfſinniger Weiſe S. V—XXI an ſehr vielen Stellen mit mehr oder weniger ausführlicher Begründung nach und bekundet überall ein ſehr umſichtiges Urtheil und tiefes Verſtändniß des Dichters. S. XXIII—XLIV folgt eine Abhandlung de vita et scriptis Horatii, in welche die bekannte, dem Sueton zugeſchriebene vita mit verwebt iſt, und welche faſt durchgehends mit Stellen aus dem Dichter ſelbſt zuſammengeſtellt und belegt iſt, ſo daß ſie eine ſehr zweckmäßige und lehrreiche Lectüre für den Schüler bietet, um ſo mehr, als ſich dieſe Darſtellung nicht nur über die äußern Lebensverhältniſſe ſondern auch über den Bildungsgang und Charakter des Dichters verbreitet, und den Werth und die Eigenthümlichkeit der einzelnen Dichtungsarten deſſelben beſpricht. Werthvoll iſt endlich der ziemlich ausführliche index nominum et rerum S. 263—324.

2. Demosthenis orationes ex recensione Guil. Dindorfii. Editio tertia correctior. III. Vol. 1855.

Dieſe dritte nach dem Cod. Paris. S neu revidirte Textausgabe des Demoſthenes zeichnet ſich beſonders vortheilhaft durch einige ſehr werthvolle gelehrte Zugaben des berühmten Kritikers aus. Zunächſt verdient Beachtung die praefat. p. I—CXII, welche in ihrem erſten Theile einen Bericht über die kritiſche Grundlage des Textes enthält. Nachdem nämlich Herr D. die Nachrichten ältrer Grammatiker (des Harpocratio, des Ulpianus und Hermogenes) über verſchiedne Recenſionen des Demoſth. in älteſter Zeit beſprochen, geht er p. VIII über zur ausführlichen Charakteriſirung des Cod. Paris S und weiſt nach, daß derſelbe trotz einzelner Fehler, Auslaſſungen, Interpolationen als die älteſte, richtigſte und entſcheidende Grundlage des Textes zu betrachten und von ihm als ſolche in noch ausgedehnterer und ſtrengrer Weiſe, als in ſeinen früheren Ausgaben des Demoſthenes geſchehen, betrachtet worden ſei: „tantum ille omnibus, quorum notitiam habemus, praestare animadvertitur, ut centenis in locis eius unius maior quam ceterorum coniunctorum auctoritas habenda sit.“ S. XII—LIX folgt eine ziemlich eingehende Mittheilung über die Angaben des Cod. Paris S hinſichtlich der Lesarten in zweifelhaften Stellen und der Schreibung einzelner Wörter, Wortformen, Namen, ſo daß in dieſer Beziehung Sicherheit und feſte Grundſätze gewonnen werden; wir erinnern z. B. an die aus dem Codex durch ſorgfältige Vergleichung feſtgeſtellte Schreibart der Formen ἀνήλωσα, ἀνήλωκα, ἤλωκα, οἶμαι, ἑόρακα, ἄν S. LIX—LXIII folgt eine Berichtigung der nicht ganz vollſtändigen und zuverläſſigen Weilandſchen Collation des Par. S bezüglich der Ariſtokratea; ſodann folgen Angaben über das ἐνθελκτικὸν und die Eliſion der Vocale.

Der zweite Theil der praefatio enthält von S. LXVI — CIX eine chronologia Demosthenica, in welcher nach der Reihenfolge der Olympiaden Mittheilungen über Geburtsjahr, Abkunft, Jugend, Bildung des Demoſthenes, ſodann über die redneriſche und ſtaatsmänniſche Wirkſamkeit deſſelben enthalten ſind, nebſt den betreffenden Angaben aus alten Schriftſtellern und kritiſcher Beleuchtung der zweifelhaften Punkte. Der erſte Band enthält die Reden 1—19, der zweite 20—40, der dritte 41—61 nebſt den Proömien, Epiſteln und einem vollſtändigen index historicus.

3. **Lysiae orationes ad codicem Palatinum nunc denuo collatum recensuit C. Scheibe 1855. S. 262.**

Als älteſte und urſprüngliche Grundlage des Textes hat Herr Sch. für dieſe neue Ausgabe der Reden des Lyſias den Cod. Palat. (Heidelberg. X) betrachtet, über welchen er eine neue von Herrn Kayſer beſorgte Collation benutzt hat. Da deshalb der vorliegende Text in vielen Stellen von dem der Bekkerſchen und der Züricher Ausgabe abweicht, ſo hat der Herausgeber alle die Stellen, wo die neue Collation eine Aenderung an die Hand gab oder nothwendig erſcheinen ließ, in der ausführlichen praefatio S. VII—LXX angeführt und die getroffenen Veränderungen begründet. Außer einer nach Dionyſius Hal. bearbeiteten vita des Lyſias, den Argumenten zu den einzelnen Reden und einer Fragmentenſammlung iſt auch noch ein Index beigegeben.

4. **Homeri carmina ad optimorum librorum fidem expressa curante G. Dindorfio. Edit. IV. Vol. I. Ilias. Vol. II. Odyssea. Praemittitur Maxim. Sengebusch. Homerica dissertatio duplex. 1855.**

Ueber die Verbeſſrungen, welche dem Texte zu Theil geworden, ſpricht Herr D. in der Vorrede. Ein reichhaltiger Index iſt beigegeben. Beſondre Beachtung verdienen die Diſſertationen des Herrn Sengebuſch (S. 214 und 119), deren hauptſächlichen Inhalt wir in Folgendem angeben.

In der erſten, welche der Ilias vorgedruckt iſt, wird über die acht vitae Homeri, ſowohl über diejenigen, welche einzelnen Schriftſtellern des Alterthums beigelegt werden, als auch über die anonymen, unter Prüfung der von andern Gelehrten darüber aufgeſtellten Vermuthungen und Behauptungen, gehandelt; ſodann werden Stellen aus Kirchenvätern angeführt, in denen Mittheilungen über das Leben Homers enthalten ſind. Ferner werden alle diejenigen alten Grammatiker und Literaten, welche als Quellenſchriftſteller über das Leben Homers von den Biographen und Kirchenvätern namhaft gemacht werden, und ihre Verdienſte und Leiſtungen für Homer ausführlich beſprochen, unter andern Zenodotus, Ariſtarchus (die Hauptquelle für alle homeriſchen Studien) und ſeine Schüler, die übrigen hierher gehörigen alexandriniſchen Grammatiker, ſodann die Grammatiker am pergameniſchen, am macedoniſchen, am ſyriſchen Hofe; ferner einzelne Dichter, Philoſophen, Hiſtoriker, Redner, Sophiſten, Logographen aus der ältern claſſiſchen Zeit, welche über Homer und deſſen Dichtungen berichten; weiterhin wird gehandelt über den kritiſchen Werth der älte-

ſten Ausgaben der homeriſchen Werke und die etwaige Benutzung von Handſchriften für dieſelben u. ſ. w.

In der zweiten Hälfte der Diſſertation wird gehandelt über die Angaben der alten Schriftſteller und griechiſchen Grammatiker über Vaterland und Lebenszeit des Homer; über die Frage, in wie weit aus den unbezweifelten Werken des Homer, der Ilias und der Odyſſee, Andeutungen über des Dichters Leben, Alter und Vaterland entnommen werden können; über die Verfaſſer der dem Homer fälſchlich zugeſchriebenen Schriften; über die Schickſale der Homeriſchen Werke. In letztrer Beziehung wollen wir namentlich das allgemeine Urtheil p. 27 beiſetzen: ab initio Homerum ipsum Iliadem et Odysseam non lectioni destinasse sed soli recitationi; inde ab initio per longum complurium saeculorum spatium recitata ea carmina non fuisse nisi carptim; neque Homerum ipsum literis mandasse carmina sua, nec per longum illud temporis intervallum, quod fuit inter Homerum et medium fere saeculum a. Chr. sextum, literis consignata unquam ea fuisse; primum Pisistratum Atheniensium tyrannum Iliadis et Odysseae partes e dissipatione illa retraxisse operaque adiutum virorum nonnullorum doctorum colligenda omnia disiecta quasi membra poetae, ordinanda, literis curasse describenda. Zur genaueren Begründung folgen Belegſtellen aus alten Schriftſtellern, kritiſche Erörterungen über die Anſichten der neuern Gelehrten, Mittheilungen über die Familien und Schulen der Homeriden (zu Chios, Samos, Milet u. ſ. w.), über die Anſprüche verſchiedner Städte auf die Ehre, daß Homer in ihnen geboren ſei. In der Unterſuchung über die Lebenszeit des Dichters werden beſprochen die aus dem Alterthum überkommenen Anſichten und Behauptungen (commune hoc fuit omnibus fere civitatibus, in quibus Homericae scholae reperirentur, ut eo tempore Homerum natum esse sibi persuaderent, quo quaeque ipsa Homericae poeseos particeps reddita esset) die Verbreitung der Homeriſchen Schriften von Attika aus ſeit dem Jahre 1043, die Frage, ob die Ilias und Odyſſee von einem oder mehreren Dichtern verfaßt ſei, die etymologiſchen Unterſuchungen über den Namen Homeros und andre zur Perſon und den Werken des Dichters gehörige Fragen.

Wir haben hier nur ganz im Allgemeinen den Gang der einzelnen gehaltreichen Unterſuchungen des Herrn S. angeben wollen, ohne die Reſultate der Forſchungen über jeden einzelnen Punkt anzuführen. Die Unterſuchung iſt ſtreng wiſſenſchaftlich, umfaſſend und gründlich,

wenn auch etwas weitſchichtig und nicht gerade überſichtlich ang
Die Diction iſt fließend, wenn auch nicht immer ganz rein, z.
p. 38, quae res utut se habeat; II, 6 fulcitis.

G. Queck.

III.

Prescott. Life of Philipp II. of Spain. Leipzig, Dürr. (Collect. of stand authors.)

Konnte vor wenigen Jahren der Freund der Geſchichte ſic
Recht über die Kargheit beklagen, mit der die Hiſtoriographie i
neuſten Literatur vertreten war, ſo iſt nun auf dieſe Zeit der
rung eine um ſo größre Segensfülle gefolgt und beim Ueberbli
zahlreichen und bedeutſamen Geſchichtswerke der letzten vier Jahre
wir allen Grund, die Gelehrſamkeit und den unermüdlichen Flei
Forſcher anzuſtaunen. Glänzen auf dem Gebiet der alten Geſ
namentlich die Werke eines Dunker und Mommſen, ſo ha
neure Geſchichte in der Arbeit Rankes über Frankreich einen
Schmuck empfangen und nicht minder bedeutend ſind die Werke,
der Lebensbeſchreibung einzelner ausgezeichneter Männer des
oder des Cabinets gewidmet ſind. Auch in der engliſchen Lit
ziehen zwei neue hiſtoriſche Arbeiten die Blicke der Freunde an
Fortſetzung des Macaulayſchen Werkes und die beiden erſten Bänd
Geſchichte Philipps des Zweiten von Spanien, von Prescott.
erwartet war das letztgenannte Werk, das den Schlußſtein bilden
für jene Reihe von glänzenden Forſchungen und Darſtellungen, di
Emporblühen des ſpaniſchen Staates in Europa, die Gewinnung
reichen Colonien in Amerika entfalteten. Von jenen ritterlichen T
begeiſterter Kreuzfahrer kehren wir nun in das Heimathland zurüc
der geheimnißvollen und entſetzlichen Politik jenes Philipp zu f
der das reich geſegnete Spanien zu jener Starrheit und Stum
zwang, in der es für mehr als ein Jahrhundert vegetirte, ſo da
noch jetzt den am wenigſten gebildeten Ländern des europäiſchen
landes beigezählt werden muß. Jahre ſind verfloſſen, ſeit Prescot
letztes größeres Werk über Perus Eroberung veröffentlichte un
einem Manne, der ſeinen ganzen Fleiß, ſeine nicht raſtende Thät
der Erforſchung eines Jahrhunderts, einer Nation zugewendet
hätte es nicht Wunder nehmen können, wenn Werke, deren Vorz
ten in einander eingreifen, ſich ſchnell folgen; aber die ſorgfältige
ſung und Sichtung des überreichen Materials machte mehr als

Horazische nonum annum nothwendig und so läßt schon die der Aus-
arbeitung gewidmete Zeit auf Gründlichkeit und Genauigkeit mit Recht
schließen.

Die Vorrede bezeugt uns denn auch schon, daß der gelehrte und
wissenhafte Forscher sich nicht mit solchen cheap und commonplace
aterials wie Watson begnügte; es galt nicht blos eine abermalige
usbeutung der vielgekannten Werke eines Guicciardini, Hoppe-
s, Strada, Brantôme, de Thou und wie alle diese Historiker
r philippischen Zeit heißen mögen, auch mit den Forschungen eines
anke und des Niederländer Groen van Prinsterer begnügte er
nicht, so große Beachtung er auch namentlich unserm Ranke
enke, sondern in die nur mühsam zugänglichen Archive ganz Euro-
s, namentlich des hermetisch verschloßnen Spaniens, das seinen Hort
ner unschätzbarer Documente in Simanca eifersüchtig hütete, mußte
sich einen Weg öffnen und hier in den Originalen die Begründung
r einzelsten Facta suchen. Dankbaren Herzens rühmt Prescott die
lfe des Professor Don Parcial de Gayangos, dem er nament-
die archivalischen Auszüge und Copien in Spanien verdankt; leichter
r es, die Unterstützung Gelehrter in Belgien, Frankreich, Deutschland
gewinnen und nicht gering war namentlich der Nutzen, den er aus
n in Berlin und Gotha befindlichen Manuscripten der Venetianischen
sandten zog. Wie müssen wir es bedauern, daß ihm nicht schon
jetzt in der Veröffentlichung begriffne Sammlung der Relazione
gli stati Europei von Barozzi und Berchet, die zunächst Spa-
n und Frankreich angeht, vorlag. Ich gedenke nur noch flüchtig
Sammlungen der Correspondenzen von Karl V., Philipp II., Gran-
la und bezeichne so ungefähr den Umfang aller der Materialien,
dieser Arbeit Prescotts zu Grunde liegen.

Die beiden vorliegenden Bände umfassen nach einem kürzeren
riß der Jugendgeschichte die zwölf ersten Jahre von Philipps Regie-
ng bis zum Jahre 1568, ein für die Kämpfe in den Niederlanden,
e für Philipps Privatleben bedeutungsvolles Abschnittsjahr. Das
eit eröffnet eine Skizze über Karls V. Regierungsjahre, das Fehl-
agen aller seiner Bestrebungen für Herstellung der Einheit der Kirche,
r Sicherung der kaiserlichen Macht, für die Niederwerfung Frank-
chs, die den geistig und körperlich gebrochenen Kaiser zur Nieder-
gung seiner Krone und zur Einkehr in ein stilles Kloster bewogen.
m 9. Cap. des 1. Buchs kehrt der Autor noch einmal zu dem alten
aiser zurück, giebt eine aus Ranke gezogene Charakteristik des gro-

ßen Mannes und ſchildert uns in ziemlicher Vollſtändigkeit die Einrichtungen und das Leben in St. Juſte. Leider hat dieſes Capitel für Viele an ſeiner Neuheit viel eingebüßt, da inzwiſchen die Arbeiten Stirlings, Pichots und Mignets uns genügenden Aufſchluß über die vielen Märchen gegeben haben, mit denen ſich ſelbſt Hiſtoriker über dieſes Kloſterleben trugen. Da iſt nichts von mönchiſcher Armuth und Kargheit, es bleibt der Luxus der Hausgeräthe, der Tafel; nur geringer iſt das Gefolge, das den alten Herrſcher umgiebt; zwar iſt die Bibliothek, die er mit ſich führt, nur aus erbaulichen Schriften gebildet, aber herrliche Gemälde von Titian bezeugten, daß der Kaiſer noch nicht ganz von der Welt Abſchied genommen, und mit Mißfallen bemerkte er ſtets eine Disharmonie in dem Chorgeſang der Mönche, dem er von ſeinem Schlafzimmer, das mit der Kapelle zuſammenhing, zuhören konnte. Fromme Uebungen waren fern davon ſeinen Geiſt allein zu beſchäftigen; ſein Briefwechſel bezeugt ſeine unabläſſige Theilnahme an den Händeln der Welt und in dem franzöſiſchen Kriege hätte er ſich gar gern an der Stelle ſeines Sohnes geſehen, um die Siege von St. Quentin und Gravelingen durch die Einnahme von Paris zu krönen. Mit nicht minderer Sorgfalt folgt er der Erziehung ſeines Enkels und plant für ihn die Erwerbung eines neuen Königreichs. Die bekannten Anekdoten von der Vorliebe für Uhren, für mechaniſche Arbeiten und das in alle Chreſtomathien übergegangene Geſpräch mit einem jungen Mönche finden ſich hier beſtätigt; was aber den oft gehörten Vorwurf anbetrifft, daß Philipp, als undankbarer Sohn, dem Vater zu unregelmäßig die ausbedungene Leibrente zahlte, ſo führt Prescott zur Entſchuldigung einmal an, daß dies nur die Nachläſſigkeit von Philipps Miniſtern war, da ja der König ſelbſt in den Niederlanden ſich aufhielt (Band 1, 17), andrerſeits findet er einen beſſern Entſchuldigungsgrund in der entſetzlichen Unordnung der ſpaniſchen Finanzen und die Probe von dieſer Finanzwirthſchaft, die er auf Seite 193 gibt, iſt allerdings ergötzlich. Es war nämlich Sitte geworden, daß die Steuerbehörde in Sevilla alle aus Amerika oder andern ausländiſchen Beſitzungen für Privatleute, z. B. für große Handelshäuſer, eingehende Summen und Barren zurückbehielt zum Gebrauch der Regierung und den Beſitzern nur Schuldverſchreibungen darüber ausſtellte. Die Kaufleute wußten ſich durch Beſtechung einiger Mitglieder der Handelskammer in Beſitz ihrer Gelder heimlich zu ſetzen und als Karl deshalb nicht ſo ſchnell ſein Geld erhalten konnte, verlangte er von der Regentin Johanna die härteſte Beſtrafung jener gewiſſenloſen Beamten.

Eine ſorgfältige Prüfung ſchenkt Prescott dann noch dem ſtets wiederholten Bericht über die Leichenfeier, welche Karl für ſich bei ſeinen Lebzeiten abgehalten haben ſoll. Unentſchieden läßt auch er es, denn dem Charakter des Kaiſers ſei ſie gar nicht fremd geweſen, da er ja für alle Verwandte und Ritter des goldenen Vließes feierliche Todtenmeſſen halten ließ; aber einmal ſteht feſt, daß keiner der gleichzeitigen Briefe dieſer Thatſache auch nur im Geringſten erwähnt, daß alſo das etwa Wahre in's Ungeheure vergrößert iſt, und zweitens beweiſt der Schriftſteller, daß dieſe Farce ſicherlich am 31. Auguſt 1568 nicht ſtattgefunden hat. Ich habe ſo dasjenige, was Karl V. angeht, ſofort zuſammengeſtellt und die Reihenfolge der Erzählung unterbrochen; ich weiſe aber beſonders auch auf dieſes 9. Capitel als eins der anziehendſten und an neuen Forſchungen ſehr reiches hin, und uns Deutſchen muß es doch eine beſondere Genugthuung ſein, auch jenſeits des Meeres unſern Ranke ſo anerkannt zu ſehen, daß Prescott, ſelbſt ein Meiſter, nichts Beſſeres über Karl zu geben weiß, als des deutſchen Forſchers Charakteriſtik, nur ein wenig verkürzt und einiger recht eclatanter Züge beraubt.

In dem 2. Kapitel des erſten Buches giebt uns Prescott eine kurze Darſtellung der Erziehung Philipps. Nicht zu leugnen iſt, daß der vielbeſchäftigte in maßloſen Plänen des Ehrgeizes ſich wiegende Kaiſer mit ſorgſamer Wahl die Erzieher ſeines Sohnes beſtimmte. Juan Martinez Siliceo war ebenſowohl ein frommer als ein gelehrter Mann und die Sicherheit in mündlichem ſowohl als ſchriftlichem Gebrauch der lateiniſchen Sprache, des Franzöſiſchen, das eifrige Studium der Mathematik und ihrer Anwendung auf die das Leben verſchönenden Künſte wurden von Siliceo in dem königlichen Jüngling angeregt. Wirft unſer Autor dieſem Erzieher zu viel Nachgiebigkeit, zu große Rückſicht auf die hohe Stellung ſeines Zöglings vor, ſo wurde dieſe Schwäche aufgehoben durch den Gouverneur des Prinzen, der ihn zu den ritterlichen Uebungen anzuhalten hatte und mit echt kaſtiliſchem Stolze die Unwahrheit haßte und ſich nie zum Schmeichler erniedrigte. Don Juan de Zuñiga war dieſer zweite Erzieher. So wenig er aber ſeinem Zögling Neigung für das Fechten, Turniren und Jagen einflößen konnte, ſo wenig auch von ſeinem graden, biedern, offnen Charakter, denn ſchon der Knabe Philipp war überlegend, reſervirt, düſter, faſt melancholiſch. Ein Erbthum der Mutter Iſabella konnte dies nicht ſein, darum weiſt uns Prescott wiederholentlich auf den verderblichen Einfluß hin, den die langjährige, unheilvolle Krankheit

von Karls V. Mutter nicht nur auf dieſen ihren Sohn, ſondern auch auf Philipp, ja auf Don Carlos geübt haben ſoll. Sicherlich ſind ſolche traurige Vererbungen der geiſtigen Dispoſitionen von Eltern auf Kinder nicht zu leugnen, aber zu viel Einfluß auf die Beurtheilung der Charaktere dürfen wir ihnen nicht geſtatten; nicht können wir um dieſer rein phyſiſchen Einflüſſe willen Verirrungen und Abnormitäten des Geiſtes entſchuldigen, wie es unſer Schriftſteller einige Male thut, denn jenen natürlichen Schwächen kann ſich ja doch die geiſtige Willenskraft und Bildung der Individuen hemmend entgegenſtellen und wo dies nicht geſchieht, da haben wir mindeſtens eben ſo viel Grund den Mangel an geiſtiger Energie zu tadeln, als jene phyſiſchen Erbſchaften zur Entſchuldigung vorzuſchieben. Nicht mit Unrecht wird nun der Umſtand vom Verfaſſer hervorgehoben, daß Philipp ſchon im zwölften Jahre ſeine Mutter verlor, die mit ihrem entſchloſſenen, rüſtigen, thatkräftigen Weſen beſtimmend und umſtimmend hätte auf die Richtung ihres Sohnes einwirken können. Frühzeitig ward ihm der Ernſt der Staatsgeſchäfte offenbart, mußte er ja ſchon im 14. Lebensjahre die Cortez zu Monzon eröffnen und die Regentſchaft des Landes übernehmen, unterſtützt von Alba, Tabera und Cabos, denen er nach der väterlichen Anweiſung doch eben ſo wenig unbedingt folgen ſollte, als irgend einem der Granden des Reichs, ſo daß er ſchon in ſo jungen Jahren zur Herrſchaft über ſich ſelbſt, zur bedächtigen Ueberlegung, zum reifen Abwägen ſeiner Worte und Handlungen, wie auch zum Verſtellen ſeiner wahren Meinung veranlaßt wurde. Die Philipp oft vorgeworfene Lascivität in dem Verhältniß zum andern Geſchlecht muß Prescott auch einräumen (p. 25); wenn indeß ein neuer Schriftſteller daraus die Folgerung zieht, daß gerade die Bekämpfung dieſer ſinnlichen Leidenſchaft den König Philipp zu jenem bigotten, harten, unerbittlichen Richter gemacht hat, ſo läßt ſich das ſehr bezweifeln, denn die Galanterie hing dem König noch in Zeiten an, als er ſeinem bornirten Gottesbegriff ſchon Tauſende blutiger Opfer durch den Henker gebracht hatte. Wir gehen über die erſte Heirath mit Marie von Portugal fort und verweilen einige Augenblicke bei der Ruhdreiſe durch die dem ſpaniſchem Scepter unterworfenen Staaten, welche Philipp im Jahre 1548 auf Anordnung ſeines Vaters antreten mußte. Es tritt uns hier nämlich die ſpecifiſche Eigenthümlichkeit unſers Schriftſtellers recht deutlich vor Augen. Die Darſtellung feſtlicher Scenen, von Turniren, Gaſtmahlen, Staatsvorſtellungen, Heirathsfeierlichkeiten, Leichenbegängniſſen, ſie ſind es, in deren detaillirter Beſchreibung er ſich am

meiſten ergeht; überall verweilt er auf ihnen am liebſten und in ihrer getreuen Schilderung liegt mit die Stärke Prescotts. Man wird da unwillkürlich an Walter Scott erinnert und vergißt leicht über dem glänzenden Colorit und der Leichtigkeit der Darſtellung, wie viel gründliches Studium der Zeit gerade dazu gehört, uns ſo in die Sitten und Gebräuche derſelben, ſei es im Privat-, ſei es im Staatsleben zu verſetzen und ein vollſtändiges Bild derſelben vor uns aufzurollen. Prescott iſt ſich dieſer Vorliebe auch recht wohl bewußt, und er bezeichnet ſolche Scenen ſelbſt als ein nothwendiges Beiwerk eines picturesque age (1, 38). Daher denn jene Reiſeberichte, das Turnier zu Brüſſel, die Hochzeitsfeierlichkeiten bei der Vermählung Philipps mit Marie von England, ſpäter mit Iſabella von Frankreich, die feierliche Abdankung Kaiſer Karls und viele andre feſtliche Scenen der Freude und des düſterſten Ernſtes. Hieher rechne ich denn auch die ſorgfältigen und ſo klaren Schilderungen der Schlachten bei St. Quentin, Gravelingen, der Kämpfe mit den Seeräubern und namentlich die prächtige Belagerung von Malta durch die Türken. Im 3. und 4. Kapitel entwickeln ſich die Verhältniſſe Philipps zu England, wie ſie ſich in Folge ſeiner Heirath geſtalteten; auch ohne die Verſchiedenheit des Glaubens würde ſich nie ein freundliches Einvernehmen zwiſchen den Engländern und Spaniern entwickelt haben und ſo kam es, daß alle Rückſichten, alle Nachgiebigkeiten gegen den engliſchen Charakter und Nationalgeiſt erfolglos blieben und Philipp dennoch immer als Fremden erſcheinen ließen. Von der engliſchen Königin Maria der Blutdürſtigen, gibt uns der Autor nach einem venetianiſchen Geſandtſchaftsbericht ein von dem gewöhnlichen abweichendes Bild; an geiſtigen Fähigkeiten gab ſie ihrer Schweſter Eliſabeth wenig nach, denn auch ſie ſprach franzöſiſch, ſpaniſch und lateiniſch ſogar fließend, aber ihr Körper litt ſehr unter häufig wiederkehrenden, lang anhaltenden Krankheitsanfällen, und ſo geduldig ſie dieſelben auch ertrug, ſchufen ſie doch jenen melancholiſchen düſtern Zug, der ihre Religioſität in finſtern Fanatismus umwandelte. Auch hier weiſt nun Prescott auf die Abſtammung der Maria von Catharina von Aragonien, der Enkelin Iſabellas von Caſtilien, hin und will ſie ſowohl als jene ſpaniſche Herrſcherin dadurch entſchuldigen, daß die Geiſtlichen, welche die eifrige Religioſität in Fanatismus umſtimmten, mehr Verantwortlichkeit trügen als beide Fürſtinnen (p. 51). Vergleichen wir hiermit p. 82, wo er die erſten blutigen Hinrichtungen von Ketzern in England damit entſchuldigt, daß Duldung nicht die Tugend des ſechzehnten Jahrhunderts war und p. 128, wo er alle

Schuld auf die ſchlechten geiſtlichen Rathgeber wirft, und Maria aller Verantwortung durch die Worte entzieht: „In the Catholic church the individual might seem to be relieved, in some measure, of his moral responsibility by the system of discipline which intrusts his conscience to the keeping of his spiritual advisers“, ſo können alle dieſe Gründe doch nimmermehr eine Entſchuldigung für einen proteſtantiſchen Hiſtoriker ſein. Wir können ſo irre geleitete Perſonen bemitleiden, wir können uns den Entwicklungsgang, den ihre Ideen bis zu jener Verleugnung aller Menſchlichkeit durchliefen, geiſtig reproduciren und erklären, aber eben ſo wenig entſchuldigen als rechtfertigen was Maria in England, Philipp in Spanien und den Niederlanden thaten. Recht hat der gewiſſenhafte Hiſtoriker alle Züge herauszuſuchen, die zum vollſtändigen Porträt einer hiſtoriſchen Perſon beitragen und wir leſen gern, daß Maria mit zärtlicher Innigkeit an ihren Gatten hing, unerſchrocknen Muth in Gefahren zeigte und ſtets von der Abſicht geleitet wurde, die Pflichten ihres hohen Amts gewiſſenhaft zu erfüllen; wir bedauern ſie, daß ſie langen, aufreibenden Krankheiten unterworfen war und bewundern die Reſignation, mit der ſie dieſelben ertrug, aber daß die allgemeine Verachtung, der allgemeine Fluch, mit dem man ihren Namen nennt, ein unverdientes, hartes Schickſal ſei (p. 166), möchten nicht Viele mit Prescott unterſchreiben. Die Aengſtlichkeit Prescotts, ein beſtimmtes Urtheil da auszuſprechen, wo nicht ganz formelle Ausſagen vorliegen, führt ihn denn auch oft zu weit in der Skepſis. Wenn er auf Seite 82 erzählt, daß es nicht klar ſei, welchen Einfluß Philipp auf Maria ausgeübt bei der religiöſen Verfolgung, die kurz nach ſeiner Heirath eröffnet wurde und einer Predigt des ſpaniſchen Beichtvaters des Königs erwähnt, in der er heftig gegen die Intoleranz, als dem chriſtlichen Geiſte feindlich, zu Felde zog, ſo iſt dieſe Liſt des ſtets ſeine Schritte und Abſichten verhüllenden Königs denn doch zu plump, um das Urtheil irre zu leiten. Die Zeitgenoſſen täuſchten ſich nicht und wenn ihnen auch der Brief des Königs an ſeine Tante Johanna nicht bekannt war, worin er ſich der Ausrottung der Häreſie in England rühmt, ihr Gefühl leitete ſie richtig, ſie ſahen in der unglücklichen Heirath zwiſchen Maria und Philipp die Quelle aller jener Grauſamkeiten, welche ein unauslöſchlicher Flecken auf der Regierung Marias bleiben.

Nachdem nun im 6.—8. Capitel die Feldzüge Albas gegen den Papſt Paul IV. und der franzöſiſche Krieg bis zum Frieden von Cambreſis erzählt ſind, geht der Verfaſſer zur Geſchichte der Nieder-

lande über. Aus jenen Capiteln nur einige leichte Bemerkungen. Daß ganz Europa außer Italien erſt um das Jahr 1550 zur Civiliſation ſich erhob (wie pag. 110 behauptet) iſt eine zu allgemeine und darum unwahre Bemerkung; das Wiedererwachen der Wiſſenſchaften hatte Deutſchland und Frankreich ſchon längſt zu einer geiſtigen Blüthe gehoben und ſelbſt die Kunſt war namentlich in unſrem Vaterlande nicht mehr in ihrer Kindheit; wohl können unſre Maler nicht mit Michel Angelo und Raphael wetteifern, eines Taſſo und Arioſto konnte ſich damals kein andres Land rühmen, aber ob gerade die Blüthe der Kunſt der einzige Maßſtab iſt für die geiſtige Cultur eines Volks dürfte doch fraglich ſein.

Wir werden im Verfolg der niederländiſchen Wirren noch auf den Vorwurf zurückkommen, der dem Geiz und der Geldgier Albas mit Recht gemacht wird. Auch in dem ſeltſamen Kriege gegen den Papſt, in dem der Sieger den Beſiegten um Gnade und Verzeihung anflehen mußte, tritt dieſe Habgier, die ſich recht gut mit ſtrengſter Devotion vertrug, recht eclatant hervor; denn Alba legte den Geiſtlichen eine Zwangsanleihe von 1⅓ Millionen auf, ließ ſogar alles Kirchengeräth von Gold und Silber abſchätzen und für die Bedürfniſſe der Regierung einziehen, mußte aber von der Durchführung der Maßregel abſtehen, da ſie zu allgemeine Entrüſtung hervorrief (pag. 113). Wenn Prescott auf S. 116 Alba mit den Worten des alten Sprüchworts ſagen läßt, man müſſe dem fliehenden Feinde eine ſilberne Brücke bauen, ſo erlaube ich mir die Correctur, goldne, denn meines Wiſſens iſt dies die Form des populären Ausdrucks, an dem man nicht rütteln darf. Als eine kleine Nachläſſigkeit muß ich es auch rügen, daß das Datum der Schlacht bei Gravelingen nicht erwähnt iſt, während ſonſt die Schilderung dieſer durch Egmonts Heroismus gewonnenen Schlacht zu dem Lebendigſten und Schönſten zählt, was die vorliegenden Bände enthalten (p. 157 — 160). Dies ſind kleine Verſehen, die häufiger wiederkehren, wie denn z. B. der Tag des Turniers, auf dem Heinrich II. von Frankreich tödtlich verwundet wurde, nicht angegeben iſt; nach Leo Univerſalgeſchichte III, 207 iſt der 10. Juli des Königs Todestag, nicht der 9. Juli (p. 177); auffallender iſt es, wenn Prescott bei der Vermählung Philipps mit Eliſabeth von Frankreich der gleichzeitigen Verbindung Emanuel Philiberts von Savoyen mit Heinrichs II. Schweſter nicht die leiſeſte Erwähnung thut. Auf Seite 223 heißt es, daß Margaretha von Parma 1524 geboren iſt, auf S. 234 aber, daß ſie 1559 in ihrem 28. Jahre ſteht, wonach ſie

1521 geboren ſein müßte. Doch das ſind trifles gegenüber den ſorgfältigen Forſchungen, der objectiven Ruhe der Darſtellung und der Anſchaulichkeit und Klarheit der Schilderung.

Das zweite und dritte Buch des Werkes iſt der Geſchichte des Abfalls der Niederlande bis zur Hinrichtung Egmonts und Horns gewidmet; gewaltige Vorarbeiten fand der Hiſtoriker für dieſe große Epiſode in den Werken der Niederländer vor, ſo daß es hier auf eine Beſchränkung des Materials und auf eine gewiſſenhafte Prüfung deſſen, was vielleicht Patriotismus und Haß gegen die Ausländer als ſichre Thatſache eingeſchwärzt hatte, vor Allem ankam. Das beſte Correctiv fand ſich da in dem für den Forſcher zugänglich gemachten Briefwechſel der Hauptperſonen in dem ſchrecklichen, blutigen Drama, das allerdings zur endlichen Befreiung und Selbſtändigkeit der proteſtantiſchen Provinzen der Niederlande führte; an dieſen Prüfſtein hat daher auch hauptſächlich Prescott alle einzelnen Ueberlieferungen gehalten und wenn wir demnach den größten Theil der Thatſachen in ſeinem Werke wiederfinden, welche frühere Darſteller der niederländiſchen Revolution feſtgeſtellt haben, ſo iſt das nur ein Beweis für die Gewiſſenhaftigkeit und Treue jener früheren Hiſtoriographen. Aus der einleitenden Bemerkung: this is the war of the Netherlands, opening the way to the great series of revolutions, the most splendid example of which is furnished by our own happy land, können wir ſchon ſchließen, daß wir es mit einem liberalen Beurtheiler der Revolution zu thun haben, der in dem Verſuch des höhern und niedern Adels, ihr Vaterland vor der Einführung einer fremden Beamtenherrſchaft, der Inquiſition und der Unfreiheit des Geiſtes zu hüten und zu bewahren, nicht blos den frechen Trotz eines eidvergeſſnen Lehnsmanns, ſondern den für die beſchwornen und anerkannten Privilegien ſeines Landes treu und unerſchütterlich ſtreitenden Sohn des Vaterlandes ſieht. So zeigt ſich denn in dieſer Prescottſchen Darſtellung nichts von jener Verbiſſenheit, von jener hämiſchen Befriedigung bei den Unglücksfällen der Niederländer, von jener Verachtung aller nationalen Regungen, endlich von jener Conſequenzmacherei, die den hiſtoriſchen Charakteren nicht blos das anrechnet, was ſie wirklich an Folgerungen aus ihren Thaten zogen, ſondern was ſie nach des Beurtheilers Meinung aus ihnen hätte ziehen müſſen. Bei ſo freiem, leidenſchaftsloſen Standpunkte des Hiſtorikers widerfährt nun den entgegengeſetzten Perſonen und Beſtrebungen ihr volles Recht. Margaretha war ein Weib von männlichem Aeußern, unerſchrockenem Muthe, glänzendem Verſtande

und ſchneller Faſſungsgabe, biegſam genug, um ſich den Forderungen der Lage zu fügen, nicht ungeübt in der Leitung von Staatsgeſchäften, die ſie in Italien erlernt hatte. Strengſte Orthodoxie bezeichnet ſie als Beichtkind Loyolas. Das ehrgeizige Streben nach Macht ließ ihr keine Ruh und hielt ſie ſelbſt in unbequemen Stellungen zurück. Man kann nicht eigentlich behaupten, daß ſie ein willenloſes Werkzeug in den Händen ihrer Rathgeber war. Sie war aber in ſehr ſchwierige Verhältniſſe hineingeſtellt, und gerade von den Seiten, wo ihr die beſtimmteſten Anordnungen für ihre Handlungsweiſe hätten kommen ſollen, wurde ſie Jahre lang ohne Befehle gelaſſen, und die ihr etwa zukommenden königlichen Beſtimmungen konnte ſie nicht ſtreng ausführen, da ſie ihr Rechtsbewußtſein zum Theil verletzten und auch ſicherlich die offene Empörung des Landes herbeiführen mußten. Allerdings iſt Margaretha Weib genug, um leichtverletzlich zu ſein, aber Ab- und Zuneigung allein beſtimmten doch nicht ihre politiſchen Schritte. Ihre ſchwankende Politik ruht allerdings hauptſächlich auf dem Mißtraun des Königs; Haß gegen Granvella führte ſie zu Oraniens Partei, der Ausbruch der Bilderſtürmerei erregte ihren blinden religiöſen Fanatismus und trieb ſie zu jenen Gräuelthaten, die ihr dennoch nicht das Vertrauen des Bruders wiedergewannen. Neben Alba zeigte ſie Neigung zur Volksſache, weil ſie zu rechtlich war, um jener Rechtloſigkeit das Wort zu reden, aber ihre Vermittlungen ſind vergebens und ſie verläßt endlich die Niederlande. Es iſt allerdings ein Glück für die Regentin geweſen, daß auf ſie ein Alba folgte, denn dadurch hat ſie eine mildre Kritik ſtets erfahren (I, 232. II, 118—120). Oranien erſcheint als der eifrige Patriot, der mit ſcharfem Blick die Gefahren durchſchaut, welche ſeinem Vaterlande von Philipps Politik drohen, den weder Ehrenſtellen noch königliche Gunſt bethören können; er iſt der ſchweigſame Beobachter, der in das Innerſte des Menſchen eindringt, ſich aber allen verſchließt. Seine Menſchenkenntniß macht ihn argwöhniſch, lehrt ihn Vorſicht, reife Ueberlegung. Iſt es Selbſtſucht, die den hohen Adel zur Oppoſition treibt gegen die Statthalterin, die ſelbſt ihrer Conſulta läſtig iſt, nun ſo iſt es jener Egoismus, der wohl einer um ihr Land verdienten Ariſtokratie eigen zu ſein pflegt, die ſich bewußt iſt, mit dem Genügen ihrer Selbſtſucht auch dem wahren Nutzen des Vaterlandes zu dienen. Ganz anders ſteht es mit jenem heruntergekommenen, tief in Schulden geſtürzten niedern Adel, der nirgend als in unruhigen Bewegungen eine Rettung ſah, ſich einen neuen Tummelplatz ſucht, wo er Gefahr aber auch Gewinn findet und in der Schil-

derung und Beurtheilung dieſer Adelspartei ſtimmt Prescott auch ganz mit den Gegnern der niederländiſchen Bewegung überein (I, 355). Daß Oranien dieſem niedern Adel hemmend entgegentritt, ſeine unüberlegten, heftigen Schritte zu zügeln ſucht, ſich nicht unmittelbar ihm anſchließt oder gar ſich an die Spitze der Partei ſtellt, geht beiſpielsweiſe aus dem Umſtand hervor, daß die von Louis von Oranien entworfne Petition der Geuſen durch Wilhelm revidirt und in ihren Ausdrücken ſo gemildert wurde, daß ſie die vehemence oder vielmehr violence ihrer erſten Redaction verlor (II, 4). Erſt von der Verſammlung zu Trond an hielt es Wilhelm offen mit den Remonſtranten (II, 23), eben ſo entſchieden aber ſtellte er ſich dem revolutionären Pöbel entgegen, wie z. B. im März 1567 zu Antwerpen; wenn ihm hierbei von andrer Seite der Vorwurf der Unentſchiedenheit gemacht wird, ſo iſt er unbegründet (II, 60).

Die Religion beſtimmte den Prinzen nicht zu ſeinen Handlungen; wie er im zwölften Jahre katholiſch geworden war aus äußern Rückſichten, ſo führte ihn 1566 nicht gerade das Dogma zur Reformation zurück, ſondern die Unduldſamkeit der katholiſchen Kirche, wie ſie ſich in den blutigen Hinrichtungen ausſprach, die Margaretha zu Ehren des Glaubens anordnete. Das Hauptdogma Wilhelms war die Toleranz gegen jede perſönliche Ueberzeugung (II, 52). Wenn ferner dem Prinzen der Vorwurf gemacht iſt, daß er bei der geforderten Erneuerung des Treueides erſt unter allen möglichen Ausflüchten die Regentin hinhielt, endlich ihn doch nicht leiſtete: ſo tritt dieſen, dem Charakter des Prinzen ſo wenig ehrenvollen Anſchuldigungen, Prescott mit Beſtimmtheit entgegen. Als im April 1567 Wilhelm zur Ablegung des Eides aufgefordert wurde, verweigerte er dies ſofort in in the most positive terms und bot die Niederlegung ſeiner Statthalterſchaft an; eben ſo deutlich und offen ſprach er ſich gegen den Geheimſchreiber der Statthalterin Berty aus und die berühmte Zuſammenkunft Egmonts und Oraniens zu Willebrook fand ebenfalls auf Bertys Bitten ſtatt. Hier ſahen ſich die beiden großen Männer zum letzten Male, wenigſtens erwähnt Prescott jene Scene zu Dendermonte, wo ſie ſich mit den Worten: Adieu, Graf ohne Kopf! Adieu, Prinz ohne Land! verabſchiedeten, mit keinem Worte, ſo gern er ſonſt ſolche Auftritte und Reden mittheilt, die allbekannt ſind, falls ſich ihre hiſtoriſche Treue erweiſen läßt.

Ich gedenke noch eines berühmten Streitpunkts, nämlich der Echtheit oder Unechtheit des Briefes von Avila. Wilhelm hatte ge-

heime Agenten, ſowohl in Madrid als in Paris, denn auch hier bedurfte er derſelben, ſeit Alba mit Catharina zu Bayonne einen geheimen Vertrag zur gemeinſamen Ausrottung der Reformation abgeſchloſſen hatte (I, 360). Es konnte alſo Wilhelm durch ſeine Agenten leicht Briefe des ſpaniſchen Geſandten in Frankreich auffangen laſſen. Der Inhalt des Briefes entſpricht nun dem, was ſpäter wirklich geſchah mit der Ausnahme, daß Philipp nicht ſelbſt nach Flandern kam, und Oranien nicht zur Rechenſchaft ziehen konnte, da dieſer ſich ſeinen Händen entzogen hatte. Beſonders aber ſpricht für die Echtheit der Umſtand, daß ſelbſt der ſervile Strada die Entſcheidung in Zweifel läßt und a doubt from Strada is a decision against Margaret (II, 50).

Prescott geht bei der Beurtheilung von Philipps Politik in den Niederlanden von dem Grundſatze aus (I, 283), daß man in einer Zeit, die von religiöſer Toleranz überall nichts wußte, nicht nach dem Ziele der Politik, ſondern nach der Zweckdienlichkeit der angewandten Mittel fragen müſſe. Daher macht er dem König keinen Vorwurf wegen der Unduldſamkeit, der Härte der Beſtrafungen, wohl aber aus folgenden Maßregeln: Philipps ſpaniſches, abſtoßendes Weſen machte ihn unbeliebt; die Anſtellung Granvellas verletzte den hohen Adel und war eben ſo gegen die Privilegien des Landes, als die Zurücklaſſung ſpaniſcher Truppen. Die Vermehrung der Bisthümer und die ſtrenge Erneurung der Religionsedikte führten zur Befürchtung vor Einführung der ſpaniſchen Inquiſition. Durch alles dies wurden Adel und Nation in ihren Rechten bedroht, ſelbſt der materielle Wohlſtand des Handelsvolkes wurde in Frage geſtellt und ſo eine Gemeinſamkeit zur Abwehr der drohenden Gefahren und zur Vertheidigung der alten Privilegien zwiſchen Adel und Volk geſchaffen. Das durchſchaute der König, und ſein Plan, eine Uneinigkeit im hohen Adel zu ſchaffen, namentlich den populären Egmont abzuziehen, glückte nur zu gut (I, 306). Daher denn jene große Aufmerkſamkeit und Liebenswürdigkeit des ſpaniſchen Hofes gegen Egmont, als er die vielgefürchtete Reiſe nach Spanien 1564 antrat; er wurde geblendet, und wenn er auch den Vorwurf nicht verdiente, daß er ſeinen Privatvortheilen das öffentliche Wohl aufgeopfert habe, ſo gehörte er doch von da an im Herzen dem Könige an, bis ihn die verſiegelte Depeſche, deren Ueberbringer er war, belehrte, daß Philipp lieber tauſend Leben verlieren wolle, als in eine Veränderung der Edikte willigen (I, 347). Mit ſeiner Loyalität, die er nie glaubt

verletzt zu haben, vereinigt ſich ſeine katholiſche Rechtgläubigkeit, und er iſt beim Ausbruch des Bilderſturms der Hauptkämpfer Margarethens zur Erſtickung der Unruhen. Leider bedachte er nicht, daß Philipp leichter eine ihm erzeigte Wohlthat vergaß, als ein ihm angethanes Unrecht verzieh (II, 73); ſein blindes Vertraun führte ihn zum Tode.

Daß die Pläne zur Erſtickung des Aufſtandes zwiſchen dem König und Alba aufs Genauſte feſtgeſtellt waren, daß namentlich die Beſtrafung Oraniens, Egmonts und Hoorns von der Rachſucht und Klugheit Philipps gefordert wurde, hebt unſer Hiſtoriker mehrere Male ausdrücklich hervor. Worauf er mit Recht bei der Schilderung von Albas Thätigkeit verweilt, iſt die empörende Verachtung alles beſtehenden Rechts, die nicht nur einen eignen Gerichtshof einſetzt, der factiſch aus Ausländern gebildet wird, darunter Perſönlichkeiten, die in ihrer Heimath ein Gegenſtand der Verachtung waren, wie Vargas, ſondern auch die Form des Rechtsganges vor dieſem Tribunal ſo ordnet, daß eine Vertheidigung unmöglich wird. Warum und mit welchem Rechte entzieht man die Ritter des Vließes ihrem geordneten Gerichtshof? Ich verweiſe auf Buch 3 Cap. 2, in welchem die Einrichtung und Politik des Blutraths ausführlich beſchrieben ſind. Geht nun mit ſolcher Willkür des Herrſchenden noch Habſucht Hand in Hand (cf. II, 111 und 126), ſo daß mehr von Proſcriptionen als von rechtlicher Unterſuchung die Rede ſein muß, ſo kann man begreifen, wie ein ſonſt ſo milder und rückſichtsvoller Beurtheiler endlich nach der Erzählung von Montigny's Gefangenſchaft und Tod in folgende Worte ausbricht: „Ever the sentence itself was not the one carried into affect; but another was substituted in its place and a public execution was supplanted by a midnight assassination. It would be an abuse of language to dignify such a proceeding with the little of judicial murder“ (II, 182). Auf dies 6te Capitel des dritten Buches, die Proceſſe Bergers und Montigny's weiſe ich beſonders hin, da ſie nicht eben bekannte Thatſachen behandeln und neue aktenmäßige Aufſchlüſſe über ſie geben. Namentlich iſt Montigny's Proceß eine unerhörte Reihe von Falſchheit, Niederträchtigkeit und Willkür, denn ein in Spanien als Abgeſandter lebender Edelmann wird erſt unter allerlei Vorwänden, endlich als wirklich Gefangener zurückgehalten, in Simanca eingekerkert, in Brüſſel vom Blutrath ohne Verhör zum Tode verurtheilt, durch Richter, die zu dieſem Zwecke beſonders ausgewählt ſind; der König fürchtet die öffentliche Hinrich-

tung, der Spruch wird ganz geheim gehalten, Montigny im Kerker erwürgt und dann das Gerücht verbreitet, daß er am Fieber gestorben sei; ein feierliches Leichenbegängniß verdeckt den schändlichsten Mord. Dies ist die letzte Scene, welche aus der niederländischen Geschichte herbeigezogen ist.*) Einen Mangel bei der Entwicklung der Verhältnisse der Niederlande muß ich nachträglich noch erwähnen, besonders wenn ich bedenke, daß das Publicum, für welches zunächst dieses Werk bestimmt ist, sicherlich nicht sehr reiche historische Vorkenntnisse über europäische kleine Territorien mitbringt. Während nämlich die sociale und mercantile Lage der niederländischen Provinzen bei Beginn der Regentschaft Margarethens in so klaren, durchsichtigen Zügen beschrieben wird, daß sie an Macaulay erinnern, fehlt eine kurze aber gründliche Geschichte von der Entstehung des Reichs der Niederlande und namentlich eine mehr sorgfältige und faßliche Darlegung der Verfassung der verschiedenen Provinzen. In diesen Punkten kann das Seite 215 im ersten Bande Beigebrachte keinenfalls befriedigen.

Das vierte und letzte Buch der bisher veröffentlichten beiden Theile schildert den Kampf der Ottomanen und Barbaresken gegen die Christen im Mittelmeer bis zur Befreiung Maltas. Nach einem kurzen Ueberblick über die innere Verfassung des türkischen Reichs, die sich deutlich als ein Excerpt aus Rankes Fürsten und Völkern von Südeuropa, Band I., charakterisirt, erzählt dieser Verfasser von jenen Piratenkriegen, welche die Küstenländer des Mittelmeers zu menschenleeren Einöden machten, den Handel Italiens und Spaniens brachen und einen wilden religiösen Fanatismus in den Spaniern sowohl gegen die Moriscos als gegen die Muhamedaner wach hielten, so daß hier sich die alten Kreuzzüge des Mittelalters fortzusetzen scheinen. Namentlich ist es Dragut von Tripolis, der sich gleich Barbarossa gefürchtet macht

*) Albas Charakter zeichnet er kurz so: Er war ein Mann voll Anmaßung, mit unbeugsamen Willen, von beschränkter Einsicht; unbedingten Gehorsam forderte er von Allen und ihn zu erzwingen verwarf er die milden Mittel der Belehrung und Ueberzeugung; nur auf die Gewalt verließ er sich. Als Krieger aufgewachsen kannte er als Gesetz nur das Kriegsgesetz an. Sein hartes unempfindliches Herz kannte nicht den Einfluß sanfter Gefühle, so wenig als den der Furcht vor Gefahren. Keine Macht konnte ihn von dem abwenden, was er für den Weg der Pflicht hielt; er ging sicher obgleich langsam auf ihm vorwärts und zermalmte mit eiserner Willenskraft jedes Hinderniß. Wir schaudern vor solch einem Charakter ohne menschliches Gefühl, aber dennoch fordert die stolze, unnachgiebige, furchtlose Art mit der solch ein Mann von unzähmbarem Gemüth seine Pläne durchsetzt, unsre Bewunderung. Ein Mal nur zeigte er Menschlichkeit in der Verwendung für die Wittwe Egmonts. (II, 160, 161.)

und deſſen Angriffe Philipp bis zur Beendigung des franzöſiſchen Krieges nicht abzuwehren vermag. Erſt 1559 läuft Medina Celi mit 100 Segeln gegen ihn aus, da ihm aber Stürme ſeine Geſchwader zerſtreuen, gelingt erſt im folgenden Jahre die Eroberung und Beſetzung von Gelves; da kommt eine ſtarke ottomaniſche Flotte unter Piali den Piraten zu Hülfe, ſegelt die Flotten von Doria und Celi nieder und gewinnt nach ſechswöchentlichem, blutigen Kampfe Gelves wieder. Dieſer Niederlage folgte bald der Angriff Haſſans von Algier auf Oran und Mazarquivir, ſpaniſche Beſitzungen auf der Nordküſte Afrikas, die von Alonzo und Martin de Cordova vertheidigt werden. Der Hauptangriff Haſſans gilt Mazarquivir und die glänzenden Heldenthaten Martins und ſeiner kleinen Beſatzung von 500 Mann gegen 10,000 Feinde, die Qualen der Hungersnoth, die Verwüſtungen eines entſetzlichen Bombardements, endlich die Rettung durch eine Flotte Philipps und der Uferſtaaten, dies Alles gibt unſerm Schriftſteller Gelegenheit zur Entfaltung ſeiner glänzenden Gabe für lebendige, begeiſterte Schilderung kriegeriſcher Kämpfe, die namentlich durch religiöſe Schwärmerei getragen werden, ähnlich den Thaten eines Cortez oder Pizarro. In dieſen Darſtellungen liegt die Hauptkunſt unſers Autors, dem es weniger gelingt, uns die verwickelten Wege der hinterliſtigen viel durchkreuzten Politik Philipps zu entfalten, den ſchlauen Wendungen der Diplomatie zu folgen und in dieſem Gewirr von verfehlten und erfolgreichen Beſtrebungen den Leſer in die innerſte Maſchinerie, welche die Räder der großen Zeitbegebenheiten bewegt, klar blicken zu laſſen. So gelingt es ihm nicht, den Grund für die verzögerte Unterſtützung der Malteſer durch den Vicekönig Don Garcia von Toledo aufzufinden, während er in ſo plaſtiſcher und begeiſternder Weiſe den langwierigen Kampf der Johanniter unter dem Großmeiſter La Valette gegen die zahlloſen Schaaren Solimans des Großen, der mit dem endlichen Siege über die Barbaren und der Befreiung der Inſel ſchließt, uns vor Augen führt. Er beginnt mit der Entwickelung des Johanniterordens, ſeiner Bedeutung für die Zügelung und Beſtrafung der Piraten in Nordafrika, ſeit er ſich auf Malta niedergelaſſen. Veranlaſſung zu dem großen Zuge Solimans iſt die Wegnahme einer koſtbaren Galeere, welche dem erſten Eunuchen und einigen Lieblingen des großherrlichen Harems gehörte, die ſo lange ihren fürſtlichen Gebieter mit Klagen und Vorwürfen beſtürmten, bis er jene große Flotte von 30 Kriegsſchiffen mit einer Mannſchaft von 30,000 Kriegern unter Piali und Muſtapha abſandte. Nur 9000 Mann, darunter 600 Ordensritter, hat der Groß-

meiſter dieſer Uebermacht entgegenzuſtellen. Es wird nun das Terrain beſchrieben, auf dem ſich der große Kampf entfalten ſoll, und ſo ſorgfältig auch dieſe Beſchreibung iſt, ſie läßt uns doch eine Karte vermiſſen, da doch nicht leicht Spruners hiſtoriſcher Atlas in Vieler Händen iſt, der allerdings eine ſehr genaue Abbildung der berühmten Inſel enthält, aber doch nicht alle die in unſerem Buche bezeichneten Punkte, wie z. B. das der Spor genannte Fort, angibt. Es iſt unmöglich einen Auszug aus dieſen in allen Einzelheiten ſo intereſſanten Kämpfen zu geben, denn die von keinem Erfolg begleitete Vertheidigung des Fort St. Elmo nimmt mindeſtens eben ſo ſehr unſre Theilnahme und Bewunderung in Anſpruch, als die Monate lang fortgeſetzten Angriffe auf die Forts St. Angelo, St. Michael und die Stadt Borgo, die Entbehrungen, die Kriegsliſten, die wilde Kampfesluſt der Janitſcharen, der ernſte, ausdauernde Muth und die Beſonnenheit des chriſtlichen Heerführers und ſeiner nicht eben zahlreichen Krieger. Es zählen dieſe Kapitel 3—5 des vierten Buches zu dem Schönſten und Anſprechendſten, was Prescott geſchrieben; ſie enthalten zugleich eine ſorgfältige kritiſche Vergleichung der Nachrichten eines Zeitgenoſſen und Mitkämpfers Balbi und der mehr romantiſch aufgeputzten Nachrichten des Abbé de Vertot, der ſpäter in Folge einer Aufforderung des Ordens mit Benutzung der Archive die denkwürdigen und für die Sicherung der chriſtlichen Reiche des Südens ſo folgenreichen Kämpfe beſchrieb.

Durch Schiller iſt in der deutſchen Nation eine große Sympathie wach gerufen für den unglücklichen Sohn König Philipps; denn wer ſollte nicht innigſte Theilnahme hegen für einen ſo gefühlvollen königlichen Jüngling, der für die Leiden ſeiner zukünftigen Unterthanen ein warmes Herz hat, der Menſchenwürde zu achten verſteht und in dem Marquis einen Freund gefunden, der alle edlen Anlagen in ihm zu entwickeln und zu finden verſteht? Stehen die Charaktere des Vaters und Sohnes ſich ſo ſchon ſchroff genug gegenüber, ſo wird der unheilvolle Bruch zwiſchen ihnen durch die Heirath des Vaters mit der verlobten Braut des Sohnes beſchleunigt und die tragiſche Liebe des Prinzen für ſeine Stiefmutter führt dann zu jener blutigen Kataſtrophe, die den Don Carlos in den Händen des Großinquiſitors verſchwinden läßt. Wie ganz anders iſt aber der Carlos der Geſchichte, wie bleibt kein Zug ſtehn, wie würden ſich unſre großen Schauſpieler entſetzen, wenn ſie den hiſtoriſchen Infanten auf der Bühne darſtellen ſollten! Das 6. und 7. Kapitel des vierten Buches ſind ſeinen Schickſalen gewidmet und wenn auch noch nicht alle Schleier gelüftet werden konnten,

welche das unglückliche Schickſal des Prinzen verhüllen, wenn auch der eigentliche Kern der Anklage des Vaters gegen den Sohn noch immer in Dunkel gehüllt iſt, da die beiden wichtigſten Dokumente, ein Brief Philipps an den Papſt Pius V. und die Proceßacten der beſondern Commiſſion, die über Don Carlos zu Gericht ſaß, noch nicht der Einſicht des Hiſtorikers unterbreitet ſind: ſo ſteht doch genug actenmäßig feſt, um die ganz irrige Schillerſche Darſtellung umzuſtoßen. Don Carlos, der Sohn Marias von Portugal, war 1545 geboren und ſeine Geburt koſtete der Mutter das Leben. Seine Tante Johanna erzog das körperlich ſehr ſchwächliche Kind mit zu viel Nachſicht, und der gelehrte Honorato Juan vermochte nicht in ihm irgend einen Eifer für das Studium zu erregen. Der Eigenſinn und Trotz des Knaben ward ſchon von dem Großvater mit Beſorgniß gerügt, und er forderte regelmäßige Berichte über ſeinen Enkel von dem Gouverneur Don Garcia de Toledo. Den 14jährigen Knaben beſchreibt der venetianiſche Geſandte Badoaro als reckless, impatient, fierce, cruel, arrogant; dabei fehlt es aber auch nicht an einigen vortheilhaften Eigenſchaften; er iſt unerſchrocken, freigebig bis zur Verſchwendung, ehrgeizig und hat manchen geiſtreichen Einfall. Auf den Deckel eines leeren Buches ſchrieb er einſt den Titel: „The Great and Admirable Voyages of King Philip“ und der Inhalt war: Von Madrid nach dem Prado, von dort nach Escurial, von Escurial nach Aranjuez ꝛc., ſo die oft angeſagte aber nie unternommene Reiſe des Vaters in die Niederlande verſpottend (II, 30). Mit Ekel und Unwillen ward er erfüllt, als er gezwungen einem Auto da fe beiwohnen mußte (I, 252), aber wer auf ein weiches Herz, auf eine gefühlvolle Seele deshalb ſchließen wollte, würde ſich ſehr täuſchen. Derſelbe Mann zwang einen Schuſter, der ihm ein Paar Stiefeln verdorben hatte, das zerſchnittene und gekochte Leder hinunterzuſchlingen, bedrohte das Leben ſeines Erziehers, ja eines Kaufmanns, der ihm Geld vorgeſchoſſen hatte, weil er die Phraſe, daß dem Prinzen ſein ganzes Vermögen zu Dienſten ſtehe, doch nicht wörtlich ausführen wollte (II, 279). Doch das ſind Verirrungen, die er erſt nach einer ſchweren Krankheit beging. Lang anhaltendes Fieber hatte ſchon früh den Körper des Prinzen geſchwächt; als er nun im Jahre 1560 mit Don Juan von Oeſterreich und Alexander Farneſe die Univerſität Alcala bezogen hatte, ſtürzte er eine Treppe herab und verletzte ſich den Kopf ſo, daß er trepanirt werden mußte und erſt nach langem Krankenlager, ſelbſt mit Beihülfe der wunderthätigen Gebeine des Mönches Diego, wieder geheilt wurde. Von da

an folgen nun eine Reihe von Excentricitäten; er fällt ruhige Spaziergänger mit gezücktem Schwert an, küßt anständige Frauen auf offner Straße, ſchilt vornehme Damen öffentlich mit den entehrendſten Namen, inſultirt den Cardinal Espinoſa, weil er Schauſpielern verboten hatte, vor dem Prinzen zu ſpielen, kurz gibt tauſend Beweiſe, daß die Folgen des ſchweren Falles, eine Erſchütterung des Gehirns, noch nicht beſeitigt ſind. Hatte ihn ſchon die Heirath ſeines Vaters mit Iſabella von dieſem entfremdet, da er die ſchöne, milde und ſo fürſorgliche Stiefmutter tief in ſein Herz geſchloſſen hatte, ſo machte der erwachende Ehrgeiz die Kluft zwiſchen Vater und Sohn noch größer. Er ſehnt ſich nach Theilnahme an den Regierungsgeſchäften, er wird ganz davon ausgeſchloſſen; er fordert, daß ihm die Führung des Kampfes in den Niederlanden übertragen werde, aber Alba erhält den Oberbefehl. Den ſo ſehr auf das äußere Decorum haltenden Vater müſſen freilich die geſetzloſen, lasciven Streiche des Sohnes aufs Höchſte erbittern; dazu wird ſein Mißtrauen wach, denn Carlos verſteht durch Liebenswürdigkeit und Freigebigkeit ſelbſt die perſönlichen Diener des Königs an ſich zu ziehen. Daß Philipp eine Verbindung ſeines Sohnes mit den niederländiſchen Großen argwöhnte, war ein unbegründeter Verdacht, nur der Haß gegen Alba und der Neid, daß dieſer Mann ihm vorgezogen wurde, trieben den Prinzen zu jenem perſönlichen Angriff auf Alba, als er ſich bei ihm vor der Abreiſe nach den Niederlanden verabſchiedete. Immer toller aufgeregt dachte nun der Prinz an Flucht und zwar muthmaßlich nach Deutſchland, da ihm des Kaiſers Maximilian Tochter Anna verlobt war; er verſchaffte ſich die nöthigen Geldmittel und ſtellte den Tag der Flucht auf den 17. Januar 1568 feſt. Während dieſer Vorbereitungen ſagte eines Tages der Prinz zu einem ſeiner Edelleute, daß er einen Mann tödten wolle, mit dem er in Streit lebe. Auch gegen Don Juan wiederholte er dieſe Aeußerungen; da nun am 28. Decbr. 1567 der Prinz wie alle Mitglieder der königlichen Familie communiciren ſollte, verlangte er von einem Beichtvater auch für dieſe That Abſolution, und da ſie ihm ſowohl von dieſem, als einem andern Geiſtlichen verweigert wurde, ließ er 14 Mönche des Kloſters der Jungfrau von Atocha zuſammenkommen, legte ihnen ſein Verlangen vor und wurde ebenfalls abgewieſen. Dem Prior ſoll er ſogar als die zu tödtende Perſon ſeinen Vater genannt haben. Den König benachrichtigte man von dieſem Vorgange, er that keine offenen Schritte, ließ aber in verſchiednen Klöſtern Gebete leſen für die gnädige Leitung des Himmels in einer wichtigen Angelegenheit. Als der Prinz am 17. Januar Poſt-

pferde beſtellte, verweigerte ſie ihm der Generaldirector der Poſten, benachrichtigte den König und dieſer kam nach Madrid. Nachdem er am 18. Januar Morgens Meſſe gehört hatte, begab ſich Don Juan zu ſeinem Neffen, wurde von ihm nach dem Inhalt ſeines Geſprächs mit dem König befragt und mit dem Schwerte bedroht. Am Abend wurde Carlos mit vieler Vorſicht gefangen genommen, ſeine Papiere nahm der König in Beſchlag und 6 Edelleute hielten in ſeinem Zimmer Wache, während Poſten den Zugang zu dem Theile des Schloſſes, den der Prinz bewohnte, abſchnitten. Briefe machten nun den Ständen, den Verwandten und den Fürſten Europas dieſen nothwendigen Schritt des Vaters gegen den Sohn kund, bewegten ſich aber in den dunkeln, allgemeinen Andeutungen ſeiner Schuld. Alle Vermittlungen halfen nichts, auch der Königin wurde der Zutritt zum Prinzen unterſagt. Eine beſondere Commiſſion leitete die Unterſuchung und richtete ſich nach dem Proceß des Juan II. von Aragonien gegen ſeinen Sohn. Am 2. März wurde durch eine beſondere Inſtruction die Berathung und Behandlung des Gefangenen geregelt; ſie wurde dem Prinzen von Eboli, dem perſönlichen Feinde des Prinzen, anvertraut. Carlos brach erſt in wilde Raſerei aus, dieſe ging allmälig in Stumpfſinn und endlich in ſo wahnſinnige Lebensweiſe über, daß er bald Tage lang ſeinem Körper alle Speiſe entzog, bald ſich den tollſten unnatürlichſten Genüſſen hingab, die den Magen ganz zu Grunde richteten, und am 24. Juli des Prinzen frühen Tod veranlaßten. Von vielen Seiten iſt behauptet, daß er durch ein langſames Gift auf Befehl des Königs getödtet wurde, da ihn ſeine Richter für ſchuldig erklärt hatten; Brantôme behauptete, daß ſich der Prinz erwürgt habe; Sicherheit läßt ſich nur in dem zu verneinenden Punkte gewinnen, nämlich, daß nicht die Inquiſition den Prozeß führte, und daß Llorentes Angaben erdichtet ſind; ob aber Philipp direct den Lebensfaden ſeines Sohnes abſchneiden ließ, oder indirect durch Geſtattung der excentriſchen Lebensweiſe an ſeinem Tode ſchuld war, läßt ſich nicht entſcheiden. Möglich, glaubt Prescott, war die That für Philipp, der in religiöſen Dingen dem Grundſatz huldigte, daß der Zweck das Mittel entſchuldige.

In dem letzten 8ten Capitel endlich erledigt Prescott die Frage, ob Karl in einem Liebesverhältniß zur Königin Iſabella ſtand, ſo, daß allerdings der Prinz in zärtlicher Zuneigung der Stiefmutter ergeben war, dieſe ihm aber ſtets nur mütterliche Fürſorge bezeugte. Brantôme war der leichtfertige Erdichter dieſer Liebesgeſchichte, die

einen Makel auf die Königin warf, welche offen ihre Neigung für Philipp ſtets zeigte und von ihm auch ſo viel Rückſichten und Zärtlichkeiten erfuhr, als überhaupt dieſer gefühlloſe Menſch irgend einem Weſen ſchenken konnte. Carlos war mit ſeinem kränklichen Körper und gebrochnen Weſen viel weniger geeignet, die Theilnahme ſeiner früheren Braut zu erwecken, als der König. Daß das Verhältniß zwiſchen Iſabella und Carlos ein reines war, beweiſt die Offenheit, mit der ſie ihr Intereſſe für den Prinzen zeigt, mit der ſie ſich für ihn verwendet und endlich trauernd ſeinen Exequien beiwohnt. Ihr früher Tod verſetzte Philipp in ſo tiefe Trauer, als er überhaupt zu fühlen im Stande war; bald vergaß er freilich auch ſie und nach 18 Monaten führte ihn das wunderbare Schickſal mit der zweiten Braut ſeines Sohnes vor den Altar.

Hier enden die beiden bis jetzt veröffentlichten Bände, die des Neuen und Anſprechenden ſo viel enthalten, daß ſie mit Ungeduld uns die Fortſetzung des großen Werks erwarten laſſen. Die Schreibweiſe Prescotts iſt ganz der in ſeinen frühern Werken gleich und iſt ſo einfach, klar und durchſichtig, daß ſie dem Verſtändniß ſehr geringe Schwierigkeiten bietet.

Was endlich die Leipziger Ausgabe von Dürr betrifft, nach der im Vorſtehenden citirt iſt, ſo zeichnet ſie ſich durch ſcharfen Druck und ziemliche Correctheit aus, typographiſche und ſinnentſtellende Fehler finden ſich im zweiten Bande häufiger als im erſten. So iſt z. B. im Band II. auf Seite 14 die erſte Zeile mit der erſten Zeile der Seite 13 vertauſcht. Seite 19 Zeile 25 von oben ſteht affect für effect; 27, 1 v. o. we für was; 73, 3 v. hish für which; 148, 3 v. u. scarely für scarcely; der gröbſte Fehler aber iſt S. 298, 2 v. u. distance für disdains. Aber nicht ungerügt kann es gelaſſen werden, daß aus leidiger Raumerſparniß die Anmerkungen des Geſchichtſchreibers verkürzt und vielfach ganz fortgelaſſen ſind. Das iſt weniger um der etwaigen Citate aus namentlich ſpaniſchen und italieniſchen Quellen zu bedauern, die doch aber auch für den Geſchichte Studirenden von großer Wichtigkeit ſind, als wegen der wahrſcheinlich auch in dieſem Werke gegebenen Excurſe über das Leben, die Werke und den hiſtoriſchen Werth derjenigen Quellenſchriftſteller, welche bei der Bearbeitung des Prescottſchen Werkes zu Rathe gezogen ſind. Ich habe zwar die Londoner Ausgabe nicht geſehen, wenn ich aber aus den frühern Schriften unſers Verfaſſers eine Folgerung ziehen darf, ſo hat er auch hier gewiß da, wo die Mittheilungen irgend

eines Quellenſchriftſtellers ſchloſſen, in einem Excurs eine Kritik deſſelben gegeben. Die Richtigkeit der Vermuthung beweiſen beiſpielsweiſe die Bemerkungen auf Seite 47 und 237 im zweiten Bande über Hopper, Balbi und Vertot, die offenbar auch ſchon verkürzt ſind. Wollte man Raum erſparen, ſo konnten einige Citate, die nur die im Text gegebenen engliſchen Worte in der Sprache des Berichterſtatters wiedergeben, weit eher wegbleiben. Möchte es der Verlagshandlung gefallen, die folgenden Bände vollſtändiger abzudrucken, damit der deutſche Lehrer nicht eines Theils der Belehrung und der Unterhaltung beraubt werde, der für Viele nicht gleichgültig iſt.

Perleberg. **Victor,**
Rector der höheren Töchterſchule.

V.

1. **Trigonometrie.** Für das Bedürfniß höherer Lehranſtalten bearbeitet von Dr. **Brennecke**, Dir. der Realſchule in Poſen. Berlin, Enslin. 108 S.

Außer der ebenen und ſphäriſchen Trigonometrie enthält dieſes Lehrbuch eine große Zahl von Aufgaben, deren geometriſche Analyſis und Conſtruction, wie auch ihre trigonometriſche Auflöſung meiſtens ganz ausführlich und vollſtändig mitgetheilt werden. Letztrer Umſtand würde mir ein Grund ſein, um das Buch nicht den Schülern in die Hand zu geben. Ich bewege mich bei meinem Unterrichte in Prima ungefähr in demſelben Gebiete von Aufgaben und weiß, daß ihre Auflöſungen von den Schülern ſelbſtändig gefunden werden können. Das was ich mit ihnen nicht erreichen kann, nach den Schranken, welche dieſem Zweige des Unterrichts durch die anderweitigen Anſprüche geſetzt ſind, will ich lieber ganz unberührt laſſen, als daß ich die Schüler damit beſchäftige, die Auflöſung aus dem Buche nachconſtruiren zu laſſen. Dabei ſchließe ich natürlich nicht aus, daß, wo ein neues Feld von Aufgaben angebrochen werden ſoll, die nöthige Hülfe gegeben werde; indeß ziehe ich vor, von ältern Schülern die nöthige Anleitung ertheilen zu laſſen. Dankenswerth finde ich die Arbeit des Herrn Verfaſſers für Lehrer, welche in ihr einen wahren Schatz von intereſſanten Aufgaben und ſinnreichen wie eleganten Auflöſungen finden werden. Bei trigonometriſchen Auflöſungen geometriſcher Aufgaben, wenn ſie, was ich vorziehe, ganz unabhängig von der geometriſchen Conſtruction behandelt werden, iſt ohne Einführung von Hülfswinkeln nicht weit zu kommen. Der Verfaſſer hat dieſen Gegenſtand mit aufgenommen und daran angeſchloſſen die

Auflöſung der Gleichungen vom zweiten und dritten Grade. — Die Bezeichnung der Daten in den geometriſchen Aufgaben halte ich theilweiſe für nicht bequem. Ich ziehe es z. B. vor, Summen und Unterſchiede nicht durch einfache Symbole darzuſtellen. Vermißt wird der Nachweis der Berechtigung, den Gegenſatz der Lage durch die hier ohne weiteres aus der Arithmetik entlehnten Zeichen + und — auszudrücken. In der ſphäriſchen Trigonometrie iſt es zwar ſehr bequem und das Behalten wird erleichtert, wenn man die Neperſchen Analogien aus den Gaußſchen Gleichungen ableitet. Ich würde deshalb meinen Schülern dieſen Gang nicht verſagen. Aber ein Schüler einer höhern Lehranſtalt ſoll auch ſoviel hiſtoriſches Intereſſe haben, daß er die erſteren unabhängig von den letzteren entwickelt zu ſehen wünſchen muß. Die dem Buch eingedruckten Zeichnungen ſind vortrefflich. So iſt es alſo auch nach dieſer Seite hin beſtens empfohlen.

2. Leitfaden der Planimetrie nebſt einer Sammlung von Lehrſätzen und Aufgaben und einer geſchichtlichen Ueberſicht von H. Balſam, Gymnaſiallehrer. Stettin Graßmann. 126 S.

Der Verfaſſer hat die Sätze und Aufgaben ohne irgend welche Andeutung für den Beweis oder die Auflöſung hingeſtellt, was wir nur zum Theil billigen. Ueber das Syſtem läßt ſich ſtreiten. Für uns liegt der Werth der Arbeit des Verfaſſers in dem Uebungsſtoff an Lehrſätzen und Aufgaben, in denen übrigens auch die neuere Geometrie berückſichtigt iſt. Hier bietet der Leitfaden einen wahren Schatz und wird überall Anerkennung finden.

3. Geometriſche Aufgaben zum Gebrauch an höheren Lehranſtalten und beim Selbſtſtudium. Von C. Spitz, Lehrer der polytechn. Schule in Karlsruhe. Leipzig und Heidelberg, Winter.

In zwei Heften giebt der Verfaſſer 1100 Rechenaufgaben aus der ebenen Geometrie und 900 aus der Stereometrie. Ein drittes Heft enthält Andeutungen zu den Auflöſungen dieſer Aufgaben. Die Reſultate ſelbſt ſind den erſten beiden Heften beigegeben. Bezug auf ein beſondres Lehrbuch iſt nicht genommen, vielmehr ſind die nöthigen Lehrſätze abſchnittweiſe den „Andeutungen“ vorangeſtellt. Eine große Reichhaltigkeit des Stoffs, Mannichfaltigkeit der Einkleidung, geſchickte Anordnung und Bequemlichkeit beim Gebrauch werden dieſe Sammlung empfehlen, zumal es darin auch nicht an cubiſchen und höheren Gleichungen fehlt, die wie die Aufgaben, welche auf Gleichungen vom zweiten Grade und ſolche mit mehreren Unbekannten führen, gleich

äußerlich bezeichnet ſind. Cubiſche Gleichungen, für die es einer vielfachen Uebung bedarf, würden wir noch zahlreicher für nöthig halten, namentlich auch den casus irreducibilis beſſer bedenken. Auch vermiſſen wir ſtereometriſche Aufgaben, welche zur Löſung Formeln der ebnen und ſphäriſchen Trigonometrie erfordern. Die Andeutungen zu den Auflöſungen halten möglichſt gut Maß. Wir würden freilich keinem Schüler beim Schulunterricht die Zuflucht zu denſelben geſtatten oder nöthig machen.

4. Geometriſches Aufgabenbuch von A. G. Huisken. Hannover, Hahn. 168 S. 15 Sgr.

Der Verfaſſer dieſer Sammlung von Rechenaufgaben aus der ebnen Geometrie und Stereometrie beſtimmt dieſelbe für Elementar-, Bürger-, Gewerb-, Ackerbau- und Realſchulen. Demgemäß muß das Aufgabenbuch das Lehrbuch in ſich enthalten. Dieſer Fordrung kommt der Verfaſſer nach indem er in jedem Abſchnitt giebt: Erklärung, Regel, (Formel), Aufgaben. Je die erſte Aufgabe iſt vollſtändig aufgelöſt. Wie weit der Verfaſſer Beweiſe ſeiner Regeln für möglich oder nothwendig hält, iſt nicht erſichtlich. Ob gerade nun die unter dieſe Regeln fallenden Aufgaben „im gemeinen Leben am häufigſten vorkommen," möchten wir bezweifeln. Uns ſcheint, wer ſie genau löſen muß, der werde nicht auf dieſe mechaniſchen Regeln beſchränkt ſein. Uebrigens ſind die Aufgaben zahlreich (1000), eigenthümlich und wohlgeordnet. Die Reſultate ſind in einem beſondern Heft beigegeben.

5. Geometrie für gehobene Volksſchulen, Seminarien, niedre Gewerbe- und Handwerkerſchulen. Von J. Egger, Sem.-Lehrer in Münchenbuchſee. Bern, Wyß.

Der Verfaſſer hat mit vollem Recht die Lehren der Geometrie (ebne und körperliche ſind behandelt) nicht blos mechaniſch angegeben, auch nicht blos für die Anſchauung entwickelt, ſondern ſie auch in mathematiſcher Form begründet. Doch ſcheint uns hier noch eine größere Beſchränkung nothwendig. In §. 72 z. B. geht offenbar die geometriſche Ableitung der Formel für die Kugel über das Maß; die Kegelſchnitte in §. 65 ſollten nicht einmal erwähnt ſein; dagegen ſollte der pythagoreiſche Satz nicht blos an einem Dreieck mit den Seiten 3, 4, 5 anſchaulich dargethan ſein, ſondern auch allgemein noch durch die bekannte Zerlegung in congruente Stücke. — Daß unter den 1000 Uebungsaufgaben auch zahlreiche Conſtructionsaufgaben vorkommen, und nicht blos Rechenaufgaben, entſpricht gewiß dem

Bedürfniß des Kreiſes, welchem der Verfaſſer dienen will. Wir meinen ſogar, die erſtern ſeien noch zu vermehren, dagegen manche von den Rechenaufgaben zu tilgen, ſolche nehmlich, die aus dem Leben genommen zu ſein nur ſcheinen, in der That aber weder je wie ſie da ſtehn auftreten können, noch wirklich durch Rechnung gelöſt werden. Wenn ſomit die Arbeit des Verfaſſers offenbar verdienſtlich iſt und die Sache fördert, ſo dürfte ſie doch noch einmal darauf hin zu prüfen ſein, wie alles, was nur ein mathematiſches und ſo zu ſagen Buch-Intereſſe hat, auszumerzen ſei. Der Verfaſſer kann mehrfach ſeinem mathematiſchen Gewiſſen noch Zwang anthun, es wird ein höheres Intereſſe dadurch nur um ſo ſichrer befriedigt werden.

6. Geometriſche Uebungen von Dr. Thieme, Oberlehrer am Gymnaſium in Plauen. Plauen, Schröter, 44 S. 4 ſgr.

Enthält einiges Material, wie es etwa bei Repetitionen dienen kann, die bekanntlich nur dann rechte Frucht tragen, wenn ſie zu dem Alten in neuer Verknüpfung auch noch wirklich ſelbſt Neues hinzuthun.

7. Tafel der fünfſtelligen Logarithmen und Antilogarithmen. Von F. Stegmann. Marburg, Koch.

Die erſte Tafel enthält für die natürlichen Zahlen von 0 bis 119 die vollſtändigen Brigg. Logarithmen mit ſechsſtelliger Mantiſſe und für die Zahlen von 1000 bis 9999 die fünfſtelligen Mantiſſen, die zweite für die Mantiſſen aller Brigg. Logarithmen von .0000 bis .9999 die fünf erſten Stellen der zugehörigen Zahl Ihnen ſind beigegeben die Logarithmen einiger oft gebrauchten Zahlen, der Reductionszahlen für verſchiedne Maße und Gewichte, der Aequivalentgewichte chemiſcher Grundſtoffe, der ſpecifiſchen Gewichte und Ausdehnungscoefficienten bei Temperaturerhöhung, endlich die Logarithmen zur Reduction eines Gasvolums auf den Barometerſtand 760 mm und Thermometerſtand 0° C.

8. Neue Methode zur Vermeidung und Auffindung von Rechenfehlern. Von Dr. A. Krönig, Lehrer an der K. Realſchule in Berlin. Berlin, Gärtner. 12 Sgr.

Der Verfaſſer lehrt das Verfahren mittelſt der Neuner-, Elfer-, Sieben und dreißiger- und Hundert und einer-Probe die Richtigkeit einer Rechnung zu prüfen, und gibt die nöthigen Tabellen. Die Beweiſe für dies Verfahren ſind ſpäterer Mittheilung vorbehalten.

9. Anweiſung zum praktiſchen Rechnen. Für den Gebrauch in Real-, Handels-, Gewerb- nnd Bürgerſchulen, ſowie zum Selbſtunterricht für Lehrer, Handlungslehrlinge, Commis und ſelbſtändige Geſchäftsleute. Von Dr. E. Kleinpaul, Lehrer an der Realſchule in Barmen. 2. Aufl. Barmen, Langewieſche. 440 S. 1½ Thlr.

Die erſte Auflage dieſes Buchs iſt früher in der Revue mit gebührender Anerkennung beſprochen. Die Verbeſſerungen in der 2. Auflage haben namentlich die Zins-, Münz- und Wechſelrechnung betroffen, der Abſchnitt von den Staatspapieren iſt erweitert, die Abſchnitte über Berechnung der Flächen und Körper, über Münz-, Maaß- und Gewichtsverhältniſſe ſind neu. Der Handelsminiſter hat das Buch zur Einführung in die betreffenden Unterrichtsanſtalten empfohlen. Wir würden die Regeldetri nur ohne Proportionen lehren. Der Abſicht gemäß, in dem Buche eine Anweiſung zum Rechnen zu geben, ſind nicht nur die Verhältniſſe, um die es ſich handelt, erörtert, ſondern auch die Auflöſungen der Aufgaben mitgetheilt.

10. Aufgaben-Sammlung über Wechſelrechnung, Waarenrechnungen und Conto-Correnten. Zum Gebrauch für Handelsſchulen bearbeitet von J. Meyer. Mit Einleitung von Prof. Dr. Wittſtein. Hannover, Hahn. 25 Sgr.

Der Titel zeigt das Gebiet an, auf welches ſich der Verfaſſer beſchränkt. Eine andre Beſchränkung iſt die, daß nur eine Aufgabenſammlung gegeben werden ſoll, (die Reſultate ſollen demnächſt ſeparat erſcheinen) und daß alſo jede nöthige Erläuterung und Anweiſung dem Lehrer vorbehalten bleibt. Da nun demgemäß eine große Fülle und Mannigfaltigkeit von Aufgaben auf den 291 Seiten, welche das Buch enthält, dargeboten wird, ſo wird es zum Gebrauch an Handelsſchulen gewiß mit Nutzen verwandt werden und auch dem Lehrer an der höheren Bürgerſchule willkommen ſein. Die Anordnung der Aufgaben iſt klar und überſichtlich. Lgbn.

VI.

1. Ueber die Bildung der Materie aus ihren einfachen Elementen, oder das Problem der Materie nach ihren chemiſchen und phyſikaliſchen Beziehungen mit Rückſicht auf die ſogenannten Imponderabilien. Von Dr. C. S. Cornelius, Docent an der Univerſität Halle. Leipzig. Verlag von Otto Wigand 1856. 8. XIV. 64.

Der Gegenſtand, welcher nach Herbartſchen Principien in dieſer Schrift behandelt wird, iſt nicht nur an ſich von Intereſſe, ſondern die Unterſuchung muß auch bei dem von den Materialiſten neuerdings

ſo lebhaft geführten Streite über Stoff und Kraft als eine ſehr zeitgemäße anerkannt werden. Man vermißt in den Schriften der Materialiſten, ſelbſt wenn ſie von naturwiſſenſchaftlichen Sätzen, die man anerkennen muß, ausgehen, z. B.: „Stoff und Kraft ſind unzertrennlich mit einander verbunden," gar häufig ſcharfe Schlußfolgerungen auf Grund vorausgeſchickter Principien, und da viel Falſches mit manchem Richtigen in einander verſchlungen wird, ſo werden dieſe Schriften um ſo gefährlicher, als manche Leſer dadurch verwirrt, andre — namentlich wenn ſie ſelbſt ſchon zu dem Materialismus hinneigen, — durch einen gewiſſen Schein von Wahrheit und Conſequenz verführt werden, Falſches für Wahres, Zweifelhaftes für Entſchiedenes zu halten. Davon ausgehend, daß die Seele ein einfaches Weſen, die Materie aber eine den Raum continuirlich erfüllende Maſſe ohne Grenze der Theilbarkeit ſei, kommen die Materialiſten dahin, daß zwiſchen Leib und Seele eine Wechſelwirkung gar nicht möglich ſei, während doch thatſächlich eine ſolche gegeben iſt. Der Herr Verfaſſer der vorliegenden Schrift hingegen, welcher hier einen Schritt weiter geht, als in ſeiner Naturlehre*) und die Materie aus einfachen Elementen conſtruirt, führt uns conſequent dahin, eine Wechſelwirkung zwiſchen Leib und Seele zuzugeben, da der Leib als eine Combination einfacher Elemente mit der einfachen Seele, als einem Elemente von beſonderer qualitativer Beſchaffenheit, wohl vereinbar ſein kann.

Es iſt nun zwar nicht Gegenſtand der Schrift, welche ſich größtentheils innerhalb des phyſikaliſchen Kreiſes hält, dieſen Punkt weiter zu verfolgen und auszuführen; aber ſie legt die Atomiſtik gereinigt und bis zu ihren letzten Conſequenzen verfolgt dar, in ihrer ganzen Gefährlichkeit und Unſchuld. Es wird hier der Satz ebenfalls anerkannt, daß Stoff und Kraft unzertrennlich mit einander verbunden ſind, auch ſchreitet die Unterſuchung ebenſo wie in irgend einer materialiſtiſchen Schrift rückſichtslos gegen die religiöſen Intereſſen vor; aber deſſenungeachtet ergiebt ſich ſchließlich ungezwungen die volle Möglichkeit, daß die Natur durch Gott bedingt iſt. Ein ſolches Reſultat muß aber dem Glauben genügen. Deshalb ſchließt die Schrift mit Recht: „Für das Intereſſe des religiöſen Glaubens iſt es völlig hin-

*) Die Naturlehre in ihrem jetzigen Standpunkte mit Rückſicht auf den innern Zuſammenhang der Erſcheinungen. Leipzig. 1849. Vergl. Pädagogiſche Revue 1852. Band XXX. S. 309.

reichend, wenn die Physik auf Grund ihrer eigenen Principien, die Möglichkeit jener Abhängigkeit anerkennt. Wir können daher schon ohne besondre Hinweisung auf die unleugbar gegebenen Zweckformen der organischen Natur hier mit dem Apostel Paulus schließen: „„Es sind mancherlei Kräfte, aber es ist Ein Gott, der da wirket alles in allem.““ Das Resultat ist jedenfalls ein tröstliches und beruhigendes, da man überzeugt wird, daß zwischen der von manchen Seiten angefochtnen modernen Physik selbst in ihren letzten Consequenzen und dem religiösen Glauben keine Feindschaft besteht.

Die Schrift ist keines kurzen Auszugs fähig; wir müssen daher auf die Lectüre derselben selbst verweisen, und thun dies um so mehr, als ihr Umfang nicht bedeutend ist, überdies aber durch einen Auszug leicht eine Beeinträchtigung des Ganzen herbeigeführt werden dürfte. Referent erklärt daher an dieser Stelle nur, daß die Entwicklung von Anfang an sich streng an rein sachliche Verhältnisse hält, daß die Untersuchung dahin führt, die letzten Bestandtheile der Materie als absolut einfache aufzufassen, und daß aus einer ursprünglichen Durchdringung besondre Kraftverhältnisse resultiren, die eine oscillatorische Bewegung zur Folge haben, an welcher die Aethersphären participiren, welche die Grundelemente umweben. Es führt demnach die Untersuchung zwar zu einer mechanischen Ansicht von dem Wesen der Materie; aber gleichwohl ist das oben angegebne Resultat durch dieselbe völlig begründet. Die Ansicht des Herrn Verfassers steht gewissermaßen vermittelnd da zwischen der gewöhnlichen atomistischen und dynamischen Theorie, und so zweifeln wir nicht, daß dieselbe sich eines vielseitigen Beifalls erfreuen werde.

2. Aufgaben aus der Physik, nebst ihren Auflösungen und einem Anhange, physikalische Tabellen enthaltend. Zum Gebrauche für Lehrer und Schüler in höheren Unterrichtsanstalten und besonders beim Selbstunterricht, bearbeitet von Dr. C. Fliedner, Hauptlehrer an der Realschule zu Hanau. Erste Abtheilung: die Aufgaben und physikalischen Tabellen enthaltend. Mit 50 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. 8. XII. 144 und Anhang 22. Zweite Abtheilung: die Auflösungen enthaltend. Mit 81 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. 8. 147. Braunschweig. Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn. 1856.

Die erste Auflage dieser Aufgaben (1851) hat Referent in der ädagog. Revue 1852, Bd. XXX. S. 156 besprochen. Die damals schon anerkannte Zweckmäßigkeit der hier vorliegenden Aufgaben ist noch erhöht worden durch Vermehrung der Aufgaben selbst und durch

die Einrichtung, daß die Auflösungen nicht mehr hinter den einzelnen Abſchnitten ſtehen, ſondern eine ſelbſtändige Abtheilung bilden. Es freut Referenten, daß ſeine bei Beſprechung der erſten Auflage gemachten Bemerkungen von dem Herrn Verfaſſer Berückſichtigung gefunden haben; derſelbe gibt nämlich nun an, welche frühern Aufgaben-Sammlungen ihm bekannt geweſen und von ihm benutzt worden waren. Auf dieſe Weiſe iſt Kries an den betreffenden Stellen citirt, ebenſo Lauteſchläger, auffallender Weiſe aber nicht Weisbach, ungeachtet doch im I, III. u. ſ. w. Abſchnitte derſelbe benutzt worden iſt. Hatte Referent im J. 1852 Weisbach nicht namhaft gemacht, ſo war dies doch kein Grund, denſelben jetzt zu verſchweigen, während Kries Gerechtigkeit widerfährt. Daß dem Herrn Verfaſſer des Referenten Sammlung*) nicht unbekannt geblieben iſt, dafür ſprechen theilweiſe die Vermehrungen der zweiten Auflage gegen die erſte. Jedenfalls dürfte meine Sammlung hierzu mehrfach die Anregung gegeben haben. Unzweckmäßig finden wir es, daß durch die neuen Aufgaben die Nummern der erſten Auflage theilweiſe verändert worden ſind. Schulbücher halten ſich lange in verſchiednen Auflagen neben einander, und da iſt es jedenfalls zweckmäßig, wenn es ohne große Unbequemlichkeit geſchehen kann, unter ihnen eine möglichſte Harmonie zu erhalten. Abſch. XXIII. Aufgabe 9 iſt bei 60° hinzugefügt: Kaleidoſkop; bei den beſſern Inſtrumenten ſtehn die Spiegel aber unter 30°, um Sechsecke zu erhalten.

3. Anfangsgründe der Naturlehre von Profeſſor Dr. J. Frick. Dritte Auflage. Mit 221 in den Text gedruckten Holzſchnitten. Freiburg, Friedrich Wagnerſche Buchhandlung 1856. 8. XIV. und 262.

Die 1851 erſchienene erſte Auflage hat Referent bereits früher (Revue 1853, Bd. XXXIV. S. 244) empfohlen und kommt derſelbe mit Vergnügen auf dieſen Grundriß in ſeiner dritten Erſcheinung zurück. Von dem durch ſeine „Phyſikaliſche Technik“ als praktiſchen Phyſiker bekannten Herrn Verfaſſer war jedenfalls ein gutes Schulbuch zu erwarten, und ſo zeichnet ſich denn auch daſſelbe vor vielen andern durch Beſtimmtheit und Klarheit aus. Der Inhalt iſt ſehr reichhaltig. Durch kleinere Schrift am Ende eines Paragraphen ſind Andeutungen zur weitern Ausführung und Anhaltspunkte zur Beſpre-

*) Phyſikaliſche Aufgaben nebſt ihrer Auflöſung. Eine Sammlung zum Gebrauche auf höheren Unterrichtsanſtalten und beim Selbſtunterricht von Dr. H. Emsmann. Leipzig, Otto Wigand. 1852.

chung mancher Erſcheinungen gegeben; ein Anhang (von S. 209 an) behandelt außerdem die phyſiſche Aſtronomie, phyſiſche Geographie und Meteorologie; die Abbildungen ſind zweckmäßig, namentlich billigt Referent, daß mit wenigen Ausnahmen die Apparate, welche doch in natura zur Anſchauung und Erläuterung kommen müſſen, nicht abgebildet ſind.

Da der Herr Verfaſſer in ſeiner Vorrede erklärt, daß der Grundriß für höhere Bürgerſchulen und die mittlern Claſſen der Gymnaſien beſtimmt ſei, ſo können wir die Bemerkung nicht unterdrücken, daß ein ſolches Buch den preußiſchen Verhältniſſen nicht anpaſſend ſein möchte. Hier wird auf den höheren Bürgerſchulen von den Schülern entſchieden mehr als von den Gymnaſiaſten gefordert, zumal nach den für die Gymnaſien neuerdings getroffenen Beſtimmungen die Forderungen auf dem in Rede ſtehenden Gebiet noch mehr ermäßigt ſind.

Zu möglicher Berückſichtigung bei einer etwaigen neuen Auflage empfehlen wir zu §. 55 und 56 noch den Fall aufzunehmen, wenn die Kräfte nicht in einſtimmiger Richtung wirken; zumal der einarmige Hebel in §. 86 darauf baſirt iſt.

In §. 179 (S. 113) wären die Erſcheinungen in einem ſich um ſeine Axe drehenden Spiegel aufzunehmen, auf die ſich eigentlich der daſelbſt erwähnte Sextant gründet. Außerdem hätte dann in §. 306 hierauf Bezug genommen werden können, während es jetzt heißt, die Verſuche, aus denen Wheatſtone die Geſchwindigkeit der Electricität ermittelt habe, könnten hier nicht erläutert werden.

Bei §. 206 verweiſen wir wegen der Dauer des Lichteindrucks noch auf unſre Verſuche in Poggendorffs Annalen Bd. 91, S. 611.

Auf S. 255 iſt die Regel, daß die Stange eines Blitzableiters einen Kreis ſchütze, der ihre doppelte Höhe zum Halbmeſſer hat, den gemachten Erfahrungen nicht mehr entſprechend. Die nöthigen Belege hat Referent beigebracht in dem Art. Gewitter des phyſikaliſchen Lexikon von Marbach. 2. Aufl. Von Cornelius. Bd. III. S. 580.

Dr. H. Emsmann.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

XLV. Nro. 3. 1857.

I. Abhandlungen.

Neue Leistungen für Homer.

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

Die homerische Frage ist ein den deutschen Philologen fast ausschließlich eigner Tummelplatz für höhere Kritik. Seit Wolf und Heyne haben sich alle großen Philologen unsres deutschen Vaterlandes an ihrer Lösung versucht, und man vermißt keinen nur irgendwie bedeutenden Namen in dieser Reihe; der kleineren Arbeiter und Kärrner gar nicht zu gedenken, die sich hier so wie überall zu thun machen, wo die Könige bauen. Durch diese vielen Arbeiten ist zwar die homerische Frage bis jetzt noch keineswegs zum Abschluß gekommen, wie dies eben mit in der Natur der Sache liegt; denn nichts ist wohl richtiger, als der Ausspruch eines großen, für die Wissenschaft leider zu früh verstorbenen Kritikers: Homeri carminum qualis fuerit antiquissima forma quaeritur et quaeretur, quousque philologia erit inter mortales; — allein es sind doch wenigstens einige Punkte erledigt, andre so weit gediehen, daß sich ein relatives Endresultat schon jetzt absehen läßt; wieder andre stellen jedenfalls das heraus, daß Ansichten, die sich Anfangs ganz schroff gegenüber zu stehen schienen, zuletzt doch recht gut eine besonnene Vermittlung zulassen. Aber im Verlauf von mehr als sechzig Jahren ist nun auch die homerische Litteratur zu einem solchen Umfang angeschwollen, daß es dem Einzelnen unendlich schwierig wird, sie in ihrer Gesammtheit zu überwältigen; ja selbst dem größten Fleiße entgeht manchmal vieles und wichtiges, was in Programmen und Zeitschriften, auch wohl in Büchern zerstreut liegt, oft da, wo man es am wenigsten sucht und vermuthet. Um so erwünschter müssen daher jedem Nicht-Homeriker, um mich dieses Ausdrucks zu bedienen,

Arbeiten erſcheinen, die ſich zur Aufgabe ſtellen ein gedrängtes aber vollſtändiges Reſumé von dem Gang und Verlauf der bisherigen Unterſuchungen zu geben, wenigſtens die Acten, ſo weit dies bis jetzt geht, gewiſſermaßen zum Abſchluß zu bringen. Auch dem Homeriker werden dieſelben willkommen ſein; denn wenn es ihm leichter gemacht wird, den Geſammtſtandpunkt der homeriſchen Frage in kurzer Zeit zu überblicken, ſo wird er auch um ſo eher erkennen, wo noch für eigne Forſchungen eine Lücke, ein Platz zum weiteren Ausbau übrig geblieben iſt; jedenfalls wird er durch ſie der Verlegenheit überhoben werden Partien zu bearbeiten, die ihm unbewußt bereits von andren, vielleicht ſogar erſchöpfender und gründlicher bearbeitet ſind; eine Verlegenheit, in die, wie ein jeder weiß, der mit der betreffenden Litteratur näher vertraut iſt, in den letzten Jahren nicht Einer, ſondern Mehrere gerathen ſind. Für Nicht-Homeriker iſt bis jetzt in dieſer Hinſicht blos der bezügliche Abſchnitt aus Bernhardys Griechiſcher Litteraturgeſchichte zu nennen, ein Abſchnitt, der bei aller ſeiner Vortrefflichkeit, ſchon wegen ſeiner gedrängten Kürze, eine beſondre Arbeit über dieſen Gegenſtand gewiß nicht überflüſſig macht. Für Homeriker, die mit dem eigentlichen Material der Frage, alſo mit der Geſchichte der homeriſchen Poeſie im Alterthume, bereits vertraut ſind, kommen in Betracht L. Friedländer, die homeriſche Kritik von Wolf bis Grote, Berl. 1853, — ein Buch, das ſeinem Titel freilich nicht ſonderlich entſpricht — und die wirklich verdienſtvolle überſichtliche Schrift von G. Curtius, Andeutungen über den gegenwärtigen Stand der homeriſchen Frage, Wien 1854.

Eine Pädagogiſche Revue iſt nun allerdings nicht der Ort, wo dergleichen Ueberſichten und Andeutungen mitzutheilen wären; auch iſt der Verfaſſer dieſes Aufſatzes weit entfernt ſich ſelbſt eine ſolche, er muß wohl ſagen gewaltige Aufgabe, auch nicht einmal theilweis, zu ſtellen. Wohl aber wird es ihm vergönnt und den Leſern dieſer Zeitſchrift nicht unangenehm ſein, wenn er in einer etwas ausführlichern Beſprechung einige Bemerkungen mittheilt, die ihm bei der Lectüre und Betrachtung dreier vor nicht allzulanger Zeit erſchienener Homerausgaben eingefallen ſind, deren Schickſal es jedenfalls ſein wird, vielfach in die Hände von Schülern und Schulmännern zu gerathen. Den Anfang meiner Beſprechung will ich mit Hrn. Bäumleins commentatio de Homero eiusque carminibus machen, welche ſeiner Leipzig 1854 bei B. Tauchnitz bekanntlich in dreifachem Format erſchienenen Ausgabe der Ilias und Odyſſee voraufgeſchickt iſt. Der Hr. Verfaſſer beſchäftigt ſich in derſelben mit der Geſchichte ſowohl der homeriſchen Poeſie als auch

Kritik; ſo wäre denn wohl dem oben ausgeſprochnen Bedürfniß durch dieſe Arbeit wenigſtens für Nicht-Homeriker abgeholfen? Sehen wir jedoch zunächſt auf den Inhalt der Abhandlung.

Homers Gedichte, heißt es in §. 1, ſeien zwar das älteſte ſchriftliche Denkmal der Griechen, aber der epiſche Geſang ſei nicht erſt von Homer ausgegangen, in deſſen eignen Gedichten ſich ja Spuren des alten Aödenthums vorfänden. Die Traditionen der Alten über Homers Zeit und Vaterland ſeien ſchwankend und ſich widerſprechend; über ſeine Perſönlichkeit berichteten ſie nichts; in Betreff ſeiner Herkunft entſchieden ſich die meiſten für Smyrna. Auch Hr. B. hält dies letztere feſt. Homer ſei dort ums Jahr 1030 aus Joniſchem Stamme geboren; wahrſcheinlich habe er zu den Familien gehört, die von den Aeolern aus Smyrna vertrieben, ſich darauf in verſchiednen andern Joniſchen Städten eine Zeit lang aufgehalten hätten; darauf habe ſich Homer bleibend nach Chios begeben und ſei zuletzt auf Jos geſtorben. Mit Wolf, O. Müller u. A. wird nun auf Grund von Joſeph. c. Ap. I, 2 feſtgehalten, daß Homer ſeine Gedichte nicht ſelbſt aufgezeichnet habe, um ſo mehr, da die beiden Gedichte keine Kenntniß der Schreibkunſt verrathen. Hierfür ſpreche auch die Ueppigkeit und das Schwanken der homeriſchen Formen, ſo wie die unausgebildete Metrik; gegen die entgegen geſetzte Annahme ſtreite der Gang der Griechiſchen Litteratur vor und nach Homer, ja das ſpätere Schickſal der homeriſchen Geſänge ſelbſt. Es ſei demnach eine mündliche Ueberlieferung der homeriſchen Geſänge anzunehmen, in Uebereinſtimmung mit den Angaben der Alten von der Homeridenſchule auf Chios; eine ähnliche Schule habe man auch auf Samos vorauszuſetzen, wo Lykurg die homeriſchen Geſänge kennen gelernt habe. Die Rhapſoden (§. 6, 7) hätten die homeriſchen Geſänge entweder ganz, oder mit Auswahl an den Feſten und Panegyren vorgetragen; mit der weitren Entwicklung der muſiſchen Künſte, als die Menge der an ſolchen Feſten vorzutragenden Gegenſtände ſich häufte, ſei man immer mehr zum Vortrag einzelner aus dem Zuſammenhang losgelöſter Stücke genöthigt worden; für einen ſolchen fragmentariſchen Vortrag fehle es auch nicht an Belegſtellen der Alten. Am wichtigſten für uns ſind die Angaben über die Verdienſte der Athener um Homers Gedichte. Als Reſultat derſelben ſtellt Hr. B. hin: die Athener hätten an den Panathenäen allein die homeriſchen Geſänge vortragen laſſen. Ein, ſei es von Solon oder Piſiſtratus, herrührendes Geſetz habe dafür Sorge getragen, daß dies nicht außer der naturgemäßen Folge der Begebenheiten geſchehe. Es ſcheine, daß man zu dem Ende die Rhapſo-

den gezwungen habe, ſich an ein ſchriftliches Exemplar zu binden, möge dies nun von Solon oder Piſiſtratus ausgegangen ſein. Auf dieſe Zeit werde auch von den meiſten Alten die Wiederherſtellung der urſprünglichen Ordnung der homeriſchen Gedichte verwieſen; möglicherweiſe habe Solon blos die Reihenfolge der Geſänge beſtimmt, Piſiſtratus aber die Anlegung eines Corpus durch der Sache gewachſene Männer verordnet.

Daß nun Homer (§. 10) die Schreibkunſt noch nicht gekannt habe, daß die Rhapſoden die Ilias und Odyſſee mündlich fortgepflanzt, daß Piſiſtratus die zerſtreuten Gedichte geſammelt, — dies ſeien die Principien, von denen aus Wolf die gegenwärtig vorhandene Einheit der Gedichte als das Werk ſpäterer Zeiten, vor allen des Piſiſtratus und der Diaſkeuaſten angeſehen habe. Zu Homers Zeiten hätte es ja auch an Zeit und Gelegenheit gefehlt, ſo große Gedichte mit anzuhören, ferner an Material, ſo große Gedichte aufzuzeichnen, was doch nothwendig geweſen wäre, um ſie in ihrer Geſammtheit zu überliefern. Hierzu kämen die mancherlei harten Uebergänge an einzelnen Stellen, die ſich findenden Widerſprüche, die zweifelhafte Aechtheit einzelner Theile, das unhomeriſche in der Darſtellung, das ſich hin und wieder finde. Auf Wolfs Schultern ſtehe Lachmann *) mit ſeiner Liedertheorie. Unter den Gegnern ſeien beſonders Nitzſch, Welcker, O. Müller hervorzuheben, den ſich eben auch Hr. B. ſelbſt anſchließt.

Was nun Zeit und Gelegenheit anbeträfe, die homeriſchen Geſänge anzuhören und vorzutragen, daran habe es den alten Griechen gewiß nicht gefehlt, wobei Hr. B. auf die bereits in §. 6 erwähnten Feſte und Panegyren zurückverweiſt, ebenſowenig an Luſt und Ausdauer von Seiten der Hörer. Was aber die Nachrichten der Alten über die Sammlung der homeriſchen Gedichte durch Piſiſtratus angehe, ſo ſei es keinem der Alten eingefallen, dabei an Lachmannſche Lieder zu denken. Solche Lieder zur Einheit eines großen Epos zu vereinigen, mit durchgehender planmäßiger Einheit, ſei nicht Sache eines Piſiſtratus und ſeiner gelehrten Freunde, ſondern eines genialen Dichters, in welchem Falle uns gewiß das Alterthum den Namen des Piſiſtratus

*) §. 10: Multis iisque doctissimis viris Wolfius de sententia sua persuasit. Inter hos Lachmannus, ut ingenii acumine variaque doctrina excelluit, ita quae in Wolfii sententia veluti semine aliquo fecundo latuerant inclusa, fovendo colendoque atque subtilius inquirendo in carmina Homerica elicuit auxitque, ut perspicua magis ea species esset, quam de prima carminum compositione animo concipi voluit.

ſtatt des Homer als ſolchen überliefert haben würde; aber keiner aus des Piſiſtratus Umgebung habe ſelbſt etwas geſchaffen, was bei der Nachwelt zu irgend einer dichteriſchen Bedeutung gelangt ſei; dagegen den durch Unbilde der Zeit geſtörten urſprünglichen Zuſammenhang der Theile wiederhergeſtellt zu haben, dies Verdienſt möge jenen Gelehrten immerhin verbleiben. Wenn es dem Piſiſtratus beigekommen wäre, eben einen Homer zu ſchaffen, warum hätte er ſich denn wohl gerade dieſe zwei kleinen Partien aus der ganzen vorhandnen Fülle der Sagen ausgeſucht*), warum auch dieſe nicht durch andre Zuthaten abgerundet, wie ſie ſich etwa in der Aethiopis, der kleinen Ilias und ſonſtigen Gedichten der Kykliker fanden? Etwa weil die Sprache der kykliſchen Gedichte eine andre war? Aber wer es vermochte einzelne Lieder zu einem ſo eminenten Ganzen zu vereinigen, der konnte ſich gewiß an einer ſo viel kleineren Schwierigkeit nicht ſtoßen. Wie wäre man ferner darauf gekommen, ſo gewiſſenhaft die alterthümliche Form der Sprache beizubehalten, in der doch ſchon zu Piſiſtratus Zeiten ſich unbeſtreitbar manches unverſtändliche und veraltete fand, wenn dieſe nicht eben eine beſtimmt überlieferte geweſen wäre? Wie ſollte man es ſich drittens erklären, daß alsdann Athen und Atheniſche Verhältniſſe in der Ilias und Odyſſee nicht mehr hervortreten, daß trotzdem der Ruhm Athens dem anderer Griechiſcher Städte nicht im mindeſten gleichkomme; wobei nicht zu überſehen, daß die wenigen Verſe, die zu Gunſten Athens wirklich eingeſchoben worden, der Zahl nach nur wenige, von dem ganzen Alterthum aber unbeſtritten als unächt erkannt und bezeichnet worden ſind. Würde übrigens Griechenland, oder ſelbſt nur Athen, zu bedeutenderen Aenderungen geſchwiegen, ſich Piſiſtrateiſches ſtatt Homeriſchem haben bieten laſſen, würden dann die Alexandriner die Attiſche Recenſion als die anerkannt gültige Vulgata ohne weiteres zu Grunde gelegt haben, wobei obenein zu bemerken, daß alles, was ſie aus ſonſtigen Recenſionen Abweichendes aufführen, nur immer Einzelheiten und Unweſentliches berührt, aber durchaus nicht die ganze Compoſition ſo wie die Verſchmelzung etwaiger Lieder anging **).

---

*) Dieſe Frage hätte ſich meiner Meinung nach Hr. B. ſparen können. Warum hat denn Homer gerade dieſe zwei kleinen Partien ſich ausgeſucht?

**) Konnten aber dieſe Recenſionen nicht alle ſelbſt erſt aus der Attiſchen gefloſſen ſein, ſo daß ſie von den Alexandrinern nur dazu benutzt wurden, um aus ihrer Collation die möglichſt urſprüngliche Faſſung des Attiſchen Originals zu ermitteln?

Außerdem bemerkt Hr. B. ſei zwar die Ilias von Lachmann und nach ſeinem Vorgange von andern in Lieder zerlegt, nicht aber die Odyſſee. „Odyssea, si pauca excipias, integra adhuc relicta, neque, quod sciam, illius laceras rhapsodias restituere quisquam conatus est.“ Das iſt allerdings von der ganzen Odyſſee geſagt für den Augenblick noch ziemlich richtig, aber wohl nur zufällig. Denn da es an einzelnen derartigen Verſuchen keineswegs gefehlt hat, weshalb ſollten dieſe nicht auch noch von Jemand auf das ganze Corpus ausgedehnt werden? Die Schriftchen von Herzberg und Rhode ſind doch gewiß Hrn. B. nicht unbekannt; das Buch von Heerklotz iſt freilich zu tumultuariſch und übereilt, hie und da geradeweg zu unbeſonnen geſchrieben, um von Hrn. B. ernſtlich in Betracht gezogen zu werden; auch Referent hat in ſeinen Commentationes epicae einen Verſuch gemacht, einzelne der ſpätern Bücher der Odyſſee in Lachmannſcher Weiſe zu zerlegen; und welcher Homeriker hätte nicht ſchon vor Jahren das Gerücht vernommen, daß Hr. Sengebuſch eine von Lachmann ſelbſt gebilligte Arbeit über die Zerlegung der ganzen Odyſſee demnächſt veröffentlichen werde?

Von §. 12 ab berührt nun Hr. B. den eigentlichen Kernpunkt der homeriſchen Frage, der es mit einer Betrachtung der Gedichte ſelbſt zu thun hat, und ſchickt ſich an, folgende zwei Punkte zu beantworten: 1) Ob in der That ſowohl Ilias als Odyſſee dem Leſer bei vorurtheilsfreier Leſung unbeſtreitbar eine durchdachte Einheit der Handlung und des Planes darbiete; 2) Ob die allerdings vorkommenden, theils die Darſtellung, theils Sachliches betreffenden Widerſprüche uns nöthigen, eine urſprüngliche Vielheit von Einzeldichtern anzunehmen, oder ſich auf andre Weiſe erklären laſſen? — Den erſten Punkt wird nun gewiß jeder Leſer, der eben nicht von vornherein darauf ausgeht die homeriſchen Gedichte mit dem kritiſchen Meſſer zu ſeciren, ſondern die Poeſie in ihrer Totalität auf ſich wirken läßt, ohne weitres bejahen. Die Darlegung aber dieſer Einheit, und die Verfolgung des einen Plans in ſeine einzelnen Theile, wird als Sache des Geſchmacks und der Aeſthetik, immer eine ſchwankende und ſubjective ſein; der Eine faßt eben die homeriſche Poeſie mit ihren Helden und Göttern ſo, der Andre ſo auf, ein Beleg mehr für ihre hohe Vollendung. Die Auffaſſung von der Idee beider Gedichte, wie ſie uns Hr. B. gibt, iſt zum mindeſten durchaus fein und geiſtvoll, allein weder der Zweck dieſer Zeitſchrift, noch die Abſicht, die Referent ſeinerſeits bei dieſem Aufſatz

verfolgt, geſtatten es, ſie ausführlich und im Einzelnen wiederzugeben; darum nur die Hauptſachen. Es handle ſich in beiden Gedichten, die ſich eben gegenſeitig bedingen und ergänzen, um ein zwiefaches Ideal menſchlicher Vollkommenheit und Tüchtigkeit. Der tapfre, offne, freimüthige, dabei aber leidenſchaftlich aufbrauſende, und in Verfolgung ſeiner Leidenſchaften unerbittliche und unnachgiebige Heldenjüngling Achilles auf der einen Seite; auf der andern Odyſſeus, gleichfalls ein tapfrer Held, aber auch ein gereifter Mann, maßvoll und gehalten, klug berechnend, ausdauernd in der Arbeit, je nach Umſtänden liſtig, verſchlagen, der Verſchwiegenheit und ſelbſt der Verſtellung nicht abgeneigt, durchaus gewandt und nie um Rath und That verlegen. Nun zeige die Ilias an der Geſchichte vom Zorn des Achilles, daß bloſe perſönliche Tapferkeit und ein ſonſt edler, vortrefflicher Charakter, wenn nicht maßvolle Beſonnenheit dazu komme, zuletzt an der Ungunſt der Verhältniſſe ſcheitern, und immer nie recht das erreichen, was ſie eigentlich wollen. Umgekehrt die Odyſſee an der Schilderung von Odyſſeus Heimkehr: quantum quis ratione, consilio, moderatione, constantia possit. Darauf wird im Einzelnen mit großem Geſchick und in einfacher, aber anziehender Darſtellung, die Durchführung dieſes Planes verfolgt, die Berechtigung und Nothwendigkeit der vielen Epiſoden nachgewieſen, die Unentbehrlichkeit ſowohl der Rhapſodien der Ilias nach Hektors Tode, als auch der Partien der Odyſſee, in denen uns Odyſſeus in ſeinem Pallaſte entgegentritt, verfochten, gelegentlich werden wohl auch gemachte Einwürfe der Gegner, obwohl nur in allgemeiner Weiſe widerlegt, und ſo kommt Hr. B. zuletzt zu dem Reſultate, das er zu Anfang von §. 16 ausſpricht: manifestum igitur, opinor, est, continuae atque unius fabulae speciem et Iliadem et Odysseam prae se ferre, unoque argumento, quaecunque in his carminibus gesta perhibentur, arctioribus vinculis in Odyssea, in Iliade laxioribus contineri. Auch für dieſen letztern Umſtand weiß Hr. B. Entſchuldigungsgründe anzuführen. Die Odyſſee ſei eben ſpäter abgefaßt als die Ilias, man könne alſo annehmen, daß bei Abfaſſung dieſer Homer noch nicht ſo geübt geweſen ſei, den reichhaltigen Stoff, welchen ihm die verſchiednen älteren Heldenlieder gaben, nach Inhalt und leitender Idee zu einer Einheit abzurunden; daraus folge aber nicht, daß man die Ilias in mehrere kleine Gedichte zerlegen dürfe. Mit Ausnahme der Dolonie ließen ſich dergleichen auch gar nicht ausſcheiden; ſo habe uns denn auch Lachmanns Kritik nicht etwa ſolche für ſich beſtehende, in ſich abgerundete Gedichte geliefert, ſondern höch-

ſtens verſtümmelte Fragmente ſolcher Gedichte*). Zuletzt wird noch der, allerdings zum Theil unſtatthafte Gedanke zurückgewieſen, als hätten der oder die Dichter der Ilias den Trojaniſchen Krieg beſingen wollen. Aber wer hat denn auch dieſen Gedanken in dieſer Form ausgeſprochen? —

Soweit behandelt Hr. B. die erſte der beiden aufgeworfnen Fragen. Von §. 17 an beſchäftigt er ſich mit den in beiden Gedichten vorkommenden Widerſprüchen. Von dieſen werden einige ohne weiteres als unerheblich beſeitigt, ſo wenn Pylämenes, der *E* 578 getödet, in *N* 658 wieder als lebend eingeführt wird, „fugit poetam diversae fabulae, quam utramque suae poesi intexuit, discrepantia.“ Desgleichen, wenn mehreremale auf einen Tag zu viel gehäuft ſei, wie *B*—*H* 380, *Λ*—*Σ* 242. Hrn. B's. Entſchuldigung lautet: „Homerus cui meditatione et memoria omnes res fuerint revolvendae, habet quo excusetur. Sed caussam, qua inductus tantam rerum copiam in unum diem congesserit, eam opinari licet, quod quae antiquioribus carminibus celebratae fuerant ducum fortissimorum laudes, earum noluit quidquam praetermittere. Itaque quam in singulis rebus videmus diligenter observari temporum iustam rationem, eam neglectam esse in connectendis pluribus rebus gestis non admodum miramur.“; und weiterhin: „At poesin epicam, quo tempore Homeridae florebant, quum breviorum carminum fines transgressam esse multi negaverint, quidni poetam in maiore opere tentando, si quidem tentaverit, deliquisse aliquid recte statuamus? Qui primus id egit, ut eas res, quae eodem putandae essent tempore gestae, quamquam aliae post alias essent enarrandae, tamen ad eiusdem temporis speciem redigeret, eum profecto consentaneum est non omnes statim eius rei difficultates superasse. Mit dieſen Bemerkungen kann man ſich einverſtanden erklären. Hr. Prof. Bernhardy pflegte ſich in ſeinen Vorleſungen über die Länge der Tage ſo zu äußern: „Der Raum des homeriſchen Epos iſt ein abſoluter; ebenſo abſolut iſt die Zeit und das Zeitmaß. Bei Homer iſt alle Räumlichkeit durchaus plaſtiſch gemeſſen, allein die Räume, welche bei Homer im Allgemeinen vorausgeſetzt werden, ſind dehnbar, es kann

*) Dies ſpricht aber keineswegs gegen die Zuläſſigkeit von Lachmanns Kritik; denn da die urſprünglichen Lieder ihr zu Folge mit planmäßiger Ueberlegung vereinigt ſind, ſo mußten ſie, wenn dies überhaupt möglich ſein ſollte, viel von ihrer urſprünglichen Form und Vollſtändigkeit einbüßen. Genug, wenn man es der Ilias noch jetzt anſieht, daß ſie aus urſprünglichen Einzelliedern zuſammengeſetzt iſt.

viel oder wenig hineingelegt werden. Noch viel merklicher iſt dies bei der Zeit. Das Zeitmaß bei Homer iſt ganz unbeſtimmt.“ — Die beiden Götterverſammlungen, in α und ε der Odyſſee, von denen die zweite die erſtere allerdings v. 23, 24 berückſichtigt, ſucht Hr. B. als im Plan des Ganzen begründet nachzuweiſen. Andre Widerſprüche werden durch Annahme von Interpolationen beſeitigt; ſo gleich im erſten Buche der Ilias der Widerſpruch in der Tagesrechnung (v. 425, 492; 475) durch Streichung von 430—497; der Interpolationen gebe es eben nicht wenige im Homer; was ſonſt die alten Grammatiker bereits als fremdartige Zuſätze bezeichnet*), ſei eben auch als Interpolation zu betrachten: „Quicunque Homeri carminibus recitandis operam navabant, quo propius vel aetate vel arte a summo poeta aberant, eo propensiores videntur fuisse ad uberiorem rerum expositionem.“ Zu einer Nothwendigkeit aber, unſer heutiges Corpus von Ilias und Odyſſee als aus vielen und verſchiednen Liedern zuſammengeſetzt anzuſehn, ſieht ſich Hr. B. durch die Widerſprüche nicht veranlaßt. Seine Meinung iſt vielmehr: Quaecunque discrepant, aut, si leviora sunt, ab ipso poeta neglecta, aut dissoluto utroque carminum corpore, quum rhapsodi alii alia cantarent, plura pro tempore ac loco adderent, paullatim suborta, posteroque tempore Homero obtrusa videntur.“ Was in §. 19 über den Unterſchied von Ilias und Odyſſee gegen die Chorizonten geſagt wird, enthält nicht gerade Neues.

Dies wäre in der Kürze der Inhalt und Gedankengang der Bäumleinſchen commentatio. §§. 20 und 21 geben blos noch einige dürre Notizen über die verſchiednen Recenſionen Homers im Alterthum, ſoweit wir davon Kunde haben, über die Leiſtungen der Alexandriniſchen Philologen, über den mit Recht von F. A. Wolf geltend gemachten Grundſatz, die Recenſion derſelben, namentlich des Ariſtarch, auf Grund unſrer Scholien, ſo weit als möglich wiederherzuſtellen**), als die älteſte Tradition des homeriſchen Textes, über die hinaus Niemand zu gehen im Stande ſei. Was ſchließlich außer Ilias und Odyſſee unter Homers Namen gehe, ſei unächt; die Hymnen werden nach Wolfs

*) Hr. B. gibt davon ein ungefähres Verzeichniß in §. 18; was er aber von ſeinem Standpunkt aus noch außerdem für Interpolationen annimmt, hat uns der Hr. Verfaſſer leider nicht mitgetheilt.

**) Lehrs Ariſtarch hätte dabei doch wenigſtens in einer Anmerkung erwähnt werden ſollen.

Vorgang (vergl. zu Plut. de Mus. p. 71, 6) für Proömien der Rhapſoden erklärt.

Das Verdienſtliche einer ſolchen gedrängten Ueberſicht über den gegenwärtigen Stand der homeriſchen Frage, ſomit auch der Bäumleinſchen Arbeit, habe ich bereits im Eingange meiner Abhandlung hervorgehoben. Es drängt ſich uns aber bei Betrachtung der vorliegenden commentatio unwillkürlich die Frage auf, für wen ſie denn eigentlich beſtimmt ſei. Für Schüler? Gewiß nicht. Für Philologen, die ſich ex professo mit der homeriſchen Frage beſchäftigen? Gewiß eben ſo wenig; denn für dieſe enthält ſie durchaus nichts Neues, indem das, was Hr. B. ſeine Auffaſſung der Idee beider homeriſcher Gedichte betreffend eigenthümliches hat, ſchon aus ſeiner frühern Abhandlung de compositione Il. et Od. Maulbr. 1842, ſeine Anſichten gegen die Liedertheorie aber aus ſeinem Aufſatz in der Zeitſchr. für Alterthumswiſſenſchaft 1848, Nr. 41 und 43, bekannt ſind. Alſo etwa für ſolche Philologen, die weil auf andren Gebieten heimiſch, ſich gerade mit der homeriſchen Frage weniger eingehend beſchäftigt haben, denen allerdings eine umfaſſende Ueberſicht ſehr willkommen ſein würde, oder für angehende Philologen? Dies wäre eher möglich, allein beide würden gewiß beſſer thun, ſich an den geiſtvollen und bei aller Kürze erſchöpfenden Abſchnitt in Bernhardys Litteraturgeſchichte zu halten. Wenn nun Hr. B. ſeine Abhandlung wirklich für ſolche Leſer beſtimmt hat, ſo hätten wir gewünſcht, einen andern Weg der Behandlung eingeſchlagen zu ſehen. Nach unſrer Meinung hätte nämlich eine ſolche Arbeit auszugehen von einer kritiſchen Geſchichte der Anſichten und der bezüglichen Litteratur über die Entſtehung der homeriſchen Gedichte bei Alten und Neuen. Demnächſt würden die Fragen über den Gebrauch der Schrift, über Aöden, Rhapſoden, die Homeridenſchule auf Chios, ſo wie über die Thätigkeit des Piſiſtratus zu erörtern ſein. Erſt wenn man hiermit im Reinen iſt, kann zu einer Kritik der alten Traditionen über Ort und Zeit des Homer geſchritten werden, ſowie zum Verhältniß der homeriſchen Gedichte ſowohl zu den erſten Anfängen der Litteratur, als zur Poeſie der Folgezeit. Daran würde ſich eine eingehende Behandlung über die Einheit der Ilias und Odyſſee, ſowie über die Widerſprüche und Unebenheiten, über alte und neue Interpolationen u. dgl. m. ſchließen, nebſt einer praktiſchen Anwendung der aus allen dieſen Unterſuchungen gewonnenen Reſultate auf die Gedichte, wie ſie uns jetzt vorliegen. Eine gründliche Behandlung der ganzen homeriſchen Frage in der angedeuteten Weiſe würde ein eben ſo lehrreiches, als wirklich

dankenswerthes Unternehmen ſein. Hrn. B's. commentatio genügt dieſen Anforderungen allerdings nicht.

Es würde ſich aber aus einer ſo geführten Unterſuchung meiner Meinung nach als unzweifelhaftes Reſultat wenigſtens das ergeben, daß zwiſchen der Wolf-Lachmannſchen Liedertheorie, und der Nitzſch-Welckerſchen Einheitstheorie durchaus kein ſo großer Widerſpruch beſteht, als dies auf den erſten Augenblick wohl ſcheinen mag, ſondern daß ſich beide recht gut vermitteln laſſen. Man braucht eben nur, wie dies Bernhardy thut, beide Gedichte als planmäßig angelegte, zuſammenhängende Werke eines Dichters anzuſehen, der allerdings einzelne bereits exiſtirende Lieder oder kleine Epen überarbeitete und zuſammenfaßte, oft vielleicht, ohne an ihrer Form etwas weſentliches zu ändern. Dabei kann man einerſeits den Atheteſen der Alexandriner, andrerſeits den Unterſuchungen Lachmanns gerecht werden. Die Alexandriner gingen wohl nur darauf aus, die überlieferte Vulgata auf die urſprüngliche Faſſung des Piſiſtratus zurückzuführen und erſtere zu dem Ende von vermeintlichen, unpaſſenden Zuſätzen zu ſäubern. Wie weit Ariſtarch ſich bei ſeinen Atheteſen auf das einließ, was wir heutzutage diplomatiſche Kritik nennen, läßt ſich oft nicht immer entſcheiden; die Vermuthung, daß er ſich zu größeren Atheteſen in Folge ſeiner irrigen Anſichten über die Entſtehung der homeriſchen Gedichte genöthigt ſah, iſt mehr als wahrſcheinlich. Lachmanns Verſuch aber aus den zahlreich ſich findenden Unebenheiten in Bezug auf Inhalt, Darſtellung und zum Theil Sprache, eine Anzahl von einzelnen allmälig erweiterten und zuſammengefügten Liedern verſchiedner Verfaſſer herzuſtellen, iſt, ganz abgeſehen von dem eminenten Scharfſinn ſeiner Unterſuchungen, durchaus dankenswerth. Und vor allen Dingen muß man Hrn. B. wohl den Vorwurf machen, daß er in ſeiner commentatio den Verdienſten Lachmanns zu wenig gerecht wird. So findet ſich nirgends eine genauere Darſtellung von Lachmanns Unterſuchungen und Ergebniſſen, von dem was er eigentlich unter „Liedern" verſteht, was um ſo nöthiger war, als doch ſelbſt Hr. B. ſeinen Homer nach vorhandnen Liedern dichten läßt, ja ſogar einzelne unerhebliche Widerſprüche damit entſchuldigt. Schon das Eine muß getadelt werden, daß in Hrn. B's. Arbeit nirgends mit klaren und beſtimmten Worten hervorgehoben iſt, wie wenig Lachmann Willens geweſen, durch ſeine Betrachtungen über die Ilias etwa die ganze homeriſche Frage zu entſcheiden, wogegen er ſich gleich im Eingange derſelben ausdrücklich verwahrt. Ebenſo wenig durfte unberückſichtigt

bleiben, daß Lachmann zur Annahme von Liedern nicht etwa durch Wolfs Prolegomenen, ſondern durch die eigne Lectüre der Ilias gelangt iſt. Sagt er doch ſelbſt auf S. 1: „Ich will von der einfachen Beobachtung ausgehen, die vielleicht ſchon viele gemacht haben und die gewiß jeder zugeben wird *), daß manche Stücke in beiden Werken in der Form einzelner Lieder gedichtet ſind; ich will ſagen, daß, einſtweilen zugegeben, zwei auf einander folgende Abſchnitte ſeien von einem Dichter, oft nach dem erſten ein Aufhören des Geſanges und ein neues Anheben vorausgeſetzt wird;" wozu noch als Ergänzung die Bemerkung auf S. 2 zu nehmen iſt, über die „ſcheinbar ſehr engen Verbindungen, die zu Anfang der Lieder in Gebrauch geweſen ſein müſſen". Hätte Hr. B. dieſen Umſtand ins Auge gefaßt, ſo würde ſich auch ergeben haben, daß die Lachmannſche Liedertheorie in durchaus keinem innern Zuſammenhang mit der Wolfſchen Anſicht von den Leiſtungen des Piſiſtratus ſteht, deren doch in den Betrachtungen ſelbſt nur beiläufig Erwähnung geſchieht (vgl. S. 31, 86); ſo daß alſo, wenn die letztere bedeutend modificirt werden muß oder ganz fällt, die erſtere noch immer beſtehen kann. Und ſelbſt wenn Hr. B. den Lachmannſchen Standpunkt ſeiner Ueberzeugung nach verwerfen zu müſſen glaubte, ſo durfte er doch das zweite Hauptverdienſt Lachmanns nicht unerwähnt laſſen, daß er zuerſt die Unterſuchung über die homeriſche Frage auf das Gebiet der Volksſage verſetzt und hingewieſen hat, wohin ſie allerdings ganz unbeſtreitbar gehört. Schließlich aber wird ein unparteiiſcher Beobachter keinen Augenblick darüber in Zweifel ſein, daß weder Nitzſch noch einer ſeiner Anhänger denjenigen Einwurf durchweg erledigt haben, den Lachmann gegen Ariſtarch zwar erhoben hat, der aber ſie ſelbſt in noch viel größerem Grade trifft. Ich meine Lachmanns Worte S. 35: „Ariſtarch hat den Widerſpruch getilgt (nämlich durch Atheteſe, durch Annahme einer Interpolation), aber er erklärt nicht, wie ihn Jemand ſo gedankenlos in das fertige in einem Sinne gedachte Werk bringen konnte." Es iſt freilich leicht und bequem, etwaige Widerſprüche durch Streichung mehrerer für den Zuſammenhang allerdings entbehrlicher Verſe zu tilgen, aber oftmals bleiben dann doch noch große Schwierigkeiten übrig. Als beſonders lehrreich iſt mir in dieſer Beziehung immer der Anfang von Rhapſodie τ vorgekommen, worüber ich auf die Comment. epp. p. 108 sqq. verweiſe.

*) So ſicher glaubte Lachmann zu ſein!

Es iſt jedenfalls nicht allzuſchwer, dieſe Verſe als Interpolation auszuſcheiden. Und wenn im weiteten Verlauf der Odyſſee eine ἔκθεσις ὅπλων vorausgeſetzt wird, ſo erklärt ſich allerdings, warum an dieſer Stelle eine ſolche eingeſchoben wurde*), aber keineswegs, warum innerhalb dieſer 50 Verſe ſo viel Ungereimtes und Lückenhaftes beiſammen ſteht.

Ein weitrer Vorwurf aber, der Hrn. B's. commentatio trifft, iſt offenbar der, daß die ſprachliche Seite der homeriſchen Frage zu wenig berückſichtigt iſt. Es kann doch gewiß nicht mehr geleugnet werden, daß ſich ſprachliche Verſchiedenheiten an verſchiednen Stellen der homeriſchen Gedichte finden, die ſich durch Annahme auch noch ſo großer Interpolationen keineswegs beſeitigen laſſen. Wer wollte das leugnen, der z. B. das reiche Material durchmuſtert hat, welches Geppert im zweiten Theil ſeines allerdings nicht gehörig durchgearbeiteten, aber auch viel zu wenig beachteten Werkes über den Urſprung der homeriſchen Gedichte geliefert hat? Ergiebt ſich nicht daſſelbe Reſultat aus der Schrift von Giſeke „die allmäliche Entſtehung der Geſänge der Ilias aus Unterſchieden im Gebrauch der Präpoſitionen nachgewieſen"? Derartige Unterſuchungen, welche freilich noch mit andern Redetheilen vorzunehmen wären, geben doch gewiß das Eine Reſultat, daß nicht alle Theile der homeriſchen Geſänge eine gleiche Sprachbehandlung aufweiſen, daß ſich alſo auch in dieſer Hinſicht, trotz der einheitlichen Ueberarbeitung des Ganzen, Spuren von urſprünglichen Einzelgeſängen verſchiedner Dichter wiederfinden, wenn man auch noch nicht gleich im Stande iſt, mit Beſtimmtheit auf verſchiedne Sprachperioden zu ſchließen, oder auf dieſem Wege das Früher oder Später zu unterſcheiden**). Hr. B. aber ſpricht blos von der großen Mannigfaltigkeit der homeriſchen Formen, um daraus ein Argument zu gewinnen, daß bei Abfaſſung der homeriſchen Geſänge die Schrift nicht angewandt ſein könne, wie dies auch in Zeitſchr. für Alterth. 1853, Nr. 46, bei Abfertigung der von einem holländiſchen Gelehrten neu hervorgeſuchten Digammatheorie, als Univerſal-

*) Das Beſtreben, vorhandne Widerſprüche und Unebenheiten zu tilgen, war gewiß mit eine Hauptveranlaſſung zu Interpolationen und ſpätren Umarbeitungen.

**) Kann man auch im Allgemeinen mit Giſekes Grundſatz, daß die Präpoſitionen von ihrer urſprünglichen Bezeichnung localer Verhältniſſe aus erſt allmälig zur Bezeichnung mehr abſtracter Beziehungen verwandt worden ſeien, ſich einverſtanden erklären; ſo folgt doch daraus noch keineswegs, daß dies mit allen Präpoſitionen zu gleicher Zeit und in gleicher Weiſe der Fall geweſen.

mittel den von den Alexandrinern unſinnig verderbten Text in ſeiner Reinheit wieder herzuſtellen, in gleicher Weiſe von ihm geſchehen iſt.

Auch dasjenige, was Hr. B. über die Schreibkunſt beigebracht, oder vielmehr nicht beigebracht hat, muß gerügt werden. Wolfs Anſicht über die ſpäte Anwendung und Verbreitung der Schreibkunſt iſt freilich bedeutend zu modificiren, wenn ſie für die homeriſche Frage noch von Belang ſein ſoll, auch wenn man nicht gleich zu der extremen Anſicht von Roß in der Vorrede zu den Hellenica übergeht. Der Umſtand, daß in den homeriſchen Gedichten ſelbſt der Schreibkunſt keine Erwähnung geſchieht, iſt gewiß der ſchwächſte Beweisgrund um ihre urſprünglich ſchriftliche Abfaſſung zu leugnen, wofür es noch ganz andre triftigere giebt. Erklärt doch Franz nach Böckhs Vorgange: nullam caussam video, cur usum litterarum vel ante Homeri aetatem a Graecis abiudicemus — aber warum hat Hr. B. gar nichts von dem erwähnt, was Nitzſch als den didascalicus usus scripturae bezeichnet? Wann und bei welcher Gelegenheit und von wem ſind denn nun eigentlich nach ſeiner Anſicht die homeriſchen Gedichte zuerſt niedergeſchrieben? Warum ferner werden die Kykliker nicht gehörigen Orts mit in den Kreis der Betrachtung hineingezogen? Alle Kykliker ſchließen ſich an den in Ilias und Odyſſee vorliegenden Stoff aufs engſte an und erweitern ihn blos nach allen Seiten. Niemand von ihnen behandelt Gegenſtände, die bereits in den homeriſchen Geſängen abgehandelt waren. Auch in Styl und Form waren ſie, ſoweit ſich hierüber aus ſpärlichen Fragmenten urtheilen läßt, Nachahmer Homers. Wenn aber die homeriſchen Gedichte den Kyklikern zum Muſter gedient haben, ſo müſſen ſie doch zu Anfang der Olympiaden fertig vorgelegen haben, denn wie wäre es ſonſt möglich, daß nicht eben der Eine oder der Andre eine Ilias post Homerum, ſei es ganz oder theilweis, geſchrieben hätte? Auf dieſe Weiſe gewinnen wir aber doch einen ungefähren chronologiſchen Haltpunkt, unter den wir die ſchriftliche Abfaſſung der homeriſchen Gedichte nicht herabrücken dürfen. Auch die verſchiednen Traditionen des Alterthums über Homer hätte Hr. B., für welchen Kreis von Leſern er auch immer ſeine Arbeit berechnete, beſſer ausbeuten können. Unzweifelhaft war ihm doch Sengebuſch's Recenſion von Lauers Geſchichte der homeriſchen Poeſie bekannt, in Jahns Jahrb. Bd. 67, S. 372 ff. Eins der Hauptreſultate von Sengebuſch iſt aber dies: Wenn wir überblicken, wie das Alterthum den Homer v. J. 1075—625 v. Chr. geboren werden läßt und wie die Angabe des Geburtsorts von Athen

an zu den ioniſchen Küſtenſtädten hinübergeht, bei dieſen aber der chronologiſchen Reihenfolge nach den Weg von Norden nach Süden verfolgt, ſo wird es ſehr wahrſcheinlich, daß alle jene Daten nichts andres bezeichnen, als den Zeitpunkt, in welchem die homeriſche Poeſie an jedem dieſer Orte aufkam.

Kleinere Bedenken, die ſich ſonſt nach gegen manches einzelne in Hrn. B's. Abhandlung vorbringen ließen, mögen unerörtert bleiben. Es ſoll wie geſagt keineswegs geleugnet werden, daß dieſe commentatio nicht von vielen mit großem Nutzen und Intereſſe geleſen werden könnte, aber dem praktiſchen Bedürfniß genügt ſie nicht vollſtändig und eigentlich wiſſenſchaftlicher Werth geht ihr ab. Die homeriſche Frage ſelbſt iſt durch ſie um keinen Schritt weiter gebracht. Um ſo mehr iſt dies der Fall mit den zwei Dissertationes Homericae von M. Sengebuſch, zu deren Beſprechung wir uns im Folgenden wenden.

Der im Jahre 1855 bei B. G. Teubner in Leipzig in zwei Bänden erſchienenen vierten Auflage des Dindorfſchen Homer ſind nämlich zwei Dissertationes Homericae von Hrn. M. Sengebuſch vorausgeſchickt. Der anſpruchsloſe, ganz allgemein gehaltne Titel: Diſſertationen, berechtigt uns zu keinen beſtimmten Erwartungen, wie dies bei einer commentatio de Homero eiusque carminibus der Fall iſt; daher haben wir denn auch kein Recht, irgend etwas zu vermiſſen, und müſſen es um ſo dankbarer anerkennen, wenn uns in ihnen ein überraſchend reicher Inhalt geboten wird. Referent muß geſtehen außer Wolfs Prolegomenen, Lehrs Ariſtarch und Lachmanns Betrachtungen, keine Schrift aus der weitſchichtigen Litteratur der homeriſchen Frage mit ſo geſpanntem Intereſſe und ſo großer Befriedigung geleſen zu haben, als dieſe beiden Abhandlungen.

Doch zur Sache. In der erſten Diſſertation wird uns der Geſammtbeſtand der alten Traditionen über Homers Leben und Werke vorgeführt. Das haben nun zwar ſchon Viele gethan, wenigſtens nach ihrer eignen Meinung, aber Keiner auch nur entfernt in der Vollſtändigkeit, wie Hr. Sengebuſch. Ausgegangen wird von den directen Quellen für das Leben Homers, nämlich den bei Weſtermann vorhandenen acht vitae des Homer, an die ſich einige Stellen aus Kirchenſchriftſtellern ſchließen; letztere werden ganz mitgetheilt; von den vitis wird die Zeit ihrer Abfaſſung beſtimmt. Die erſte vita, welche den Namen des Herodot trägt, kann nicht nach dem 2. Jahrh. n. Chr. verfaßt ſein, weil ſich Tatian, or. ad Gr. c. 31 auf ſie bezieht. Da

ferner der Verfaſſer derſelben, ſo ſehr er ſich auch in Acht
durch nichts zu verrathen, daß ſeine Schrift einer jüngeren Z
der Herodoteiſchen angehört, in c. 28 ſeinen Leſern zumuthet
Chronologie der Perſerkriege nach den Athenischen
chonten feſtzuſtellen, nach dieſen aber erſt ſeit der Ἀρχ
ἀναγραφή des Demetrius Phalereus von den Gelehrten ge
wurde, ſo kann dieſe vita unmöglich über das 2. Jahrh. v. Ch
aufgerückt werden, da Jemand kurz nach der Zeit des Dem
bei noch friſchem Andenken ſeiner Leiſtungen, wohl ſchwerlich
ſolchen Fehler würde begangen haben. Die zweite vita füh
Namen des Plutarch; ſie zerfällt in zwei ganz ſelbſtändige Thei
beide nicht von einem Verfaſſer herrühren können, daher au
vita nicht, wie Lauer es meinte, aus einer verloren gegan
Schrift des Plutarch über Homer excerpirt ſein kann. Wer den
Theil verfaßt habe, bleibe unbekannt; da aber in ihm ein Epig
des Antipater citirt werde, ſo könne, möge nun der Theſſaloni
oder der Sidonier gemeint ſein, ſeine Abfaſſung nicht übe
1. Jahrh. v. Chr. hinausgehen. Den zweiten Theil dagegen i
S. geneigt nach dem Vorgange von R. Schmidt (Progr. des
Gymn. in Berlin 1850) dem Porphyrius beizulegen. Zwar
(was Schmidt überſehen hat) die in ihr gebilligte Annahme vo
Zeit Homers: ἀλλὰ παρὰ τοῖς πλείστοις πεπίστευται μετ
ἑκατὸν τῶν Τρωικῶν γεγονέναι, οὐ πολὺ πρὸ τῆς Θέσεως
Ὀλυμπίων — nicht mit der des Porphyrius, wie ſie uns S
vv. Ὅμηρος und Ἡσίοδος angiebt, Homer ſei 132 Jahre vo
erſten Olympiade geboren; allein Hr. S. zeigt, daß die Worte με
Τρωικῶν eine unpaſſende Interpolation aus dem erſten Theil
vita ſeien, und ſomit fällt dieſes, ſein einziges Bedenken gege
Schmidtſche Annahme weg; demgemäß würde der zweite Thei
Plutarchiſchen vita dem 3. Jahrh. n. Chr. angehören*), jede
könne auch er nicht über das 1. Jahrh. v. Chr. hinaufgerückt
den, da in c. 2 Dionyſius der Thraker citirt ſei. Die dritte
iſt dem Suidas entlehnt, gehört alſo ins 11. Jahrh. n. Chr.**)

*) Die mir unbekannte Diſſertation von J. Wollenberg de Porphyri
diis Homericis, Berlin 1854, in welcher Schmidts Anſicht bekämpft wird, kam
S. zwar noch nachträglich zu Geſicht, doch legt er ihr weiter kein Gewicht bei;
lers Widerlegung der Schmidtſchen Anſicht in Mnemoſyne. Jahrgang 1852,
Hr. S. nicht gekannt zu haben.

**) Oder ins zehnte? S. M. Schmidt Didymi fragm. p. 17, n. 1.

ſiebente findet ſich in den Excerpten aus des Proclus Chreſtomathie, den Welcker ins 2. Jahrhundert n. Chr. ſetzt. Die achte, der ſogenannte Ἀγών, gehört, wie dies ſchon Markſcheffel Hesiodi fragm. p. 35 geſehn, in die Zeit nach Hadrian, deſſen Name in c. 3 ſelbſt erwähnt iſt. Die fünfte vita citirt den Dionyſius Thrax. Die ſechſte muß wegen der in ihr angeführten Schriftſteller unter die Zeit des Kaiſer Auguſtus herabgerückt werden. Die vierte endlich iſt die inhaltsleerſte und dürftigſte von aller, jedenfalls alſo nicht älter, als irgend eine von ihnen.

Demnach iſt von dieſen direkten Quellen keine älter als das 2. Jahrh. v. Chr. Da aber in ihnen, nach Vorgang der Alexandriniſchen Grammatiker, aus deren Schriften ſie ſchöpften, nicht weniger denn 49 verſchiedne Autoren als Gewährsmänner angeführt werden, ſo giebt dies Hrn. S. Gelegenheit von p. 21 an, die ganze Reihe der Männer zu muſtern, welche ſich im Alterthum bis ins 2. Jahrh. nach Chr. hinein, mit Homer beſchäftigt, wenigſtens über ſein Vaterland und ſeine Gedichte geſprochen haben. Ueber jeden Homeriker wird allemal zuerſt das beigebracht, was von ihm zu wiſſen für eine gründliche Kenntniß der homeriſchen Frage unerläßlich oder wenigſtens nöthig iſt; dann dasjenige genau und vollſtändig mitgetheilt, was er ſelbſt über Homer geſagt, aus welchen Gründen und auf welche Gewährsmänner hin. In abſteigender Reihenfolge werden uns die Grammatiker und Gelehrten des Alexandriniſchen Zeitalters, die Stoiker, Ariſtoteles und die Peripatetiker, die Hiſtoriker des 4. Jahrhunderts v. Chr., die Attiſchen Redner, die Sophiſten, Plato und die früheren Philoſophen, Xenophon, Thucydides, Herodot, die Logographen, Pindar und ſonſtige Lyriker, die dramatiſchen Dichter, die Epiker des 5. Jahrh., an die ſich eine Kritik der Voralexandriniſchen Homerausgaben ſchließt, und wer überhaupt ſonſt noch aus dem ganzen Bereiche der früheren Litteratur in Betracht kommen kann, vorgeführt. Mit dieſer reichen Sammlung ſchließt die erſte Diſſertation ab.

Bei der wirklich erſtaunenswerthen Beleſenheit, über die Hr. S. zu gebieten hat, fühlt ſich Referent durchaus nicht berufen, am wenigſten an dieſem Orte, über alles Einzelne, was vorgebracht iſt, zu Gericht zu ſitzen; ebenſowenig will er dem Hrn. Verfaſſer einen Vorwurf daraus machen, daß er manches beigebracht, was vielleicht unbeſchadet der Gründlichkeit und Vollſtändigkeit der ganzen Unterſuchung hätte wegbleiben können; denn dabei handelt es ſich zuletzt

nur um Meinungen und Anſichten, indem der Eine manches für nothwendig hält, was einem andern entbehrlich oder gar überflüſſig vorkommt. Wohl aber hält er es für ſeine Pflicht auf das viel: Neue und Gute aufmerkſam zu machen, was durch die ganze Abhandlung verſtreut iſt, von dem wenigſtens das Meiſte zu wiſſen für gründliche homeriſch Studien fortan unerläßlich ſein wird. Davon nur Einiges zur Probe: Auf p. 25 geht Hr. S. die kritiſchen Zeichen des Ariſtarch durch. Die Diple ſei nicht ſchlechthin gebraucht ad varias res notandas memorabiles, ſondern die mit ihr verſehenen Verſe zerfielen vielmehr in zwei Klaſſen, quarum altera versuum est eorum, quibus in aliorum locorum *χρίσει* usus fuit Aristarchus, altera eorum, quibus aliunde lucem attulit. Manche Verſe gehören beiden Claſſen an. Oftmals ſind Diplen geſetzt, wo die Erklärungen und Meinungen der Grammatiker, Dichter und andrer Gelehrten zu berichtigen oder zu widerlegen waren. — P. 27 erfahren wir, daß die *ὑπομνήματα* des Ariſtarch ſchlechthin, blos auf ſeine erſte Ausgabe ſich bezogen, nicht auf die zweite, zu deren Erläuterung vielmehr die vielen Specialſchriften des Ariſtarch dienten. — P. 34. Ariſtonikus hat in ſeinem Werke *περὶ σημείων* blos die Zeichen der zweiten Ariſtarchiſchen Ausgabe berückſichtigt. — P. 59 ſind die Fragmente des Comanus angegeben. — P. 71 wird uns gezeigt, daß der Antheil des Ariſtoteles an der Iliasausgabe *ἐκ τοῦ νάρθηκος* ein zweifelhafter ſei. — P. 98 wird ein überſehenes Fragment des Ephorus mitgetheilt. — Aeußerſt bemerkenswerth iſt das Reſultat auf p. 108, auf das Hr. S. zu wiederholten Malen gelangt, daß die homeriſchen Texte um die Mitte des 4. Jahrh. v. Chr., zu den Zeiten des Ariſtoteles und Aeſchines, ſehr verdorben und ſchlecht geweſen ſeien. P. 116 erfahren wir, daß die Stoiker, an die ſich wiederum der Grammatiker Krates mit ſeiner Schule anſchloß, bei der allegoriſchen Erklärung Homers den Cynikern folgten. Die Alexandriner folgten dagegen dem Plato, während ſie die Anſichten des Ariſtoteles mit Vorſicht benutzten. — P. 120 werden ſechs Gründe aufgeführt, warum die Alten den Plato für einen Nachahmer des Homer gehalten; erſtens hätten ſie wie bei allen Philoſophen geglaubt, Plato habe einige ſeiner Lehren aus Homer geſchöpft; zweitens ſpräche Plato wie Homer in ſeinen Werken nie in eigner Perſon; drittens ſei die Anlage und Färbung der Platoniſchen Sprache homeriſch; viertens ſtimmten beide in vielen ſyntactiſchen Punkten überein, worauf die Scholien zum Plato wiederholt aufmerkſam machen; fünftens

hat Plato homeriſche Gloſſen gebraucht (*ἀμόθεν*, *ἄρνυσθαι*, *ἰδίειν*, *ἰνδάλλεσθαι*, *μαρμαρυγή*, *μέρμερος*, *συνέριθος*, *σφεδανός* vgl. Max. Tyr. 32, 3); ſechſtens citirt Plato unendlich oft den Homer und ſpielt noch öfter auf ihn blos an. — P. 127. Im ganzen Plato wird nicht ein einziger Vers citirt, der in unſern heutigen Texten fehlt, den alſo die Alexandriner geradezu ausgeworfen hätten; daher muß Plato viel beſſre und ältre Homerhandſchriften benutzt haben, als die p. 108 erwähnten Ariſtoteles und Aeſchines. — P. 135 erhalten wir eine beträchtliche Nachleſe zu den Fragmenten des Demokrit, wobei zugleich deren neuſter Herausgeber ſich eine empfindliche aber verdiente kleine Züchtigung zuzieht. — P. 141 führt auch die Betrachtung des Thucydides zu denſelben Reſultaten für den Zuſtand der homeriſchen Texte gegen Ende des 5. Jahrh. v. Chr., wie bei Plato, und zugleich erhalten wir hieraus eine überraſchende Beſtätigung für das Lehrs'ſche Urtheil über die Kritik des Ariſtarch, daß er ſich treu an die handſchriftliche Ueberlieferung gehalten. Hr. S. meint nämlich: equidem crediderim eandem Aristarchum in utraque crisi (in versibus spuriis diiudicandis — in reliqua constituenda lectione) sibi scripsisse legem, ut nec scripturam ullam reciperet de coniectura nec damnaret versus nisi qui deessent aut in omnibus, aut in compluribus, aut in uno certe vetusto codice sive Homeri sive alicuius scriptoris Homerica proferentis. Dieſes Urtheil über die Leiſtungen des Ariſtarch wird noch an vielen andern Stellen der Abhandlung belegt und beſtätigt, z. B. p. 148, 149, 155 (Zenodotum enim re parum diligenter perpensa lectionem vides mutavisse ad fidem cogita Homeri codicum recens collatorum, Aristarchum contra quaesivisse quomodo Hesiodus, Pherecydes, alii ex vetustis legissent versum Homeri), 168, 197, 199 (gegen M. Schmidts Ariſtarchomeriſche Excurſe), 201. — Nicht zu überſehn iſt die Bemerkung auf p. 145: apud barbaros Herodoti temporibus fuisse viros doctos, qui belli Trojani Homerique haberent et notitiam et rationem, ea quoque docent quae de itineribus Paridis et Menelai Aegyptiacis Herodotus sibi narrasse ait sacerdotes Aegyptios 2, 112—120. — P. 149 werden die bei Herodot 2, 116 angeführten Verſe aus der Odyſſee als Interpolation nachgewieſen. — P. 163 wird gegen C. Mueller Fragm. Hist. Graec. II, 65 bewieſen, daß der Titel von Damastes *περὶ ποιητῶν καὶ σοφιστῶν* nicht zu überſetzen ſei: de poetis et philosophis sophistis, ſondern: de poetis et musicis. — P. 164 erhalten wir einen

beachtenswerthen Wink für genauere Zeitbeſtimmung des Logographen Eugaion von Samos. -- P. 189, 190 erklärt Hr. S. die Veranlaſſung der Homerrecenſionen κατὰ πόλεις: apud populos non Ionicos Homerica carmina intrusis multis vocabulorum formis non Ionicis foedata fuisse et per se liquit, et exemplis demonstrari potest. . . . Totam igitur hanc corruptionem εἰς τὸ Αἰολικώτερον vel Δωρικώτερον grassantem ut interciperent, eae civitates Aeolicae et Doricae, quibus in cura insigni fuerunt Homeri carmina, editionibus publica auctoritate et fide in vulgus emissis constituendum curasse mihi videntur textum; dies ſeien die Creter, Argiver und Lesbier geweſen; die Kyprier, Maſſilier und Sinopenſer hätten durch autoriſirte Ausgaben das Eindringen von Barbarismen in den Homer verhüten wollen; die Nothwendigkeit der Ausgabe von Chios war durch das Bedürfniß der dortigen Homeriden und die große Blüthe der Literatur auf Chios im 5. Jahrh. v. Chr. gegeben. Ferner heißt es p. 194, daß keine der Recenſionen κατ' ἄνδρα über die Zeiten des Antimachus hinausgehe: editionum Homeri adornandarum studium bello Peloponnesiaco vetustius non fuit. Excitavit haud dubie et aluit Homeri edendi libidinem mercatura librorum frequentata primum a temporibus inde Periclis. Certe βιβλιοπωλῶν vocabulum et negotium poetae comoediae antiquae Atticae videntur commemorasse primi. — P. 197: criticam si quaeris dignitatem editionum Homeri τῶν ἀρχαίων, parum bonae frugis exhibuisse plerasque indubitanter respondeo. Hr. S. ſchließt ſeine reiche Abhandlung mit der Bemerkung, daß die Alexandriniſchen Grammatiker die Bücher, welche ſie citiren, jedenfalls noch ſelbſt geleſen, die Verfaſſer der vitae aber, ſo wie die Kirchenväter, ihre Citate lediglich aus den Schriften der Alexandriner ausgeſchrieben haben.

Referent wüßte keinem einzigen der im obigen mitgetheilten Reſultate und Behauptungen des Hrn. S. etwas Begründetes entgegenzuſetzen. Hier und da hat es ihm allerdings bei andren Punkten der Abhandlung geſchienen, als ob Hr. S., trotz ſeiner großen Beſonnenheit und Schärfe, in ſeinem Urtheile etwas zu raſch geweſen wäre. So in dem, womit p. 6, 7 nachgewieſen wird, daß die im zweiten Theil der Plutarchiſchen vita als interpolirt bezeichneten Worte, unpaſſend ſich an das vorhergehende anſchließen. Ich bin der Anſicht, daß ganz gut eine temporis definitio minime opposita Aristarcheae et Crateteae, sed media inter eas mit ἀλλὰ eingeleitet werden

kann. — Auf p. 44 würde ich bei den Worten über die zahlreichen Schriften des Callimachus: breviores tamen fuisse aut omnes aut plurimos ex eo colligitur, quod auctor ipse Athenaeo teste 3, 1 magnum librum pro magno malo habendum esse censuit, da ſich dieſer Ausſpruch wohl mehr auf große Gedichte bezieht, und überhaupt ſo viel nicht beweiſt, denn es hat wohl ſchon mancher über dicke Bücher geklagt und hinterher ſelbſt noch dickere geſchrieben, — lieber hinter plurimos noch eingeſchoben haben praeter magnum ipsorum numerum, da es deren, wie Hr. S. aus Suidas ſelbſt anführt, über 800 geweſen ſein ſollen. Die Behauptung auf p. 46: Leagoram Syracusanum ad Callimacheos propterea pertinuisse coniicio, quod Callimachi uxor teste Suida s. v. *Καλλίμ.* natione fuit Syracusana, ſcheint mir doch gar zu wenig begründet. Desgleichen wenn p. 56 daraus, daß Calliſtratus, der heftige Gegner ſeines Mitſchülers Ariſtarch, eine Geſchichte von Samothrake, der Heimath des Ariſtarch geſchrieben, gefolgert wird, er ſei ſelbſt daher geweſen. Die Behauptung auf p. 61, es ſcheine Nikander aus Kolophon ſich der Schule der Pergameniſchen Grammatiker angeſchloſſen zu haben, die als faſt ausgemacht ſchon bei Wegner de aula Attal. p. 172 zu finden iſt, kann nur als bloſe Vermuthung gelten, die ſich eben durch nichts belegen läßt, vgl. meine Dissert. de Nic. Coloph. vita et scriptis p. 3, O. Schneider Nicandrea p. 19. In der p. 62 aus den Scholl. Nic. Ther. 947 angeführten Stelle ſcheint mir geleſen werden zu müſſen: *ἢ ἴσως Ὁμηρικόν, ὥσπερ Κράτητα καὶ Ἀρίσταρχον.* Bedenklich iſt es wohl auch, wenn p. 139 aus dem Umſtand, daß Xenophon den Homer nur in ſeinen philoſophiſchen Schriften genannt hat, gefolgert wird: videtur igitur Xenophon ut in Socraticis suis scriptis frequentem iniiceret Homeri mentionem rivalitate potissimum Platonis et Antisthenis condiscipulorum suorum fuisse adductus; ut alia quoque *διὰ τὸν πρὸς Πλάτωνα ζῆλον* fecisse narratur Xenophon. — Der bekannte Ausſpruch des Aeſchylus bei Athen. VIII, 39, wo er ſeine Tragödien als *τεμάχη τῶν Ὁμήρου μεγάλων δείπνων* bezeichnet, läßt doch wohl noch andre Interpretationen und Beziehungen zu, als daß man mit Hrn. S. p. 170 annehmen müßte: quo dicto necesse est adducamur eo, ut Aeschylum non solas Iliadem et Odysseam Homeri credidisse poemata statuamus, sed omnia fere, quae vulgo illi adscribebantur. Etwas zu raſch urtheilt wohl auch Hr. S. von den bei Athen. XIII, 61 dem Sophokles in den Mund gelegten Verſen, die wohl auch als

wählen, bei welchem noch augenblicklich das nothwendige „Rückwärts“ nicht gekommen iſt, — als Stephani eine ſchon früher wiederholt ausgeſprochene Forderung laut ausſprach und verlangte, es genüge zum Leſenlehren nicht die Namen der Buchſtaben zu lehren, aber nun ſo weit ging, die Namen gar nicht lehren zu wollen, als ſei es überhaupt möglich, die Kinder namenloſe Dinge kennen zu lehren, ſo daß die Kinder das Weſen der Buchſtaben von Anfang an falſch auffaſſen, indem ſie das Thun der Buchſtaben, ihren Laut, für ihren Namen halten. Unter die Beiſpiele, daß die zu große, daher falſche Werthſchätzung durch eine lange Zeit hindurchging, und noch augenblicklich ſich nicht ſelten findet, gehört nun auch der Anſchauungsunterricht.

Die Freude der Volksſchule, als es ihr endlich geſagt und gezeigt worden war, daß der Weg der Anſchauung, der von dem Schöpfer ſelbſt gewieſene Entwicklungsgang der Kinder ſei, war vollkommen gerecht. Wenn manche Volksſchule dabei es anfänglich vergaß und zum Theil noch vergißt, daß mit dem Anſchauungsunterrichte kein neues Lehrobjekt gegeben, ſondern eben nur auf die allgemeine Form der an ſich unveränderten Lehrobjekte hingewieſen ſei, — daß es daher ein ſtarker Mißgriff wäre, wenn man auf Stundentabellen für beſtimmte einzelne Stunden „Anſchauungsunterricht“ notirt finde, als gäbe es Anſchauungen ohne angeſchaute Gegenſtände, und als ſei die gefundene allgemeine Unterrichtsform nur für einzelne wöchentliche Stunden gültig: ſo iſt dieſe Erſcheinung in der Geſchichte der Pädagogik leicht erklärlich, aber es erklärt ſich daraus zugleich, daß von der andern Seite der ſog. „Anſchauungsunterricht“ vielen Schulen noch immer nicht den Gewinn gebracht hat, den die Volksſchule erwartet hat und bei richtiger Werthſchätzung erwarten durfte.

Unſer Peſtalozzi wird, ſo lange es eine Culturgeſchichte giebt, hoch gerühmt werden als derjenige, welcher der Volksſchule endlich den allgemein gültigen Weg des Anſchauungsunterrichtes zeigte: aber es iſt zugleich die Klage gerecht, daß Peſtalozzi in ſeinem feurigen Eifer es vergeſſen habe, ſeine Gabe mit den nöthigen Cautelen zu umgeben, welche den Mißbrauch fern halten, und den rechten Gebrauch ſichern konnten. Peſtalozzi wird ſogar ſelbſt gegen den Vorwurf nicht vertheidigt werden können, daß er in ſeiner gerechten Freude über den neu aufgefundenen Weg, auf welchem er das Kind des Fürſten neben dem des Bettlers ſah, mithin jedem das Schickſal des Kindes im Voraus beſtimmenden Unterrichte entſagte, in ſeinem „Anſchauungsunter-

richte“ ein neues Lehrobjekt zu haben glaubte, und ſich nicht mit dem großen Erfolge begnügte, für die einzelnen davon ganz unabhängigen Unterrichtsfächer die gemeinſame Unterrichtsform gefunden zu haben. Ich geſtehe, daß es mir bei der ſpeziellen Betrachtung Peſtalozzis und ſeines Wirkens, inſoweit letzteres uns aus ſeinen eignen Schriften und den Schriften Andrer über ihn noch zugänglich iſt, immer wieder entgegengetreten iſt, daß die Klage, Peſtalozzi habe ſich ſelbſt auch darüber anzuklagen gehabt, wenn er ſeine eigne Stiftung zerfallen ſehen mußte, weil es ihr an dem bleibenden innern Lebenselemente fehlte, nicht in Peſtalozzis eignem Herzen, aber allerdings in dem genannten Mißgriffe mitbegründet war.

Aus demſelben Mißgriffe Peſtalozzis erklärt es ſich auch, daß er, ſtreng genommen, ſeinen eignen Anſchauungsunterricht von Anfang an aufgab, indem er nicht Körper, ſondern eine Abſtraction von denſelben, nämlich Linien und Punkte auf der Schultafel, als erſtes Anſchauungsmittel benutzte, während dieſelben doch nur das natürliche Mittel ſind, um die Anſchauung der Körper in das Gebiet des abſtrakten Denkens hinüberzuführen.

Um ſo leichter erklärt es ſich auch, daß von der einen Seite Peſtalozzis überall in Ehren gedacht wird, und doch die mannigfachen vortrefflichen Winke, welche er gab, nicht benutzt wurden, und daß von der andern Seite der ſchon genannte Mißgriff in andern Schulen um ſo ſchroffer hervortritt, weil es nur zu vielen der betreffenden Lehrer an der ausgleichenden lebendigen Wärme Peſtalozzis fehlt.

Was *zuerſt* dürfte geſchehen müſſen, iſt, daß der Anſchauungsunterricht, wo derſelbe ſich noch auf einer Stundentabelle notirt findet, weggeſtrichen wird, gerade damit er in ſämmtlichen Stunden zu ſeinem Rechte komme. *Zweitens*: *Punkte* und *Linien* geben keine Anſchauung eines Körpers, können aber dazu gebraucht werden, um die einzelnen Anſchauungen der Körper in ihren räumlichen Verhältniſſen zu ihrer Reglung und bewußten Auffaſſung auf die abſtrakten Grundformen zurückzuführen; *Bilder* dürfen und können aber nicht als etwas Andres benutzt werden, als das, was ſie ſind und ſein können, nämlich geeignete Lehrmittel, um die ſchon dageweſene Anſchauung eines Körpers wieder in dem Bewußtſein hervorzurufen, oder um aus der Anſchauung ſchon geſehener Körper die Vorſtellung *ähnlicher*, noch nicht geſehener Körper zu vermitteln. Daß Bilder allein ohne ſolche Vermittlung *Kindern* Vorſtellungen noch nicht geſehener Körper geben könnten, iſt ein Irrthum, der bei jeder Probe zu Tage tritt. Es ſahen

z. B. die Kinder ſchon oft eine Katze oder einen Hund, und eben deshalb können die Bilder eines Tigers oder Wolfes in ihnen die Vorſtellung dieſer ihnen unbekannten Thiere vermitteln, obgleich die Probe ſelbſt in dieſem Falle zeigt, daß die alſo gewonnene Vorſtellung ſtets eine mangelhafte war. Drittens: Der Anſchauungsunterricht dient allerdings dazu, um in oben genannter Weiſe körperliche Gegenſtände zur Beſprechung zu bringen; — wer ihn aber nur dazu gebraucht, der kennt nur ſeinen elementaren Dienſt. Des Anſchauungsunterrichts höhere Aufgabe beſteht darin, daß die geſehenen Formen, mit Hülfe von Punkten und Linien auf der Wandtafel, oder, was um Vieles richtiger, einfacher und praktiſcher iſt, mit Hülfe mathematiſch geformter Körper, auf ihre Grundformen zurückgeführt werden, um ſie mit Bewußtſein aufzufaſſen und meſſen zu lehren: nur in ſolcher Weiſe kann es gelingen, daß die den Kindern gegebene Anlage des Augenmaßes nicht, wie meiſtens geſchieht, brach liegen bleibt. Freilich möchte ich bei ſolchem Meſſenlehren nicht empfehlen, mit Peſtalozzi das Quadrat, ſondern vielmehr das rechtwinklig-gleichſchenklige Dreieck als die erſte Grundform anzunehmen, und Peſtalozzi nur inſoweit zu folgen, daß das Quadrat, die Zuſammenlegung zweier Dreiecke, für das Meſſen gradliniger Figuren der bequemſte, daher am häufigſten angewandte Maßſtab iſt.

Wenn man für dieſe höhere Aufgabe des Anſchauungsunterrichts, wie er ſein ſollte, auf der Stundentabelle neben dem Rechnen beſtimmte Stunden ausfindig machen kann und darf, ſo könnten dieſelben immerhin als „Anſchauungsunterricht“ ſich bezeichnen laſſen, obſchon es richtiger und zur Bezeichnung des einzuſchlagenden Weges geeigneter iſt, dieſelben als das zu bezeichnen, was ſie ſein ſollen, nämlich als „Raumlehre“ oder „Formenlehre“.

9. Bilder und Körper.

Es ſind in dem ſog. „Anſchauungsunterrichte“ die Bilder ein ſo vielfach und unbedingt empfohlenes und angewandtes Lehrmittel geworden, daß wir darauf zurückkommen, indem es jedem Lehrer, der ſich des Lehrmittels der Bilder in ſeiner Schule bedient, Noth thun dürfte, die Bedingungen dieſes Gebrauchs ſich ſelbſt feſtzuſetzen und ſelbigen auf ſein richtiges Maß zurückzuführen.

Das Bild zeigt den Gegenſtand auch dann, wenn es, wie ſolches für jeden Schulgebrauch durchaus erforderlich iſt, ein gut gemachtes Bild iſt, nicht, wie derſelbe in der Wirklichkeit iſt, ſondern ſtets in

der Fläche, dabei ohne Leben und Bewegung, und in der Regel in einem vielfach verkleinerten Maßstabe. Der natürliche Gebrauch der Bilder beſteht daher nur darin, daß ſie durch ihre Aehnlichkeit mit den dargeſtellten Gegenſtänden die Vorſtellungen von Gegenſtänden, welche wir bereits ſahen, mit Hülfe der Phantaſie wiederum in uns hervorrufen, obſchon wir uns auch unter der genannten Vorausſetzung, wenn der beziehliche Gegenſtand ein irgend zuſammengeſetzter iſt, erſt durch Heraushebung von Einzelheiten und durch Gedankenſchlüſſe in dem Bilde zurechtfinden. Ueber den natürlichen Gebrauch der Bilder geht es jedesmal hinaus, wenn durch dieſelben neue, d. h. noch nicht durch Anſchauung gewonnene Vorſtellungen hervorgerufen werden ſollen. Möglich iſt ſolches, wenn die Phantaſie durch häufige Uebung und durch ein entwickeltes abſtraktes Denkvermögen zur bewußten Combinationsgabe ſich entwickelt hat, und ſelbſt dann nur unter der Vorausſetzung, daß der neuen Vorſtellung eines noch nicht geſehenen Gegenſtandes Anſchauungen ähnlicher Gegenſtände zu Grunde liegen. Daß man ohne die genannten Vorausſetzungen durch Bilder allein neue, richtige Vorſtellungen in den Kindern hervorrufen könne, iſt einer der häufigen Irrthümer und Mißgriffe, zu denen man ſich durch den eignen größern Reichthum an Anſchauungen, und durch die eigne relativ geübte, abſtrakte Combinationsfähigkeit verlocken läßt, der aber in der Schule um ſo mehr zu den wunderlichſten Mißgriffen Veranlaſſung wird und um ſo nachtheiliger wirkt, je leichter er den Lehrer ſogar dazu verführt, eine fernere eingehende Beſprechung für überflüſſig zu halten. „Ich habe Dir das Bild gezeigt, alſo kennſt du die Sache!“ — iſt eine Schlußfolgerung ohne alle Begründung.

Der Lehrer zeigt (ſ. vorher. Nr. 8) den Kindern in ſeiner Schule das Bild eines Tigers, läßt ſich von ihnen die Hauskatze nennen als ein Thier, das ſie ſchon geſehen, und mit welchem das im Bilde gezeigte Thier die größte Aehnlichkeit habe; der Lehrer erzählt den Kindern, wie viel größer der Tiger ſei, wobei Schreibpult, Fenſterbank oder die ausgeſtreckte Hand zur Veranſchaulichung dient, und meint nun, er ſelbſt und die Kinder in ſeiner Schule hätten aus dem vorgezeigten Bilde heraus von dem Tiger, obſchon ſie denſelben nie geſehen haben, eine deutliche und beſtimmte Vorſtellung. Wenn aber nun eine günſtige Gelegenheit benutzt wird, in einer Menagerie einen wirklichen, lebenden Tiger zu ſehen, ſo muß der Lehrer ſich ſelbſt eingeſtehen, daß, trotz ſeines relativen Reichthums an Anſchauungen, und trotz ſeiner relativ geübten Combinationsfähigkeit, auch ſeine eigne Vorſtellung

aus dem Bilde heraus keineswegs eine deutliche und beſtimmte war; und das unverkennbare Erſtaunen der Kinder giebt ihm den Beweis in die Hand, daß er ſich in Beziehung auf ihre Vorſtellung zwiefach geirrt hatte.

Es iſt aber der genannte Irrthum doppelt gefährlich, weil die gezeigten Bilder der regen, aber noch ungeregelten Phantaſie der Kinder einen willkommnen Stoff darbieten, weshalb ſie gar gern Bilder ſehen und immer mehr ſehen wollen, indem ſie ſich aus den Bildern heraus eine eigne Bilderwelt bilden, die eben nur in ihrer Phantaſie beſteht, die aber ihrer Auffaſſung der wirklichen Welt um ſo mehr hinderlich wird, je mehr man ihnen die Bilder ſo giebt, als wäre ihnen darin die wirkliche Welt gegeben. Sorgſame Mütter, welche ihre lieben Kleinen möglichſt lange vor den Berührungen mit der wirklichen Welt bewahren möchten, und welche ihnen in einem großen Bilderreichthum den nöthigen Erſatz zu geben wähnten, müſſen oft die nicht gefürchtete Erfahrung machen, daß ihre Kinder ſpäter oft gerade mit demjenigen, welches ihnen in ihren Bilderbüchern das Liebſte war, in dem wirklichen Leben am wenigſten verkehren konnten und wollten, bei dem Anblicke wirklicher Hunde und Katzen ſchreien und weglaufen, während ſie den Bildern liebkoſen: die ganz natürliche Folge davon, daß das wirkliche Leben ihren ſelbſtgemachten Phantaſiebildern nicht entſpricht.

Man hat es neuerlichſt oft hervorgehoben, daß es in dem Unterrichte in der Bibliſchen Geſchichte zur Belebung und Einprägung beſonders dienlich ſei, ſich der Bilder zu bedienen, und Verf. hat ſolches in einer Taubſtummenanſtalt (Hildesheim) ſehr zweckmäßig durchführen ſehen, aber, je wichtiger der Gegenſtand iſt, um ſo mehr muß man ſich hierbei der Bedingungen und der Grenzen im Gebrauche von Bildern bewußt bleiben, damit nicht die hiſtoriſche Grundlage des religiöſen Lebens, welche den Kindern durch die Bibliſche Geſchichte ertheilt werden ſoll, durch die Bilder wiederum ſich in den Seelen der Kinder zu einem ungeordneten, leeren Spiele der Phantaſie verflüchtige. Verf. hat ſelbſt früher in dem genannten Unterrichtszweige ſich der Bilder bedient, hat ſolches aber nach den ſpäteren Erfahrungen an dem religiöſen Leben der betreffenden Kinder wieder aufgegeben, und will fortan lieber auf das allerdings wirkſame äußere Einprägungsmittel verzichten. Jedenfalls zeugte der neuliche Zeitungsſpott darüber, daß in einem evangeliſchen Lande Bibliſche Geſchichtsbilder, auf denen auch Gott, der Herr, im Bilde dargeſtellt iſt, gegen das ausdrückliche Bibelwort: „Du ſollſt Dir kein Bildniß machen!“ für den Schulgebrauch

unterſagt wurden, keineswegs von einer pädagogiſchen Erfahrung und Einſicht des betreffenden Zeitungs-Correſpondenten. Daß Gott da iſt, ſteht in dem Herzen jedes Kindes geſchrieben, dazu bedarf es keines äußeren Einprägungsmittels durch ein Bild: prägt ſich aber in die empfängliche Phantaſie des Kindes ein Bildniß Gottes ein, ſo muß lange daran gearbeitet werden, es wieder hinauszuſchaffen, bevor das Bewußtſein des Allgegenwärtigen und Allſehenden Gottes in der Seele des Kindes Raum findet. Der „Bilderdienſt“ würde nicht ſo ſchwer zu bekämpfen ſein, wenn er nicht in dem ſinnlichen Weſen des Menſchen einen ſo willigen Boden fände.

Wie es im Allgemeinen um die in den Kindern ohne Hülfe der wirklichen Anſchauung hervorgerufenen neuen Vorſtellungen ſteht, das zeigt ſich vielleicht nirgends deutlicher, als in demjenigen Unterrichtsſache, deſſen Gegenſtand die localen Verhältniſſe ſelbſt ſind, nämlich in der Geographie. Der Lehrer ſchildere den Kindern möglichſt ſorgſam, was eine Meerenge, ein Meerbuſen, eine Halbinſel, eine Landzunge u. ſ. w. iſt, er zeige dabei immer wieder auf die Landkarte hin, und gehe nachher mit den Kindern an ein wirkliches Ufer heran, etwa auf einem Wege, der an einem Landſee oder dem Meere hinführt, und die Kinder finden ſelbſt von allem demjenigen, welches der Lehrer ihnen in der Schule vorerzählte und ſie ihm nacherzählten und auf der Landkarte raſch zu finden wußten, kaum ein Einziges wieder. Einzelne geographiſche Bemerkungen über dasjenige, was die Kinder auf einem ſolchen Spaziergange ſelbſt ſehen, fördern dieſelben ſichrer und raſcher, als eine ganze Reihe von Schulſtunden. — „Geographiſche Charakterbilder“ u. ſ. w. können ſehr nützlich angewandt werden, dienen aber zur vollſtändigen Verwirrung, wenn die nöthige Grundlage nicht zuvor ſicher und feſt gelegt wurde.

Kurz, — die körperlichen Gegenſtände ſelbſt ſind das rechte Anſchauungsmittel; — Bilder ſind allerdings ein Veranſchaulichungsmittel, aber in der Schule nur innerhalb der gegebenen Grenzen, und unter den genannten Vorausſetzungen zu gebrauchen.

In einer der beſten beziehlichen Unterrichtsſtunden unter denen, welchen ich beizuwohnen die Freude hatte — es war auf dem Volksſchullehrer-Seminar in Stade — hatte der Lehrer größere Zweige von ſämmtlichen Nadelholzarten, die im Hannoverſchen Lande im größeren Maße kultivirt werden, vor ſich liegen, und gab, ſo wie er fortſchritt in ſeiner Belehrung, jedem Zöglinge einen kleinen Zweig in die Hand,

wobei er dem Ref. bemerkte, es ſei dies für das laufende Jahr die letzte Stunde in der Pflanzenkunde, da bereits nach der vorgeſchrittenen Jahreszeit alle Pflanzen draußen ſchliefen. Die daran geknüpfte Beſprechung war außerdem ſo intereſſant und lehrreich, daß Ref. mit der Ueberzeugung wegging, es ſei den Zöglingen auch für andre Stunden in ihren künftigen Schulen mehr gegeben als bloſe Tannenzweige, und um ſo mehr, da der Lehrer es nicht verſäumte, darauf aufmerkſam zu machen, wie wenig ausreichend daneben relativ ſehr gut gemachte, zugleich mit vorgezeigte Abbildungen ſeien.

10. Deutſche Stylübungen.

Unter allen Unterrichtsfächern, welche auf den Lectionstabellen der Schulen ſich finden, dürfte keins ſein, deſſen formelle Schwierigkeiten in Wirklichkeit ſo groß ſind, als dasjenige, welches mit „Deutſche Stylübung“ bezeichnet zu werden pflegt. Ueber keinen Unterrichtsgegenſtand iſt in der Litteratur, in Conferenzen u. ſ. w. die Zahl der Rathgeber größer, ſo daß man nicht ohne Grund fürchten muß, zu der großen Zahl hinzugerechnet zu werden; und dennoch dürfte kaum bei einem zweiten Unterrichtsgegenſtande das endliche Reſultat geringer ſein. Letzteres gilt außerdem in relativ gleichem Maße von höheren wie von niederen Schulen. Freilich gleicht ſich der beziehliche Mangel meiſtens ſpäter wieder aus, indem derjenige, an welchen ſeine Lebensverhältniſſe häufiger die Forderung ſtellen, ſeine Gedanken ſchriftlich auszudrücken, zu dieſer Fähigkeit in der Regel *nach* der Schulzeit faſt unbewußt, relativ hingelangt: aber daß er ſolche Fähigkeit bei ſeiner Entlaſſung aus der Schule nicht beſaß, davon liegt ihm, wenn er ſpäter ſeine eigenen Schularbeiten wieder zur Hand nimmt, der Beweis meiſtens *in* der Hand. Eine Folge dieſer Erfahrung iſt es, daß einzelne im Uebrigen ſehr tüchtige Pädagogen aus ihrer eignen Erfahrung heraus zu der Meinung hinkamen, es ſeien die beſtimmten Stunden der „Deutſchen Stylübung“ in der Schule eigentlich überflüſſig, da die ſprachliche Ausdrucksfähigkeit auch ohne ſolche beſtimmte Uebungen mit der allgemeinen geiſtigen Entwicklung Schritt halten müſſe. Allein ein ſolcher Deſperations-Entſchluß iſt ſchon aus dem einfachen, aber durchdringenden Grunde unſtatthaft, weil es in der Schule, ſei es in der höheren, ſei es in der niederen, einen Unterrichtsgegenſtand gar nicht geben kann, der ohne ſelbſtändige und beſtimmte Uebung bleiben dürfte. Verf. hatte ſelbſt als Schüler des Gymnaſiums einen Lehrer in der „Deutſchen Stylübung“, der, wie er es unverholen den älteren Schü-

lern ſpäter ausſprach, dieſes ſein Unterrichtsfach für ſo ziemlich überflüſſig hielt, weil er ſelbſt, wie er geſtand, auf der Schule wenige oder gar keine „Deutſchen Aufſätze“ gemacht hatte. Aber obſchon Verf. keinem ſeiner Lehrer dankbarer iſt, als gerade dieſem ſeinem unvergeßlichen Lehrer, ſo entging es doch ſchon damals ſogar uns Schülern nicht, daß, ſo gewiſſenhaft und tüchtig er auch unſere ſprachlichen Arbeiten corrigirte, ſo wenig ſich doch ſeine eigne Unbeholfenheit im Deutſchen Ausdrucke leugnen ließ. Von der andern Seite kennt Verf. jetzt einen Lehrer, der gerade durch ſeinen gewandten und ſchönen Deutſchen Ausdruck weithin bekannt iſt, der aber gleichfalls es offen ausſpricht: „Auf der Schule konnte ich keinen Deutſchen Aufſatz machen!“ und der dennoch an die „Deutſchen Aufſätze“ ſeiner Schüler ziemlich hoch geſtellte Anforderungen ſtellt, ja die Fähigkeiten der einzelnen Schüler faſt allein nach ihren „Deutſchen Aufſätzen“ zu beurtheilen ſcheint.

Worauf es bei dem Unterrichte in der „Deutſchen Stylübung“ zuvörderſt ankommt, das iſt — und dieſe Forderung greift nicht minder in die beziehliche Litteratur, in Conferenzvorträge u. ſ. f. hinein — daß der Lehrer ſich klar und beſtimmt frage und ſage: „Worin beſteht die eigentliche und ſtetige Aufgabe des Lehrers bei dem Unterrichte in der Deutſchen Stylübung?“ — denn der Mangel an klarem Bewußtſein dürfte in keinem Unterrichtsfache gefährlicher ſein und leichter ſtörend eingreifen können in den geſunden Fortgang der geiſtigen Entwicklung eines Schülers, als gerade in dem vorliegenden. Daß ſolches noch lange nicht genug erkannt wird, ſieht man z. B. daraus, daß es ſelbſt auf Gymnaſien und andern Schulen mit mehreren Lehrern und mehreren Claſſen noch immer nicht ſelten vorkommt, daß die „Deutſchen Aufſätze“ einer Claſſe in eines Andern Hand, als in der des Ordinarius oder Claſſenlehrers ſind.

Die genannte Frage ſpaltet ſich aber für ihre praktiſche Anwendung, und darauf kommt es hier an, in zwei Aufgaben, nämlich zuerſt die Wahl und Aufgabe der Themata und zweitens die Correctur der gelieferten Arbeiten. — Verf. will eingeſtehen, daß auch ihm, als er als Gymnaſiallehrer die „Deutſchen Aufſätze“ in Prima übernahm, die Schwierigkeiten der Aufgabe ſo ſcharf entgegentraten, daß er dieſelben erſt dann allmälig bezwingen zu lernen hoffte, als er zu obigen erſten Fragen zurückgegangen war, und als er die Antwort nicht in dem „Gymnaſium“, ſondern in der „Schule“ ſuchte. Was Ref. damals Gymnaſiaſten gegenüber, und ſpäter Seminariſten gegenüber fand, erlaubt er ſich in der Kürze darzulegen.

Wenn Platos Satz: „Lehren heißt nicht Neues mittheilen, ſondern die Schüler zum Bewußtſein deſſen bringen, was in ihnen liegt!“ und die mit dieſem Grundſatze in engſter Verbindung ſtehende ächt pädagogiſche Forderung der Preußiſchen Regulative (S. 75): „Daß kein Kind in irgend einem Stücke unterrichtet wird, welches nicht demnächſt auch zur Uebung und ſelbſtändigen Darſtellung kommt!“ — in irgend einem Unterrichtsfache zwingend hervortretende Geltung hat, ſo iſt es in dem Deutſchen Sprachunterrichte: mithin ſetzt der Deutſche Sprachunterricht die „Deutſche Stylübung“ als Frucht wie als Wurzel mit Nothwendigkeit voraus. Schon aus dieſem Grunde iſt es ein weſentlicher Fortſchritt, daß es jetzt anerkannt wird, daß mit dem erſten Deutſchen Sprachunterrichte, dem Leſenlehren, die erſte Deutſche Stylübung, d. h. das Schreibenlehren, gleichzeitig angefangen und gleichmäßig fortgeführt werden muß, obſchon damit nicht der „Schreibleſemethode“, ſowie dieſelbe jetzt oft gefordert wird, das Wort geredet ſein ſoll. Wir ſagen nicht: „Schreibleſen“, ſondern: „Schreiben und Leſen“; und wir wollen damit ſagen, daß, wenn die mechaniſche Leſefertigkeit errungen iſt, zugleich die orthographiſche Schreibefertigkeit errungen ſein ſoll, ohne daß daraus die Folgerung zu ziehen iſt, daß das Eine nur durch das Andere erreicht werden könne und ſolle.

Jedenfalls ſteht es feſt, daß es überhaupt bei dem Deutſchen Sprachunterrichte, abgeſehen von den nothwendigen mechaniſchen Fertigkeiten, nicht die Aufgabe des Lehrers iſt, den Kindern Etwas mitzutheilen, welches nicht ſchon als Anlage und relative Fähigkeit ihnen gehörte, ſondern daß des Lehrers Aufgabe nur eben darin beſteht, den Kindern Veranlaſſung und Anleitung zu geben, ihre natürliche Sprachanlage durch ſelbſtändige Uebung zur bewußten Sprachfähigkeit zu entwickeln; und daß dieſer allgemeinen Lehraufgabe des Deutſchen Sprachunterrichts gemäß bei der Deutſchen Stylübung die Themata gewählt, die Anleitung zur Ausführung gegeben, die Correctur geübt werden muß.

Was zuvörderſt die Wahl der Themata betrifft, ſo werden darin nur zu oft Mißgriffe begangen, die auf die Schule einen nachtheiligen Einfluß üben, der weit über die deutſche Sprachfertigkeit der Kinder hinausreicht. Verf. gehört nicht zu denjenigen, welche, wenn leider nur zu ſehr mit Recht über den Mangel an Pietät, über Wichtigthuerei und Räſonnirluſt unſrer Jugend geklagt wird, ſogleich auf die Schule losſchlagen, denn die übrigen Faktoren eines ſolchen trauervollen Reſultats waren oft weit davon entfernt, der Schule auf die

geiſtige Entwicklung der heranwachſenden Jugend einen weſentlichen Einfluß überlaſſen zu wollen: wenn man aber die Themata ſieht, welche in manchen niederen und höheren Schulen Schülern und Schülerinnen gegeben werden, wenn man pädagogiſche Einſicht und Erfahrung genug hat, um es zu begreifen, von welchen ſittlichen Folgen, um von der ſprachlichen Entwicklung an ſich noch zu ſchweigen, es ſein muß, wenn Schüler und Schülerinnen durch die gegebenen Themata direct aufgefordert werden, bald ihr innerſtes und heiligſtes Seelenleben, das ſeinem Weſen nach der ſchamhaften Zurückhaltung bedarf, hervorzuzerren und zu profaniren, — bald Gefühle zu erheucheln, von denen ihr Herz nichts weiß, — bald mit unreifem Urtheile über Andere, deren Thun und Wollen, den Stab zu brechen, bald ſich ſelbſt auf einen Standpunkt des Urtheilens hinaufzuſchrauben, der aller kindlichen Beſcheidenheit Hohn ſpricht, bald ſogar frevelhaft ſelbſt zu rütteln an ihrem eignen einfachen und kindlichen Glauben an das Heiligſte, als wäre auch hier Geben und Nehmen Menſchenwerk: — ſo fühlt man ſich wahrlich wider Willen zu dem Wunſche hingedrängt, daß ein ſchönes und nothwendiges Gut jeder Schule, die freie Bewegung des Lehrers innerhalb derſelben, in vorliegender Beziehung durch beſtimmte und ſtreng gehaltene Geſetze geregelt werden möchte. Es iſt den Preußiſchen Regulativen der Vorwurf gemacht worden, daß ſie die freie Bewegung der Lehrer zu ſehr einengen, aber ich geſtehe, daß ich, ſelbſt der allgemeinen Elementarſchule gegenüber, nach mannigfachen Wahrnehmungen gewünſcht hätte, daß über die ſtatthafte Wahl der Stylübungs-Themata feſte und ſtreng einzuhaltende Regeln in den Regulativen gegeben worden wären. Auf keinen Fall iſt eine wirkliche Direction einer Schule möglich, wenn die Wahl der Themata der Beaufſichtigung des Dirigenten völlig entzogen iſt. — Freilich wird die Sache um ſo bedeutender, je höher die beziehliche Bildungsſtufe der Schüler iſt, mithin die Mißgriffe um ſo tiefer eindringen können. Man klagt oft darüber, daß die Studenten über ihre Lehrer und deren Leiſtungen aburtheilen, als hätten ſie alles das vollſtändig beſeitigt, womit ſie eben erſt den Anfang machen ſollen, u. ſ. w. — aber man ſollte nicht vergeſſen, die Themata nachzuſehen, durch welche ſie oft ſchon in der Secunda und Prima zu ſolchem frühreifen Aburtheilen aufgefordert wurden.

So wahr es iſt, daß die allgemeine geiſtige Entwicklungsſtufe eines Schülers und einer Schülerin am ſicherſten an dem „Deutſchen Aufſatze“ erkannt wird, und auch wie die Preußiſchen Regulative (S. 28) mit vollem Rechte ſagen: „an dem Vorleſen eines fremden Aufſatzes“,

denn auch hierin ſteht Schreiben und Leſen neben einander; — eben ſo wahr iſt es, und zwar aus gleichem Grunde, daß die beſten Seelenkräfte des Schülers und ſein innerſtes Seelenleben bei der „Deutſchen Stylübung", ſelbſt dann, wenn eben nur eine „Wiedererzählung" und kein bloſes „Niederſchreiben" verlangt wird, in Anſpruch genommen werden, und daß eben deshalb dabei von Seiten des Lehrers nie zu ſorgſam, kaum zu ängſtlich verfahren werden kann.

Indes muß die Wahl der Themata auch in Beziehung auf die relative Entwicklung der Sprachfähigkeit der Kinder ſehr ſorgſam vorgenommen werden, und auch in dieſer Hinſicht ſind Mißgriffe nicht ſelten. Es werden in den Schulen oft Themata aufgegeben zur ſelbſtändigen Bearbeitung, zu deren Durchführung ein Styl gehört, welcher noch den Schülern und Schülerinnen durchaus fern liegt, weil die betreffenden Lebenserfahrungen ihrem Lebenskreiſe noch fern liegen: die natürliche Folge iſt affectirtes Künſteln, die Unterbrechung aller geſunden Entwicklung des Styls. Zwiefach verderblich iſt dieſer Mißgriff, wenn, wie es in Privat-Inſtituten, namentlich Mädchen-Inſtituten, aber auch in öffentlichen Schulen nur zu häufig vorkommt, die Eitelkeit der Lehrer durch ſolche Themata frühreife Früchte von ihren Schülern erzielen und vorzeigen will. Ja, man wird der Wahrheit kaum zu nahe treten durch die Behauptung, daß auch unter den höher Gebildeten unſrer Tage die originelle, d. h. geſunde Stylentwicklung gerade deshalb immer ſeltner werde, weil es nur allzu gewöhnlich ſei, daß auf den höheren Schulen durch ſolches Haſchen nach frühreifen Früchten die geſunde Stylentwicklung unterbrochen werde: — da wäre es freilich entſchieden vorzuziehen, daß die „Deutſchen Stylübungen" ganz unterblieben, mithin die natürliche Stylentwicklung ſich ſelbſt überlaſſen wäre. Jeder irgend vorgeſchrittne Primaner wird, wenn er nur einige Perioden aus einem ſeiner griechiſchen oder römiſchen Claſſiker geleſen hat, ſagen können, welchem Claſſiker ſie angehören, aber daſſelbe gelingt ihm bei den deutſchen Ausarbeitungen ſeiner Lehrer in der Regel nicht, es ſei denn, daß er den Verfaſſer an Wunderlichkeiten erkennt.

Wo eine wahre geiſtige Perſönlichkeit, ein geiſtiger Charakter ſich entwickelt hat, da iſt derſelbe auch an ſeinem Styl zu erkennen. Unſre eignen Claſſiker geben den Beweis, denn es iſt für einen irgend Kundigen nicht nothwendig, daß er, wenn er ein Buch eines unſrer Claſſiker in der Hand hat, den Titel nachſieht, um zu wiſſen, von wem das Buch iſt. — Was ein Lehrer daher bei der Stylübung ſeiner Schüler

zu thun hat, ist, daß er ihrer eignen Stylentwicklung zu Hülfe komme, und was der Lehrer zu vermeiden hat, ist, daß er der natürlichen Stylentwicklung seiner Schüler ein Hinderniß in den Weg legt. Wer aber bei solcher Aufgabe, wie kein Lehrer es unterlassen sollte, tiefer und länger nachgedacht hat über die geheimnißvolle Verbindung zwischen Sprechen und Denken, der wird sich bald sagen müssen, daß eine Störung der natürlichen Stylentwicklung tiefer und weiter hineingreift in die gesammte geistige Entwicklung, als dem zunächst nur äußere Dinge erfassenden Lehrer-Auge offenbar wird. Kurz, ich kann nicht umhin, es auch hier zu wiederholen, daß, mag hier auch zunächst nur von den höheren Schulen die Rede sein, ich mich auch in dieser zweiten, intellectuellen Beziehung zu dem Wunsche hingedrängt fühle, daß die Wahl der Aufsatz-Themata für die Schule durch ein Gesetz, welches die Inspection in gleicher Weise wie den Lehrer zügelt, geregelt werde.

Was von der Wahl der Themata gesagt ist, dasselbe gilt zweitens kaum weniger von der Correctur der gelieferten Arbeiten. — Daß im Allgemeinen jeder Lehrer, welcher das Recht ausübt, Aufgaben zu stellen, auch die Pflicht erfüllen muß, die gelieferten Arbeiten mit derselben und noch größerer Sorgsamkeit zu corrigiren, welche er von den Schülern bei der Anfertigung der Arbeiten verlangte, das bedarf keines Beweises, wie oft auch dagegen gesündigt wird. Es ist die allgemeine und stete Erfüllung dieser Pflicht für die Sittlichkeit und das Wissen einer Schule so wesentlich, daß ein Lehrer, welcher die Correctur der ihm gelieferten Arbeiten versäumt, oder ohne bestimmten, auch den Kindern vorliegenden Grund aufschiebt, oder nachlässig betreibt, das Recht, Aufgaben zu stellen, sofort verlieren müßte. Aufgaben stellen — das kann Jeder und will Jeder; aber corrigiren — das kann und will nicht Jeder.

Indes ist es nicht genug, daß corrigirt wird, sondern es kommt nicht weniger darauf an, wie corrigirt wird. — Daß zuvörderst jeder Lehrer dieselbe Ordnung und Sauberkeit, welche er bei der Anfertigung der Arbeiten von den Kindern verlangt, auch bei seinen Correcturen anwenden muß, sollte keiner Erwähnung bedürfen, bedarf derselben aber mancher corrigirten Schularbeit gegenüber gar sehr. — Gellert soll Jemandem, der ihn bat, eine Dame als Gouvernante zu empfehlen, erwidert haben: „Veranlassen Sie dieselbe an mich einen Brief zu schreiben!“ — ich habe bisweilen einem jungen Lehrer, der über Unordnung und Unsauberkeit der ihm abgelieferten Schularbeiten klagte,

erwidert: „Zeigen Sie mir gefälligſt Ihre Correcturen!“ — Daß der Lehrer eine große Anzahl von Büchern zu corrigiren habe, läßt kein Kind ihm als Entſchuldigungsgrund gelten, wenn es ſeine mit Mühe ſauber gehaltene Arbeit durch die Correctur unſauber gemacht ſieht, und in die Klage des Kindes ſtimmt die Mutter um ſo mehr mit ein, je mehr es ihr vorher Freude machte, die ſaubere Arbeit ihres Kindes zu ſehen. Daſſelbe gilt von flüchtig gemachter Correctur. Nur ein fleißiger und ſorgſamer Corrector darf ſich auf die Dauer auf fleißige und ſorgſame Schulmanuſcripte Rechnung machen. Wer aber glaubt, es könne den Schülern eine zu große und zu ſehr in das Einzelne, vielleicht ins Kleinliche gehende Correctur ihrer Arbeiten bald läſtig werden, der kennt die Kinderherzen nicht, und der hat jene Furcht nicht aus ſeiner Erfahrung zwiſchen den Schulbänken geholt. Vielmehr wird jeder Lehrer, welcher über mangelhafte ſchriftliche Arbeiten ſeiner Schüler zu klagen hat, leicht die Erfahrung machen können, daß eine recht ſorgſame Correctur das erſte und ſchnell wirkende Mittel iſt, ſorgſame Arbeiten der Kinder zu erhalten, und es ſteht einmal feſt, daß bei den ſchriftlichen Schularbeiten Aeußeres und Inneres mit einander im Allgemeinen Schritt hält. Ich erlebte es ſchon oft, wie bei einem Lehrerwechſel aus dem genannten Grunde die Schularbeiten ſich hoben und ſanken. — Die Freude der Kinder, die Arbeit des Lehrers an ihrer Arbeit zu ſehen, überwiegt weithin den etwaigen Verdruß, die eigne Arbeit getadelt zu ſehen; und wenn in einer Schule ein ſolches Bewußtſein noch nicht erwacht wäre, ſo iſt der erſte Schritt der innern Disciplinirung der Schule noch nicht geſchehen.

Was endlich die innere Aufgabe der Correctur betrifft, ſo muß ſich der Lehrer ſtets vor Allem daran erinnern, daß er, wie geſagt, ſeinen Schülern nicht ſeinen Styl mitzutheilen hat, ſondern daß er die natürliche Entwicklung ihres eignen Styls zu leiten und zu fördern hat. Es iſt das allgemeine Geſetz der Correctur damit ausgeſprochen, aber freilich iſt die Erfüllung des Geſetzes damit nicht gegeben. Die Erfüllung des Geſetzes iſt ſchwer, weil es dem Lehrer oft ſchwer gelingt, die eigne Luſt, einen ihm beſſer gefallenden Ausdruck in der Schülerarbeit wiederzufinden, inſoweit zu beſiegen, als das Recht der organiſchen Sprachentwicklung des Kindes es verlangt. Sie iſt ferner ſchwer, weil es ſachlich oft ſchwer gelingt, den begangenen logiſchen Fehler oder rhythmiſchen Mißton dem Kinde zum klaren Bewußtſein zu bringen, und ohne ſolches Reſultat unterbleibe vorläufig die Correctur. Eine für die geſunde Stylentwicklung des Kindes ſehr ge-

fährliche Correctur ist es aber, wenn der Lehrer durch dieselbe nicht logische Fehler oder rhythmische Mißtöne beseitigen, sondern rhetorischen Schmuck, Bilder und Aehnliches, vor der Zeit, wo derselbe aus dem geweckten Schönheitssinn der Kinder selbstthätig hervortritt, in ihre Arbeiten hineincorrigiren will. Durch solche unnatürliche Verschönerungen wird die natürliche Entwicklung des Styls der Kinder oft so sehr gestört, daß er sich später nur mit großer Mühe, oft gar nicht wieder erholt, wovon sich Belege genug beibringen lassen würden, wenn man manches Mannes corrigirte Schularbeiten an seinen spätren Styl hielte. Wenn man Aufsatz-Themata und Correcturen namentlich in vielen Mädchen-Instituten oder Schulen sieht, so wird man auch, denn Lesen und Schreiben gehören stets zusammen, eine Hauptursache des spätern schlechten Geschmacks, der sich in der Wahl der Lectüre zeigt, nicht vergebens suchen.

Was schließlich die grammatische Correctur betrifft, so hat dieselbe in der Volksschule wie in der höhern Schule ein unbedingtes Recht, denn die Sprache in ihrem grammatischen Baue ist das Eigenthum des sprechenden Volkes, tritt also als Gesetz des Ganzen, der Gesammtheit, dem Einzelnen gegenüber. Aber es folgt daraus zugleich, daß der Einzelne das Recht und die Pflicht hat, ein relatives Verständniß der Gesetze des Sprachgebrauchs sich anzueignen, und es ist eine starke Bedrohung jeder wirksamen grammatischen Correctur, wenn es jetzt hier und da scheint Gebrauch werden zu wollen, jede grammatische Belehrung, also auch diejenige, welche die nothwendige Voraussetzung des relativen Verständnisses der grammatischen Correctur ist, aus der Allgemeinen Schule zu verbannen. Freilich war eine Zeitlang die entgegengesetzte Gefahr da, nämlich daß der grammatische Schulunterricht es vergessen zu wollen schien, daß es seine Aufgabe sei, die Sprache richtig sprechen und schreiben zu lehren, aber man vergaß auf der andern Seite, daß diese Gefahr mehr in den Büchern der Grammatiker, als in den Schulen selbst sich fand; und wenn man jetzt hin und wieder, z. B. in den untern Classen von Gymnasien, Schüler findet, welche Sätze vor- und rückwärts übersetzen oder hersagen, ohne Wörterclassen und Satztheile zu kennen, ohne auch nur die Präpositionen der Reihe nach auswendig gelernt zu haben u. s. w., so steht es mir wenigstens fest, daß es bei solchem Verfahren nicht schwer wäre, auch für die höhere Schulbildung einen Gegenstand, der geeigneter wäre, als der Sprachunterricht, zu finden.

Zur Concentrationsfrage.

Von W. Langbein.

Die Frage nach der Concentration des Schulunterrichts beſchäftigt jetzt faſt alle denkenden Lehrer. Mehr oder weniger iſt man ſich dabei bewußt, daß dieſelbe einen ſittlichen Hintergrund habe, und daß als erziehlich wirkend nur ein in ſich wohl gegliederter Unterricht gedacht werden könne, ein Organismus, der ſein Lebensgeſetz in den pſychologiſchen Bedürfniſſen des Zöglings habe, nicht aber in dem, was man wohl Bedürfniſſe und Forderungen des Lebens nennen hört, auch nicht in der Natur der Wiſſenſchaften. Die Concentrationsfrage berührt daher die Volks- und Bürgerſchule, wie das Gymnaſium. Nur die Fachſchulen, die Gewerbſchulen, kennen ſie nicht. In der Volksſchule iſt es vornehmlich der Religionsunterricht, in den höhern Schulen der Sprach- und Geſchichtsunterricht, an den ſie ſich angeknüpft hat und den ſie bedingt. Die höhere Bürgerſchule kann am wenigſten durch Wegſchneiden von Lehrfächern concentriren. In ihr ſind es daher außer jenen die naturwiſſenſchaftlichen Disciplinen und der mathematiſche Unterricht, welche, ſei es durch organiſche Durchdringung, wie Seitens der Mathematik und Phyſik, ſei es durch Succeſſion, wie Seitens der deſcriptiven Naturwiſſenſchaften, der Phyſik und Chemie, jetzt concentrirt ſein wollen. — So geht denn die Concentrationsfrage, deren Löſung der Praxis verhelfen würde aus dem Dilemma zwiſchen Vielſeitigkeit des Intereſſes und Vertiefung und Gründlichkeit der Bildung wie Sicherung und Kräftigung des ſittlichen Willens, durch alle Lehrerconferenzen und pädagogiſchen Zeitſchriften.

Die Proteſtantiſchen Monatsblätter von Dr. Gelzer enthalten im Decemberheft 1856 Pädagogiſche Briefe eines ältern Schulmannes an einen jüngern vom Oberſtudienrath Dr. Roth in Stuttgart.

Die Mehrzahl dieſer ſechs Briefe iſt früher bereits im Württembergiſchen Correſpondenzblatt veröffentlicht. Sie behandeln folgende Themata:

1) Das Natürliche im Unterricht — Peſtalozzi und Becker — die Aufgabe der Volksſchule.

2) Weſen und Zweck alles Lernens — Unterſchied von Conception und Perception, von Conception und Gedächtniß.

3) Das Weſen der Perception und das Geheimniß der Lehrfähigkeit — die lateiniſche Sprache als geiſtiges Bildungsmittel.

4) Die fundamentalen Mängel des Geſchichtsunterrichts — die Unfruchtbarkeit unſres gewöhnlichen Schulunterrichts.

5) Das Verderbliche und Unwahrhafte des gewöhnlichen ſyſtematiſchen Religionsunterrichts.

6) Die Gegenwart als Uebergangszeit — das Princip der alten Methode: die Uebung als Quelle der Selbſtändigkeit — Grundgebrechen unſrer Generation: Vielwiſſerei, Mangel an Willenskraft und Selbſtverleugnung — die Nachtheile des bureaukratiſch-militäriſchen Zuſchnittes im Schul- und Kirchenweſen.

Von dieſen lehrreichen Briefen iſt es vornehmlich der erſte und vierte, welcher die Concentrationsfrage behandelt. In dem erſten derſelben geht der Hr. Verf. davon aus, wie Peſtalozzi mehr als ein andrer gezeigt habe, daß die Natürlichkeit des Unterrichtsſtoffes nicht liege in der räumlichen Nähe der Sache, in deren natürlichem Reize oder darin, daß die Sache ſchon *δυνάμει* im Kinde vorhanden ſei; daß vielmehr der ſcheinbar natürliche Stoff in demſelben Augenblicke, wo er zum Unterrichte verwendet wird, ein künſtlicher Stoff werde. Jeder Unterrichtsſtoff, ſagt er, iſt ein künſtlicher, und ſeine Natürlichkeit wohnt in ſeinem Verhältniß zur Fähigkeit des Alters und des Kindes, ihn zu erfaſſen, ſowie in dem Grade ſeiner Brauchbarkeit als Bildungsmittel. Der deutſche grammatiſche Unterricht, welcher dem Kinde den Leib ſeiner Vorſtellungen, die eigne Sprache bis in ein Detail analyſirt, dem auch die größte kindliche Kraft erliegen muß, bietet dem Verf. dann ein Analogon zu den Anſchauungsübungen Peſtalozzis, in denen er den Leib als das nächſte und natürlichſte Object nimmt, und dieſe Parallele führt ihn hin auf den Zweck und die Mittel des in der That natürlichen Sprachunterrichts in der Volksſchule. Der Zweck iſt ihm, es ſolle die Schriftſprache gelehrt werden, in welcher auch der geringſte Menſch ſein Kirchenlied ſingt, predigen hört und ſeine Bibel ſammt ſeinen Gebeten lieſt. Das Hinderniß dafür, daß die beſſere Mehrzahl der Schüler vom 8. bis 14. Jahre die Schriftſprache wirklich lerne, ſei das Hereinbringen fremdartiger Stoffe in die Volksſchule und eben damit die Zerſtreuung der Gedanken auf Seiten der Lehrer und der Schüler. Die Frage ſei nun nach dem natürlichen Subſtrat, um das Deutſche am Deutſchen zu lehren. Offenbar müſſe einerſeits das was man lieſt und was der Lehrer lehrt, das Idiom des Lernenden andrerſeits, die Schriftſprache

des Schülers der Volksschule erzeugen. Diese Erzeugung könne natürlich nicht stattfinden aus mundartlichem Lesestoff; aber auch nicht, wenn Musterstücke aufgenommen werden, deren Verfasser zum größten Theile sich in einem Kreise von Vorstellungen bewegen und eben darum eine Sprache gebraucht haben, welche beide von den Vorstellungen und der Sprache der Bauern immer geschieden bleiben werden. Die beiden zeugenden Elemente müssen zwar verschieden, aber dabei voraus schon verwandt sein. Beides, die nöthige Verschiedenheit und die nöthige Verwandtschaft sei zu erkennen nur in der Bibelübersetzung. Hiernach müsse also die Bibel das einzige Lesebuch (Lesebuch, nicht Leselernbuch) in der Volksschule sein. Aber nicht blos der Sprache, sondern auch dem Inhalte nach verdiene sie dieses. Die Volksschule, wie jede Schule, welche auf Bildung ausgehe, oder wenigstens die Grundlagen der Bildung geben wolle, begründe die Bildung nur durch ein in sich dermaßen geeinigtes Wissen, daß dessen einzelne Theile als Glieder des einen geistigen Ganzen zu erkennen sind. Ein gebildeter Bauer sei der, dessen Kenntniß und Verständniß der heiligen Schrift zu einheitlichem, wachsendem und selbständigem Wissen der Offenbarung geworden sei. Bestehe nun neben der Bibel noch ein Lesebuch in der Volksschule, so theile und störe selbst das Beste die Einheit des Bildungsganges, und gebe eine Zwiefältigkeit der Tendenz, von der nichts Gutes zu erwarten sei. Natürlichkeit der Unterrichtsstoffe sei nur dann vorhanden, wenn einer derselben, und zwar der geistigste Stoff, den Kern und Stamm vorstelle, dem die andern als Zweige angehören.

Wir finden hier also genau einen Abschnitt eines Gedankenkreises der Revue wieder; einen Abschnitt, denn der Verf. hat den Inhalt der Bibel nur in einer Nebenbetrachtung herbeigezogen, während die Revue, oder sagen wir lieber Scheibert in der Revue (s. deren Jahrgang 1853) die Erziehung in der Volksschule sich zum Thema gesetzt hatte. Will die Volksschule durch ihren Unterricht erziehen, so darf sie nicht durch Realunterricht die Richtung des Sinnes auf die materiellen Interessen begünstigen; sie darf nicht durch eine Mannigfaltigkeit heterogener Gegenstände die Bildung von isolirten Vorstellungsmassen fördern, welche sich gegenseitig schwächen, so dem Geiste den Einfluß auf den Willen rauben, und diesen dem niedrigen Interesse oder der Lust anheim fallen lassen; sie muß vielmehr eine Vorstellungsmasse kräftigen, sie nach allen Seiten hin stützen, eine Lebendigkeit der Reproduction derselben erzielen und so ihr ein solches

Gewicht für das Begehren, Wollen und Thun geben, daß die niedern Willensmotive dadurch überwogen werden. Unſre Leſer werden ſich jetzt vielleicht weiter erinnern, wie Scheibert den geſammten in der Volksſchule denkbaren Realunterricht dem Bibelleſen und dem Religionsunterrichte dienſtbar wiſſen wollte, und wie ſo eine Vereinfachung, Concentrirung und Einheitlichkeit des Unterrichts denkbar war, bei der, und zwar nur bei ihr, durch Unterricht eine Veredlung des Volks möglich iſt.

Wir hoffen, beiläufig geſagt, es werde Hrn. Dr. Roth nicht ſchmerzen, wenn er nunmehr in dem Pädagogiſchen Jahrbuch oder in den Rh. Bl. über ſich denſelben Spruch ausgehen hört, den die Revue tragen muß. Doch vielleicht bleibt er verſchont, da es doch möglich wäre, daß von den 15 Exemplaren (oder waren es nur 12?), welche nach Angabe des Jahrbuchs für 1857 von der Päd. Revue in Preußen nur abgeſetzt werden, aus welcher Zahl man, beiläufig geſagt, entnehmen könne, wie eifrig die Preußiſche Lehrerwelt an den Tendenzen des Raumerſchen Miniſteriums Antheil nehme, daß von dieſen 15 oder 10 Exemplaren gerade der Herausgeber des Pädagogiſchen Jahrbuchs für 1858 keines zu Geſicht bekäme. Sollte es doch geſchehen, oder ſollten etwa die „Phantaſien und Gloſſen aus dem Tagebuche eines conſervativen Pädagogen“ eine zweite Auflage erleben, und deren anonymer Verfaſſer noch ebenſo wenig Willens ſein, guten Gründen eine Beweiskraft zuzugeſtehen, ſo iſt die Verurtheilung des Hrn. Dr. Roth freilich gewiß. Denn wie konnte er ſchreiben:

„Wo eine oberſte Schulbehörde ſich ſo von der herrſchenden Meinung emancipirt wie das Preußiſche Miniſterium durch die drei Regulative gethan hat, da werden ſchon wegen der Auctorität ſolcher Stimme jene ſieben tauſend in Iſrael ſich freuen, welche ihre Knie nicht oder nur mit Vorbehalt und Proteſt vor Baal gebeugt haben: ſie werden eine ſo muthvolle Kundgebung als den Anfang einer Umwandlung im ganzen Unterrichtsweſen betrachten dürfen, wodurch die Aufgaben der Schulen auf das Maß beſchränkt werden, welches ſie erreichen können und wodurch die Leiſtungen der Schulen zur Wahrheit werden.“

Hiermit ſtehen wir nun mitten in dem Thema des vierten Briefs. Der Geſchichtsunterricht, ſagt der Verf., leiſtet nicht, was man demſelben zuzuſchreiben gewohnt iſt. Können wir ſagen, daß der compendiariſche Geſchichtsunterricht gebe, was wir verſprechen: Weisheit fürs Leben, Bildung des Herzens, Förderung der religiöſen Er-

kenntniß und Stimmung? Täuſchen wir nicht überhaupt, wenn wir behaupten, unſre Schüler in einem gewiſſen Zeitraum allgemeine Geſchichte zu lehren, und daß dieſer Unterricht bildend für unſre Schüler ſein ſolle? Es iſt ein großer Unſegen, daß die allgemeine Geſchichte in unſre Schulen hineingekommen iſt oder vielmehr ſein will. Wird man von einem fleißigen Geſchichtsunterricht außer dem Behalten von Daten eine Frucht des Unterrichts auffinden können? Nicht nur, wo der Unterricht auf die Ausfüllung gewiſſer Kategorien der hiſtoriſchen Reflexion ausgehe, als auf die Auseinanderſetzung der innern ſtaatlichen Verhältniſſe, oder den Connex zwiſchen politiſchen und geiſtigen Bildungen mit den Naturbedingungen von Land und Klima, oder auf die Verknüpfung des innern geiſtigen Lebens der Völker in Litteratur und Kunſt mit ihrem politiſchen Leben, nicht nur, wo nach ſolchen gewiß nicht dem geiſtigen Bedürfniſſe der Jugend entnommenen Maßſtäben das für den Unterricht Wichtige und Nöthige bemeſſen werde, ſei die Frucht eine taube Nuß, da das Nachſprechen fremden Urtheils Anregung und Schärfung des eignen Urtheils hindere: ſondern auch wo man ſich auf die Darſtellung der Hauptbegebenheiten, ihrer Urſachen und Folgen, der Charaktere, Bräuche, Sitten beſchränke, werde die Bildung nicht gefördert, ſofern die Geſchichte eben allgemeine Geſchichte ſein wolle und daher in compendiariſcher Form gegeben werden müſſe.

Wir müſſen hier eine Einrede thun, über die wir uns aber mit dem Herrn Verfaſſer ſofort verſtändigen werden. Die Schule geht mit ihrem Unterricht unter andern auch aus auf Uebung im hiſtoriſchen Erkennen. Wir erreichen dieſe in der Schule wirklich, aber nur zum geringen Theil — ich ſage nicht, gar nicht — durch unſern Geſchichtsunterricht, überwiegend vielmehr durch die hiſtoriſchen Stoffe, welche unſer Sprachunterricht bearbeitet. Das Wenige oder Namhafte an hiſtoriſchem Sinn und Verſtand, was unſre Schüler auf der Schule erwerben, verdanken ſie zum beſten Theil dem Studium der Geſchichtsquellen, und ſo kommen wir hier mit dem Verfaſſer zurück auf die Reformpläne von Peter, und auf den von Scheibert ſo genannten freien Unterricht. Der erſtere giebt uns den Stoff, der letztere die Form deſſelben. Mit Peter ſehen wir nur darin Hoffnung auf Erfolg, daß wir die Schüler zu den Quellen und zwar zu der naiven Geſchichtserzählung führen. Im Widerſpruch mit Herrn Dr. Roth wollen wir nicht erſt den Lehrer, ſondern die Schüler ſelbſt aus den Quellen ſchöpfen laſſen, und wenn ihm die Schwierigkeiten dabei

unüberwindlich ſcheinen, ſo müſſen wir ihn auf die Scheibertſche Anzeige der Peterſchen Schrift in der Pädag. Rev. 1850, Bd. 24, S. 308—319 verweiſen, wo ein Weg angegeben iſt, auf dem ſie überwunden werden können. Ueber Herrn Peters eigne Widerlegung einiger wichtigen Einwendungen gegen die Ausführbarkeit ſeiner Idee ſagt Scheibert: „Ob ſie ihm vor dem Forum andrer Schulmänner gelungen ſein wird, das ſteht zu bezweifeln. Ja, ob ſie ihm, wenn er eben nicht an eine Umgeſtaltung auch andrer Unterrichtszweige und an eine Ineinanderarbeitung des geſammten Unterrichts, alſo an eine organiſche Gliederung deſſelben denkt, gelingen könne, müſſen auch wir bezweifeln. Doch wir werden daraus nicht ſchließen: alſo kann aus der Idee des Verfaſſers nichts werden, ſondern wir werden ſo ſagen: weil die Idee eine wahre iſt, ſo iſt ſie unabweisbar, und ihr muß Raum geſchaffen werden, und zu ihrer Verwirklichung muß eine Umgeſtaltung der bisherigen Unterrichtsformen nothwendig eintreten.“ Wir können uns in der Schule, und zwar im Gymnaſium ſowohl wie in der höhern Bürgerſchule nicht einmal mit dem begnügen, was, gewiß um nur das allenfalls auch zunächſt und unter den gegenwärtigen Verhältniſſen mögliche zu erreichen, Herr Dr. Roth als Aufgabe ſtellt. Wir geben ihm auch zu, daß die Deinhardtſchen Vorſchläge nicht ſichern vor Nachſprechen von Reflexionen des Lehrers und nicht nothwendig wirkliche Aufnahme des Stoffes von Seiten der überwiegenden Anzahl der Schüler zur Folge haben. Sondern wir müſſen, unter Feſthaltung der Cardinal-Forderung, daß der Schüler ſich hiſtoriſche Gedanken und hiſtoriſches Urtheil und hiſtoriſchen Sinn und hiſtoriſches Intereſſe ſelber erarbeiten ſolle, den Stoff, den Herr Roth beſchränkt, erheblich erweitern, und darum um ſo dringender darauf ausgehen, daß der Geſchichtsunterricht in der That in den Organismus der übrigen ethiſchen Unterrichtsfächer eingegliedert werde, ja, daß dieſe nach der einen Seite hin weſentlich und ausdrücklich in den Dienſt des erſteren geſtellt werden. Es genügt uns nicht, den langen dünnen Compendienfaden abzuſchneiden und von den Entwicklungsmomenten der Menſchheit an den hervortretenden Punkten ein möglichſt lebendiges Bild in der Seele des Schülers hervorzurufen, wobei die politiſche Seite allein in den Vordergrund träte. Wir müſſen wirklich unſern Schülern ein Verſtändniß ermöglichen über die Entſtehung und den geſchichtlichen Proceß der Stände, Städte, Rechte, des Handels, der Gewerbe, Künſte und was dahin gehört. Das alles aber kann der Schüler nicht „percipiren“, wenn er es nur aus dem Vortrage des Lehrers „concipirt“

hat; dazu gehört vielmehr eine eigne, intenſive, mühſame Verſenkung in den Stoff; nur aus dieſer iſt als Frucht des hiſtoriſchen Unterrichts Uebung im Erkennen möglich, und zwar dann nicht blos im hiſtoriſchen, ſondern auch im empiriſchen und ſpeculativen. Alſo nicht auf eine neue Methode der Vorbereitung des Lehrers für ſeinen Unterricht gehen wir aus, ſondern auf eine neue Methode des Unterrichts ſelbſt. Ihr Weſen, wie es von Scheibert angegeben iſt, beſteht darin, daß 1) der zu erwerbende Stoff, ſo weit er auf den verſchiednen geiſtigen Bildungsſtufen vom Schüler erworben werden kann, von ihm ſelber auch erworben werde, und die Schule nur noch die Aufgabe der Verarbeitung und Vergeiſtigung dieſes Stoffes habe; daß 2) alle Unterrichtsgegenſtände ſich gegenſeitig unterſtützen und ſich ſoviel möglich in demſelben Stofflichen bewegen; daß 3) die Arbeit unter den Schülern vertheilt werde, jeder auf ſeinem Gebiet oder nach den ihm gegebenen Geſichtspunkten die verſchiedenen Stoffe durcharbeite, dann aber der Schüler vom Schüler lerne, ſo daß der Einzelne das Einzelne, die Claſſe das Ganze erarbeite, indem der Schüler vom Schüler lerne; daß 4) jeder einzelne Lehrer auf jeder Stufe wiſſe, was jeder der Collegen treibe, wie er's treibe, und was er ihm erarbeiten müſſe, oder was ihm bereitgeſtellt ſei.

Das Concentriren des Unterrichts blos durch Streichen von Lehrgegenſtänden führt noch nicht zu einer innerlichen Einigung, und eine Schule mit nur zwei Lehrgegenſtänden kann in ihrem Unterricht immerhin noch zwei, ja mehr ganz von einander geſonderte Vorſtellungsmaſſen erzeugen. Das Problem, eine befriedigende, abgeſchloſſne Bildung zu geben, bei Mannigfaltigkeit des Intereſſes aber doch eine ſichere Lenkung des Willens nach den praktiſchen Ideen zu ermöglichen, ruht auf einer andren Concentration des Unterrichts, auf der innerlichen nämlich, welche jeden Zweig in den Dienſt des andern ſtellt.

Es liegt für mich der Anlaß nahe, die Verſchmelzung des Sprachunterrichts mit dem hiſtoriſchen, welche in Beider Intereſſe liegt, für die höhere Bürgerſchule hier näher ins Auge zu faſſen, da in dem neuerdings mitgetheilten Miniſterialerlaß, auf Grund deſſen die Organiſation der Preußiſchen höheren Bürgerſchule ſtattfinden wird, eben jene Concentration der Lehrgegenſtände beſonders betont iſt. Indeſſen hoffe ich, daß Hr. Dr. Robolsky ſeine in der Revue 1856, Februar, begonnene Abhandlung über den Zweck des Unterrichts in den neueren Sprachen in der höheren Bürgerſchule noch während der Zeit vollenden wird, in welcher die Berathungen über unſre Sache ſchweben, und

ihm darf ich im Intereſſe unſrer Leſer nicht vorgreifen. Für die Gymnaſien liegt die Frage zum Theil anders, als für die höhere Bürgerſchule. Das Gymnaſium führt auf die Univerſität. Es kann ſich vielleicht zum Theil beſchränken, einzelne Fäden zu ſpinnen, die dort erſt mit einander verflochten werden; aber auch nur zum Theil, aus Gründen die ſowohl auf der intellectuellen als auf der ethiſchen Seite liegen. Es möge verſtattet ſein, hier nur zu weiterer Erwägung anzuregen; wie ich ja überhaupt auch nur habe anregen wollen, von den Briefen des Hrn. Dr. Roth, deren bedeutender übriger Inhalt hier nicht weiter zur Sprache kommen kann, am angezeigten Ort Kenntniß zu nehmen.

Die bürgerliche Gesellschaft und die höhere Bürgerschule.

Von W. Langbein.

Die Deutsche Vierteljahrschrift ist eins der wenigen Organe, welches zwischen der bürgerlichen Gesellschaft und der politischen Gesellschaft zu unterscheiden weiß, und welches die Naturgeschichte der ersteren, namentlich durch Riehl, so gründlich wie geistreich bearbeiten läßt. Um so mehr ist es zu bedauern, daß sie die Schule nicht auch durchweg als eine Anstalt der bürgerlichen Gesellschaft behandelt, vielmehr als verstände es sich von selbst den Staat für den einzigen Schulherrn gelten läßt.

In Nr. 77, erstes Heft 1857, finden wir einen Aufsatz: Die Besoldungsfrage, ihr Charakter und ihre Lösung, der unser Interesse lebhaft angesprochen hat. Der Verf. geht dabei aus von der Ueberzeugung, daß unser öffentliches Leben an einer neuen Evolution arbeite. Diese Frage, sagt derselbe, strahlt mit ihren bedeutendsten Momenten in das bewegende Princip jener Umbildung im öffentlichen Leben unsres Volkes hinein. „Was dieses Princip selbst alles bedeute, ist mit tausend Worten nicht zu ergründen, aber mit zweien zu bezeichnen. Es handelt sich darum, die zu organischer Selbstthätigkeit wieder erwachte bürgerliche Gesellschaft von der absoluten Beherrschung und Bevormundung der Staatsgewalt zu befreien und die selbständig gewordene Gesellschaft mit der auf ihre vernünftigen Grenzen zurückgedrängten Staatsgewalt in die wirksamste Wechselbeziehung zu setzen. Dem Kaiser, was des Kaisers, der Gesellschaft, was dieser ist!“ Daß wir, in der Prämisse mit dem Verfasser auf völlig gleichem Boden stehend, doch schließlich in einen wesentlichen Gegensatz mit ihm über das Schulregiment gerathen, hat einen doppelten Grund. Für den Verf. ist die Schule der Inbegriff der allgemeinen Bildungspflege, für uns sind die Schulen Erziehungsanstalten. Für den Verfasser ist die bürgerliche Gesellschaft ein Abstractum, er kennt nur die einzelnen bürgerlichen Gesellungen, für uns ist sie ein Concretum, nämlich die Provinzialgemeinde. Die Provinz ist die höchste Einheit der bürgerlichen Gesellschaft, und kann und sollte als solche aufgefaßt und organisirt sein. Wir wissen, wenn wir, nicht die Pflege der intellectuellen Interessen, aber die Sorge für die Erziehung durch öffentliche Schulen dem Staate abschieben, daß sie nicht den gesellschaftlichen Sonderinteressen, den Mitteln

der Einzelnen überlaſſen zu ſein braucht, und daß nicht nothwendig ſo die Schule „das Mittel claſſenweiſer Vererbung von Bildung und Nichtbildung“ ſein muß, welche „die Armuth und herrſchende Ungleichheit hoffnungslos verewigt;“ die bürgerliche Geſellſchaft iſt eben auch ein Culturſyſtem und pflegt unter den andern praktiſchen Ideen auch die der Vollkommenheit, und ſomit fällt auch die Bildungspflege in ihre Miſſion. „Nur der Staat“, ſagt der Verf., „der perſönliche Vertreter der Geſammtheit, vermag die ſittlich-geiſtige Entwicklung jedes Einzelnen als allgemeines Intereſſe zu empfinden.“ Aber der Beweis dafür? Er iſt nicht geliefert; er iſt nicht zu führen. Aus der Natur des Staates, als der mit Macht, und zwar mit suprema potestas bekleideten Geſellſchaft, welche eine potestas minus plena, ein jus statuendi minus plenum bei der bürgerlichen Geſellſchaft nicht ausſchließt, ſondern zu ſchützen hat, folgt vielmehr nur, daß er darüber zu wachen hat *)

1) daß alle zur Erziehung Verpflichteten ihre Aufgabe löſen,

2) daß alle zur Erziehung Berechtigten zu ihrem Rechte gelangen und Raum für ihre Thätigkeit gewinnen,

3) daß alle etwaigen Conflicte zwiſchen den erziehenden Mächten im Intereſſe der Erziehung geſchlichtet und überhaupt das Rechtsverhältniß zwiſchen ihnen allſeitig gewahrt werde,

4) daß alle zu Erziehenden zu ihrem Rechte, erzogen zu werden, gelangen; endlich

5) daß nicht durch die Erziehung an einem Punkte eine Reihe von Ideen, in specie praktiſcher Ideen der Gemeinſchaft, der Art angebaut und gekräftigt werden, daß der Zögling in einen innern Gegenſatz mit den in der Staatsgemeinſchaft gültigen und anerkannten Ideen geſetzt und ſo unfähig gemacht werde, ſich ſelbſtändig in der Staatsgemeinſchaft weiter zu bilden und bilden zu laſſen, d. h. überhaupt unerzogen bleibe.

Nur ſubſidiariſch iſt der Staat noch verpflichtet und berechtigt, wo die bürgerliche Geſellſchaft es an ſich fehlen läßt, mit erziehlichen Veranſtaltungen ſelber einzutreten; endlich darf er und muß er, indem er beſtimmte Forderungen zu ſtellen haben wird an die Erziehung derer, welche ihm zur Handhabung ſeines Rechts-, Verwaltungs-, Cultur- und Lohnſyſtems dienen ſollen, die dahin zielenden erziehlichen Veranſtaltungen reguliren und mehr oder minder ſelber ins Werk ſetzen.

*) Scheibert, Päd. Rev. 1851, Bd. 28, S. 48.

An ſich aber iſt der Staat zur Erziehung nicht berechtigt, ſo lange er ſich nicht conſtruirt aus lauter einzelnen Individuen. Volkserziehung iſt die Aufgabe des Staates. Seine Individuen ſind die Stände, Corporationen, niederen und höheren bürgerlichen Geſellſchaften. Ein Theil, ein weſentlicher Theil der Volkserziehung iſt der, dieſen Organismen zur Pflege anheim geben, was ihres Amtes, ihres Rechtes und ihres Vermögens iſt.

Wenn nun ſolche Männer, wie Hr. Oberſtudienrath Dr. Roth in dem ſechſten der oben genannten Briefe, ſeufzen über die nothwendigen Hemmniſſe, welche aus der Natur des Staatsſchulregiments folgen für die Löſung der Aufgabe der Schulen, ſollte man da nicht im eignen Intereſſe des Staats auf eine Erleichterung deſſelben denken, welche einen Theil ſeiner Klagen aufhöbe, einen andern minderte und ihn überwälzte auf andre Schultern, die, wie ſie überhaupt weniger zu tragen haben, ihn leichter trügen? Dieſe Erleichterung liegt nicht da, wo Hr. Dr. Roth ſie ſucht, in der Einräumung conſtitutioneller Befugniſſe für die Schulen. Die Schulen ſind Anſtalten, innerlich wie äußerlich abhängig; die Schule kann ſich nicht ſelbſt regieren. Die Schule iſt keine Geſellſchaft. Oder wenigſtens iſt den Dienern an der Schule nur eine beſtimmte Theilnahme am Schulregiment zuzuſprechen, und zwar allerdings eine am Regiment ſelbſt, und nicht blos die, welche ſie im Weſentlichen ſchon beſitzen, wenn die Interna der Schule von praktiſchen Schulmännern berathen und von vormals praktiſchen Schulmännern beſchloſſen werden. Aber das, was Hr. Dr. Roth auch dabei noch als unvermeidliche Uebelſtände bezeichnet, hat ſein Correctiv nur darin, daß auch die bürgerliche Geſellſchaft, der die Schule gehört, an dem Schulregiment Theil hat. Wir ſagen, Theil hat, denn nach obigem gebührt ein weſentlicher Theil auch dann noch dem Staat. Das Regiment, oder die Verwaltung der Schulen wird immer auf den ganzen Verlauf des Schulcurſus influiren müſſen. Das Schulregiment kann ſich nicht begnügen mit der Oberleitung des Schulweſens, mit der Wahrung der Principien und der Controle der Leiſtungen. Es kann den Lehrercollegien nicht überlaſſen bleiben, wie ſie die vom Schulregiment als Abſchluß und Reſultat aufgeſtellten Forderungen erfüllen wollen; denn die Familien, die Schulgemeinde, die Geſellſchaft, ſie müſſen in ihrem Intereſſe und gemäß dem von ihnen zu wahrenden Rechte der Jugend, eine Garantie dafür haben, daß die Schule am Ende geleiſtet haben werde, was ſie leiſten ſoll. Es werden alſo vom Schulregiment immerhin Lehrpläne aufgeſtellt, ja Normallehrpläne erlaſſen und deren

Befolgung controlirt werden müſſen. Aber auch dann wird der Lehrer nicht nothwendig auf eigne Einſicht und Ueberzeugung verzichten müſſen, und ſo unfähig werden der Begeiſterung und Aufopferungsfähigkeit. Was wäre es doch für eine Aufopferungsfähigkeit, die nur ſo lange aufopferungsfähig iſt, ſo lange keine Aufopferung verlangt wird? Was für eine Begeiſterung, die nur aus ſich ſelber zehren mag, und nicht aus der Hingebung an eine allgemeine Idee? Und wird nicht der Director des Lehrercollegiums es verhüten, daß der Normallehrplan eine Feſſel, wird er es nicht vermögen durch die rechte Verwendung der Lehrkräfte, daß er eine Stütze und ein Hebel ſei? Wird nicht endlich das Schulregiment, das ja ſelber die Ideen des Wohlwollens und der Vollkommenheit im Verwaltungs- und Culturſyſtem zu realiſiren hat, es ſich auch als Aufgabe geſtellt ſehen, willige Kräfte willig zu erhalten und ſchöpferiſche Geiſter ſo zu verwenden und ihnen den Spielraum zu laſſen, daß ſie die ihnen anvertrauten Pfunde zum höchſten Zins können wuchern laſſen, und daß ſie ſo viel geiſtige Güter ſchaffen, als ihnen Vermögen dazu gegeben iſt? Soll der Subjectivität Thor und Thür offen bleiben, oder ſoll nicht auch die Individualität durch Einordnung in einen reichen Organismus gerade mit ihrem Kern und Weſen dem Allgemeinen dienen?

Wir ſtehen mit unſern Preußiſchen höheren Bürgerſchulen dicht vor dem Erlaß eines Normallehrplans und einer definitiven Organiſation.

Hiermit wird die Frage über das Schulregiment wieder praktiſch.

Der zu erwartende Normallehrplan wird nach localen und provinciellen Erforderniſſen Abweichungen zulaſſen.

Dieſe Ausſicht veranlaßt uns, das Verhältniß der höheren Bürgerſchulen zur Gemeinde und zur Provinz überhaupt zu bedenken.

Die höhere Bürgerſchule iſt ſo augenſcheinlich eine Anſtalt der bürgerlichen Geſellſchaft, daß darüber kein Wort zu verlieren iſt. Nicht die Kirche, nicht der Staat haben ſie geſchaffen, keiner von Beiden ſie direct unterſtützt, die bürgerliche Geſellſchaft iſt ihr Vater und Mutter, hat ſie gezeugt und nährt ſie; der Staat hat ihr Rechte zuertheilt, die er an Bedingungen knüpft, welche eben ſchon von ihr erfüllt waren, und die nur erſt von den nachgebornen auch noch erfüllt werden ſollten, wenn ſie jene Rechte mit beanſpruchen wollten.

Die Städte haben die höheren Bürgerſchulen gemacht. Aber nicht die Stadtgemeinde, ſondern die Schulgemeinde trägt überwiegend die Koſten ihrer Erhaltung. So hat die höhere Bürgerſchule nicht nur

locale Bedürfniſſe zu befriedigen, ſondern ſie iſt ſelbſt ein Gegenſtand des Intereſſes der Stadt- und der Schulgemeinde.

Von der letzteren zuerſt. Sie iſt kein Phantom, ſondern handgreiflich wirklich. Zuerſt erinnere ich daran, was Scheibert 1849, Bd. 22 der Päd. Revue S. 55 ff. über die Schulgemeinde geſagt hat. Er weiſt ihren Unterſchied von der Stadtgemeinde und die Unterſchiede der verſchiednen Schulgemeinden deſſelben Ortes ſchlagend nach. Die Schulgemeinden bilden ſich aus den Eltern, die im weſentlichen eine gleichartige Stellung im Leben haben. Ihr Charakter ſpricht ſich aus in der Art der Zucht, der Denk- und Anſchauungsweiſe in den Familien. So beſtimmen ſie weſentlich den Geiſt und Ton der Schulzucht, und ſo pflanzt die Schulgemeinde ihr Weſen ſelber fort. Eben ſo ſehr aber wird ſie zu einer „beſeelten Geſellſchaft“ durch den Lebenszweck und die Lebensſtellung, für welche ſie ihre Jugend will bilden laſſen.

Es iſt aber keineswegs blos die Pädagogiſche Revue, in welcher der Schulgemeinde ihr oberſtes Grundrecht, das der Exiſtenz vindicirt iſt. Ich erinnere nur daran, daß 1849 in der Sitzung der erſten Kammer in Preußen (6. Octbr. ff. S. Päd. Revue 1850, Bd. 26, S. 56) in der Commiſſion über §. 21 der Verfaſſung wenigſtens ſchon der Antrag geſtellt iſt, anſtatt: „Die Leitung der äußern Angelegenheiten der Volksſchule und die Wahl der Lehrer ꝛc. ſtehen der Gemeinde zu“, zu ſetzen: „ſtehen der Schulgemeinde zu“. Der Antrag iſt freilich mit 9 gegen 5 Stimmen in der Commiſſion verworfen, indes er hat das Wort, alſo die Sache bis in die oberſten Sphären der Legislatur getragen, und warum ſollen wir nicht hoffen, daß er einmal dort durchdringen werde. Die Exiſtenz der Schulgemeinde iſt anerkannt; aber ſie ſei nicht organiſirt, hieß es zu einer andern Zeit in den Debatten einer Preußiſchen Kammer (ich weiß eben die betr. Stelle in der Revue nicht zu finden). Nun, ihre Organiſation iſt das Einfachſte von der Welt. Es bedarf dazu nichts, als einer Convocation und einer Wahl des Vertreters oder der Vertreter. Ihre Exiſtenz iſt noch neuerlich wieder vor einer Preußiſchen Behörde zur Sprache gekommen. Der Staatsanzeiger 1857, Nr. 21, enthält ein Erkenntniß des Kgl. Gerichtshofes zur Entſcheidung der Competenzconflicte vom 4. Octbr. 1856, nach welchem das Kreisgericht und das Appellationsgericht zu Hamm, die Regierung zu Arnsberg und der Competenzhof ſelbſt ſich beſchäftigt haben mit den rechtlichen Beziehungen der politiſchen Stadtgemeinde zu den Schulſocietäten oder Schulgemeinden, welche beide Namen promiscue gebraucht werden.

Handelte es ſich nun hier auch um confeſſionell geeinigte Schulgemeinden und um Schulgemeinden von Volksſchulen, ſo iſt es doch eben nicht die Species, ſondern das Genus, welches in der Sphäre des Staats zu Worte gekommen iſt, und wir können die Schulgemeinde der höhern Bürgerſchule um ſo eher als exiſtent auch vor dem Forum des Staats anſehen, als ihre Leiſtungen gewiß wenn nicht verhältnißmäßig ſo doch abſolut genommen viel erheblicher ſind, als die der Volksſchulgemeinde.

Das Recht der Schulgemeinde iſt nun, deucht uns, Theilnahme an dem Regiment ihrer Schule, und der Staat, der die Schulgemeinde organiſirte und ihr eine Stimme in dem Curatorium der höhern Bürgerſchule gäbe, ſchritte damit vorwärts auf der Bahn, die bürgerliche Geſellſchaft zu organiſcher Selbſtthätigkeit zu erwecken, und vollzöge damit einen wichtigen Act der Culturpolitik. Welchen Nutzen innerlich die Vertretung der Schulgemeinde im Curatorium der Schule gewähren würde, darüber möge man den angeführten Artikel von Scheibert nachleſen.

Wir wollen hier auf ein damals außer Acht zu laſſendes Verhältniß hinweiſen. Die mittleren Städte, welche jetzt höhere Bürgerſchulen erhalten, thun dies nicht ohne größere oder geringere Opfer. Nun, die mögen und ſollen ſie auch ferner bringen. Aber ſie entziehen um der höhern Schule willen dem niedern Schulweſen Mittel, welche dieſem zugewandt werden ſollten. Sie ſchaden damit aber nicht nur letzterem, ſondern auch der erſteren. Denn weil die Volksſchulen nicht angemeſſen und in gehöriger Abſtufung und Mannigfaltigkeit organiſirt ſind, ſo zwingen ſie die natürlich geſchiedenen Schulgemeinden zu einer Vermiſchung, laſſen ungehörige Elemente ſich in die höhere Schule drängen, die dort nicht nur ſelber nicht die angemeſſene Pflege finden, ſondern auch die beeinträchtigen, welche wirklich der höhern Anſtalt angehören. Das einfachſte Verfahren gegen ſolchen Uebelſtand wäre nun, die Errichtung oder Erhaltung einer höheren Bürgerſchule zu verbieten, ſo lange nicht für das Volksſchulweſen angemeſſen geſorgt wäre. Indes würde es eine Härte involviren gegen das Bildungsbedürfniß einer immerhin Rückſichten verdienenden Minorität. Um dieſer willen alſo müßte man der Stadt zu Hülfe kommen. Wer ſoll helfen? der Staat? Im höchſten Nothfall; der aber iſt noch nicht da, ſo lange nicht die mittleren Geſellſchaften erſt herbeigezogen ſind. Nun conſtituirt ſich die Schulgemeinde auch der kleineren Stadt nicht aus den Stadtbürgern allein. Die Umgegend, die Dörfer, Güter, vielleicht einige kleinere

Städte, ſie alle ſenden die Jugend, welche ihre Bildung auf einer höhern Bürgerſchule gemäß der Lebensſtellung der Eltern und deren Wünſchen und Pflichten für die Zukunft ihrer Kinder zu ſuchen hat, in die Anſtalt, welche ſich in dem Mittelpunkt des Gebiets vorfindet. Es wird im Großen ſtets ein Kreis, oder ein Paar Nachbarkreiſe ſein, welche die Sphäre einer höheren Bürgerſchule ausmachen. Warum ſollen ſie nicht organiſch an deren Unterhaltung betheiligt ſein? Zudem wird man, wenn außer den Stadtbehörden und den Abgeordneten der Schulgemeinde ein oder einige Mitglieder des Kreistags im Curatorium der höheren Bürgerſchule ſitzen, das gewinnen, daß nicht die allerkleinſten und kleinlichſten Intereſſen, wie ſie jetzt wohl ſich geltend machen, ohne Widerſpruch Einfluß ausüben, und was noch mehr iſt, man wird den Kreiſen außer den Chauſſeen, Brücken und Landwehrpferden auch noch rein geiſtige und ideelle Güter zur Pflege geben. Die materiellen Leiſtungen des Kreiſes für die Kreisſchule werden dieſer die große, übergroße Schülerzahl in den Elementarclaſſen abhalſen und ihr auch bei Wegfall der daher fließenden Einnahme doch eine gedeihliche Exiſtenz ſichern.

Wir müßen nun noch einen Schritt weiter gehen. Die Preußiſchen höheren Bürgerſchulen werden in zwei Kategorien zerfallen. Schulen der höheren Gattung wird manche Provinz nur eine, manche zwei oder drei haben. Berlin iſt eine Provinz für ſich, und zwar eine ſolche, welche wohl 5 oder 6 Schulen der Art bedürfen und ernähren wird. Soll dies nur ein äußerlicher Zuſtand ſein? Hängt nicht die Zahl, der Ort, der Lehrplan, die Zucht der höheren Bürgerſchulen ab von dem Wohlſtande, den Bedürfniſſen und allen Eigenthümlichkeiten der Provinz? Sind ſie nicht wirklich Provinzialanſtalten auch wenn ſie nicht ſo heißen, die Provinzen nichts von ihnen wiſſen, nichts für ſie thun? Warum aber ſolche factiſche Zuſtände nicht legaliſiren und ſie dadurch gedeihlicher machen? Der Nutzen, welcher den Schulen erwüchſe, iſt offenbar. Würde die Provinz der betreffenden Stadt zu Hülfe kommen, ſo könnte dieſe das nöthige thun für die mittleren Bürgerſchulen, deren Schulgemeinden jetzt in den großen Städten, den Provinzial-Hauptſtädten, mit ihrer Jugend in die Realſchule hineindrängen, ihnen beiden zum Schaden. Würde der Provinz das entſprechende Anrecht an dem Regiment der Provinzialſchule zu Theil, ſo könnten auch hier nicht einſeitige und nächſtliegende niedere Intereſſen die ideale Höhe einer ſolchen Anſtalt mindern, welche nicht einem Stande als techniſche Anſtalt dienen, ſondern dem

Bildungsideal der gesammten bürgerlichen Gesellschaft gemäß wirken soll; so könnte Hader und Rancune zwischen Magistrat und Stadtverordneten, Stadtschulrath und Bürgermeister nicht auf dem Felde der höheren Bürgerschule ausgetragen werden, sondern der Beisitz der Glieder des Provinzial-Landtags würde den localen Uebelständen ein genügendes Gegengewicht bieten. Mittel, die Städte zu zwingen, daß sie die Beihülfe der Kreise und der Provinz suchten, ließen sich mehrere denken. Ein erfolgreiches würde es sein, wenn die Oberaufsichtsbehörde die Bedingung stellte, daß keine Classe einer höheren Bürgerschule über 40 Schüler zählte.

Ob es aber auch im Interesse der Provinzen liegt, für die Realschulen der Provinz mit sorgen zu sollen?

Wir wollen einmal zusehen, welches die Propositionen für einen der letzten Provinzial-Landtage gewesen sind. Der Provinzial-Landtag des Herzogthums Schlesien, der Grafschaft Glatz und des Markgrafthums Oberlausitz hat 1856 folgende Vorlagen zu berathen und zu erledigen gehabt:

1) In Gemäßheit des §. 24 des Gesetzes vom 1. Mai 1851 haben Unsere getreuen Stände-Mitglieder und Stellvertreter zu den der Provinz angehörigen Bezirkscommissionen für die classificirte Einkommensteuer neu zu wählen. Hinsichtlich der Zahl der für die einzelnen Bezirkscommissionen zu wählenden Mitglieder und Stellvertreter, so wie hinsichtlich der übrigen bei den Wahlen zu beobachtenden Momente bewendet es lediglich bei den Vorschriften, nach welchen die diesfälligen Wahlen bereits früher stattgefunden haben und werden Unsern getreuen Ständen die Nachweisungen der einkommensteuerpflichtigen Einwohner der einzelnen Bezirke durch Unsern Commissarius mitgetheilt werden.

2) Imgleichen haben Unsere getreuen Stände mit Rücksicht auf die denselben durch §§. 5 und 47 des Gesetzes vom 2. März 1850 in den Angelegenheiten der Rentenbank zugewiesene Mitwirkung und Controle nach den näheren Mittheilungen, welche Unser Commissarius machen wird, die Wahl von Abgeordneten und Stellvertretern vorzunehmen.

3) Wir lassen Unseren getreuen Ständen den Entwurf eines Gesetzes, betreffend die Vereinfachung des Tax-Verfahrens für kleinere Landgüter in den Landestheilen, in denen die Allgemeine Gerichts-Ordnung Gültigkeit hat, nebst Motiven zugehen und wollen darüber die gutachtliche Aeußerung Unserer getreuen Stände erwarten.

4) Da sich das Bedürfniß der Regulirung des Abdeckerwesens gezeigt hat, haben Wir den Entwurf eines dahin zielenden Gesetzes ausarbeiten lassen, über welchen Wir die gutachtliche Aeußerung Unserer getreuen Stände vernehmen wollen.

5) Unseren getreuen Ständen lassen Wir in Gemäßheit des §. 1, Absatz 2, der Städte-Ordnung vom 30. Mai 1853 die Entwürfe von Gemeinde-Statuten für Myslowitz im Beuthener und Woischnick im Lublinitzer Kreise des Regierungsbezirks Oppeln zur gutachtlichen Aeußerung zugehen.

In Betreff der laufenden ständiſchen Verwaltung wird Unſer Commiſſarius die nöthigen Mittheilungen an Unſere getreuen Stände machen.

Der Weſtphäliſche Landtag folgende:

1), 2), 3) und 4) wie in Schleſien.

Endlich fügen wir Unſern getreuen Ständen zu wiſſen, daß Wir, nachdem Unſere Erlaſſe vom 4. April und 14. Mai 1847 wegen interimiſtiſcher Uebertragung der Führung der, der Herrſchaft Cappenberg und Scheda auf dem Weſtphäliſchen Landtage beigelegten Virilſtimme an den Grafen Ludwig von Kielmannsegge durch die am 6. Oktober 1854 eingetretene Großjährigkeit ſeines Sohnes, des Grafen Ludwig Friedrich Karl von Kielmannsegge ihre Erledigung gefunden, Uns in Gnaden bewogen geſehen haben, die Führung der Virilſtimme auf dem Landtage für die genannte Herrſchaft dem Grafen Ludwig von Kielmannsegge, ſo lange ſeine Ehegattin Thereſe Marianne Magdalene, geb. Freiin vom Stein, dieſe Herrſchaft beſitzt, auch fernerhin zu übertragen.

In Betreff der laufenden ſtändiſchen Verwaltung wird Unſer Commiſſarius die nöthigen Mittheilungen an Unſere getreuen Stände machen.

Wie, wenn nun unter der laufenden ſtändiſchen Verwaltung neben den Provincial-Hülfscaſſen, Taubſtummen- und Blinden-Inſtituten auch die Provincial-Realſchulen mitbegriffen wären? Wäre das nicht eine der Notabeln der Provinzen würdige, ihnen zu wünſchende und von ihnen vortrefflich zu löſende Aufgabe? — Ja, wir wollen es nicht verſchweigen, daß wir in der Ueberlaſſung und Ueberweiſung dieſer geiſtigen Güter den Keim dazu ſehen, daß die Schulverwaltung und Schulleitung überhaupt, ſoweit die Schulen Anſtalten der bürgerlichen Geſellſchaft ſind, der Provinz als der höchſten Einheit eben dieſer bürgerlichen Geſellſchaft anheim gegeben werde. Welche neue Organe, berathende und ausführende, dieſe dazu weiter bedürfe, um ihr Amt zu führen, das möge hier auf ſich beruhen.

Der Verf. des Aufſatzes in der Deutſchen Vierteljahrsſchrift iſt ein Süddeutſcher, ein Schwabe vermuthlich. Er gehört wohl einem Staate an, der eben groß genug iſt, um eine Provinz eines Staates zu ſein. Daher fehlt ihm zwiſchen den einzelnen ſocialen Verbänden und dem Staat die höchſte Stufe des Organismus der bürgerlichen Geſellſchaft. Daher der Sprung von gemeinderäthlichen ſtändiſchen und corporativen Intereſſen und Anſchauungen zu der Staatsgewalt.

Zum Schluß noch unſre volle Zuſtimmung zu ſeiner Entwicklung und Löſung der Beſoldungsfrage. Die Schulen erheben ſo laute Klagen, wie ſonſt nie. Man vergleiche in der 2. Abtheil. der Päd. Revue Nro. 2 u. 3 die Artikel Berlin und Elberfeld. Daß die Klagen gerecht ſind, daß eine Hülfe geſchafft werden muß für alle

Beamten und auch für die Schulbeamten, zeigt der Verf. unwiderleglich. Seine Vorschläge zur Abhülfe sind kurz gesagt: 1) Einschränkung der bisherigen Verwaltungsaufgabe durch Belebung bürgerlicher Selbstverwaltung. Wie diese bei den Schulen stattfinden könne, haben wir anzudeuten versucht. 2) Veränderung in der Art der Verwendung der Beamtenkräfte. 3) Veränderung in der Modalität der Besoldungsreichung. Der letzte Punkt ist für die Schulen von unmittelbarer und größter Wichtigkeit. Bei der jetzt fast vollständig durchgeführten Umänderung der Naturalwirthschaft in die Geldwirthschaft ist zwar die Rückkehr zur reinen Naturalbesoldung fast unmöglich. Wohl aber ist es durchführbar und die einzige Hülfe liegt darin, die Geldbesoldung der Beamten nach laufenden Naturalienpreisen beweglich zu gestalten. Nicht die ganze Besoldung soll beweglich sein, wohl aber der Bruchtheil derselben, welcher für die eigentlichen Lebensmittel verausgabt wird, sodann auch ein weitrer Theil, entsprechend den Bedürfnissen, auf welche die Preise der Lebensmittel wirken, endlich ein Theil, um ein Correctiv zu geben gegen den störenden Einfluß der Veränderungen in der allgemeinen Consumtionsfähigkeit, nicht aber der Theil, welcher die blos nützlichen und angenehmen Bedürfnisse zu befriedigen bestimmt ist. Die Proportion des beweglichen und des fixen Besoldungsantheils ist natürlich für die verschiednen Besoldungsclassen nicht dieselbe. Von den möglichen Wegen der Anwendung dieser Grundsätze empfiehlt sich am meisten der, daß dem beweglichen Besoldungsantheil jeder einzelnen Stelle ein gewisses Naturalienquantum zu Grunde gelegt und dieses nach den laufenden Marktpreisen dem Besoldeten in Geld vergütet wird.

Aehnliche Phantasmagorien brachte neulich die N. Pr. Ztg. Doch warum sollten sie nicht wirklich werden können? Die N. Pr. Ztg. blieb nur bei der reinen Rückkehr zu Naturalbesoldungen stehen. Hier ist offenbar in der D. Vierteljahrsschrift der rechte Weg gewiesen, der auch für die Schulen Hülfe bringen kann. Freilich, für diese würden wir, im Interesse der Anstalten, nicht der Lehrer allein, auf Einer Naturalleistung immer noch bestehen: Das ist, auf Amtswohnung in oder bei dem Schulhause.

Forderte der Staat diese Leistung für die höheren Bürgerschulen, so wäre das ein zweites Mittel, wie die Städte gezwungen werden könnten, die Beihülfe der Provinz zu suchen, und darum ihr Patronatsrecht mit dieser zu theilen.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswiſſenſchaften der Pädagogik.

System der bibliſchen Pſychologie, von Franz Delitzſch, Prof. der Theologie in Erlangen. Leipzig, Dörffling & Franke. 1855, VI., 438 S.

Ref. glaubte den Leſern der Pädagog. Revue einen Dienſt zu erweiſen, als er auf die Aufforderung der geehrten Redaction hin die Anzeige dieſes wichtigen Buchs, welches ſich zunächſt allerdings der Beurtheilung und Prüfung der Theologen darbietet, auf ſich nahm. Denn abgeſehen von der allgemeinen Bedeutung, welche ein Werk, wie das vorliegende, das den Zuſammenhang der pſychologiſchen Ausſagen der heil. Schrift darzulegen beſtimmt iſt, nun gerade in dieſen Tagen in Anſpruch nimmt, wo die materialiſtiſche Denkweiſe eines großen Theils unſrer Zeitgenoſſen in ſo unverhüllter Weiſe zu Tage tritt, wird auch eine pädagogiſche Zeitſchrift von der Tendenz der Revue ihre Waffen gegen die materialiſtiſchen Richtungen in Schule und Erziehung zuletzt und weſentlich aus der Rüſtkammer der göttlichen Offenbarung entlehnen müſſen. Welche Conſequenzen eine vielleicht ihrer ſelbſt unbewußte materialiſirende Grundanſchauung von dem Urſprung und Weſen der menſchlichen Seele auf dem Gebiete nicht blos des Unterrichts, ſondern der Pädagogik im weitern Sinne gehabt habe, wäre wohl werth einmal im Zuſammenhange nachgewieſen zu werden; die Grundſätze der pädagogiſchen Erfahrung, für deren wiſſenſchaftliche Begründung, Erweiterung und Anwendung die Päd. Rev. ſtreiten muß, dürften als ebenſoviel Beweiſe gelten, daß der Bann jener Grundanſchauungen noch weithin auf unſren Schulen und Erziehungsſtätten laſtet. Daß es ſich zuletzt darum handelt, auf welche pſychologiſche und ethiſch-religiöſe Ueberzeugung die Schule ſich aufbaut, dies ſehen wir nicht blos aus dem im Vordergrunde geführten Streite über Gymnaſien und Realſchulen, aus dem immer wieder erneuten Verſuche den gelehrten Schulen ihre idealen Bildungsſtoffe zu nehmen oder dieſelben durch

eine wie man meint praktiſchere Behandlung unwirkſam zu machen, ſondern auch auf dem innern Gebiete der von einander geſchiednen Bildungsanſtalten handelt es ſich z. B. immer noch von der rückſichtsloſen Durchführung des Satzes non multa sed multum, weil nach einer materialiſirenden Grundanſchauung von der Seele noch vielfältig der äußere Umfang des Wiſſens als etwas in ſich Bedeutendes gilt, oder von der Anerkennung, daß die Schulerziehung nichts, gar nichts auszurichten vermag oder ausrichten ſoll in der abſtracten Beziehungsloſigkeit zu der Erziehung des Hauſes und Lebens; von der Anerkennung dieſes einfachſten Verhältniſſes, ſpecieller angewendet alſo z. B. von der Organiſation deſſen, was Scheibert die Schulgemeinde nennt, handelt es ſich auch jetzt noch lediglich darum, weil uns das lebendige Bewußtſein von dem thatſächlichen Verwachſenſein der Seele in Gottes Ordnungen vor den Zielen einer abſtract wiſſenſchaftlichen Erziehung verſchwunden iſt. Wir ſetzen darum die Hauptbedeutung des vorliegenden Werks für Schulmänner und Erzieher darein, daß darin rückſichtlich der Grundanſchauungen von dem Weſen der Seele ein praktiſcher Idealismus gelehrt und verkündigt wird, welcher in ſeiner Anwendung die reichſte Belebung der Schulpädagogik zur Folge haben muß. Ja, nichts andres als ein praktiſcher Idealismus thut der Schule der Gegenwart noth; wo aber flöſſe, wenn wir einmal die praktiſche Fruchtbarkeit allgemeinerer Anſchauungen als Kriterium ihrer Bedeutung für die Schule ſchärfer ins Auge faſſen, der Strom praktiſcher Erziehungsgedanken reicher als in der heiligen Schrift? Was haben im Grunde alle philoſophiſchen Theorien von dem Weſen der Seele, der Vorſtellungen, des Willens u. ſ. w. bis auf Herbart herunter rückſichtlich der Anwendung, die von ihnen in der Schule hat gemacht werden können, zu bedeuten gegen den Umfang der praktiſchen Conſequenzen, die für einen Pädagogen aus der bibliſchen Schöpfungsgeſchichte (Gen. 2, 7) oder aus der neuteſtamentlichen Lehre von der Wiedergeburt ſich ergeben? Und wo ſind die Früchte der pädagogiſchen Theorien aus dem Zeitalter der ſogenannten Aufklärung, da die Baſedows und Campes das Intereſſe des Nutzens, des praktiſchen Lebens, im Gegenſatze zur Schule, die auf dem Boden chriſtlicher Vorſtellungen und Anſchauungen erwachſen war, ergreifen zu müſſen glaubten, wo ſind die Früchte dieſer dem angeblich beſſer und klarer verſtandenen Leben der Seele abgewonnenen Methoden heute noch zu pflücken? Können ſie in Betracht kommen neben dem, was auf dem Boden chriſtlichen Glaubens gewurzelt hat, wie die Schule A. H. Frankes?

bildes zu dem objectiven ewigen Spiegelbilde in Gott, welches die Ideen der Welt, des menſchlichen Daſeins, des Einzelnen, ſeiner Führungen u. ſ. w. in ſich befaßt. Indeſſen finden wir hier, wo es dem Verfaſſer darauf ankommt, die innerſte Geſtaltung des Menſchenweſens als göttlichen Ebenbilds zu finden, noch eine viel ſchärfere, tiefere, im Hauptpunkte durchaus neue Unterſuchung über das Weſen des göttlichen Urbildes, wie ſich daſſelbe in der Schrift und in Gottes Werken zu erkennen gibt. Die Dreieinigkeit, die Einheit Gottes in drei Perſonen durchdringt ſein Weſen bis auf den innerſten Grund, es iſt von dieſem innerſten Leben Gottes die Vorſtellung ſowohl derjenigen Freiheit, worin die Schöpfung und Erlöſung der Welt ihren Grund hat, als auch einer ſeinem Weſen nothwendigen Selbſtoffenbarung fern zu halten. In dem Ineinander von Sein und Werden, welches den trinitariſchen Proceß in Gott ausmacht, wurzelt eben erſt das göttliche Selbſt und ohne dieſen Proceß wäre Gott ein non ens; es kann daher durch ihn und in ihm zu einer Offenbarung Gottes vor ſich ſelbſt noch nicht gekommen ſein. Aber daß es, abgeſehen von Gottes dreieinigem Weſen, eine ihm nothwendige Selbſtoffenbarung gibt, alſo ein Abbild ſeiner Herrlichkeit, welches von der aus Gottes freiem Liebeswillen hervorgegangenen Welt der Creaturen durch den Begriff der Ewigkeit ſich unterſcheidet, weiſt der Verfaſſer aus den bibliſchen Stellen über die göttliche δόξα (bei Luther: Herrlichkeit) nach, deren Synonyma: Himmel, Licht und die neuteſtamentlichen Bezeichnungen εἶδος und μορφή ſind, welche nach den Geſichten des A. T. ſowie der Offenbarung St. Johannis ſiebenfältig in Kräften iſt. Es iſt dieſe Stelle für den Verfaſſer ein Ausgangspunkt für die wichtigſten der darauf folgenden Unterſuchungen; er hat ſchon in der Vorrede p. VI, wo er mit dem philoſophiſchen Dogmatiker Weiße die ungebührliche Vernachläſſigung des bibliſchen Begriffs der göttlichen δόξα beklagt, auf ſie hingewieſen; Referent bekennt, daß auch nach dem, was der Verfaſſer auf Seite 33 und 34 zur exegetiſchen Begründung dieſes Verſuchs, den geoffenbarten Begriff von Gott weiter aufzuhellen beigebracht hat, lebendiger als je der Ausſpruch des Apoſtels ihm vor die Seele getreten iſt: Wir ſehen jetzt durch einen Spiegel in einem dunkeln Wort; dann aber von Angeſicht zu Angeſicht! Im Exegetiſchen aber liegt hier alle und jede Beweiskraft; wer dem Verfaſſer hier nicht beizuſtimmen vermag, wer ihm die Klarheit der bibliſchen Stellen für dieſe Frage nicht zugiebt, wird vor Allem auf den Cirkel hinweiſen, womit der Verfaſſer ſeine ſpäter entwickelte

Anſicht von dem Verhältniß der menſchlichen Seele als der δόξα des Geiſtes (vergl. pag. 69 ff.) auf das göttliche Urbild, wie es ſo eben dargeſtellt worden iſt, zurückführt, und doch zuvor pag. 32 bei der Entwicklung ſeiner Vorſtellung von dieſem Urbild die Analogie des Creatürlichen in dem Verhältniß von ψυχή und σῶμα zu πνεῦμα zu Hülfe ruft.

Mit der Gottesbildlichkeit des Menſchen, welche der Verfaſſer zunächſt zu beſtimmen hat, hängt auf das innigſte ſeine Stellung in der Schöpfungsgeſchichte zuſammen; er ſteht am Ende des Sechstagewerks und an der Spitze aller Creatur „als ihr Anführer auf dem Wege zu Gottes Ruhe d. i. zu ihrer Beſtimmung.“ Doch ſtellt ſich der bibliſche Schöpfungsbericht für den Verfaſſer in ein noch beſtimmteres Licht durch ſeine Erklärung des Chaos. Wir vernehmen gegen den Zuſammenhang der Offenbarung an dieſer Stelle von naturwiſſenſchaftlicher Seite her den Einwand, daß dem Anfange des Menſchen der Untergang ganzer Pflanzen- und Thiergeſchlechter, die wir jetzt in die Gebirgsſchichten eingebettet finden, vorausging; dieſe empiriſche Thatſache mit dem Zeugniſſe des Paulus von der δουλεία τῆς φθορᾶς (Röm. 8, 20 ff.), die erſt in Folge des menſchlichen Sündenfalls eingetreten ſei, zu vereinigen, erklärt der Verfaſſer das Gen. 1, 2 vorgeſtellte Chaos für die durch Satans Abfall in Zornesbrand gerathene urſprüngliche Welt, ſo daß ihm nun der folgende Schöpfungsbericht erzählt, wie das Princip des göttlichen Zorns, in welches die Welt verſunken, allmälig überwunden ward, bis Liebe und Segen herrſchte und als ein Triumph des erreichten Ziels der Menſch an die Spitze der Schöpfung trat.*) Die Gottesbildlichkeit des Menſchen ſelber aber hat zuerſt zu ihrer Baſis keineswegs die Leiblichkeit ſeines Weſens — dies ſchließt der Verfaſſer im Gegenſatze zu neueren Behauptungen (die zum Theil auf den Vorſtellungen einer materialiſtiſchen Leiblichkeit Gottes — Hamberger und Andere — beruhen) aus dem Begriff der δόξα Gottes und der Engel (Gen. 1, 26), welcher nach der oben gegebenen Darſtellung das reingeiſtige Weſen derſelben durchaus nicht alterirt. Vielmehr wird, um zur Klarheit über des Menſchen Gottesbildlichkeit zu gelangen, zunächſt auf den bedeutſamen Zug des bibliſchen Berichts aufmerkſam gemacht, wonach der Menſch

*) Man möge hier die Schrift von Kurtz: Bibel und Aſtronomie, Berlin 1853, vergleichen, auf welche ich um ſo mehr hinweiſe, da, ſo viel ich mich erinnere, Herr Prof. Delitzſch dieſelbe nicht angeführt hat. Lgbn.

nicht durch ein göttliches Fiat! ſondern durch einen unmittelbaren göttlichen Bildungsact ins Daſein trat. Sein Leib ward genommen von der Erde Edens, die alle irdiſchen Elemente in ſich vereinigt und war ſchon, ehe noch Gott ihm ſeinen perſonbildenden Hauch einblies, eine Stätte lebendiger Kräfte, die damals allerdings ihre Einheit erſt noch in dem Werkmeiſter hatten, der ſie zu dieſer Bildung zuſammenfaßte. „Eine lebendige Seele" ward der Menſch nach Gen. 2, 7 erſt dann, als Gott dem Leibe deſſelben ſeinen Odem einblies. Das iſt der Act, darinnen Gott ſeinem Geſchöpfe den Geiſt (τὸ λογικόν im Menſchen) mittheilt, der in den Leib eingegangen kraft ſeiner Gottesbildlichkeit als Seele ausfließt, ſeine Offenbarung, ſeine δόξα als Seele einſtrahlen läßt. Die feinen, ſprachlichen und ſachlichen Unterſuchungen des Verf. zu Gen. 2, 7 unterſcheiden den eben gegebenen Begriff der Menſchenſchöpfung von dem Irrthum der Emanationstheorie auf der einen Seite, wonach in Gottes Wirken das Merkmal der Freiheit gelöſcht wird, ſowie von der materialiſirenden Verkennung des tiefen Gehalts von Gen. 2, 7 andrer Seits, wonach das unmittelbare Hervorgehen des menſchlichen Geiſtes, „der abgleich aus Gott ſtammend doch als Selbſtleben ein Gemachtes, Geſtaltetes iſt", aus Gottes Innerm überſehen wird.

Die Ausſagen der heiligen Schrift über das Weſen von πνεῦμα und ψυχή führen zu der Erkenntniß, daß beide gleiches Weſens, aber nicht dieſelben Subſtanzen ſind. Jenes, oder die Erkenntniß, daß die Seele nicht auf die Seite des natürlichen Lebens im Menſchen gehört, ergiebt ſich ohne Widerſpruch aus den klaren Ausſprüchen der Schrift, vor allem daraus, daß ſie eben ſo häufig ſagt: der Menſch beſtehe aus Leib und Seele, als: er beſteht aus Leib und Geiſt. Das andre hinwiederum aus den klarſten Ausdrücken rückſichtlich der Neuteſtamentlichen Heilsökonomie, wonach z. B. zwiſchen ἄνθρωπος πνευματικός und ἀνθρ. ψυχικός unterſchieden wird und die Wirkungen Gottes auf das Innere des Menſchen ſtets das πνεῦμα deſſelben treffen und erſt vermittelſt deſſelben die ψυχή. — Die Löſung dieſes Räthſels bildet den Mittelpunkt der Unterſuchungen des Verfaſſers. Er findet ſie, wie wir ſchon oben angedeutet haben, in der Gleichung, wonach Gottes dreiperſönliches Weſen und ſeine δόξα mit dem menſchlichen Geiſte und der Seele zuſammengehalten werden. Die Seele iſt die Einſtrahlung des Geiſtes in die Leiblichkeit, das ἀπαύγασμα ſeines Lichtes, und als ſolche unperſönlich, ohne Selbſtbewußtſein oder an ihm Theil gewin-

nend nur durch die Immanenz des Geiſtes, gerade wie die δόξα Gottes das unperſönlich lebendige Abbild ſeines innern dreieinigen Weſens iſt. Man vergl. die Ausführung bei dem Verf. pag. 67 ff., pag. 155 ff., pag. 328.

Man ſieht, wie nach dieſer Auffaſſung des menſchlichen Anfangs die von Gott gegebene Aufgabe des Menſchen ſich darſtellt: das Bild Gottes, welches seinem Geiſte eingepflanzt war, ſollte vermittelſt der Seele auch ſeine Leiblichkeit verklären; der Leib, „das dem menſchlichen Wiſſen und Wollen zuvorgekommene, in ſich ſelber dunkle und blinde Sein," ſollte von ſeinem Geiſtesleben aus beherrſcht und gelichtet werden; dies ſollte vermittelt werden durch die Seele, die δόξα des Geiſtes, deren Ausſtrahlung aus dem Geiſte im Menſchen anders als in Gott, nicht das Product eines gewußten und gewollten Proceſſes, ſondern ſchon vor dem Eintritt des Ichgedankens geſchehen, das Bild des Geiſtes um ſo reiner, voller und kräftiger in die Leiblichkeit fallen laſſen mußte, je intenſiver das Leben des Geiſtes in Gott ward — ſo daß alſo die Aufgabe des Menſchen, wohin ſie auch gerichtet iſt, vom bewußten Willen ihren Ausgang nimmt; dies iſt der Sinn des apoſtoliſchen Ausdrucks: der Stand des Menſchen als ψυχὴ ζῶσα müſſe in den des πνεῦμα ζωοποιοῦν ausgehen.

Die Aufgabe des Verf. iſt: die Ausſagen der Schrift über Geiſt und Seele und die Offenbarungs-Thatſachen, aus denen auf ihr Weſen ein Schluß zu ziehen iſt, in einen überſchaulichen ſyſtematiſchen, von Einem Princip aus ſich ſelbſt erklärenden Zuſammenhang zu bringen, keineswegs ſie auch abgeſehen von dem gegebenen Grunde, auf dem ſie ſtehen, abgeſehen von den Vorausſetzungen, in deren Zuſammenhang ſie gehören, als in und durch ſich ſelbſt begreiflich und unſerm Verſtändniß zugänglich darzuſtellen. Daher wir in dieſen grundlegenden Paragraphen von dem Verf. häufig und ausdrücklich auf die Schranken des uns Begreiflichen verwieſen werden und Ausdrücke wie „das Geheimniß der menſchlichen Freiheit — das Räthſel der Zeugung, für deſſen Löſung wir nur hinkende Gleichniſſe haben" u. ſ. w., die am Schluſſe ſcharfſinniger Deductionen und Disjunctionen ſtehen, hinlänglich Zeugniß ablegen für die dem Verf. einwohnende bewußte Demuth des Forſchens und Fragens. Wer hier die unſrem Verſtehen gezogenen Schranken überſchreiten wollte, dem würden ſich am Schluſſe der vorhin zuſammengezogenen Auseinanderſetzung des Verf. über die Anfänge des Menſchenweſens vor Allem etwa folgende Fragen aufdrängen: Wie bedurfte doch die Leiblichkeit des

Menſchen, ehe die Sünde in ſie eingedrungen war, der Verklärung durch den Geiſt? worin beſtand die letztere und welche Stadien ſollte ſie durchlaufen? Der Verf. nennt die leibliche Seite des Menſchen ein „dunkles und blindes Sein, eher geſchaffen als der Geiſt" — aber daraus wird uns nicht denkbar, warum das Licht des Bewußtſeins, das mit dem Hauche des Geiſtes in das leibliche Sein kam, es nicht alsbald vollkommen durchleuchtete. „Der angeſchaffnen Leiblichkeit gegenüber hatte der Menſch die Würde ſeiner Freiheit zu wahren" — das deutet auf ein verborgenes böſes Princip in der Materie, aus welcher der Leib des Menſchen genommen, deſſen nähere Erklärung und Ausdeutung wir vermiſſen. Ferner: Der Urſprung der Seele als der δόξα des Geiſtes wird von der Gottesbildlichkeit des letzteren abhängig gemacht und doch wird von dieſer Gottesbildlichkeit alsbald wieder das Merkmal des bewußten Wollens gelöſcht (iſt es nicht das weſentliche und tiefſte?), wenn der Verf. im Zuſammenhange ſeiner Gedanken anführen muß, „daß ſich der Menſch nicht nur in einem ohne ſein Wiſſen und Wollen vorhandenen, ſondern auch ohne ſein Wiſſen und Wollen beſeelten Leibe vorfindet." — Die letzten Paragraphen dieſes Abſchnitts: „Die geſchlechtliche Differenzirung und Traduzianismus oder Creatianismus" enthalten nun die ſcharfgezogenen Conſequenzen der vorangeſtellten Hauptbegriffe und der bibliſch offenbarten Thatſachen. Beſonders die Ausführung des Beweiſes, wie die Schöpfung des Weibes, der Schöpfungsſabbath, die Erbſünde, die Incarnation Gottes durchaus auf eine Fortpflanzung des ganzen Menſchen, auch nach ſeiner geiſtig-ſeeliſchen Seite, durch den Act der Zeugung hinweiſen, iſt dem Ref. überzeugend vorgekommen, ſo räthſelhaft uns dieſes Hineingewachſenſein des Geiſtes in das natürliche Leben, wonach durch „das Ineinanderwirken des Mannes und Weibes der geiſtleibliche Menſch entſteht", erſcheinen mag.

Der folgende Abſchnitt des Buchs, „der Fall" überſchrieben, iſt beſonders reich an tiefeindringender, für die Erkenntniß der Heilsthatſachen fruchtbarer Auslegung und Gedankenentwicklung. Zuerſt macht uns der Verfaſſer auf den Unterſchied des menſchlichen Sündenfalls von dem der Engelwelt aufmerkſam; auch des Menſchen Sünde nimmt ihren Ausgang im Geiſte (er wurde irre an Gottes Liebe); aber die Verlockung dazu trat von Außen, durch die Bethörung der Schlange, an ihn heran und — worauf der Verf. beſondern Nachdruck legt — der Menſch war vermöge ſeines geiſt-leiblichen Weſens, vermöge „des Wechſelverhältniſſes ſeiner Natur zu dem Natürlichen

der Möglichkeit der Verfleiſchlichung preisgegeben." Alſo auch hier wieder die Hindeutung auf eine verborgene, von Gott hinweglockende Macht des „Natürlichen" als ſolchen, abgeſehn von dem durch die Sünde inficirten Geiſtesauge, mit dem der Menſch es betrachtet; hier hängt ein dichter Schleier vor unſrem Verſtändniß, auch nach der Auslegung der Offenbarung durch den Verf. Vortrefflich aber iſt die Erörterung, wonach die Veränderung, welche durch die Sünde im Geiſte vorging, als eine Turba ſeiner Kräfte dargeſtellt wird, in der er die Herrſchaft über Seele und Leib, die Harmonie ihres ineinandergreifenden Weſens, ſein heiliges gottesbildliches Leben, einbüßt — der geiſtliche Tod; vortrefflich ferner die Erweiſung davon, wie Scham und Furcht, die in der Schrift als Folge des Sündenfalls hingeſtellt werden, von uns zugleich als Anzeichen dafür, daß die Menſchen nicht gar ſataniſch geworden ſind, müſſen betrachtet werden. Die Scham iſt das Bewußtſein der Menſchen davon, daß durch ihre Sünde ihre Leiblichkeit entherrlicht, der Einwirkung des gottesbildlichen Geiſtes entzogen worden iſt (oder daß dieſelbe aus einer σαρκίνη eine σαρκική geworden) — die Furcht iſt die innere Erfahrung davon, daß Gottes Heiligkeit durch die Sünde verletzt, die Feuerſeite ſeiner δόξα wie die Schrift ſich ausdrückt (Jeſ. 10, 17) aufgeregt iſt. Aber auch hier bleibt der Verf. bei der Aufweiſung dieſer inneren Thatſachen in dem Zuſammenhange der Schriftoffenbarung ſtehen, ohne die Herſtellung einer begreiflichen Verbindung zwiſchen dem, was er oben als nicht-ſataniſch in dem Falle des Menſchen angegeben, und dieſem Reſte ſeiner Gottesgemeinſchaft zu verſuchen, welcher ſichtlich auf einem übriggebliebenen Wiſſen deſſen beruht, was der Menſch nach Gottes heiliger Abſicht zu werden beſtimmt war. So faßt auch der Verf. das Gewiſſen nicht „als die Stimme, das Echo einer innerlichen unmittelbaren Selbſtbezeugung Gottes" (womit auch Harleß Erklärung über das Gewiſſen, chriſtl. Ethik 5. Aufl. pag. 29 beurtheilt wird) ſondern als „wirkſames Bewußtſein eines dem Menſchen eingegründeten objectiven göttlichen Geſetzes", vergl. Röm. 2, 15; aber dies Bewußtſein bezeugt ſeit dem Falle treu und ſicher nur den verwirkten göttlichen Zorn, nicht eben ſo treu und ſicher den göttlichen Liebeswillen, und darum bedarf es ſo gut wie das ganze Weſen des Menſchen der Erlöſung. Röm. 9, 1. Als erſten geſchichtlichen Act derſelben betrachtet der Verf. das „Daherwandeln Gottes im Garten und ſeinen Ruf: wo biſt du?" Weit entfernt in dieſen Thatſachen nur mythologiſche Einkleidung zu ſehen, findet er darin das wahre Ver-

hältniß einer Seits der eingetretnen Gottentfremdung des Menſchen, andrer Seits der göttlichen Liebesbewegung ausgedrückt. Wunderbar tief iſt aber der Blick, den uns darauf der Verf., der ſpätern Entwicklung vorgreifend, in dem „Verheißung und Glaube“ überſchriebnen Capitel in den Fortgang des Erlöſungsrathſchluſſes werfen läßt, und wir mögen es uns nicht verſagen, um ja nichts von dem eigenthümlichen Denken des Verf. verloren gehen zu laſſen, hier einmal zwei Stellen des Buchs wörtlich anzuführen. Es fragt ſich einmal, worin die objective Nothwendigkeit der Menſchwerdung Gottes beruhte, damit das Liebesverhältniß Gottes und des Menſchen, deſſen Bruch durch Scham und Furcht wirkungslos bezeugt wurde, wiederhergeſtellt würde? und es fragt ſich zweitens, wie dem Menſchen in der Ferne ſeines durch einen jahrtauſendlangen Geſchichtsverlauf geſteigerten ſündhaften Zuſtandes das Heil nahe gebracht werden ſollte? Auf die erſte Frage antwortet der Verfaſſer ſo (pag. 107): „Als der Menſch aus Gottes Liebe wich, entſank er in den Feuergrund ſeines Weſens, welcher im Feuergrunde des göttlichen originirte. Der Menſch war nun *φύσει τέκνον ὀργῆς*, Eph. 2, 3; er war nicht mehr *κοινωνὸς θείας φύσεως*, 2. Petr. 1, 4, und ſollte er es wieder werden, ſo war nicht blos eine Geſinnungsänderung in Gott vonnöthen, ſondern eine That der göttlichen Liebe, die ihn aus der Zorntiefe wieder zur Höhe des Lichts emporhebe. Dieſe That der göttlichen Liebe iſt die ewig beſchloſſene und zeitlich vollzogene Erlöſung der Menſchen vom Zorn durch den Sohn der Liebe, der ſich in die Zorntiefe der Gottheit hinabbegab, die der Gottesbildlichkeit verluſtige Menſchheit mit ſeiner abſoluten Gottesbildlichkeit deckte, den Zorn auf ſich nahm und in ſich aufhob und ſo die der Liebe entfallene Creatur wieder in das Princip zurückbrachte, in das ſie geſchaffen war. Man wird entgegnen, das ſeien Worte der Phantaſie und nicht des Verſtandes, Bilder und nicht Begriffe. Aber von ſolchen Geheimniſſen läßt ſich auch wirklich nur in Bildern lallen und eure abſtracten Begriffe — rufen wir den Entgegnenden zu — ſind nichts als ein löchriges Sieb für dieſe allerrealſten Realitäten!“ — Und als Antwort auf die zweite Frage erklärt er ſich über das Weſen des Glaubens auf folgende Weiſe (pag. 109): „Das Weſen des Glaubens iſt deutlich erſichtlich aus Pſ. 73, 26, wo Aſaph ſagt: mag dahinſchwinden mein Fleiſch und mein Herz — der Fels meines Herzens und mein Theil iſt Elohim auf ewig! — Sein Ich bleibt gläubig an Gott, ſelbſt wenn der Leib und auch das Herz alſo Geiſtes- und Seelenleben vergingen; ſelbſt dann hielte er feſt an

Gott als dem Felſen, welcher bleibt wenn alles wankt, und dem Beſitzthum, welches ihm bleiben muß, wenn er alles verliert, er hielte feſt an ihm auf ewig, ſelber unvergänglich weil mit dem Unvergänglichen verbunden. Dieſe durch alle innern und äußern Widerſprüche, durch Sünde, Leiden, Tod und Hölle hindurchbrechende Zuflucht zu Gott dem Erlöſer; dieſes nach Gottes freier barmherziger Liebe, wie ſie ſein Wort bezeugt, ausgeſtreckte und ſie erfaſſende Verlangen; dieſes nackte, ſelbſtloſe, in nichts andrem als Gottes verheißener Gnade ſich befriedigt fühlende Sehnen; dieſe jeden Lichtſtrahl, der von Gottes verſöhnter Liebe ausgeht, auffaugende Begierde, dieſe heilsbegierige, überzeugte Zueignung und Bindung des Wortes der Gnade — das iſt Glaube. Er iſt ſeinem Weſen nach das rein receptive Correlat des Verheißungsworts, ein Mittel der Wiederannäherung an Gott, welches, wie das Wort ſelbſt, durch die Gottesferne in Folge der Sünde beſtimmt iſt; denn der Glaube hat dem Worte zu trauen trotz alles Nichtbegreifens, Nichtſehens, Nichtempfindens.—" Hebr. 11, 1. Wie trefflich einigen ſich an ſolchen Stellen die innern Erfahrungen des Glaubens, die ſelbſteigne Beobachtung des Herzens mit den klaren Sprüchen der Schrift, mit dem aufgewieſenen Zuſammenhange der höchſten, wunderbarſten Thatſachen! —

Im folgenden Abſchnitt: „Der natürliche Beſtand" überſchrieben treten uns zunächſt die Prämiſſen entgegen, in denen des Verf. Anſicht von der menſchlichen Freiheit ihren Grund hat. Wir heben die Hauptſätze hervor: „Inſofern der Menſch ſich in der innerſten Tiefe ſeines anerſchaffnen Seins (von Geiſt, Seele und Leib ſich unterſcheidend) als Ich erfaſſen und die Totalität dieſes Seins in dem Ichgedanken zuſammenfaſſen kann, nennen wir ihn Perſon." Pag. 114: „Naturleben nennen wir die in ſteter Setzung ihrer ſelbſt begriffene individuelle Seinsweiſe des Menſchen, die er ohne ſein Wiſſen und Wollen von Natur her, d. i. unter Gottes Walten von Geburt her hat. — Mit dieſem Naturleben iſt auf das engſte das Perſonleben verſchränkt, d. i. die Bethätigung des Menſchen als Ich in mitten dieſes ohne ſein Wiſſen und Wollen überkommenen und auch ohne daß er bewußter Weiſe darauf einwirkt und es auf ſich einwirken läßt, ſich darlebenden Seins." Pag. 120: „Aber das Naturleben des Menſchen, wie es von Geburt her iſt, befindet ſich im Stande aufgelöſter Harmonie und deshalb widergottesbildlicher Erregung — und in dieſes vom Principe der ὀργή durchwirkte Naturleben iſt auch der Geiſt des Menſchen verſchlungen." Pag. 121: So erklärt ſich der von

Schrift und Erfahrung bezeugte „Zwieſpalt des ſich im ſündlichen Naturleben als Centrum ſetzenwollenden und des ſich ihm entgegenſetzenden wollenden Ich, des einer Seits gefangnen, andrer Seits ſich befreien wollenden“ — und ſo begründet ſich beim Verf. die Unterſcheidung der „Wahlfreiheit und Machtfreiheit“ im Menſchen. — Jene beſteht darin, daß es „keinen innern Zwang giebt, der den Menſchen nöthigte dasjenige zu thun, was im Momente des Thuns nicht ſein eigner Wille iſt.“ — Die Wahlfreiheit iſt dem Menſchen auch nach dem Falle geblieben und auf ihr beruht ſeine ſittliche Zurechnungsfähigkeit; aber die Machtfreiheit iſt ihm entriſſen, „ſofern innerhalb ſeiner eignen Perſönlichkeit, dieſe peripheriſch betrachtet, die von ihm ſelbſt eingelaßne Sünde herrſcht, die ſein Wollen knechtet und ihm, auch wenn ſein Ich das Gute will, das dem Wollen des Ich entſprechende Vollbringen unmöglich macht. Röm. 7, 14 u. 19.“ Endlich ſehen wir gegenüber dieſer *δουλεία τῆς ἁμαρτίας*, dem natürlichen Zuſtande des Menſchen, als von Gott urſprünglich Gewolltes, aber abgeſehn von ſeiner Gnade nun unerreichbares Ziel des Menſchen diejenige *δουλεία* (1. Petr. 2, 16; während wir nun *ἐλεύθεροι τῇ δικαιοσύνῃ* ſind, Röm. 6, 20), da er ſich der Gerechtigkeit und Liebe ergiebt und eben dadurch in ſeinem wahren Weſen bleibt, da er das Gute als das ſeinem Weſen Gemäße mit innerlich nothwendiger, freudiger Freiheit will und thut, das Böſe dagegen als das ſeinen Frieden und ſeine Seligkeit Vernichtende aus innerer Machtvollkommenheit von ſich fern hält.“ Pag. 127: Wir bitten diejenigen Leſer, welche dem Geheimniß der menſchlichen Freiheit weiter nachdenken wollen, mit dem eben dargelegten Gedankenzuſammenhang denjenigen bei Harleß, chriſtl. Ethik 5. Aufl. Pag. 139 sqq. zu vergleichen.

Im Folgenden beſchreibt nun der Verf. näher die Gottesbildlichkeit des Geiſtes, deſſen in der Dreiheit der Kräfte einheitliches Weſen nach den Grundanſchauungen unſres Buchs nicht als mögliches Reſultat analytiſcher Betrachtung zu gewinnen, ſondern als Poſtulat des geoffenbarten Gottesbegriffs aus der Schrift und ihrem Sprachgebrauche zu entwickeln, darnach aber mit unſrer pſychologiſchen Erfahrung zu vergleichen iſt. Entſprechend dem urbildlichen Wollen, Denken und Empfinden, jener Dreiheit göttlicher Acte, die unter ſich eine unauflösliche Einheit bilden (zu deren Veranſchaulichung der Verf. einen wunderbar ſcharfen und tiefſinnigen Verſuch eines ältern Theologen, den trinitariſchen Proceß zu deuten, mitgetheilt hat, vergl.

pag. 132—134), lehrt uns die Schrift im menſchlichen Geiſte (πνεῦμα in der weiteren Bedeutung des Wortes gefaßt) unterſcheiden 1, das einheitliche Wollen und Denken, die Kraft, in welcher der Menſch durch die Vielheit des Erſcheinenden bis zur Wurzel deſſelben in Gott vordringt und an dieſem Bewußtſein Gottes den innerſten Trieb alles Strebens und Handelns beſitzt — ὁ νοῦς; 2, das Product zugleich und die Baſis aller wahren Actualität des ebengenannten νοῦς — ὁ λόγος: 3, als ſein innerſtes Leben den Bereich unmittelbarer Gottes-Empfindung und Anſchauung — τὸ πνεῦμα im engern Sinne des Worts, die Geiſtesſtelle des innern Menſchen (ὁ ἔσω ἄνθρωπος bezeichnet Röm. 7, 22 und a. St. das geſammte dreifaltige Perſonleben des Geiſtes), von wo aus der göttliche Geiſt in der Wiedergeburt die μετάνοια zu wirken beginnt. Denn der Verf. verfolgt nun nach den genannten drei Richtungen hin die Spuren des Abfalls von Gott, nach welchen jene drei Lebensformen für den Geiſt nur noch inhaltsloſe Rahmen des verlornen Gottesbildes ſind, ſo daß für den natürlichen Menſchen „Gott nicht mehr des Wollens Ziel, des Denkens Inhalt, des Empfindens Born" genannt werden darf. — Noch tiefer in das Gebiet des Wiedererkennens der göttlichen Offenbarungsgedanken (wie der Verf. ſagt: in das Gebiet der aus Glauben kommenden Gnoſis) führt er uns durch ſeine an Jac. Böhme anſchließende Deutung der ſieben Kräfte der göttlichen Doxa (auf Grund vor Allem der Stelle Jeſ. 11, 2; dann derjenigen Abſchnitte der Schrift, wo ein Schauen der göttlichen Doxa vorausgeſetzt wird, vgl. pag. 148 sq.; endlich als Folgerung des Grundgedankens, daß dieſelbe das vom Vater und Sohne mittelſt des Geiſtes gewirkte unperſönlich lebendige Spiegelbild der Gottheit iſt, pag. 149—153). Ausgehend von der Betrachtung dieſes Urbilds und von der Vorausſetzung, daß auch in der menſchlichen Seele ſich das Weſen des Geiſtes, ſein ausſtrahlendes Licht in ſieben Kräften, ſiebenfarbig gebrochen darſtellen müſſe, unterſcheidet er als Baſis und Anfang des Lebens der Seele die Grundkräfte der Contraction, Expanſion und Rotation, wonach dieſelbe, um in der vierten Kraft in klarer Geiſtesbildlichkeit emporzuleuchten, aus ihrer keimartigen Verſchloſſenheit über ſich hinausſtrebend eben damit, um als Lebendiges ſich nicht ſelbſt zu verlieren, ſich ſelbſt erfaſſe: von der vierten Stufe aus, nachdem in ihr der Geiſt ſich gefunden, durchwalte ſie „ein zweites Ternar von Kräften", vermöge deren ſie dem Geiſte in Liebe ſich zukehre, ſeine Gedanken aufnehmend, ſprachlich ſie außer ſich ſtellend, am Ende in allen ihren Lebensphaſen ſich einheitlich

zuſammenfaſſend. Die eben dargeſtellte Anſicht vom Seelenleben und der Siebenfältigkeit ihrer Kräfte, wie ſie ſich ihm aus der Ausdeutung des pſychologiſchen Stoffes der heil. Schrift ergeben hat, bringt der Verf. darauf auf zwiefache Weiſe unſerm Verſtändniſſe näher; einmal dadurch, daß er die hergebrachte Unterſcheidung und Ordnung der Seelenvermögen damit in Vergleichung ſetzt und uns die ſiebenfache Geſtaltung der Seele auch in dieſen Reſultaten der pſychologiſchen Beobachtung wieder erkennen läßt. Dabei weiſt er, was die Ordnung der Seelenvermögen betrifft, auf die tiefere Anſicht der Schopenhauerſchen Philoſophie hin, die ſich dadurch mit der ſchriftmäßigen Erkenntniß in entſchiedenem Einklang befindet, daß ſie für die Wurzel alles Seins den Willen erklärt; der Verf. zeigt im Anſchluß an dieſe allgemeineren Erkenntniſſe, daß darnach das Seelenleben in ſeinen drei erſten Phaſen, ehe es ſich in der vierten als Geiſtesbildlichkeit faßt, in ſich verſchloſſener Wille, Trieb und Willkür oder Wahlvermögen iſt; auf der vierten Stufe iſt die Seele Einbildungskraft, auf der fünften Wahrnehmung, Gefühl, Gedächtniß, indem ſie ſich vermöge der Immanenz des Geiſtes gegen den Inhalt deſſelben receptiv verhält, den ſie ſodann auf der ſechſten Stufe als Verſtand ſchematiſirt und in lautbare Tonbilder überſetzt, bis ſie endlich als Weisheit, als „die in harmoniſcher Stimmung und Regierung aller ihrer Kräfte ſich abbildlich ſpiegelnde Erkenntniß des Geiſtes ſelbſt“ zu ihrer Weſensvollendung gelangt. Zweitens aber hat der Verf. in einem eignen Kapitel: „des dreifachen Lebens Anfang und Entwicklung“ überſchrieben, die ſo eben gelehrte Priorität des Geiſteslebens im Verhältniß zu dem der Seele noch tiefer entwickelt und ſie gegen die Einwendungen derjenigen, denen der Geiſt die Akme, das Ziel der Entwicklung des Seelenlebens iſt, auf Grund der Schriftlehre vertheidigt. Nämlich von dem Satze ausgehend, den er pag. 167 und 168 exegetiſch gewinnt, daß „nach der Anſchauung der Schrift in der Entſtehung jedes Menſchen ſich die Schöpfungsweiſe Adams wiederholt“, muß er die Anſicht verwerfen, wonach die Seele den Leib entweder als productives oder auch nur als organiſirendes Princip bildet und auferbaut (in Bezug auf das Letztere weiſt der Verf. auf das früher Gelehrte zurück, wonach der Leib des erſten Menſchen ſchon als ſolcher Theil hatte am organiſchen Naturleben, auch ehe noch die ihn durchwaltenden organiſchen Kräfte durch die Seele zur individuellen Einheit zuſammengefaßt wurden); und von demſelben Satze ausgehend muß er auch, da ſich im gegenwärtigen Menſchen Geiſt, Seele und Leib von dem gleichzeitigen Anfang

aus correſpondirend entwickeln und Geiſt und Seele in unzertrennlichem urſächlichen Zuſammenhange ſtehen, das Räthſel in ſeiner ganzen Dunkelheit uns vor die Augen ſtellen, daß der Geiſt, „dem es weſentlich iſt ſich ſeiner ſelbſt bewußt zu ſein, mit einem Zuſtande des Unbewußtſeins anhebt!“ (Auch von dieſem Geſichtspunkte aus muß uns Schopenhauers Lehre vom Willen als der Wurzel alles Seins ungleich tiefer und fruchtbarer erſcheinen, als die hergebrachte Anſicht von der Priorität der Erkenntniß.) Auch die zweite Frage: wie iſt eine Wechſelwirkung zwiſchen Geiſt und Leib möglich? ja die noch räthſelhaftere: wie iſt es möglich, daß die Entwicklung des Geiſtes in einer ſeiner Spontaneität entrückten Weiſe von der Materie bedingt iſt? ſtellt der Verfaſſer in das Licht des göttlichen Heilsplans, ohne ihre phyſikaliſche Unbegreiflichkeit zu verhüllen, und ſchließt dieſe unſrer Anſicht nach reichſten und ſchwierigſten Kapitel des Buchs mit jener für ihn grundlegenden Gleichung, die wir auch hier wieder um der Deutlichkeit willen mit ſeinen eignen Worten wiederholen wollen (pag. 179): „Wie Gott der ewige dreieinige, ſich in ewiger Doxa offenbart, um die Ewigkeit zu erfüllen und zu ſeinem Himmel zu geſtalten, und wie er innerhalb der Geſchichte ſeine Doxa herniederläßt um den Tempel Israels zu erfüllen, und wie zuletzt die ganze Erde zum Gefäße und Reflexe dieſer Doxa werden ſoll (Jeſ. 6, 3, vergl. Ez. 43, 2): ſo iſt die menſchliche Seele die vom menſchlichen Geiſte gleich mit dem Zwecke, den Leib als ſein Haus zu erfüllen und ihn in den Bereich des Geiſteslebens zu verſchlingen, ausgegangene Doxa. Die Dreiheit der Grundkräfte des Geiſtes entfaltet ſich hier zu einem Siebent von Kräften, mittelſt derer der Geiſt Beſitz vom Leibe ergreift und ſein ſeeliſches Abbild auch auf dieſen fortpflanzt. Wie die ſieben Geiſter Gottes einer Seits Gott zugekehrt ſind als der ſiebenfache herrliche Spiegel ſeines dreifaltigen Weſens, andrer Seits der Welt als die den Proceß der herrlichen Verwirklichung der Weltidee vermittelnden Mächte: ſo ſind die ſieben Seelengeiſter oder Seelenkräfte einer Seits dem Geiſte zugekehrt als der ſiebenfache herrliche Spiegel ſeines gottesbildlich dreifaltigen Weſens, andrer Seits dem Leibe als die den Proceß ſeiner Eineignung in das Leben des Geiſtes oder, kürzer geſagt, ſeiner Vergeiſtigung vermittelnden Mächte; denn der Leib kann pneumatiſch werden, weil Materie und Geiſt nur relative Gegenſätze ſind, nicht abſolute. Die Seele iſt das doppelſeitige Mittelweſen, welches beide verbindet, wie der ſiebenfarbige Regenbogen, entſtanden aus der Wirkung der Sonne auf das dunkle Gewölk, die Willigkeit des Himmliſchen, das

Irdiſche zu durchwirken, verſinnbildet und der Sage nach die **Brücke** (ἶρις von εἴρειν) iſt zwiſchen Himmel und Erde." —

Sehr klar, ſehr reich an exegetiſchen Erläuterungen (wir **machen** beſonders auf die Erklärung von Pred. Sal. 12, 6. p. 184 f. **aufmerkſam**), ſehr geeignet die Grundanſchauungen des Verf. zu **beſtätigen** iſt ferner das Capitel, in welchem uns der menſchliche Leib **nach** den Andeutungen der Schrift „als ſiebenfältiges Selbſtdarſtellungs**mittel** der Seele" entgegentritt; das Weſen der Seele **nach** ihrer der **Leiblichkeit** zugewendeten Seite, wie wir ſie vorher nach ihrer Zukehr **zum** Geiſte betrachtet haben. Hier greift in der That alles **wunderbar** in einander: die bibliſche Unterſcheidung der Phaſen des Leibes**lebens** ſtimmt ſehr augenfällig der Ausdeutung des Verf. bei. Zugleich **überraſcht** die deutliche Beleuchtung, welche die vorigen Capitel **durch** das Folgende erhalten. Jenen drei erſten Stufen des Seelenlebens, **die** ſeiner Durchleuchtung durch den Geiſt vorangehen, entſprechen **hier** der dunkle Lebensgrund im Embryo, das Athmen, das Blut (**mit** dem Beginn des Athmens im neugebornen Kinde verſelbſtändigt ſich erſt ſein Blutlauf); auf der vierten Stufe vollendet ſich die Individuation des Lebens in ſeinem Centrum, dem Herzen; es folgt, entſprechend dem zweiten Ternar der Seelenkräfte, wie es oben dargeſtellt wurde, **das** Nervenleben (mit den Organen der fünf Sinnesempfindungen), **als** receptive Lebensgeſtalt des Leibes, das Syſtem der Athmungs- **und** Kehlkopfsmuskeln als Mittel der Wirkung des Leibes auf die **Außenwelt**, endlich die Selbſtdarſtellung der Seele im Leibe vollendend das geſammte Naturell deſſelben. Temperament, Phyſiognomie, der **ganze** körperliche Habitus. „Es iſt ein ſiebenfältiger Proceß, in welchem das Werden des Erſten zugleich Werden des Letzten iſt und alles wechſelwirkend in einander greift, aber doch ſo, daß jedes Einzelne von den Sieben bei aller Verſchlingung ſein eigenthümliches Weſen behauptet." p. 194. Eine Erweiterung dieſes Cap. giebt der Verf. in dem Abſchnitte „von Seele und Blut"; die innige Verbindung, welche beſonders nach der Opfertheorie und dem Verbote des Blutgenuſſes im A. T., ſehr merkwürdiger Weiſe aber auch weithin in der Vorſtellung des heidniſchen Alterthums (vgl. p. 198) zwiſchen dem Leben der Seele (nicht des Geiſtes) und dem Blute ſtattfindet, führt der Verf. auf die beiden auch durch die neuere Phyſiologie beſtätigten Grundwahrheiten zurück, daß das Blut die alles bedingende Baſis, aber auch der allumfaſſende Quell des phyſiſchen Lebens iſt. Aber ſo wie der Verf. ſo eben die von der Schrift (wenn auch indiret) gelehrte ſiebenfältige

Geſtalt des Seelenlebens in Beziehung und Vergleichung gebracht hat zu der Anſicht von dem Seelenvermögen, wie ſie durch eine von der Schrift unabhängige pſychologiſche Beobachtung in älterer und neuerer Zeit ausgebildet worden iſt, ſo war es nun auch ſeine Aufgabe, die wunderbare in ſich durchgängig conſequente Abweichung der Schriftausſagen, über den leiblichen Sitz der ſeeliſch-geiſtigen Kräfte des Menſchen genauer zu zergliedern und mit den Reſultaten der neuern Phyſiologie zu vergleichen. Dies thut er in den beiden „Herz und Haupt" und „das Leibesinnere, Eingeweide und Nieren" überſchriebenen Abſchnitten. Die auf ſehr eingehende Unterſuchung des bibliſchen Sprachgebrauchs (vergl. z. B. p. 203—7 über „Herz") baſirte Ueberzeugung, daß nach der Offenbarung die centrale Vermittlung aller ſeeliſch-geiſtigen Thätigkeiten des Menſchen dem Herzen, nicht dem Haupte eigenthümlich iſt, hofft der Verfaſſer einerſeits durch fortſchreitende phyſiologiſche Beobachtungen weiter begründet zu ſehen (wonach nämlich die beiden Nervenſyſteme, das cerebroſpinale und ſympathiſche, im Herzen in bedeutſamerer Weiſe als irgendwo zuſammentreffen; was bis jetzt von Phyſiologen darüber behauptet wird, ſteht p. 213 sqq.); andrerſeits theilt er auf Grund zuverläſſiger Beobachtungen merkwürdige Aeußerungen von Somnambulen mit, welche als Mittelpunkt oder noch genauer als Wurzel ihrer Vorſtellungsthätigkeit das Herz angeben; endlich erklärt er die auffallende Uebereinſtimmung der Schrift mit der Anſchauung des ganzen Alterthums (vergl. p. 209) über die Präponderanz der geiſtigen Bedeutung des Herzens vor dem Haupte noch allgemeiner, indem er „die gegenwärtig ſich aufdrängende Anſicht, daß alles ſeeliſch-geiſtige Leben im Kopfe ſeinen Sitz habe, die Folge einer ſeeliſch-geiſtigen Vereinſeitigung, eines einſeitig intellectuellen Fortſchritts" nennt. Der Verfaſſer lehrt alſo hiermit, daß unter uns Neueren nicht nur eine einſeitige Auffaſſung des Verhältniſſes zwiſchen der intellectuellen Geiſtesthätigkeit und den übrigen Formen des ſeeliſch-geiſtigen Lebens ſtattfinde, ſondern auch daß dieſer einſeitigen Auffaſſung ein materieller Thatbeſtand in unſerm Innern gegenwärtig entſpreche, daß die Abſpiegelung der einſeitig erhöhten und gepflegten Denkfähigkeit im Gehirnleben auch für die phyſiologiſche Beobachtung ein im Verhältniß zum urſprünglichen und wahren Beſtande des Verhältniſſes von Geiſt, Seele und Leib unrichtiges Reſultat geben müſſe. Freilich iſt dieſe letzte Erklärung für die Abweichung der Schriftlehre von den Sätzen der phyſiologiſchen Beobachtung auf S. 220 mehr nur angedeutet als ausgeführt und erwieſen; es hätte dazu wohl zunächſt eines

welchem ſich ein principiell neuer Anfang der Menſchheit verwirklicht hat.“ Von den tiefen Aufſchlüſſen, welche uns die Speculation des Verfaſſers auf dieſem Gebiete gewährt, heben wir beſonders die eigenthümliche Beantwortung einer der ſchwierigſten dogmatiſchen Grundfragen hervor, welche der Verfaſſer ſelbſt ſo formulirt: „Wie konnte der Logos ſich ſo entäußern, daß er ſeine ewige Doxa und noch mehr, daß er ſeine ewige Seinsweiſe und die aus ihr der Welt gegenüber fließenden Eigenſchaften der Allmacht, der Allwiſſenheit, der Allgegenwart aufgab, ohne doch die Identität ſeines ewigen Seins aufzugeben?“ und von einer andern Seite angeſehn: „wie iſt es denkbar, daß durch die Menſchwerdung Gottes weder in den immanenten trinitariſchen Prozeß eine Hemmung, noch in die welterhaltende und weltregierende Thätigkeit der dreieinigen Gottheit eine Lücke kam?“ Auf beide Fragen antwortet der Verfaſſer durch Anwendung des Begriffs des Willens „als der Wurzel des Weſens der Gottheit“ in einer verhältnißmäßig höchſt klaren und treffenden Weiſe S. 284—286. Nachdem er aber die unauflösliche unio personalis der Gottheit und Menſchheit im andern Adam als den „unerſchütterlichen Grund einer neuen Menſchheit“ ſcharf und nach allen Seiten hin entwickelt hat (S. 286—88), behandelt er auf Grund eingehender Exegeſe der Stelle 1. Corinther 15, 45—49 die Grundzüge des neuen Geiſteslebens in Jeſu Chriſto und die Art und Weiſe, wie ſich die neue Schöpfung Gottes in uns, die Einpflanzung unſres Lebens in das urbildliche des Erlöſers vollzieht. Hierbei tritt alsbald die weſentliche Unterſcheidung deſſen, was von den Thatſachen der Wiedergeburt in die Region des Bewußtſeins fällt und was davon in der des Unbewußtſeins vorgeht, in den Vordergrund; der Verfaſſer beleuchtet dieſe Gedanken durch die Analogie des phyſiſchen Lebens (S. 297 ff.). Die Frage, auf welcher die Berechtigung der Kindertaufe beruht: ob die Kinder glauben können? leitet den Verfaſſer auf die ſehr folgenreiche Unterſuchung der „actus directi und reflexi“ des Gnadenlebens (S. 301 ff.); er zeigt wiederum auf Grund der Hypotheſe, daß die unterſte Baſis des Geiſteslebens der Wille ſei, die Möglichkeit, wie der Glaube als actio directa eine Wirkung Gottes im Kinde ſein könne, „ohne den in den Stand der Freiheit geſchaffnen Menſchen zu entmenſchlichen“ — wobei wir freilich fragen: wenn durch die Taufgnade eine Umwandlung des Willens im unbewußten Kinde kann gewirkt werden (die actio directa des Glaubens) S. 307, wie iſt es denkbar, daß ſich der zum Bewußtſein entwickelte

Wille gegen das Heil in Chriſto, das ihm in der Taufe geſchenkt worden iſt, entſcheiden kann? Wir vermiſſen beim Verfaſſer ein Eingehen auf dieſe Seite des Geheimniſſes der menſchlichen Freiheit; das Capitel von der „unaufgehobenen Antinomie“ handelt nur von den wahrhaft Wiedergebornen, nicht von den Ungläubigen — und ſtellt dann dieſer dieſſeits des reflectirten Selbſtbewußtſeins gelegnen wurzelhaften Einheit die andere jenſeits deſſelben entgegen, das Gebiet des menſchlichen πνεῦμα im engern Sinne, „wo Wollen und Denken wipfelhaft zu einer dritten Lebensgeſtalt zuſammengehn,“ den Geiſtesbereich der außerordentlichen Erlebniſſe der Gnade, der Gloſſolalie, der Ekſtaſe u. ſ. w. (S. 310—320). Aber von dieſen Höhen des geiſtlichen Lebens, zu denen wir der emporwandelnden Seele mit unſern getrübten Augen nur ſchwer und unvollſtändig nachblicken können, lenkt der Verfaſſer unſre Aufmerkſamkeit zurück auf die nicht minder räthſelhaften Erfahrungen des Bekehrten, die er mit dem Apoſtel Paulus (Römer 7) auf dem Gebiete des durch die Gnade erneuten Willens macht — „die unaufgehobene Antinomie“ überſchreibt der Verfaſſer das letzte Capitel dieſes Abſchnitts, und behandelt darin auf Grund genauer Exegeſe das „Wandeln im Geiſte, das Dienen mit dem Gemüthe.“ Es ſind dies, wie überhaupt die letzten Abſchnitte des Buchs, welche Seele und Geiſt in das Jenſeits begleiten, Capitel, welche durch ihren tiefſinnigen Inhalt das Gemüth im Innerſten erwecken und feſſeln; wir überlaſſen ihren Zuſammenhang im Einzelnen zu durchdenken den Leſern, die unſrer Angabe der leitenden Hauptgedanken bis hierher gefolgt ſind, in der Zuverſicht, daß ſie daraus wie wir immer neuen Genuß ſchöpfen werden, ſo gewiß als die Unterſuchung des Verfaſſers die tiefe Schwierigkeit des Gegenſtandes nicht verhehlt oder durch phantaſtiſche Speculationen umgeht, ſondern in ſtrenger Unterordnung unter das göttliche Wort überall der Herſtellung eines lichtvollen Gedankenzuſammenhangs nachtrachtet.

Wir beſitzen nun zunächſt an dem Buche den erſten vortrefflich gelungenen Verſuch, den Inhalt der Schrift, der ſich auf das Gebiet der Pſychologie bezieht, demjenigen was ältere und neuere Speculation und Beobachtung behauptet haben, im Zuſammenhange entgegenzuſtellen und durch die Aufweiſung einer ſtrengen innerlichen Gedankenverbindung gegen die Angriffe eines oberflächlichen oder böswilligen Zweifels zu rechtfertigen. Der Verfaſſer hat für das pſychologiſche Gebiet, auf dem empiriſche und ſpeculative Unterſuchung zu Reſultaten gekommen zu ſein behaupten, die mit der Offenbarung nicht mehr

könnten in Einklang gebracht werden, gethan, was Kurtz, Pfaff u. A. für das wietere Feld naturwiſſenſchaftlicher Forſchung geleiſtet; er hat nachgewieſen, daß „was die Schrift Pſychologiſches bietet weder im Selbſtwiderſpruche ſteht, noch ſo befangen, kindiſch und dürftig iſt, daß es ſich angeſichts der neueren Forſchungsergebniſſe zu ſchämen brauche.“ (Vorr. IV.) Aber noch eine höhere Bedeutung glauben wir dem angezeigten Werke vindiciren zu müſſen; wir ſehen durch die Unterſuchungsweiſe des Verfaſſers ſowohl, als durch das, was uns nun als pſychologiſche Lehre der Schrift im Zuſammenhange vorliegt, die Wahrheit des Ausſpruchs eines andern chriſtlichen Denkers auf das glücklichſte beſtätigt und auf einem engern Gebiete zunächſt erprobt, worin derſelbe ſich über Philoſophie und Offenbarung alſo äußert: „Das wahre Verhältniß von Philoſophie und Offenbarung iſt, daß dieſe weder als Norm noch als bloſes zu erklärendes Object, ſondern als die erklärende Hypotheſe von der Philoſophie angenommen werde,“ (Stahl, Fundamente einer chriſtlichen Philoſophie S. 203.) Die Schrift des Verfaſſers iſt in ihren Grenzen ein trefflicher Beitrag zur Verwirklichung des Gedankens, aus dem Labyrinthe und den Räthſeln der letzten philoſophiſchen Syſteme durch die Anwendung des Schlüſſels, welchen die Offenbarung bietet, herauszuführen.

Weimar. A. Schubart.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

III.

Zeittafeln für den Unterricht in der Geſchichte in den unteren Gelehrten- und Real-Schulen. Stuttgart, Schweizerbartſche Verlagsbuchhandlung und Druckerei, 1856. Groß 8. 15 St. 4 Thlr.

Dieſe Zeittafeln ſind vom Königl. württembergiſchen Studienrath herausgegeben und wurden mit einer in der 2. Abtheilung dieſes Hefts abgedruckten Inſtruction im Laufe des Herbſtes 1856 an die Vorſtände der untern Gelehrten- und Realſchulen Württembergs verſchickt mit der Weiſung, daß der Geſchichtsunterricht in den genannten Schulen mit Beginn des nächſten Schuljahrs nach dieſer Inſtruction und mit Benutzung der Zeittafeln, die jeder Schüler ſich ſelbſt anſchaffen muß, zu ertheilen ſei.

Dieſelben ſind, was die äußere Druckeinrichtung betrifft, den Tafeln in Dittmers Lehrbuch ſehr ähnlich, unterſcheiden durch den Druck (lateiniſche Schrift) die Data von größerer und geringerer Wichtigkeit,

und haben jenen Vorzug, auf den Döderlein im Begleitwort zu ſeinem Vocabularium mit Recht einen ſo großen Werth bei einem Schulbuch legt: ſie erſchrecken den Schüler nicht zum Voraus durch ihre Maſſenhaftigkeit, ſondern erwecken die angenehme Hoffnung in ihm, daß er dieſelben werde bewältigen können.

Sie beginnen p. 3 (eine Vorrede fehlt, wie billig) mit der iſraelitiſchen Geſchichte, wovon 20 Data 4000 v. Chr. Adam und Eva bis 70 v. Chr. Titus in Jeruſalem gegeben ſind, ohne Eintheilung in Perioden. Nach der 7. Zahl, 1400 Richter in Iſrael, ſteht die Bemerkung: „die vorſtehenden 7 Zahlen ſind nur als überliefert, nicht als hiſtoriſch zuverläſſig zu betrachten."

P. 4 und 5 folgt die griechiſche Geſchichte in 4 Abtheilungen: I. Anfang und Entwicklung der griechiſchen Staaten. 1500 bis 1300 Cekrops Cadmus, Danaus Pelops iſt das erſte, 511 Hippias vertrieben das letzte Datum; nach dem trojaniſchen Krieg ſteht wieder die Bemerkung: „die vorſtehenden 5 Zahlen ſind nur als überliefert, nicht als hiſtoriſch zuverläſſig zu betrachten." II. Blüthezeit des griechiſchen Volks. 500 bis 449 Perſerkriege; Athens Hegemonie bis 440; Perikles, Phidias, Herodot, Sophokles. Zu letzterem Datum möge überhaupt die Bemerkung angefügt werden, daß die wichtigſten Punkte der Culturgeſchichte an geeigneter Stelle berührt ſind. III. Die Zeit des Verfalls. 431 bis 404 Peloponneſiſcher Krieg. bis 338 Chäronea. IV. Alexander der Große und ſeine Zeit, Dieſer Abſchnitt ſchließt mit 30[illegible], Schlacht bei Ipſus, worauf dann noch folgt ein: „Anhang, um den Zuſammenhang mit der römiſchen Geſchichte herzuſtellen. (Die Zahlen ſind nicht zum Memoriren beſtimmt.)

P. 6—8. Die römiſche Geſchichte in 3 Abtheilungen. I. Rom unter Königen. 753—510. Die Namen der Könige ſind alle genannt, aber nicht für alle die Zahlen; auch iſt keine Bemerkung über die Gültigkeit der betreffenden Zahlen beigefügt. II. Rom als Freiſtaat, mit 3 Abſchnitten: 1) Entwicklung der römiſchen Verfaſſung. Patricier, Plebejer, Decemvirn, Kämpfe mit den Nachbarn, Camillus und die Gallier. 510—366. 2) Eroberungen der Römer in und außer Italien. 343—133. Zur Charakteriſtik der ganzen Einrichtung möge hier ausgehoben werden: 218—201 zweiter puniſcher Krieg. Hannibal, Hasdrubal. Fabius Cunctator, Marcellus, P. Cornelius Scipio der Aeltere. Cannä, Zama. Spanien. 3) Bürgerliche Un-

ruhen und Kriege. 133—31. III. Rom unter Cäſaren bis 476 v. Chr. Ende des weſtrömiſchen Reichs. Romulus Auguſtulus. Odoacer.

P. 9—13 die deutſche Geſchichte in 3 großen Abſchnitten. I. Zertrümmerung und Umgeſtaltung des weſtrömiſchen Reichs. Völkerwanderung, Muhamedaner. Da dieſe Abtheilung mit 375 beginnt, die römiſche Geſchichte aber mit 476 ſchließt, ſo greifen natürlich die letzten Zahlen der römiſchen und die erſten Zahlen der deutſchen Geſchichte in einander über. II. Das römiſche Reich deutſcher Nation in den Zeiten kirchlicher und politiſcher Einheit, mit 5 Unterabtheilungen: 1) Anfänge unter den Carolingern. 2) Sächſiſches Haus. 3) Fränkiſches (ſaliſches) Haus. 4) Schwäbiſches (hohenſtaufiſches) Haus. 5) Habsburger, Wittelsbacher, Luxemburger. In dieſem Abſchnitt tritt die in der Inſtruction beſprochene Einrichtung zuerſt hervor, daß einige Data der muhamedaniſchen Geſchichte in Klammern erſcheinen, auch dieſe ſind jedoch im Druck verſchieden, z. B. 1453 Türken in Conſtantinopel, iſt groß gedruckt; 1328 Valois in Frankreich. Engliſch-franzöſiſche Kriege. Schießpulver. Osmanen in Kleinaſien — dagegen klein. III. Das römiſche Reich deutſcher Nation in den Zeiten kirchlicher Trennung und politiſcher Auflöſung in zwei Abſchnitten. 1) Die kirchliche Trennung. Reformation. 2) Die politiſche Auflöſung. Oeſterreich, Preußen. Dieſe letzte Unterabtheilung ſchließt: 1815 Waterloo. Deutſcher Bund. Zweiter Pariſer Friede. Napoleon nach St. Helena. Dampfſchiffe, Eiſenbahnen, Telegraphen.

Endlich p. 14 u. 15 folgt die württembergiſche Geſchichte in den drei Abtheilungen: 1) Württemberg als Grafſchaft, 2) als Herzogthum, 3) als Kurfürſtenthum, nachher Königreich.

Schorndorf. A. Palm.

Druckfehler.

In der Recenſion des Herrn Prof. H. Schweizer über Vanicek Lateiniſche Schulgrammatik, Nro. 1 der Päd. Revue 1857 Bd. 45, bitte ich folgende Druckfehler berichtigen zu wollen:

Seite 43 Zeile 9 v. u. iſt zu leſen: Nationalgrammatiker. S. 46, Zeile 18 u. 19 als es: kann es; Zeile 9 v. u. Zell. S. 47, Z. 12 v. u. ließ ſtatt in B.: u. D (uncer Denkmale); Z. 10 v. u. dh ſtatt ϑ; Z. 9: χ ſtatt x; 2, m ſtatt us. S. 48, Z. 5 v. o. vu ſtatt ou; Z. 19 mirus ſtatt smirus. S. 49 Z. 22 v. u. Naſals ſtatt Vocals. S. 50, Z. 17 v. u. cōmo u. cŏma. S. 52, Z. 1 dyâus; Z. 7, r-Stämmen ſtatt u-Stämmen. S. 54, Z. 12 v. u. mino ſtatt minor. S. 55, Z. 17 turnus ſtatt turum.

Außerdem iſt zu leſen pag. 120, Zeile 8 v. u. Bürger.

Lgbn.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLV. Nro. 4. 1857.

I. Abhandlungen.

Die Naturwiſſenſchaften in der Realſchule.

Von E. Röttger, Lehrer an der Friedr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Die Wahrſcheinlichkeit einer Umgeſtaltung des Realſchulweſens und einer bevorſtehenden Modification des Lehrplans, die hie und da laut gewordene Furcht, es könne einem in der neuſten Zeit von vielen Seiten angegegriffnen Unterrichtszweige dadurch irgendwie Abbruch geſchehen, endlich die eigne Hoffnung auf das Gegentheil veranlaſſen den Verfaſſer, nachfolgende Andeutungen über die ſchon oft und doch noch nicht genug beſprochne Stellung der Naturwiſſenſchaften in der Realſchule zu veröffentlichen. In der Realſchule, dem Producte eines Compromiſſes zwiſchen Publikum und Regierung, zwiſchen den nicht überall klaren Anforderungen eines nach einer ſogenannten realen Bildung ringenden Bürgerſtandes und zwiſchen denen, die das Schulregiment auch in dem höheren ſtaatlichen und allgemein menſchlichen Intereſſe nach der moraliſchen und ideellen Seite hin ſtellen muß, offenbart ſich nicht ſelten der Zwieſpalt dieſer ihr Entſtehen bewirkenden und ihre Dauer verbürgenden Meinungen, indem bald Schwankungen nach dieſer bald nach jener Richtung hin eintreten. Zeigen ſich dieſe Schwankungen mehr auf dem Gebiete der Sprachen, ſo liegt das größtentheils in der größern Regſamkeit und, ich muß es gerade zu ſagen, in der größern Hingebung beider Faktoren auf dieſem Felde. Die Naturwiſſenſchaften, in ihrer jetzigen Geſtalt ein Kind der neuſten Zeit, meiſtens doch nur ihren coloſſalen und äußerlich beſtechenden Reſultaten nach gekannt und bewundert, entziehen ſich ihrem pädagogiſchen Werthe nach meiſtens den Augen des Publikums, weil der reale Nutzen einer naturwiſſenſchaftlichen Bildung, ſein einziges und

auch in gewiſſen Schranken nicht ganz unberechtigtes Criterium für dieſes Publicum, nicht ſcharf genug in ſeinem Zuſammenhange mit der erworbenen Bildung an den Tag tritt. Den wirklichen Nutzen erkennt nur der ſelbſt, der auf dieſe Weiſe ſeine Bildung erworben; die Erleichterung bei materieller und ſelbſt geiſtiger Arbeit, die ein von Kindheit an naturwiſſenſchaftlich durchgebildeter Menſch empfindet, die dadurch erworbene Arbeitsfähigkeit weiß nur dieſer allein auf die richtigen Gründe zurückzuführen. Man laſſe ſich nicht durch die wenigen, das Gegentheil ſcheinbar beweiſenden Beiſpiele täuſchen. Das Publicum unſrer Realſchulen, nicht zu verwechſeln mit dem der Gewerbeſchulen, ſieht zwar und ſtaunt die gewaltigen Producte einer Thätigkeit, deren Reglung es ſelbſt auf die Naturwiſſenſchaften zurückführt, an, es preiſt das Naturwiſſen als das punctum saliens unſrer Zeit in materieller und intellectueller Beziehung, es fordert dieſes Wiſſen, aber ſelbſt zum größten Theil unbekannt mit dem innern Zuſammenhange phyſiſcher Erſcheinungen, mit der Arbeit in der Erforſchung ihrer Geſetze, ſchreibt es die Reſultate mehr einer allgemein menſchlichen, genialen Thätigkeit, als der eines in beſtimmten Grenzen wirkenden Geiſtes zu. Es ſieht den Nutzen der Naturwiſſenſchaften überhaupt wohl, aber nicht, oder doch nur wenig den Nutzen der Naturwiſſenſchaften in den Schulen. Das klingt paradox, aber man verfolge nur das Benehmen der meiſten Eltern, deren Kinder die Realſchule beſuchen. Naturwiſſenſchaften ſollen und müſſen die Kinder lernen, denn ihr künftiger Beruf weiſt ſie oft darauf hin, und es iſt nachgerade Mode geworden, über Naturwiſſenſchaften zu ſprechen. Nun fängt das Kind an zu lernen, zuerſt Botanik; es quält ſich mit Linné und Juſſieu; in welcher Beziehung ſtehen aber Linné und Juſſieu vielleicht zur Apotheke? Das wird den Eltern nicht klar. Dann kommt Phyſik und Chemie an die Reihe. Da wird von Aetherſchwingungen, vom Trägheitsmomente, von Kryſtallſyſtemen, Atomen u. ſ. w. geſprochen. Wieder fehlt dem Publicum der Zuſammenhang zwiſchen Maſchinenfabriken, Dampfſchiffen, Eiſenbahnen, chemiſchen Fabriken ꝛc. und der gelehrten Wiſſenſchaft. Die Erklärung des electriſchen Telegraphen, die Bereitung der Schwefelſäure, der Soda, die gelegentlich gegeben wird, iſt für ſie das einzig Brauchbare der ganzen Schulwiſſenſchaft. Für Profeſſoren und gelehrte Leute iſt dergleichen gut, aber die Kinder treten in einen practiſchen Beruf, da iſt alles das nicht zu gebrauchen. So urtheilt das Publicum bis jetzt. Ganz anders wird es ſchon nach zwanzig Jahren ſein, wo ein großer Theil der Eltern ſelbſt

auf Realſchulen gebildet ſein wird. Wie geſagt, der Zuſammenhang einer naturwiſſenſchaftlichen Bildung mit den naturwiſſenſchaftlichen Reſultaten liegt im Allgemeinen dem Publicum nicht klar genug vor, und wenn man doch von den Wortführern das dauernde Verlangen nach Einführung und der Behandlung dieſer Wiſſenſchaft in den Schulen wahrnimmt, ſo darf man ſich durchaus nicht über die Tendenzen ſolches Strebens täuſchen. Der wirkliche naturwiſſenſchaftliche Unterricht intereſſirt die große Mehrzahl wenig oder gar nicht. Ganz anders iſt es auf dem ſprachlichen Gebiete. Trotz der Angriffe, den die Schulen in Betreff ihres Planes und ihrer Methode in dieſer Hinſicht nur zu oft vom Publicum zu erleiden haben, ſcheint der Conner des mehr oder weniger theoretiſchen Theils, ſo weit die Schulen ihn umfaſſen, mit dem praktiſchen viel inniger und feſter; der Gegenſatz zwiſchen Schule und Leben ſcheint fließender zu ſein, als es bei den Naturwiſſenſchaften der Fall iſt. Welches Intereſſe daher bei den Eltern, wenn das Kind auch nur ſein panis, piscis, crinis, finis, ſein avoir ꝛc., oder vielleicht gar I am anzuwenden verſteht, welche Freude, wenn es nun anfängt, fein zierlich how do you do oder comment cela va-t-il zu ſprechen? Wie viel Erkundigungen werden eingezogen über die ſprachliche Entwicklung? Welche dagegen über die naturwiſſenſchaftliche? Mir wenigſtens iſt noch kein Fall dieſer Art bekannt. Die Intereſſeloſigkeit des Publicums an dem naturwiſſenſchaftlichen Unterricht, nicht an den Naturwiſſenſchaften, iſt es, die dem Verfaſſer einige Furcht einflößt bei der bevorſtehenden Geſtaltung des Realſchulweſens. Freilich iſt ſchon oben geſagt worden, daß trotz dieſer Gleichgültigkeit ein reges und beſtimmtes Verlangen nach Naturwiſſenſchaft für die Schule oft und laut ſich kund giebt. Aber ein Verlangen, das in ſich hohl, wenigſtens in vielen Fällen, ſein muß, weil es aus Modeſucht, aus Mißverſtändniß und vielleicht gar aus Oppoſition entſtanden iſt, hat keine Kraft, und eine Macht, die weiß, was ſie will, kann ihm bald die Spitze bieten, oder, wenn ſie nicht mit Schärfe auftreten will und darf, es leicht auf eine Weiſe beſänftigen, die den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht in einen ſanften, unerbetenen und unerflehten Schlaf hüllt. Das Publicum, das die Realſchulen ernährt, iſt einmal für ſie eine Macht; gleichgültig kann es daher nicht ſein, ob es an der Schule überhaupt, oder an einem Unterrichtszweige Theil nimmt oder nicht.

Zu dieſer Furcht vor der ſüßen Ruhe des Publicums kommt aber eine noch viel größere, wenn auch unbegründete, die vor den Anſichten

oder Abſichten der höchſten Staatsbehörde. Es kann nicht unterbleiben, daß der Staat, deſſen Zwecke viel weiter ſich erſtrecken, als die eines Haufen vereinzelter Menſchen, zu allen rechtlichen Mitteln ſeine Zuflucht nehmen muß, um Hinderniſſe, die nicht allein ſeinen fernern Zwecken, ſondern auch ſeiner Exiſtenz im Wege ſtehen, zu beſeitigen. Das Verlangen, der Auflöſung unſrer jetzigen Verhältniſſe, der Verwirrung und Abſtumpfung ſittlicher Begriffe, dem ſich überſtürzenden Streben nach Gütern dieſer Welt, der Irreligioſität, der Zuſammenhangsloſigkeit der einzelnen Glieder bei Zeiten einen Damm zu ſetzen, muß die Thätigkeit unſrer Regierung im höchſten Grade in Anſpruch nehmen. Alles ſucht und forſcht, den Punkt des Archimedes zu finden, von dem aus man dieſe Zeit aus den Angeln heben könne, und ſiehe da, er iſt gefunden. Die Naturwiſſenſchaft iſt in Vieler Augen das böſe Princip der Zeit. Alſo weg mit der Naturwiſſenſchaft, wenigſtens aus den Schulen, wo wir ſie in unſrer Gewalt haben! So hat man wohl genug in neuſter Zeit gehört und geleſen. Wenn wir nun auch der feſten Anſicht ſind, daß dieſe Meinung die der Regierung nicht ſei, ſo wird es doch für möglich gehalten, daß bei dem drängenden Rufen dieſer Zeit nach Hülfe die Männer, deren Verdienſt und Ehre es iſt, den Kampf mit der Verderben bringenden Zügelloſigkeit aufgenommen zu haben, wenigſtens Verſuche zulaſſen könnten, die ohne dem ausgeſprochnen Zwecke zu dienen, nur Schaden bringen würden. Materialismus iſt allerdings das Hauptübel unſrer Zeit, denn alle andern entſpringen aus ihm; aber einer Wiſſenſchaft, die ſich mit der Materie beſchäftigt, die Urheberſchaft in die Schuhe zu ſchieben, das ſcheint zunächſt mir doch mehr als übereilt. Schon die Geſchichte ſollte uns lehren, daß die Blüthe irgend einer Wiſſenſchaft immer erſt nach längerer Zeit eine eigenthümliche, durch ſie bewirkte Geiſtesrichtung eines ganzen Volkes hervorrief; ſollte dieſe Erfahrung nun auf einmal für falſch erklärt werden müſſen? Aber wäre auch das der Fall, worin liegt denn der Keim des Böſen, den die Naturwiſſenſchaft um ſich ſtreuen ſoll? Iſt es der Stoff, iſt es die Form, iſt es die Thätigkeit, die ſie in Anſpruch nimmt, ſind es ihre Reſultate? —

Ich glaube ſchwerlich, daß einer von denen, welche den Naturwiſſenſchaften materialiſtiſche Tendenzen unterſchieben, jemals darauf gekommen iſt, ſich dieſe Fragen einzeln zu beantworten; ein ſummariſcher Proceß, wo möglich in contumaciam verhandelt, iſt das einzige Verlangen geweſen, das die Feinde dieſer Wiſſenſchaft an die Gewalt geſtellt haben. Vogt, Moleſchott und ihre Anhänger ſind die Summe

der ganzen Naturwiſſenſchaft, noch dazu auch der politiſche Revolutionär Vogt, wie kann daher das Urtheil anders ausfallen, als wie es von der dominirenden Regierung gefordert iſt und noch gefordert wird. Wäre der von dieſen Männern verkündete Materialismus die Subſtanz der naturwiſſenſchaftlichen Doctrinen, dann würde der Verfaſſer gern in dies anklagende unisono einſtimmen, ja er würde, weit entfernt von der Anſicht, daß jedes wiſſenſchaftliche oder philoſophiſche Syſtem ein Product einer allgemeinen Nothwendigkeit ſei, und als ſolches von allen Parteien, wenn auch nur ſtillſchweigend, anerkannt werden müſſe, gern dem Begehren derer beiſtimmen, welche im höhern ſtaatlichen und religiöſen Intereſſe die Unterdrückung der Naturwiſſenſchaften fordern. Wenn es ſich aber ohne ſonderliche Mühe erweiſen läßt, daß die Herren Vogt und Moleſchott die Naturwiſſenſchaften geradezu ins Geſicht ſchlagen, wenn ſie in ihrem Syſtem thatſächlich, wenn auch nicht beſonders ausgeſprochen, den Beweis für das Gegentheil liefern, dann ſcheint es doch mehr als unthunlich zu ſein, in die Bekämpfung des Vogtſchen Materialismus auch die der Naturwiſſenſchaften zu verwickeln. Am einfachſten und Allen am zugänglichſten leuchtet die Unwahrheit der Vogtſchen Behauptung, daß alle Wiſſenſchaft oder Naturwiſſenſchaft (denn nach ihm kann jedes Wiſſen nur auf naturwiſſenſchaftlichem Wege gewonnen werden, ein Satz, dem ich vollſtändig beipflichte) nothwendig zum vollendeten Materialismus führe, daß mithin der Materialismus das einzige Syſtem ſei, auf dem man fußen könne, ein, wenn man ſieht, wie er, um zu dieſen Reſultaten zu gelangen, den Weg der allein gültigen naturwiſſenſchaftlichen Methode verlaſſen hat. Allen ſeinen Unterſuchungen liegt ohne Zweifel das Princip der Cauſalität zu Grunde; ohne Anerkennung dieſes Princips ſtürzt von ſelbſt der ganze Bau; ohne Cauſalität giebt es kein Naturgeſetz. Die ganze Natur, ich faſſe Natur ganz allgemein, von ihren rohſten, materiellen Stufen an bis zu dem individuellſten Seelenleben, bietet uns aber auch nicht einen Anhaltepunkt, von dem aus man auf naturwiſſenſchaftlichem Wege zu dieſem Princip, das, ſei es auch fingirt, wirklich im Bewußtſein Aller vorhanden, gelangen könnte. Ueberall nur eine Reihe von Erſcheinungen, nirgends ein „es muß“. Gäbe es nun auch ein beſondres phyſiſches Organ im Menſchen, deſſen Thätigkeit das Princip der Cauſaltät veranlaßte, oder wäre die Seele eine Subſtanz gleich der des Sauerſtoffs, ſo wäre unter allen Umſtänden anzunehmen, daß irgend welche Urſachen auf dieſes Organ influenzirten und mithin auch auf die Reſultate ſeiner Thätigkeit. Aber nirgends iſt eine Stö-

rung dieſer Art wahrgenommen, nirgends ſie wahrzunehmen. Die geiſtigen, von phyſiſchen Zufällen abhängigen Factoren, welche von der individuellen Thätigkeit vermittelſt des erwähnten Princips durchdrungen werden ſollen, ändern ſich je nach dem Zuſtande, in welchem ſich Sinnen- oder andre Nerven befinden, aber das Princip ändert ſich nicht. So muß denn doch die Seele Etwas ſein, das wenigſtens in manchen Fällen ſelbſtändig auftritt; ſind aber erſt einige dieſer Fälle conſtatirt, ſo iſt damit ihre Selbſtändigkeit überhaupt bewieſen, ohne daß es gerade nöthig iſt, phyſiſche Einwirkungen andrer Art auf ſie zu leugnen. Vogts Lehre ſtützt ſich alſo nicht allein auf rein ſinnliche, oder wie die Gegner ſie nennen, rein naturwiſſenſchaftliche Methode, ſondern er muß, wie jeder andre Menſch, aus ſeinem eignen Selbſt hinzunehmen, um nur leidlich die Riſſe ſeines Syſtems zu bedecken. Weil aber der Materialismus nun auf ſo ſchwachen Säulen ſich aufbaut, weil ſo kühne Hypotheſen auf ſo dürftige Gründe gethürmt werden, weil aber endlich die Naturwiſſenſchaft Hypotheſen nur bei der genauſten Prüfung und nach längerer Erfahrung geſtattet, ſo iſt Vogt nicht Materialiſt parceque ſondern quoique er Profeſſor der Naturwiſſenſchaft iſt. Die Naturwiſſenſchaft als ſolche hat mit dem Materialismus weiter nichts gemein, als daß ein Theil ihres Inhalts die Materie iſt, eine Namensverwandtſchaft, die mit der Sache nichts zu thun hat; was individuelle Menſchengeiſter ihr von eigner Färbung angedichtet haben, was ſie für ihre Zwecke aus ihr entnommen, das hat ſie nicht zu verantworten. — Wer die Fehler unſrer Zeit genauer überdenkt, und wer einen Blick in die Geſchichte unſers Geſchlechts überhaupt gethan, der wird auch eingeſtehn müſſen, daß die Sucht nach materiellem Beſitz, daß der praktiſche Materialismus heute nicht intenſiver und nicht ausgebreiteter iſt, als ehedem; das Uebel iſt äußerlich mehr offenbar; nur das brutale und ungeſcheute Bekenntniß ſeiner ſelbſt macht es verletzender. Der Grund davon aber liegt in dem jüdiſch-juriſtiſchen Geiſt unſrer Zeit. Alles ſoll in beſtimmte, compacte, leichter handzuhabende Formeln gebracht werden, um damit zu ſchachern vor dem Tiſche des irdiſchen Richters wie vor dem Altar des himmliſchen. Nur was beſtimmt formulirt und geſprochen werden kann, hat Geltung und Werth; was aber in der Tiefe des Gemüths ſeine Quelle hat, was ein Blick, ein Händedruck ſich ſagen, Hingebung, Liebe, Glaube, Hoffnung, alles hat die Krankheit unſrer Zeit an der Wurzel angegriffen, es ſei denn Weichlichkeit und Weibiſchkeit.

Hat man den Naturwiſſenſchaften ſo mit Unrecht den Vorwurf gemacht, die Verhältniſſe unſrer Zeit hervorgerufen, oder doch begünſtigt zu haben, ſo will ich dagegen verſuchen, in ihnen wenigſtens einen Theil der Mittel zur Heilung nachzuweiſen. Verlaſſen wir deshalb den weiten Kreis der bisherigen Unterſuchung und begeben uns in die ſtillere Welt der Schule. Was haben die Naturwiſſenſchaften in der Schule für eine Bedeutung, was für eine intellectuell, was für eine moraliſch bildende Kraft? In letztrer Beziehung ſage ich ohne Bedenken: Sie erziehen den Jüngling zum Manne. Nichts ſcheint paradoxer und geſuchter zu ſein; eine Wiſſenſchaft, die kaum ethiſche Anknüpfungspunkte hat, deren Entwicklung ſo fern von aller menſchlichen Charakterbildung liegt, ſoll eine Umwandlung des Menſchen hervorrufen, eine Formirung des ganzen geiſtigen Beſitzthums! Und doch iſt dem ſo, und nirgends liegt die Wahrheit gerade näher, als hier. Doch ehe ich zur Begründung ſchreite, erinnere ich daran, daß ich geſagt habe, ſie macht den Jüngling zum Manne. Ich ſetze alſo einen Jüngling voraus voller Lebenskraft und Lebensluſt, der mit Behagen ſeine geiſtige Exiſtenz fühlt, in phantaſievollem, gemüthreichen Schwunge den Ideen ſeiner Laune und Luſt die Zügel ſchießen läßt, und dieſen Jüngling bringt die Naturwiſſenſchaft durch den Zwang ihrer Methode, durch Gewöhnung zur dauernden und berechneten Arbeit in das rechte Gleis, ſie giebt ihm das Maß in ſeinem Thun und Denken. Das Einzige, was den Mann über den Jüngling erhebt iſt das Maß, die Beſonnenheit, die geregelte Thätigkeit, abgeſehen von der phyſiſchen Beſchaffenheit und der durch das längre Lebensalter erworbenen Erfahrung. Ein Jüngling zu bleiben an Ideenreichthum, an Gemüthsinnigkeit, ein Mann zu werden an Ueberlegung, an Strenge, das ſei das Ideal, dem wir unſre Knaben entgegenführen. Nun wirkt die Naturwiſſenſchaft zwar nicht durch Beiſpiele, die ſie dem Jünglinge vorführt, aber Beiſpiele allein nöthigen den Menſchen nicht, ihnen zu folgen, ſie geben ihm nur die Möglichkeit, ſie ſind nur der Spiegel, in welchem er ſehen mag, wie er ſein könnte; ſondern ſie wirkt durch Zwang und Strenge, durch die einzigen Zuchtmittel, welche der Menſch überhaupt hat. Beiſpiele und Ideale müſſen dem Jünglinge durch andre Wiſſenſchaften, durch Geſchichte, Litteratur, Religion, mit einem Worte durch die ſprachlichen Disciplinen gegeben werden; den ernſten Willen, die Kraft ein ſolches erſtrebtes Ideal zu erreichen, können nur die innre Zucht und die Gewöhnung an bedachte Thätigkeit, woran die natur-

wiſſenſchaftlichen und mathematiſchen Wiſſenſchaften reicher ſind, als alle andern, gewähren. Man verfolge nur den Gang, den die exacten Disciplinen nehmen. Vom Gegebenen ausgehend, unterſucht der umſichtige Forſcher erſt die Umſtände, in welchem es ſich befindet, dann verändert er die Verhältniſſe, er beobachtet die Veränderungen, die es erleidet; er ſucht analoge Fälle, verfolgt ſie bis ins Einzelſte, und kommt dann zu einem hypothetiſchen Reſultat, das zur Wahrheit ihm erſt wird, wenn die Erfahrung mannigfach ſeiner Meinung beipflichtet. Welche Fülle von Arbeit, welche Anſtrengung nach einem beſtimmten Ziele, welche Ueberlegung ſind jedem dieſer Reſultate vorhergegangen? Die Sorgfalt bei der Ausführung, die Strenge der Beobachtungen, das unermüdliche Streben nach dem Ende ſind es nun eben, die den Jüngling an Arbeit, an innere Ruhe und an Kritik gewöhnen. Die Gefahr einer Hyperkritik fehlt ganz, denn jede Hypotheſe, die zuletzt doch nothwendig gemacht werden muß, mahnt, daß ein poſitiver Standpunkt bleiben muß. So kann denn endlich auch das mühſame Verfolgen fremder Objecte, die Unterdrückung eigner Ideen im Gegenſatz zur realen Wirklichkeit, und das Maßhalten in allen Dingen bei längrer Dauer nicht ohne die wohlthätigſten Folgen für den Charakter bleiben, und damit rechtfertigt ſich meine Behauptung, daß die Naturwiſſenſchaft den Jüngling zum Manne mache. Freilich könnte dem noch entgegengeſetzt werden, daß auch die ſprachlichen Disciplinen daſſelbe leiſteten. Gewiß, wer wollte das leugnen, aber ſie thun es nur, ſo weit ſie rein grammatiſch, d. h. naturwiſſenſchaftlich ſind. Immer aber iſt in dieſer Hinſicht die Gefahr vorhanden, daß durch den Zwieſpalt, in dem ſich die Sprachen in pädagogiſcher Beziehung befinden, d. h. durch das Auseinanderfallen von Form und Inhalt, von Quantität und Qualität, eine Zerſtreuung eintritt, während bei der Einheit der Form und des Inhalts der Naturwiſſenſchaften dieſe vermieden wird. Sprachen ſollen Ideen geben, die exacten Disciplinen die Form, das Maß. — Wie in intellectueller Beziehung die Naturwiſſenſchaften dem Pädagogen dienſtbar ſind, das ergiebt ſich aus dem vorigen faſt von ſelbſt; auch iſt die menſchliche Natur bei dem Schiller aller Farben eine einheitliche, und was auf eine Seite wirkt, kann nicht ohne Reflex auf die andre bleiben. Zweierlei beſonders tritt hier für die Naturwiſſenſchaften in die Schranken, einmal iſt es die Logik und dann das poſitive Wiſſen, das nicht todt, ſondern lebendig iſt, weil es durch andauernde Anſtrengung erworben wurde. Todt iſt das Poſi-

tive nur, wo es mit Gewalt losgelöſt von ſeiner Entſtehung dem Geiſte eingetrichtert iſt.

Es iſt hier der Ort, ſich die Frage zu beantworten, welcher ſpecifiſche Unterſchied zwiſchen den bildenden Elementen der Sprachwiſſenſchaften und der Naturwiſſenſchaften ſei. Wir verſtehen unter Sprachwiſſenſchaften nur die Sprachen ſelbſt, ganz losgelöſt von deren Inhalt. Die Herren Philologen unſrer Zeit haben einmal das Monopol, nicht allein die wahren Repräſentanten des geſammten ſprachlichen Wiſſens zu ſein, ſondern auch die Alles deſſen, was nun einmal durch die Sprache wiedergegeben werden muß, vielleicht mit Ausnahme der Naturwiſſenſchaften. Was in aller Welt haben aber wenigſtens für die Schulkreiſe der Inhalt des Cornelius Nepos, Caesar, Livius u. ſ. w. mehr mit der Sprachform, d. i. mit den poſitiven Sprachelementen, den Wörtern, deren Declination, Conjugation, deren Verknüpfung u. dgl. m. zu thun, als eben die Naturwiſſenſchaften. Freilich wiſſen wir wohl, daß für den feineren Forſcher ein Zuſammenhang zwiſchen Form und Inhalt ſich bald herausſtellt, aber dieſe feinern Unterſuchungen fallen zum größten Theil doch außerhalb der Schulſphäre, und für die meiſten daher ganz außerhalb ihres Lebens. Wird der an und für ſich zufällige Inhalt der Sprachen mit in die Wagſchale gelegt bei einer Prüfung des pädagogiſchen Werthes der verſchiednen Wiſſenſchaften, ſo iſt es, ſelbſt bei dem kümmerlichen Inhalt der meiſten Schriften, die in Realſchulen geleſen werden, nur zu leicht den Naturwiſſenſchaften die Rolle des Paria zu ertheilen. Daß die Naturwiſſenſchaften an Ideenreichthum nicht concurriren können mit Allem, was durch die Sprache wiedergegeben iſt und wird, iſt leicht begreiflich; ſie erfüllen ja nur eine Seite des menſchlichen Geiſtes.

Wenn wir daher obige Frage zu beantworten ſuchen, ſo ſcheint es zuerſt nöthig, von dem concreten Inhalte der ſprachlichen wie der naturwiſſenſchaftlichen Disciplinen abſtrahiren zu müſſen. Hat man das gethan, ſo bleibt hier wie da als die lebendige Geiſtesthätigkeit die Analyſis und Syntheſis, das Herauslöſen der Prämiſſen, der Geſetze aus dem Gegebenen, und das Produciren aus gegebenen Prämiſſen. Das genus iſt in beiden Fällen daſſelbe, der Unterſchied, der vorhanden ſein möchte, fällt allein in die species. Vergleicht man an beſtimmten Beiſpielen, z. B. an der Herleitung eines mathematiſchen Lehrſatzes und der Conſtruction eines grammatiſchen Satzes die Art und Weiſe, wie ſich die logiſche Thätigkeit vollzieht, ſo leuchtet

die Differenz ſofort ein. Hier ſind alle grammatiſchen Regeln, die zur Conſtruction nöthig ſind, gleichzeitig, ſo weit es die menſchliche Natur zuläßt, vorhanden und erwarten gewiſſermaßen gleichzeitig in Thätigkeit zu kommen; dort ſind zwar alle Definitionen, Lehrſätze ꝛc. auch präſent, aber ſie verhalten ſich dem bevorſtehenden Beweiſe gegenüber ganz indifferent und nur dann, wenn ſie im Laufe der Entwicklung erforderlich ſind, gerathen ſie in Fluß. Hier alſo mehr ein Nebeneinander von Prämiſſen, dort ein Nacheinander. Daher kommt in den Sprachen die Schwierigkeit, mit einem Schlage gleich das Richtige zu treffen, in der Mathematik und in den Naturwiſſenſchaften, nicht in das Stocken zu gerathen; daher endlich der Vorzug der Sprachen, eine größere Beweglichkeit des Geiſtes zu erzielen, und der Vorzug der naturwiſſenſchaftlichen Disciplinen, die geiſtige Thätigkeit zu vertiefen und intenſiver zu machen. Welcher von beiden Wiſſenſchaften man nun das Vorrecht in den Schulen gönnen will, das überlaſſe ich Jedem gern ſelbſt zu entſcheiden; ich denke, die Gleichberechtigung liegt klar auf der Hand; eine Wiſſenſchaft iſt das Correctiv der andern.

Was nun den Inhalt beider Wiſſenſchaften anbetrifft, ſo haben wir ſchon vorhin geſagt, daß die ſprachlichen Disciplinen, wie man gewöhnt iſt, ſie aufzufaſſen, reicher daran ſind, als die Naturwiſſenſchaften. Führen wir daher jene auf ihr richtiges Maß zurück, und dehnen dieſe bis dahin aus, ſo ſchlägt die Wagſchale nach einer ganz andern Seite. Während jene allein die Sprache für ſich ihrem innern Bau nach, dann den Zuſammenhang verſchiedner Sprachen, und den der einzelnen mit dem Charakter und den Ideen eines Volkes, ſowie endlich den einer individuellen Sprachweiſe mit den Gedanken und dem Weſen einer beſtimmten Perſönlichkeit umfaſſen, ſo tragen dieſe die ganze Natur vom Chaos an bis zu dem geiſtigen Leben eines Menſchen in ſich, oder ſollten ſie doch wenigſtens in ſich tragen. Dem Inhalte nach umfaßt die Naturwiſſenſchaft Alles, was nur gewußt werden kann. Man verſtehe uns nicht falſch, und nicht ſo etwa, als ob auch Alles nun wirklich à la Vogt durch Phyſik und Chemie erklärt werden müſſe; keineswegs, aber ſelbſt der Geiſt iſt als etwas factiſch Vorhandnes naturwiſſenſchaftlicher Behandlung fähig. Logik und Pſychologie [eine Metaphyſik kennen wir nicht] ſind rein naturwiſſenſchaftliche Disciplinen, logiſche Geſetze ſind Naturgeſetze.

Freilich hat dieſe Eintheilung für die Schulen kein weiteres

Intereſſe; ich wollte auch der Naturwiſſenſchaft nur die Superiorität bewahrt wiſſen. In der Schule iſt das Verhältniß ein andres und muß auch ein andres ſein. Während ſich die ſprachlichen Disciplinen über ihren Kreis erheben, und für ſich ganz andre Gebiete beanſpruchen, beſchränken ſich die Naturwiſſenſchaften auf die ſimpelſten Elemente. Faſſen wir indes nun einmal das durch den Sprachunterricht an poſitivem Wiſſen, abgeſehen von der Sprache ſelbſt, Gebotene näher in das Auge. Die Schriftſteller, die in Realſchulen tractirt werden, ſind meiſtens Cornelius Nepos, Caeſar, Livius, Voltaire, Racine, Boileau, Scribe, Dumas, Goldſmith, Walter Scott, Bulwer, Cooper, Shakeſpeare. Abgeſehen von den letztern, welche den Ideen nach, die in ihren Werken reifen, meiſtens unfruchtbar bleiben müſſen, weil der Gegenſatz zwiſchen Form und Inhalt durch genügende Sprachkenntniß noch nicht hinlänglich ausgeglichen iſt, ſcheint uns doch die Summe alles deſſen, was behaltenswerth iſt, ſehr gering; wir haben freilich die deutſche Litteratur dabei ausgenommen, indes iſt die Zeit, welche ihr gewidmet wird, verhältnißmäßig klein, und die Erfolge ſind dem angemeſſen. Die Sprachen ſollen, ſo heißt es, uns ethiſches, äſthetiſches Bildungsmaterial ſchaffen; wo iſt denn nun dieſes Material? Etwa in den wenigen geleſenen Schriften, deren rein grammatiſche Behandlung faſt die ganze dazu beſtimmte Zeit verſchlingt? Wo iſt der Zuſammenhang zwiſchen dieſen bildenden Ideen und der Sprachform? Iſt der Schüler etwa ſo weit vorgeſchritten, um den Charakter des Hannibal zu reimen mit der Stilprobe des Nepos? Ideen, die durch die Sprache dem Schüler gebracht werden, ſind nichts anders, als das verſchrieene poſitive Wiſſen der Naturwiſſenſchaften; an und für ſich betrachtet, haben ſie gar keinen Einfluß auf die Bildung eines Schülers, ſie ſind todt für die ſich bildenden Geiſtesthätigkeiten; nur im Zuſammenhange mit der ſie erzeugenden Arbeit haben ſie für die Bildung einen Werth. Das poſitive Wiſſen wirkt nur erregend auf die geiſtigen Potenzen, wie die Blätter die Wurzel antreiben, um Nahrung an ſich zu ziehen. Wo findet aber die Idee von dem Charakter des Hannibal, die nebenbei aus dem Cornelius Nepos gewonnen wurde, ihre Wurzel? Etwa in der mühſamen, grammatiſchen Thätigkeit des Knaben? Ich glaube ſchwerlich. Die lateiniſche Sprache allein iſt die Frucht dieſer Anſtrengungen. Der Inhalt der meiſten Schriften ſteht ſo ganz beziehungslos für die Schule zu der Sprache, vermittelſt welcher er mitgetheilt wurde. Was daher ein Knabe an Ideenreichthum durch den ſogen.

Sprachunterricht erwirbt, das ist, abgesehen vielleicht von der Classe, wo der Zusammenhang zwischen Form und Inha innigerer und dem Schülerbewußtsein ein klarerer wird, ganz los. Ganz anders ist es aber bei den Naturwissenschaften. bar nicht so mannigfaltig und bunt ist das Feld des positiven W das dem Schüler nach langer, mühsamer Arbeit vor Augen wird, aber es ist ein selbst durch bewußte Thätigkeit, und nicht Zufall erworbenes Gut, ein Gut, das nicht verloren geht un dem weiten Meer des Gedächtnisses preisgegeben wird. Jeder e mathematische Lehrsatz, jedes Naturgesetz versetzt den Geist i rastlose Bewegung, treibt die geistige Thätigkeit zu neuer Anstre und kann treiben, weil sichere Bürgen für eine erfolgreiche vorhanden sind, Bürgen, die ihm ja selbst das Leben gaben. wirkt das naturwissenschaftliche Wissen nach allen Seiten hin. den Sprachen treibt von vornherein eine übergroße Mannigfal des Wissens nach Vereinfachung und Solidirung, nach Verinnerlic bei den Naturwissenschaften breitet ein solider, innerer Keim Zweige nach allen Richtungen des Lebens aus.

Indem wir die Naturwissenschaften so hervorheben, sind keineswegs gesinnt, dem Sprachunterricht irgend wie Mange Bildungselementen vorzuwerfen; wir wollen ihn nur in die gebü den Schranken zurückweisen. Wenn wir genauer zusehn, so f wir überhaupt eine vollständige Gleichberechtigung beider Die nen, eine ergänzt die andere. Was die eine an Vertiefung Intension voraus hat, das hat die andere an Beweglichkeit Extension. Der Inhalt der Naturwissenschaften drängt den Sc von selbst, wenn der Lehrer ihm die Perspective in die Auße eröffnet, zur extensiven Thätigkeit; der zufällige Inhalt der Sp giebt dem Schüler Gelegenheit, an der Hand des Lehrers einen in das Wesen der Dinge zu thun. Beide geistigen Lebenspro sind einander so nöthig, wie ein Arm dem andern.

Fassen wir das noch einmal zusammen, was wir den Na wissenschaften an Bildungselementen beigelegt haben. Einmal es nach der erziehlichen Seite hin die Gewöhnung an besonn lang andauernde Thätigkeit, andrer Seits in intellectueller Bezie war es das Formale dieser Thätigkeit und die Wechselwirkung Stoffes mit ihr. Wenn die Naturwissenschaft, vorausgesetzt im daß sie in der gehörigen Weise gelehrt wird, nun solche Bildu elemente in sich enthält, wie wir glauben es erwiesen zu haben,

ſcheint es unbedingt nöthig, daß die Regierung, der die Regulirung der Schulen, welche insbeſondre auf den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht angewieſen ſind, obliegt, die Stellung dieſer Wiſſenſchaft an den Schulen ins beſondre ins Auge faßt, und daß ſie durch Anklagen ſolches Inhalts, wie ſie vorher erwähnt ſind, ſich nicht abhalten läßt, ihr die Geltung, welche ihr zukommt, zu bewahren und zu verſchaffen. Treten zu den Eigenthümlichkeiten des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts, welche die Entwicklung des Menſchen im Allgemeinen bedingen, noch ſolche, die die Heranbildung eines Menſchen unſrer beſtimmten Zeit bewirken, dann hat vollends die Naturwiſſenſchaft ein Recht, bei der Geſtaltung des Schulweſens ein Wort mitzuſprechen, daß es aber an ſolchen Eigenſchaften nicht fehlt, darüber iſt kaum noch ein Wort zu verlieren, ſobald man der Entwicklung der Induſtrie, des Handels gedenkt.

Welche Rechte, fragt es ſich nun, verlangen die Naturwiſſenſchaften bei der neuen Geſtaltung des Realſchulweſens, welche Pflichten übernehmen ſie? Es iſt für praktiſch befunden worden, dieſe Claſſe der Schulen zu theilen, in die höhere, die Realſchulen, in die niedere, die höheren Bürgerſchulen. Sollten letztere ſich weſentlich über das Niveau der gewöhnlichen Stadtſchulen erheben, ſo kann dies nicht durch ein bedeutenderes Material an poſitivem Wiſſen geſchehen; ſie würden Eintrichterungsanſtalten werden, wie die etwa, die aus einem Quartaner oder Tertianer einen Portepéefähnrich ſchnitzeln; lediglich durch Unterrichtszweige und Unterrichtsmethoden, die ein potenzirtes Können, nicht Kennen, des Menſchen herbeiführen, müſſen ſie ein Vorrecht vor jenen haben. Man laſſe ſich dabei nicht durch das gewiß entſtehende Geſchrei des Publicums blenden; das verlangt in ſeiner Beſchränktheit ein poſitives Wiſſen, welches womöglich gleich nach dem Uebertritt in das Leben in Geld umgeſetzt werden könne. Vorhin ſchon wurde erwähnt, daß das poſitive Wiſſen losgeriſſen von ſeinem Entſtehen ein ganz todtes und dem Spiel des Zufalls anheimgegebenes ſei; ein 16jähriger Schüler, wie ihn vermuthlich die höhere Bürgerſchule entläßt, vollgepfropft mit der Quinteſſenz aller möglichen Wiſſenſchaften, iſt deshalb um kein Haar beſſer daran, als ein 14jähriger, der aus einer Stadtſchule kommt. Das Wiſſen muß im Gegentheil ihm eine Laſt ſein, es verwirrt ihn, er iſt endlich froh, wenn er es wieder los wird. Eine erhöhte Fähigkeit, die Lebensverhältniſſe klar begreifen zu können, muß das einzige Ziel ſolcher Schüler ſein. Solche Fähigkeit räumt dem Menſchen weit mehr die

Möglichkeit ein, brauchbar zu werden, als ein nutzloſes Wiſſen. Will man als Princip dieſen Schulen das ſogenannte für die gewöhnlichen Lebensverhältniſſe brauchbare Wiſſen unterlegen, dann iſt der Plan für den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht bald gemacht. Für die untern Stände bedarf es einer Kenntniß, wie man, um die extremen Conſequenzen zu ziehen, Stiefelwichſe, Spiritus ꝛc. macht, für die höhern, wie Eau de Cologne, falſcher Champagner u. ſ. w. bereitet wird. Eine weitre Ordnung als die, welche für die Gedächtnißthätigkeit am nützlichſten erſcheint, iſt dann nicht nöthig; eins iſt im Grunde ſo ſchwer oder ſo leicht wie das andre. Ganz anders iſt es, wo die Potenz des Geiſtes das Ziel iſt, nach dem die Schulen zu ſtreben haben. Hier drängen ſich die Fragen auf, welche Zweige der Naturwiſſenſchaft thätig ſein ſollen für die Entwicklung eines Kindes, wie ſie zu lehren ſind, welche Reihenfolge zu beachten iſt und an welche Periode ſie anzuknüpfen haben.

Jedes Wiſſen fängt an mit der Kenntniß des Stoffs, den es zu ſeinem Inhalte macht. Freilich iſt dieſe Kenntniß nur eine mehr oder weniger äußerliche, denn auch ſie nimmt erſt zu an Beſtimmtheit, Klarheit und Intenſität im Laufe der Behandlung dieſes Stoffs. Eine ſolche allgemeine Ueberſicht über Alles, womit ſich die Naturwiſſenſchaft beſchäftigt, muß demnach dem Kinde gegeben werden, und zwar kann dies ſchon auf der unterſten Stufe, in Sexta, geſchehen, da weiter keine geiſtige Kraft in Anſpruch genommen wird, als die allgemeine Reception, die jedem Kinde mehr oder weniger eigen iſt. Man gebe dem Kinde ein Bild von den gewöhnlichſten Naturobjecten und claſſificire ſie nach den gröbſten Umriſſen. Das genügt für dieſe Stufe hinlänglich und erweckt, wie jeder leicht erfahren kann, bei dem Intereſſe an der umgebenden Außenwelt Spannung genug, um auch die folgenden Stufen gleich im Anfange mit Aufmerkſamkeit ins Auge faſſen zu können. Es ſind alſo meiſtens nur mechaniſche Kräfte, die hier in Thätigkeit geſetzt werden; die Beobachtung und das Gedächtniß. Wir verlangen dabei natürlich, daß nur ſolche Dinge zur Sprache gebracht werden, die dem Kinde wirklich vor Augen liegen, oder die es wenigſtens täglich zu ſehen Gelegenheit hat; ein Hinweis auf entferntere Objecte, die den vorliegenden analog ſind, kann dabei ſo wie ſo nicht ganz unterbleiben. Die Gründe dafür liegen wohl auf der Hand.

Eine ſolche äußerliche Kenntniß von Naturgegenſtänden genügt aber weder den Naturwiſſenſchaften, noch allen pädagogiſchen Anfor-

derungen. Die Wiſſenſchaft verlangt eine ſtrenge Sonderung der Individuen, dabei aber auch eine Ueberſicht über das unendlich Mannigfaltige, mit einem Worte, ſie ſetzt ein Syſtem voraus. Die Pädagogik fordert dem wachſenden Verſtande gegenüber eine Garantie gegen Miswachs, eine Kräftigung des Verſtandes ſelbſt, um einem ſchwindſüchtigen Emporſtreben vorzubeugen. Beide Forderungen werden vollſtändig erfüllt durch die ſyſtematiſche Behandlung irgend eines Theiles der Naturbeſchreibung. Die Naturwiſſenſchaft, ſo weit ſie in den Schulen betrieben wird, ſetzt indes keineswegs eine vollſtändige Hineinarbeitung in alle möglichen Syſteme aller Zweige voraus; eine ſolche Vorausſetzung würde von vornherein unſtatthaft ſein. Erſtens ſind die Syſteme nach den verſchiednen Fortſchritten der Wiſſenſchaften durchaus verſchieden und wechſeln von Jahr zu Jahr, von Buch zu Buch; die Syſtemkunde würde alſo eine wahre Siſyphusarbeit ſein; zweitens iſt das Syſtem durchaus nicht Subſtanz der Natur; der Menſch hat es gewiſſermaßen wie ein Netz über die ganze Welt gebreitet um ſich das Auffinden der Einzelheiten zu erleichtern. Indem alſo die Wiſſenſchaft bei ihrem Jünger Syſtematik vorausſetzt, verlangt ſie keineswegs, er ſolle die Natur auch ſchon in Formen und Syſtemen feſt halten, denn dieſe Formen ſind ja an und für ſich unvollkommen und verbeſſern ſich täglich, ſondern ſie will nur die Möglichkeit einer ſyſtematiſchen Auffaſſung für den jedesmaligen Gebrauch von ihm. Eine ſolche Möglichkeit erwirbt aber das Kind durch ein feſtes Arbeiten nach einigen oder gar nach einem Syſteme hin. Nicht die Syſteme ſelbſt ſind Zweck, ſondern der allgemeine Bau aller Syſteme, der ſich in den wenigen oder in dem einen offenbart. Die geiſtige Thätigkeit wird bei dieſer Arbeit in ganz beſtimmter Weiſe geregelt, immer wiederkehrend iſt das Subordiniren und Coordiniren nebſt der Beſchauung der Objecte im äußern wie im innern Auge das bewegende Princip des Geiſtes. Schärfung des Blickes wie analytiſches Denken ſind nebſt dem als poſitives Wiſſen erworbenen Syſtem der Syſteme die Errungenſchaften dieſer Periode. Es kann nun die Frage aufgeworfen werden, welcher ſpecielle Theil der Naturbeſchreibung als Leitfaden des Unterrichts in dieſer Zeit dienen könne. Nach dem vorigen iſt es ohne alle Bedenken nicht nöthig, die geſammte Naturbeſchreibung in die Schule einzuführen; der Bau der einzelnen Syſteme iſt allen Theilen derſelbe, ebenſo iſt die geiſtige Thätigkeit ein und dieſelbe. Das wenige poſitive Wiſſen, das nebenbei erworben werden möchte, iſt ganz überflüſſig, da es doch

in kurzer Zeit dem Danaidenfaß eines Schulgedächtniſſes entſchlüpft ſein würde, ja es iſt mehr oder weniger ſchädlich, weil es dem eigentlichen Zwecke das Intereſſe raubt. Ich will nicht ganz dieſes Wiſſen verdammen, da das eigentlich abſtracte Ziel dem Knaben zu grau werden möchte: man mag die Wahrheit damit immer etwas überzuckern, aber es darf nicht die eigentliche Spitze des Unterrichts abſtumpfen. Am meiſten ſcheint wohl die Botanik den Zwecken des Unterrichts zu entſprechen. Sie hat feſt gegliederte Syſteme, die nebenbei auch die meiſte Anwendung finden; ihr Stoff liegt dem Auge des Knaben jederzeit vor Augen. Die Arbeit kann alſo an den wirklichen Fundamenten, an der ſinnlichen Wahrnehmung beginnen, und nach einem ſichern Plane durch die Hand des Lehrers weiter geführt werden. Zoologie eignet ſich weit weniger dazu, weil der ſyſtematiſche Theil derſelben noch auf unſichern Pfeilern ruht, und ihre Objecte meiſtens den Schülern nur durch Bilder und Beſchreibungen, den endes Gedankens Bläſſe anklebt, vorgeführt werden. Die Abſtractionen müßten ſchon vom Abſtractum ausgehen, während ſie in der Botanik im Concretum ihren Anfangspunkt finden. Daß die Mineralogie noch weit weniger als die Zoologie Anſpruch auf Einführung in den Unterrichtsplan hat, leuchtet von ſelbſt ein. Wir würden alſo Zoologie und Mineralogie ganz fehlen laſſen und allein Gewicht auf den botaniſchen Unterricht legen. Von Quinta bis einſchließlich Tertia, von der erſten durch einfache Beobachtung entſtandenen Sonderung der Pflanzenindividuen an bis zur vollſtändigen Entwicklung des Linnéiſchen und des natürlichen Syſtems läge ſo dem Schüler ein reiches Feld für ſeine geiſtige Entfaltung vor.

Scheinbar von dem bisherigen Gange abſpringend treten nun Phyſik und Chemie in die Reihe der Bildungselemente ein. Beide Wiſſenſchaften tragen insbeſondre den Keim der Vorzüge in ſich, welche ſchon früher als den Naturwiſſenſchaften eigenthümlich angeführt wurden. Syntheſis und Analyſis, die einzigen Methoden des menſchlichen Wiſſens, wechſeln ſtetig mit einander, und ſind innig mit einander verbunden, und zwar geht die Analyſis immer von den concreteſten Formen der Natur aus, die Syntheſis kehrt zu der bunten Erfahrungswelt zurück. Die Controle wird nach der einen Seite hin durch das logiſche Bewußtſein, nach der andern durch die Erfahrung und Beobachtung geübt. Beide Wiſſenſchaften, an ſich ſchwer zu trennen, ſind ſo die Vertreter der ganzen Naturwiſſenſchaft, ſo weit ſich jetzt ihr Gebiet erſtreckt. Aber es iſt wichtig, daß auch beide Wiſſenſchaften wirklich

gelehrt werden, da dieſelbe geiſtige Thätigkeit nur durch Uebung an verſchiedenartigen Stoffen vor Einſeitigkeit bewahrt wird; und die Objecte der Chemie und der Phyſik ſind doch, ſo ſehr ſie einen Zuſammenhang haben und an den Grenzen ineinanderfließen, durchaus verſchieden. Man hüte ſich indes, an dieſer Stätte das Füllhorn chemiſcher und phyſicaliſcher Kenntniſſe in die jugendlichen Geiſter zu ſchütten; ſtatt Blumen würde man Dornen ſäen. Es iſt einzig und allein die naturwiſſenſchaftliche Methode der Zweck des Unterrichts dieſer Stufe; die Methode iſt das Poſitive, was erlangt werden ſoll. Von ſelbſt verſteht es ſich, daß an einen ſachlichen Inhalt angeknüpft, daß dieſer ſachliche Inhalt aus den wichtigſten theoretiſchen und praktiſchen Erſcheinungen ausgeſucht, und in Erinnerung an das repetitio est mater studiorum auch dem Gedächtniß einverleibt werden muß. So wird die Zeit von Tertia bis Secunda, bis wohin ich die Ausdehnung der künftigen höheren Bürgerſchule rechne, nicht ohne die fruchtbarſten Folgen für Schüler und Schule verſtreichen. Ich verlange aber ſchon für die Obertertia 2 Stunden Phyſik und Chemie und zwar aus demſelben Grunde, wie ich in Sexta einen vorbereitenden Curſus für die Botanik gefordert habe. Die Objecte der eigentlichen Naturwiſſenſchaften ſind dem Schüler ſo fremdartig oder doch ſo dunkel, daß es der folgenden Stufe, und der Erſparniß an Zeit wegen von der größten Wichtigkeit iſt, dem Schüler eine allgemeine Ueberſicht über den ganzen künftig zu bearbeitenden Stoff, wenn auch nur in den aller allgemeinſten Umriſſen zu geben. Auch kann hier ſchon das ſinnliche Auge vorbereitet werden, die einzelnen Erſcheinungen von den ſie begleitenden Umſtänden zu löſen und umgekehrt ſie wieder in ihrem Zuſammenhange damit zu betrachten. Für die Secunda, alſo die Prima der künftigen höhern Bürgerſchulen, verlange ich jedoch, ſelbſt auf die Gefahr hin, daß die gewöhnliche Zahl von 32 Schulſtunden überſchritten werden müßte, 4 Stunden für den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht, und zwar abwechſelnd 4 Stunden, etwa im Sommer für Chemie, im Winter 4 Stunden für Phyſik, oder umgekehrt, ſchon aus dem einfachen Grunde, weil von einander getrennt 2 Stunden mit den Aeußerlichkeiten, mit den Vorbereitungen zu Experimenten u. ſ. w. hingehen würden. Bei alledem ſetze ich indes voraus, daß jede Schule mit den nöthigen Mitteln verſehen iſt; und bietet ſich ja gerade jetzt der Regierung die beſte Gelegenheit, mit aller ihr zu Gebote ſtehenden Gewalt darauf bei den einzelnen Schulvorſtänden hinzuwirken.

Abſichtlich iſt bei der ganzen Eintheilung die Mathematik ausgelaſſen, obgleich die Mathematik nichts weiter, als eine Naturwiſſenſchaft iſt. Indes iſt ihre Stellung ſchon eine ganz beſtimmte und kaum noch abzuändernde, ihre Exiſtenz iſt nicht in Frage geſtellt und kein kümmerliches Leben ihr in Ausſicht geſtellt. Wir haben deshalb ſie ganz aus dem Auge gelaſſen und müſſen nur wünſchen, daß ſie den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht ſtützend und fördernd in den künftigen Plan aufgenommen werde.

In welcher Weiſe ſoll nun die höhere Claſſe der Realſchulen, die eigentliche Realſchule, ihre niedere Schweſter überragen, wie ſoll ſie von ihr abweichen? Die Antwort ſcheint mir leicht für den naturwiſſenſchaftlichen Unterricht. Von Sexta bis Secunda ſei ſie eine wirkliche höhere Bürgerſchule, wie ſie vorhin ihrem naturwiſſenſchaftlichen Bau nach angedeutet iſt; bis zur Secunda reife der Schüler in dem naturwiſſenſchaftlichen Geiſte und in der Methode heran und eigne ſich nebenbei das nothwendigſte Material an, dann aber wirke das Wiſſen auf die methodiſche Thätigkeit zurück und entfalte ſich bis zum Concreten zurückgehend nach den verſchiedenſten Richtungen des Lebens. Prima der Realſchule ſei ein Miniaturbild der Academie, die ſpäter die Schüler beſuchen ſollen. Ein Erfaſſen der Naturobjecte von dem ſubjectiven Standpunkt der Naturwiſſenſchaft, mithin der Zuſammenhang zwiſchen Theorie und Praxis, zwiſchen dem abſtracten Grau des Wiſſens und den bunten, lebendigen Erſcheinungen der Natur bilde hier den Gegenſtand einer freien Unterrichtsweiſe. Thätigkeit nach den intereſſantern und wichtigern Zwecken des menſchlichen Lebens hin fülle die Zeit dieſer Periode aus. Phyſik und Chemie je 4ſtündig betrieben, denn gerade dieſe Thätigkeit erfordert Zeit und Raum für die Entwicklung, bleiben die Unterrichtszweige. Damit indes der Schüler nicht auf den Gedanken gerathe, daß die Naturwiſſenſchaft hier ihre Grenze und ihre Zwecke in der chemiſchen Fabrik, im Telegraphen, der Eiſenbahn ꝛc. habe, damit nicht eine verderbliche Selbſtbefriedigung eintrete, werde dem Schüler noch eine Perſpective in das ganze unendliche Gebiet der Naturwiſſenſchaft und des menſchlichen Wiſſens überhaupt geboten. Im Kosmos faſſe ſich der geſammte Unterricht noch einmal zuſammen, und der in den Schüler gepflanzte Keim entfalte ſich zu der Ahnung von der wunderbaren Schöpfung Gottes. Der Kosmos, freilich in einer noch für die Schulen zu ſuchenden Form, werde in zwei Stunden den Primanern gelehrt.

Das Lateiniſchſchreiben, ins Beſondere der lateiniſche Aufſatz auf Gymnaſien in den letzten zehn Jahren.

Eine hiſtoriſch pädagogiſche Skizze.

Von Dr. G. Queck, Profeſſor in Sondershauſen.

Auf allen Gebieten der geiſtigen Thätigkeit hat man in der letzten Vergangenheit nicht nur ein ſehr reges Leben und Schaffen beobachten können, ſondern auch ein raſches Verſchwinden oder Verbrauchen. Da drängen ſich im engen Raume und ſchneller Folge ſcharfe Gegenſätze und jäher Wechſel in den wichtigſten Fragen des religiöſen, wiſſenſchaftlichen und öffentlichen Lebens, weſentliche Umgeſtaltung oder gänzliche Beſeitigung vorhandener Inſtitutionen, neue Ideen und Richtungen und die ihnen entſprechenden praktiſchen Geſtaltungen. Dem allgemeinen Drängen und Treiben, dem Kämpfen und Ringen, dem Gebähren und Geſtalten dieſer vielſeitigen und in manchen Beziehungen großartigen Bewegung hat ſich auch die Schule nicht entziehen können. So abgeſondert und ſtill ihre Wirkſamkeit, ſo geſchloſſen die Sphäre iſt, in der ſie ſich ihrer Organiſation und Beſtimmung gemäß zu bewegen hat: ſie hat immerhin jene geiſtige Zugluft verſpüren müſſen, ſie iſt nie ganz geſchützt geblieben gegen die nachtheiligen und draſtiſchen Wirkungen derjenigen Elemente, die den Pulsſchlag der Zeit beſtimmen. Wie in ſolchen Momenten die Mahnung vernehmlicher an die Schule ergeht, daß ſie ſich als einen Theil des großen Ganzen anzuſehen hat, daß ſie dieſem nicht nur neue Kräfte und Arbeiter zuführen, ſondern aus der Atmoſphäre deſſelben auch immer neue Befruchtung entnehmen muß: ſo iſt allerdings auch Gefahr vorhanden, daß, wenn jene allgemeine Bewegung ſtürmiſch, fieberhaft und unlauter wird, das ſtille Wirken der Schule geſtört, ihre Grundlage erſchüttert, ihre charakteriſtiſche Eigenthümlichkeit im Ganzen oder Einzelnen alterirt wird. Wenn auch eine auf ſo beſtimmte Baſis begründete, durch alte und heilige Tradition befeſtigte und unveränderlichen Zwecken dienende Lebensform, wie die der Schule iſt, an ſich einen ſicheren Beſtand und eine dauerhaftere Gewähr hat, als manche andere Inſtitution, die direkt und unmittelbar den wandelbaren Zwecken des bürgerlichen Lebens dient; ſo wird doch, wenn nicht der einmal gegebene und urſprüngliche Charakter mit Strenge und Sprödigkeit feſtgehalten, wenn nicht ein vielleicht ſcheinbar gerechtfertigtes Anſchmie-

gen und Nachgeben gegen gewiſſe Einflüſterungen und Anſprüche einer augenblicklich dominirenden Richtung ferngehalten wird, durch Veränderungen im Kleinen und Einzelnen, nachgerade ein ſehr nachtheiliger Rückſchlag auf den Geſammtcharakter der Anſtalt hervorgebracht und eine Schwankung und Halbheit veranlaßt werden, wodurch die Frucht einer geſegneten Wirkſamkeit verkümmert wird.

Das Gymnaſium hat in den letzten dreißig Jahren häufig die Anforderung des ſogenannten Zeitgeiſtes an ſich ergehen laſſen müſſen, manch gutes Theil ſeiner urſprünglichen Einrichtungen, die ihm wie ein heiliges Vermächtniß aus alter Zeit anvertraut ſind, aufzugeben. Sein alterthümlicher Charakter war eben das Anſtößige, die überwiegende Beſchäftigung mit dem claſſiſchen Alterthume und die derſelben entſprechende Uebung der geiſtigen Kräfte der Gymnaſialjugend ward als veraltet, einſeitig, unpraktiſch, das ganze Weſen und Treiben deſſelben als lebens- und inhaltslos, als unpopulär, dem modernen Zeitgeiſte, der nationalen Entwicklung, auch wohl dem Chriſtenthume nachtheilig bezeichnet und verſchrieen.*) Da ſollte der eine Lehrgegenſtand und die mit ihm verbundenen Uebungen beſchränkt und verkürzt, ein andrer erweitert, noch andre neu eingeführt werden. Der Ruf ertönte laut, die Anforderungen klangen gebieteriſch, die vorgebrachten Gründe wußten den Schein äußerer und innerer Berechtigung für ſich zu erwerben, das Gymnaſium war faſt bedroht, wenn es ſich nicht moderniſiren wollte, zum wenigſten ſeine Anerkennung und Geltung in der Nation zu verlieren. Nach mühevollen Kämpfen waren demſelben einige größere oder geringere Conceſſionen und Accomodationen abgerungen worden; vielleicht war unter der ſchwülen Luft des Kampfes hin und wieder die alte Praxis noch lauer, die Connivenz noch größer geworden, als es nöthig und recht war; bei Andern dagegen, die bisher dem altgewohnten Gange willig oder wenigſtens ohne Widerſtreben gefolgt waren, hatte der Streit der Parteien eine andre Ueberzeugung hervorgebracht. Das Schlimmſte aber blieb, die Schwankung und Unſicherheit im Ganzen, der Widerſpruch zwiſchen dem urſprünglichen, durch Herkommen und Geſetz beſtimmten Charakter und den mit Heftigkeit und unter vielſeitiger Zuſtimmung auftretenden Forderungen der Gegenwart, die Disharmonie in principiellen Punkten unter den Lehrercollegien, endlich, wie dies in Zeiten der Bewegung

*) Vergl. Bömel, die Gymnaſien im Kampfe mit dem Zeitgeiſte, Pädagogiſche Revue Bd. I, S. 427 ff.

natürlich iſt, eine nicht ganz entſchiedene Haltung mancher Schulbehörde, die hier zwar abwehrte, dort aber nachgab, im Ganzen eine mehr abwartende Stellung einnahm und den Streit zum Spruche erſt reif werden laſſen, als raſch und vorzeitig eingreifen wollte.

Doch wir wollen abſehen von der Bezeichnung der mißlichen Verhältniſſe im Allgemeinen, in welche das Gymnaſium durch eine Reihe heftiger mit eben ſo großem Aufwande geiſtiger Kraft als mit ſchneidender Schärfe und Erbitterung geführter Kämpfe gerathen war, und die mit durchgelebt oder durch Lectüre der betreffenden Schriften kennen gelernt zu haben, jedem Gymnaſiallehrer zum Nutzen gereichen wird; wir wollen uns vielmehr einem beſondern Theile der Gymnaſialbildung zuwenden, welcher mehr als jeder andre den Angriffen der Gegner ausgeſetzt geweſen iſt, verſchiedner als jeder andre im Laufe der Jahre nach ſeinem Werthe und Nutzen, nach ſeiner Berechtigung, Ausdehnung und Behandlung von Kennern und Unkundigen, von Berufnen und Unberufnen beurtheilt worden iſt, wir meinen die Uebungen im Lateiniſchſchreiben.

In dem jetzigen Augenblicke, wo hinſichtlich dieſer Frage, wenn nicht ein Friedensſchluß, ſo doch ein epochemachender Ruhepunkt eingetreten, wo man zu einem feſteren Urtheile gelangt zu ſein ſcheint, dürfte es der Mühe werth ſein, dem Kampfe, der ſich über das Lateiniſchſchreiben auf den Gymnaſien erhoben hatte, noch einmal nachzugehen, die Offenſiv- und Defenſivmaßregeln zu vergleichen und die verſchiedenen Auffaſſungen der Sache aufzuſuchen und zu beleuchten. Wenn wir dabei auf das letzte Decennium uns beſchränken, ſo glauben wir dazu deswegen berechtigt zu ſein, weil ſeit dem Jahre 1846 der Kampf lauter und entſchiedner als je zuvor ſich erhob und zugleich von einer Seite angeregt und geleitet wurde, die ſich wenigſtens die ſonſt häufig angewendete Einrede des ars non habet osorem nisi ignorantem nicht vorhalten zu laſſen brauchte.

Für die Uebungen im Lateiniſchſchreiben waren auf den deutſchen Gymnaſien im Allgemeinen drei hauptſächliche Formen üblich und im Gebrauche, die Exercitien, Extemporalien und freien lateiniſchen Ausarbeitungen; andre Uebungen, wie Periphraſen, Imitationen, ſchriftliche Bearbeitung der gegebenen Erklärungen in lateiniſcher Sprache, Auszüge, Inhaltsangaben, Retroverſionen, phraſeologiſche Sammlungen, lateiniſche Ueberſetzungen griechiſcher Schriftſteller, Memorirübungen, waren daneben im Gebrauche und wurden zur Aneignung ſtiliſtiſcher Fertigkeit und Gewandtheit angewendet, in früherer Zeit

wohl auch faſt überall metriſche Compoſitionen. Wir bleiben bei jenen drei genannten Uebungen ſtehen, da ſie überall und regelmäßig im Gebrauche waren, und da ihnen von Seiten der Schüler und Lehrer, der Behörden und des gebildeten Theils des Publicums ſtets beſondre Beachtung gewidmet zu werden pflegte. Die Exercitien, d. h. ſchriftliche dem Lehrer zur Correctur vorzulegende Ueberſetzungen eines deutſch gegebenen Textes, ſollten nicht nur zur Einübung und Befeſtigung der grammatiſchen Regeln und Eigenthümlichkeiten und zur Anwendung oder Bereicherung des ſprachlichen Materials dienen, ſondern auch zur Aneignung einer ſtiliſtiſch und logiſch correcten und wohlgefälligen Darſtellung in lateiniſcher Sprache; ihre Schwierigkeit mußte ſich alſo nach Inhalt, Form und Umfang gleichmäßig nach den obern Claſſen hin ſteigern. Während der Schüler auf ihre Ausarbeitung längere Zeit und Sorgfalt verwenden, auch fremde Hülfe, wie ſie Lexicon, Grammatik und Lectüre an die Hand geben, benutzen konnte, ſo ſollte durch die Extemporalien, d. h. ſofortige, ohne Hülfsmittel gefertigte Ueberſetzungen eines dictirten, oder noch häufiger eines nur vorgeſprochenen deutſchen Textes die eigenſte Leiſtungsfähigkeit des Schülers erprobt und geübt, das augenblicklich verfügbare Quantum ſeiner ſprachlichen und grammatiſchen Kenntniſſe zur Anwendung gebracht werden. Die freien lateiniſchen Aufſätze, die in größerer Anzahl und Ausdehnung meiſt nur in der oberſten Claſſe geliefert wurden, ſollten den geſammten ſprachlichen Reichthum des Schülers zur freien Anwendung bringen, ſeine Beleſenheit in den Schriftſtellern, ſeine Vertrautheit mit den Eigenthümlichkeiten der Sprache und der Darſtellung, ſeine Einſicht in die ſtiliſtiſche Technik documentiren und fördern; ſie galten als Gradmeſſer der wiſſenſchaftlichen und geiſtigen Tüchtigkeit des Schülers.

Die genannten regelmäßig wiederkehrenden, genau und ſtreng controlirten Arbeiten nebſt den andern oben erwähnten, im Weſentlichen demſelben Zwecke dienenden Uebungen beanſpruchten hauptſächlich die Zeit, den Privatfleiß und die geiſtige Kraft des Schülers. Als nun im Laufe der Jahre neben den altüblichen Lehrgegenſtänden andre eingeführt wurden und mit ſtärkeren Anforderungen an die Schüler auftraten, beſonders als dem mathematiſchen Unterrichte und den damit verbundenen Aufgaben größeres Gewicht, dem deutſchen Aufſatze hie und da die ausſchließliche Berechtigung, die geiſtige Reife des Schülers zu taxiren, beigemeſſen wurde; da mußten jene lateiniſchen Schreibübungen, wenn ſie auch noch immer beibehalten wurden, mehr und mehr herabgedrückt werden, da ja nicht nur die Zeit des Schülers

anderweitig ſehr in Anſpruch genommen, ſein Intereſſe und ſeine Hingebung getheilt, ſondern auch das Urtheil über ihn von den Leiſtungen in andern Gegenſtänden mit abhängig gemacht wurde. Als ſodann der über die Berechtigung und größere Ausdehnung moderner und realer Lehrgegenſtände zunächſt innerhalb der Schule geführte pädagogiſche Federkrieg auch in weiteren Kreiſen Aufmerkſamkeit erregte und Beachtung fand; als von da an die Meinung aufgeſtellt und vielſeitig anerkannt wurde bei dem intereſſirten Theile des Publicums, daß die Gymnaſien für das praktiſche Berufsleben unmittelbar förderſame Vorbereitung darbieten und neuere Sprachen, deutſche Sprache und Litteratur mit Stil- und Redeübungen, Naturgeſchichte mit Phyſik, praktiſches Rechnen, Geographie und Statiſtik in ſolcher Ausdehnung lehren müßten, daß dadurch nicht blos allgemeine Bildung und Orientirung gewonnen oder höheres wiſſenſchaftliches Intereſſe geweckt, ſondern auch ein für bürgerliche und praktiſche Lebensſtellungen ausreichender Fond an den betreffenden Realkenntniſſen dargeboten würde, und daß deswegen der altſprachliche Unterricht mit ſeinen Uebungen beſchränkt oder beſeitigt werden müßte; als mit dem neu erwachten Bedürfniß nach Bildung und Aufklärung in den Kreiſen des Bürger- und höheren Gewerbſtandes Real- und höhere Bürgerſchulen allerwärts entſtanden, und dieſe eben erſt entſtehenden, noch nicht feſt organiſirten Anſtalten eine Zeit lang die Aufgabe übernehmen zu wollen ſchienen, für den größten Theil der höheren bürgerlichen Berufsſphären nicht nur eine ausreichende und den Anforderungen der Gegenwart entſprechende allgemeine Vorbildung zu vermitteln, ſondern auch eine für den unmittelbaren Uebertritt in das Geſchäftsleben, für das Studium der Naturwiſſenſchaften, der Mathematik, der Arzneikunde ausreichende Unterlage an Kenntniſſen, Uebungen und Fertigkeiten durch die Mannigfaltigkeit und Ausdehnung ihrer modernen und realen Lehrgegenſtände darzubieten; als dieſe neuen Anſtalten im mühſamen Ringen für ihre junge und noch nicht geſicherte Exiſtenz in einen unerfreulichen Krieg mit den Gymnaſien geriethen, dieſen durch Aufdeckung mancher eingeroſteten Uebelſtände die bisher genoſſene Auctorität entzogen, ſich ſelber größere Theilnahme und Förderung zu verſchaffen wußten: da waren es vornehmlich die lateiniſchen Schreib- und Stilübungen, deren Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit in Abrede geſtellt, deren Beſeitigung oder Beſchränkung von der feindſeligen Polemik und reformatoriſchen Neuerungsſucht verlangt, deren Todesurtheil durch die öffentliche Stimme im Chorus ausgeſprochen wurde; da, unter der Ungunſt des Augen-

blicks, trat an manchen Lehrer und Freund der ſchriftlichen Uebungen in lateiniſcher Sprache die ernſte Lebensfrage mit einem Entweder — Oder heran; da, in Folge der ganz unvermerkt eingetretenen Veränderung und Erweiterung der Gymnaſialdisciplinen, konnte auch der entſchiedenſte Widerſpruch gegen Neuerungen und Zeitanſprüche die alte Bedeutung und Stellung jener Arbeiten nicht mehr in ihrem vollen Umfange aufrecht erhalten; da vermochte auch die klarſte Darlegung der Wichtigkeit derſelben für den allgemeinen Bildungszweck nicht mehr ſich Gehör zu verſchaffen; da ſuchten gar Viele noch zu retten, was zu retten ſei, und zeigten ſich, um nicht Alles zu verlieren, bereit, die frühern Anforderungen herabzuſtimmen und in eine weſentliche Beſchränkung der lateiniſchen freien Arbeiten und der Exercitien zu willigen. Was man aber nur mühſam noch am Leben erhalten und kümmerlich pflegen konnte, das konnte keine geſunde und volle Frucht mehr zu Tage fördern; was nur noch vegetirte und aus Mitleid oder Ironie, weil es in Kurzem von ſelbſt dahin fallen werde, geduldet wurde, mußte ſein völliges Exil oder Verſcheiden herannahen ſehen. Und wer dann in ruhiger Prüfung ſo mancher von dem Bildungsbedürfniſſe der Neuzeit an die Gymnaſien geſtellten, an ſich gerechtfertigten Forderungen, und in Erinnerung an das vielgebrauchte und eben ſo oft falſch verſtandene non scholae sed vitae, und in der immermehr ſich aufdrängenden Ueberzeugung, daß unter den veränderten Verhältniſſen das alte ſtolze Ziel in den alten Sprachen wie überhaupt, ſo auch in der lateiniſchen Darſtellung ſich nicht mehr erreichen laſſe, bedachte, daß die lateiniſchen Stilarbeiten der Gymnaſiaſten doch immerhin ſehr unvollkommene Machwerke ſeien im Vergleich nicht nur mit den Muſtern ſchöner Darſtellung, die das Alterthum ſelbſt überliefert, ſondern auch mit den ähnlichen Leiſtungen der Gymnaſien in früherer Zeit, daß ſtiliſtiſche Fertigkeit auch bei den Lehrern und Philologen von Fach immer mehr abhanden gekommen, daß bedeutende Schriften in lateiniſcher Sprache ſelbſt von Philologen ſelten geſchrieben, daß die betreffenden Uebungen auf Univerſitäten ſelbſt nicht mehr hoch geſchätzt *), die Fertigkeit lateiniſch zu ſchreiben oder zu ſprechen ſeltner gefordert würde: der konnte wohl, ſo eng ihm auch die alte Inſtitution ans Herz gewachſen war, zu der Anſicht hingedrängt wer-

*) Vgl. Schneider (Breslau) disput. de remittendo sermonis latini usu academico 1845, und dagegen Eichſtädt de finibus sermonis lat. in usu academico regundis, Jena 1846.

den, daß die lateiniſchen Stilübungen, die in ihrer jetzigen Beſchränkung und Halbheit auch pädagogiſch betrachtet ein Uebelſtand bleiben und für Lehrer und Schüler zur Siſyphusarbeit werden müßten, gänzlich fallen und abgeſchafft werden ſollten, und Ueberſetzungsübungen nur inſoweit noch beibehalten werden dürften, als durch ſie eine für ſicheres und raſches Verſtändniß der lateiniſchen Autoren nothwendige Kenntniß der Grammatik vermittelt werden könnte.

In dieſer Weiſe trat zuerſt der damalige Oberlehrer der Dresdener Kreuzſchule, Hermann Köchly, in ſeiner Aufſehn erregenden Schrift: „Zur Gymnaſialreform, Theoretiſches und Praktiſches, Dresden 1846", p. 80 ff., mit der entſchiedenen und durch hiſtoriſch-praktiſche Thatſachen belegten Forderung auf: Das Lateiniſchſchreiben und Lateiniſchſprechen muß ſchon jetzt auf den Gymnaſien abgeſchafft werden. Er faßt ſeine Gründe zuſammen in den Sätzen (p. 93): 1, die lateiniſche Sprache war einſt die Sprache der Gebildeten überhaupt, ſie iſt es nicht mehr; 2, die lateiniſche Sprache war dann die Sprache aller Gelehrten, ſie iſt es nicht mehr; 3, die lateiniſche Sprache war zuletzt die ausſchließliche Sprache der altclaſſiſchen Philologen, ſie iſt es nicht mehr. Was iſt ſie alſo jetzt noch? Die Sprache der Scholaſtik, d. h. derjenigen Schulweisheit und Stubengelehrſamkeit, welche ſelbſtzufrieden und hochmüthig, von der friſchen Gegenwart in Wiſſenſchaft und Leben ſich abſchließend, an dem Vermächtniß vergangener Jahrhunderte zehrt und von einer neuen Jugend, von einer neuen Welt, von einer neuen Zeit nichts wiſſen will, ſondern ſie entweder vornehm ignorirt oder dummdreiſt verſchmäht und verwünſcht. Und weiterhin heißt es: „Mit welchem Rechte alſo zwingen wir die Blüthe der vaterländiſchen Jugend, Kraft, Zeit und Luſt an das Sprechen und Schreiben der lateiniſchen Sprache fruchtlos zu verſchwenden? Mit welchem Rechte verkümmern wir ihnen durch dieſe veralteten Uebungen das Verſtändniß des Alterthums? Mit welchem Rechte hindern wir ſie eben dadurch, in dem ſichern und leichten Gebrauche ihrer Mutterſprache ſich zu üben? Mit welchem Rechte quälen wir uns und die nur zum kleinſten Theile der Philologie ſich widmenden Zöglinge der Gelehrtenſchulen, um ihnen eine Fertigkeit einzulernen, die wir Philologen — ihre Lehrer — nicht mehr beſitzen?" Die ganze Arbeitsſcheu, Unwiſſenſchaftlichkeit, Frivolität und Abſtumpfung der Jugend wurde von Köchly auf Rechnung jener Uebungen geſtellt; von den ſchriftlichen Uebungen wollte er namentlich die freien Arbeiten und die ſchwierigern Exercitien beſeitigt wiſſen; eine

wöchentliche Stunde zum Niederſchreiben der Extemporalien geſtattete er noch.

Wie ſehr der beſprochene Gegenſtand damals als wichtige und brennende Frage betrachtet wurde, beweiſt der Umſtand, daß die pädagogiſche Section des im Herbſte 1846 zu Jena verſammelten Philologenvereins, ebenfalls auf Köchlys Anregung, die Frage zur Discuſſion ſtellte, ob die bisher auf Gymnaſien üblichen freien lateiniſchen Aufſätze beizubehalten ſeien oder nicht, und die Behauptung geradezu ausgeſprochen wurde, daß es eine Frage der Zeit ſei, ob dieſelben beizubehalten ſeien oder nicht. Köchly hatte nämlich ſelbſt bei den betreffenden Verhandlungen ſeine Forderung auf die Beſeitigung der freien Aufſätze reducirt. Siehe S. 90 ff. der Verhandlungen der neunten Verſ. deutſcher Phil. u. ſ. w., Jena 1846. Der Köchlyſche Vorſchlag wurde in Jena zwar abgeworfen, er war aber damit nicht beſeitigt; die Köchlyſche Schrift hatte durch ihre Friſche, Entſchiedenheit und Keckheit viele Leſer und Freunde gefunden; es lag in der Natur des Streites und der ganzen Zeitrichtung, daß ein ſolcher Vorgang, dem jetzt Lehrer und Freunde der Gymnaſien entgegengetreten waren, zu neuen Angriffen Veranlaſſung darbot. Der Streit wurde in Kritiken und beſonderen Schriften fortgeſponnen und ſelbſt auf das Gebiet der Tageslitteratur geführt; die Zahl der Freunde und Vertreter des Vorſchlags, der Schwankenden und Unſchlüſſigen ſchien zuzunehmen; die alte Praxis der lateiniſchen ſtiliſtiſchen Arbeiten, namentlich der freien Aufſätze, ſchien kaum noch auf längere Zeit haltbar zu ſein, und es konnte nicht zweifelhaft ſein, daß, wenn die freien Aufſätze, die Spitze der lateiniſchen Stilübungen, aufgegeben wären, auch die übrigen Ueberſetzungsübungen auf ein ſehr unbedeutendes Maß herabſinken würden. Allerdings traten auch namhafte Pädagogen und Schulmänner als entſchiedene Vertheidiger der lateiniſchen Stilübungen auf; wir erinnern nur an die gediegenen Arbeiten in der Revue von Ameis, Rauchenſtein und Mager und deſſen Ausſpruch, „wie man eine Sprache lernen könne, ohne Schreibübungen in derſelben anzuſtellen, davon hat die genetiſche Methode ſchlechterdings keinen Begriff;“ wir erinnern auch an den im Jahre 1846 erſchienenen Lehrplan für die gelehrten Schulen des Herzogthums Naſſau, der für alle Claſſen Uebungen im Lateiniſchſchreiben vorſchreibt, und zwar in der zweiten Claſſe: Ueberſetzungen ins Lateiniſche, Extemporalien, ſummariſche Wiederholungen des Geleſenen in lateiniſcher Sprache, Anfang freier Ausarbeitungen; in

der erſten Claſſe: eigne freie Ausarbeitungen, Extemporalien, Uebungen im Sprechen durch lateiniſche Erklärung der Schriftſteller und beſondere Disputationen.*)

Wiewohl Köchly ſelbſt und der größere Theil der ſachkundigen Gegner des Lateiniſchſchreibens auf Gymnaſien den Unterricht in der lateiniſchen Sprache außerdem nicht weſentlich beſchränkt wiſſen wollten, und zur größern Förderung und Nützlichkeit deſſelben, unter Hinweiſung auf manche Gebrechen in der bisherigen Praxis, maſſenhafte Lectüre, hiſtoriſche Auffaſſung der Schriftſteller und ihrer Zeit forderten; ſo läßt ſich doch nicht verkennen, daß die betreffenden Angriffe aus dem damaligen Zeitbewußtſein, welches dem Utilitätsprincip und materiellen Intereſſen huldigte und deswegen auch von den Gymnaſien eine die unmittelbaren Zwecke des Lebens fördernde Bildung verlangte, mehr oder weniger hervorgegangen waren. War doch in einer frühern Schrift Köchlys (Princip des Gymnaſialunterrichts der Gegenwart) zu leſen, daß unſer Gymnaſialunterricht mit dem Zeitbewußtſein in Widerſpruch ſtehe, und dieſes Zeitbewußtſein war eben, wie wir ſattſam erfahren haben, nicht auf gediegene Bildung, ideale Auffaſſung, ſtrenge ſittliche Zucht und Gewöhnung gerichtet, ſondern auf unmittelbare Nützlichkeit, auf Vielwiſſerei und Frühreife.

Die Noth der Gymnaſien, das Schwinden ihres Anſehns und ihrer Frequenz ging Manchem zu Herzen, und damit nicht die neu aufblühende vielgerühmte Pflanze der Realſchule das alte Kraut des Gymnaſiums gänzlich in Schatten ſtelle und überwuchere, ſuchte man den Ausweg einer Vereinigung des Gymnaſiums und der Realſchule, wobei die charakteriſtiſchen Disciplinen des Gymnaſiums nach den höheren Claſſen gedrängt und in kümmerlicher Weiſe betrieben werden ſollten, und zu den „unglücklichſten Mitteln der Dispenſation und der Privatſtunden“ Zuflucht genommen werden mußte. Eigenthümliche Rettung der Gymnaſien, durch welche denſelben faſt nichts weiter blieb, als der alte Name und zum Aufputz einige ärmliche Flicken! Daß bei ſolchen Vorſchlägen die lateiniſchen Schreibübungen, namentlich die freien Ausarbeitungen, gänzlich beſeitigt werden mußten, verſtand ſich gewiſſermaßen von ſelbſt. Man vergleiche darüber Freeſe: Das deutſche Gymnaſium nach den Bedürfniſſen der Gegenwart, 1845, und unter andern folgende Auslaſſung, S. 26: „Nur allge-

*) Siehe Pädag. Rev. Bd. 13, S. 114.

meine und ſeichte Gedanken können, wenigſtens von Schülern, verſchiedentlich geſtaltet und daher nur ſolche in ihren Arbeiten gewählt werden; ſpecielle verallgemeinern ſich, tiefe verflachen ſich bei mannigfacher Umwandlung unwillkürlich; ſtatt der eignen werden gern Kernſprüche der Alten oder freie Imitationen herbeigezogen. So ſtrotzen die Schriften der berühmteſten Latiniſten von Sentenzen und Gemeinplätzen; ſo verſteckt ſich Gedankenarmuth oft genug hinter gewähltes Latein, und mancher ſchreibt in wohlgeſetzten lateiniſchen Perioden Vieles, deſſen er ſich, läſe er es in der Mutterſprache, ſchämen würde. Der Jüngling vollends kann nur in trivialem Denken gewandt ſein; dazu und zu geborgten Phraſen hält ihn das Lateinſchreiben an, es entwöhnt ihn des Selbſtdenkens."

Als mit dem Jahre 1848 der Sturm gegen die beſtehenden Zuſtände losgebrochen war, das organiſirende und reformirende Gelüſte ſich allerwärts geltend machte, und Verfaſſungen für Staaten und öffentliche Inſtitute auf Gaſſen und Plätzen, in Tagesblättern und Placaten fertig gemacht wurden: da kamen die Gymnaſien nicht zuletzt an die Reihe, damit auch ſie nach einem der Zeit entſprechenden Zuſchnitt zurecht gerichtet würden. Wir reden hier natürlich nicht von den bald verſchollenen, wenn auch noch ſo laut vernehmbaren Forderungen derjenigen, die ohne jedwede Kenntniß der Einrichtung und ohne alle gerechte Würdigung der Aufgabe und der Leiſtungen der Gymnaſien dieſe Anſtalten in der Sturmfluth des Tages erſäufen und auf der tabula rasa, aber unter Zueignung der vorhandenen Mittel, neue Anſtalten in die Luft ſtellen wollten, durch die Volks- und Bürgerbildung im Sinne der Neuzeit gefördert werden ſollte, ſondern von den Vorſchlägen derjenigen Schulmänner, welche in beſonnener Prüfung und leidenſchaftsloſer Beurtheilung der Sachlage, die edlern und beſſern Keime, deren doch auch manche jene erregte Zeit in ihrem Schooße trug, wahrnahmen und durch ſorgſame Pflege derſelben dem zerfallenden, aber nach nationaler Einheit ringenden Leben eine angemeſſene Grundlage verſchaffen wollten. Denn bei aller Jämmerlichkeit der Zeichen jener Zeit und bei aller Verwirrung der Anſichten und Maßregeln, war doch wohl das Herz jedes Deutſchen, der nicht von vornherein von engherzigem Particularismus oder ſtumpfer Apathie beherrſcht war, von dem Gedanken einer nationalen Geſtaltung Deutſchlands mächtig angeregt und gehoben. Von dieſem Gedanken war auch die große Mehrzahl der damals theils aus den Berathungen verſchiedner Lehrervereine, theils auf

Veranlaſſung einzelner Schulbehörden hervorgegangenen Reformvorſchläge des deutſchen höhern Schulweſens, ins Beſondere der Gymnaſien, getragen und durchdrungen. Es war dabei die Anſicht vorherrſchend, daß zur Beförderung des nationalen Lebens und Sinnes die höheren Schulen, aus denen die Beamten und die Träger des öffentlichen Lebens hervorgingen, eine möglichſt gemeinſame und für Alle gleiche Vorbildung darbieten müßten; daß aber die Trennung der höheren Bildung in zwei auf weſentlich verſchiednen Grundlagen beruhenden, und damals faſt noch wie zwei feindliche Heerlager ſich gegenüberſtehenden Schulanſtalten den erwünſchten Zweck nicht nur nicht fördern könne, ſondern vereiteln und auf das künftige Zuſammenleben und Zuſammenwirken hemmend und ſtörend einwirken, den vorhandenen Riß und Bruch erweitern müſſe. Man glaubte mit Recht behaupten zu dürfen, „daß ein möglichſt ſpätes Auseinandertreten des Gymnaſiums und der höheren Bürgerſchule im Intereſſe des nationalen und politiſchen Lebens, ja im Intereſſe der Humanität liege;“ daß Vaterlandsliebe, patriotiſcher Sinn, Theilnahme für gemeinſame Inſtitutionen weſentlich geweckt werden würden durch ausgedehnteren Unterricht in deutſcher Sprache und Litteratur, in Geſchichte und Geographie; daß die größere, in den höheren Kreiſen der bürgerlichen Geſellſchaft gleichmäßig verbreitete Kenntniß in dieſen und andern realen und modernen Unterrichtsgegenſtänden nicht nur wünſchenswerth und nothwendig ſei für die verſchiednen künftigen Lebensſtellungen, ſondern auch gemeinſame Anknüpfungs- und Berührungspunkte darbieten, ſo wie allgemeinere Geſichtspunkte für Beurtheilung und Werthſchätzung der nationalen Thätigkeit und Entwicklung eröffnen würde. Dabei kamen noch andre Rückſichten in Erwägung: daß auch die realen und modernen Lehrgegenſtände wiſſenſchaftliche Beſchäftigung und Ausbildung genugſam darböten, daß die durch die Trennung der höheren Bildungsanſtalten gebotene frühzeitige Entſcheidung der Eltern über den von ihren Kindern einzuſchlagenden Bildungsgang mißlich und bedenklich ſei, daß nur die größeren Städte zwei getrennte höhere Bildungsanſtalten vollſtändig herſtellen könnten, und daß ſomit in dem einen oder dem andern Falle weſentliche Anſtrengungen, Zerſplitterung der vorhandenen Mittel, allzufrühzeitige Entfernung vom Elternhauſe nöthig werden würde.

Auf dieſen Vorausſetzungen beruhte beſonders die Idee des Geſammtgymnaſiums, d. h. die Vereinigung des Gymnaſiums mit

der höheren Bürgerſchule zu einem organiſchen, die bisher auseinandergehenden Aufgaben beider einheitlich zuſammenfaſſenden Ganzen. Andere, denen eine vollſtändige Vereinigung beider Anſtalten nicht möglich oder annehmbar erſchien, ſchlugen eine Verbindung derſelben in der Weiſe vor, daß der Unterricht bei einzelnen Lehrgegenſtänden für alle Schüler gemeinſam, bei andern in getrennten Claſſen ertheilt werde. Noch andre verlangten eine völlige Gemeinſchaft in den Unterclaſſen, ſo daß an den gemeinſchaftlichen Unterbau getrennte und ſelbſtändige Oberclaſſen ſich anſchlöſſen. Vergl. die ſehr inſtructive Schrift Mützells, Pädagogiſche Skizzen, die Reform der höheren deutſchen Schulen betreffend, Berlin 1850. Die entſprechenden Lehrpläne waren darauf berechnet, die weſentlichen Unterrichtsgegenſtände beider Anſtalten, des Gymnaſiums und der Realſchule, in angemeſſener Ausdehnung aufzunehmen; man hoffte durch veränderte Anordnung und Stufenfolge der einzelnen Fächer, durch ſtärkeres Hervortretenlaſſen der einen oder der andern in den obern oder untern Claſſen, durch Errichtung einer größern Zahl von Claſſen und kürzere Lehrcurſen in denſelben, die durch die größere Mannigfaltigkeit und Menge der Lehrgegenſtände veranlaßten Schwierigkeiten beſeitigen oder mindern, die beſondern Disciplinen der einen oder der andern Anſtalt in den getrennten Oberclaſſen in umfaſſender und zuſammenfaſſender Weiſe zur Behandlung bringen zu können. Beſondre Berückſichtigung fand der zuletzt erwähnte Plan, welcher eine ſelbſtändige Geſtaltung der Oberclaſſen auf dem Grunde eines gemeinſchaftlichen Unterbaues bezweckte, und welcher im Jahre 1849 der nach Berlin berufnen Preußiſchen Landesſchulconferenz zur Berathung vorgelegt wurde. *) Wie aber faſt alle nach den angeführten Plänen entworfnen Lehrpläne nur ausführbar werden konnten durch eine ganz unverhältnißmäßige Beſchränkung des Unterrichts in den alten Sprachen, namentlich im Lateiniſchen, ſo daß dem lateiniſchen Unterrichte im Durchſchnitte nur 6—7 Wochenſtunden bei einem ſieben- bis achtjährigen Curſus bewilligt werden konnten, und außerdem durch die vielen andern ſprachlichen und realen Lehrgegenſtände die Zeit und Kraft der Schüler zerſplittert werden mußte: ſo konnte auch der Preußiſche Unterrichtsplan der lateiniſchen Sprache bei einem achtjährigen Curſus in den gemeinſamen drei Unterclaſſen nur je 6, in den drei humaniſtiſchen Oberclaſſen nur je 8 wöchentliche Stunden

*) Scheiberts Abhandlungen, Päd. Rev. 1849, Bd. 22, S. 129—222.

zuweiſen. Während von faſt allen Urhebern der betreffenden Organiſationspläne umfaſſende Lectüre und tieferes Einführen in das Alterthum gefordert wurde, wurden die Schreibübungen weſentlich beſchränkt oder für überflüſſig erklärt; von manchen, im Uebrigen ſehr competenten Schulmännern wurde die Anſicht geradezu ausgeſprochen, daß die „lateiniſchen Stilübungen, die freien lateiniſchen Aufſätze und die Uebungen im Lateiniſchſprechen ganz fortfallen müßten", oder „daß für Lateiniſchſchreiben und Lateiniſchſprechen nur ſoviel erreicht werden ſolle, als zur Beſtehung des Maturitätsexamens unumgänglich nöthig ſei". Der ſächſiſche Entwurf eines Unterrichtsgeſetzes enthält die Beſtimmung: „Das Lateinſprechen, die lateiniſchen Versübungen und freien Arbeiten ſind fortan gänzlich abzuſtellen. Die ſchriftlichen Uebungen haben lediglich den Zweck, die nöthigen Grundlehren in Formenlehre und Syntax zu befeſtigen, ſowie die hauptſächlichſte Verſchiedenheit moderner und antiker Spracheigenthümlichkeit in der Satzverbindung und beſonderen Wendungen des Ausdrucks zum Bewußtſein zu bringen. Sie ſind entweder Ueberſetzungen oder Reproductionen; letztere haben ſich auf Inhaltsangaben und Auszüge geleſener Stücke zu beſchränken." Auf der Berliner Conferenz hatte die Commiſſion als Ziel für die Ueberſetzungsübungen die Fähigkeit bezeichnet, deutſche Aufſätze, die im Bereiche der alten Geſchichte und Litteratur ſich bewegen oder ſonſt der antiken Vorſtellungsweiſe ſich anſchließen, im Ganzen richtig, klar und angemeſſen ins Lateiniſche zu übertragen, und zur Begründung angeführt, daß eine Ueberſetzung eines echt deutſchen Stückes in einer möglichſt echt lateiniſchen Sprache der einzige ſichere Prüfſtein ſei, wie ein Schüler den Geiſt beider Sprachen verſtanden habe, daß ein Eindringen in die Anſchauungsweiſe des Alterthums, in die Latinismen, Metaphern, Verbindung der Sprache auf dieſe Weiſe erreicht werden müſſe, daß damit ein unvergleichliches Mittel, in den Geiſt der eignen Mutterſprache einzudringen, eine vorzügliche logiſche Uebung, eine wahre Zucht des Geiſtes gewonnen werde. Eine Minorität hatte daſelbſt auch die Beibehaltung der freien lateiniſchen Aufſätze gefordert, und unter Anerkennung der Nothwendigkeit einer beſſeren dabei zu beobachtenden Methode geltend gemacht, daß der freie Aufſatz freie Bewegung, ein freies Geſtalten, ein Heimiſchſein in der Vorſtellungswelt der Alten fordere und alſo eine Stufe weiter hinausgehe als die Exercitien, daß dabei dem Schüler der Inhalt und die Form des lateiniſchen Sprachſchatzes nicht mehr als ein fremder gegenüber ſtehe, ſondern daß er in einem

wenn auch beſchränkten Gebiete der römiſchen Vorſtellungsweiſe ſich heimiſch finden und in demſelben ſich bewegen lerne. Schließlich wurde aber in Erwägung, daß die Forderung, echt deutſche Aufſätze zu übertragen, bei der einmal verkürzten Unterrichtszeit im Lateiniſchen, zu ſchwierig ſei, daß die lateiniſchen freien Aufſätze allzuviel Zeit und Mühe in Anſpruch nähmen, ohne daß das Endreſultat einen entſprechenden geiſtigen Gewinn brächte, daß ſie bei vielen Schülern ein Mittel würden, Schwächen zu verdecken, Schwierigkeiten zu umgehen, matte Gedanken in eingelernte Phraſen zu kleiden, folgende Beſtimmung getroffen: daß beim Ueberſetzen in das Lateiniſche nicht die Fähigkeit gefordert werde, deutſche Originalaufſätze zu übertragen, ſondern daß für dieſen Zweck zugerichtete Dictate, die dem lateiniſchen Idiom einigermaßen angepaßt ſeien, gegeben werden ſollten; daß lateiniſche Interpretation nicht mehr verlangt werde, daß lateiniſche Sprechübungen als Lehrmittel geſtattet ſeien, daß freie lateiniſche Aufſätze für Schulen und für Schüler obligatoriſch zu ſein aufhören ſollten.

So haben wir denn geſehen, daß die Uebungen in der lateiniſchen Compoſition zweimal um ſo ernſtlicher bedroht und in Frage geſtellt waren, als die Angriffe von Sachkundigen ausgingen. Das eine Mal huldigte man einer mehr materialiſtiſchen, den Anſprüchen des Zeitgeiſtes entſprechenden Meinung; das andre Mal ging man von einer allerdings auch durch die Zeitumſtände veranlaßten, aber ihrer Natur und Bedeutung nach höchſt achtbaren Auffaſſung aus. Keiner der erwähnten Reformpläne iſt in Ausführung gebracht worden; daß aber die Anſichten ſchwankend wurden, daß die Praxis in den Schulen während jener Verhandlungen, ſelbſt noch beſtehenden Geſetzen gegenüber, lauer und läſſiger werden konnte, war kaum zu verwundern. *)

Von dem Jahre 1850 an bildete ſich eine gediegenere, die pädagogiſche Seite und bildende Kraft der betreffenden Uebungen berückſichtigende Auffaſſung zwar langſam, aber um ſo entſchiedner und nachhaltiger aus. Zwar war dieſe Auffaſſung auch bei den frühern Angriffen geltend gemacht worden, aber von den Stimmen der Gegner und der Macht der Ereigniſſe war ſie zurückgedrängt worden. Das Bedürfniß, zu erhalten was ſich lange bewährt, und wieder aufzubauen und feſtzubegründen, was erſchüttert war und zu

*) Mützell, Skizzen S. 59, 9.

zerfallen drohte, trat ernſt und nachdrücklich hervor. Die Lehre, daß man nur mit großer Vorſicht und ſorgſamer Prüfung der Stimme des Zeitgeiſtes Gehör ſchenken und willfahren dürfe, hatte durch die vorausgegangenen Ereigniſſe eine wenn auch traurige, ſo doch nutzbringende Beſtätigung erhalten. Die Zähigkeit, mit der gar Manche die bisherige Einrichtung der Gymnaſien, wenn auch unter Anerkennung einzelner Modificationen, denen ſich kein hiſtoriſches Inſtitut je ganz ohne Nachtheil entziehen kann, vertheidigt hatten, mußte als wahrhaft pädagogiſche Tugend anerkannt werden. Die Anſicht fand wieder größere Anerkennung und allſeitige Beſtätigung, daß nicht das materielle, im praktiſchen Leben ſofort verwendbare Wiſſen in möglichſt vielen, wenn auch noch ſo heterogenen Dingen das Hauptziel der höheren Schulbildung ſei, ſondern ſtrenge Zucht und gleichmäßige Ausbildung aller geiſtigen und ſittlichen Kräfte; daß zwar ein gediegenes und ſicheres Wiſſen in den wichtigſten Disciplinen nicht geringzuſchätzen ſei, vornehmlich aber die geiſtige Befähigung neues Wiſſen ſelbſtändig zu erwerben erzielt, das Bedürfniß nach immer tieferer Erkenntniß und umfaſſenderem Wiſſen, nach immer höherer Tüchtigkeit und Leiſtungsfähigkeit erweckt werden müſſe; daß für dieſen Zweck diejenigen Bildungswege und Bildungsmittel beibehalten werden müßten, die im Laufe der Zeiten ihre Probe beſtanden, durch den Fleiß und die Erfahrung der Jahrhunderte ihre Beſtätigung gefunden, ihre methodiſche Entwicklung gewonnen hätten, nicht diejenigen raſch ergriffen und ausgebeutet werden dürften, welche ein einzelnes in ſtürmiſcher Haſt dahineilendes Zeitalter empfiehlt und fordert.

Auch das achtungswerthe, oben näher bezeichnete, Streben der Entwicklung eines national deutſchen Lebens und Sinnes durch entſprechende Organiſation der höheren Schulen zu Hülfe zu kommen, fand ſeine nothwendige Berichtigung und Beſchränkung. Denn nicht die möglichſt ausgedehnte, durch die Schule vermittelte Bekanntſchaft mit deutſcher Sprache, Litteratur und Geſchichte, mit Land und Leuten, nicht das Vorpredigen und Nachſprechen über nationale Größe und Bedeutung, nicht die formale Geiſtesbildung an nationalen Bildungsſtoffen vermag allein nationalen Sinn zu erwecken, wenn nicht die gleich genaue Bekanntſchaft mit andern erhabenen Nationalitäten dem vorhandenen Nationalgefühl Kräftigung, Begeiſterung und Muſter darbietet, wenn nicht das künftige Leben Inſtitutionen darbietet, die ein lebendiges Nationalgefühl erzeugen, oder erzwingen. Nicht der

gleiche Weg der Schulbildung oder ein möglichſt gleiches Maaß von Kenntniſſen und geiſtiger Zurichtung vermag das Bewußtſein nationaler Verbindung und Einheit zu erwecken und zu befriedigen: das Leben ſelbſt mit ſeinen Kämpfen, Gefahren und Anforderungen bildet hier die rechte Schule, das ſichere Correctiv.

Die Verwerfung der materiellen Tendenzen und einer Dienſtbarkeit der Gymnaſien für dieſelben, die Rectificirung einer allzuängſtlichen Berückſichtigung und Sorge für Nationalitätsbildung, der gänzliche Umſchwung der Meinungen oder vielmehr die erneute Anerkennung längſt bewährter Grundſätze hinſichtlich des Ziels und der Mittel der Gymnaſialbildung kam weſentlich dem altſprachlichen Unterrichte zu Gute. *) Der unvergleichliche Werth einer gründlichen und allſeitigen Beſchäftigung mit den altclaſſiſchen Sprachen, ins Beſondere mit der lateiniſchen Sprache, wurde von Neuem anerkannt. Die Anſicht behauptete ſiegreich das Feld, daß „die claſſiſchen Studien eine allgemein bekannte, anerkannte und unverfälſchte Münze in dem geiſtigen Verkehr der Europäiſchen Cultur bilden, die durch ihre feſte und bleibende Werthbeſtimmung bei dem wechſelnden Curſe des Tages einen ſichern Anhaltspunkt und eine allſeitige Vermittlung darbieten;“ daß eine gründliche Beſchäftigung mit denſelben auf Gymnaſien in das reiche und vielſeitige Volks- und Geiſtesleben zweier mächtiger Culturvölker einführe; daß ſie einen unvergänglichen und edlen Gewinn für Geiſt und Herz der Jugend verſchaffe; daß ſie ein wohlthätiges Gegengewicht, eine ſichere Schutzwehr bereite gegen den Erbfeind aller wahren Bildung und höheren Richtung, den Materialismus, und wiſſenſchaftlichen und idealen Sinn zu erzeugen im Stande ſei. Es wurde die langbewährte Erfahrung nicht mehr beſtritten, daß eine methodiſch geordnete grammatiſche und ſtiliſtiſche Behandlung der beiden alten Sprachen ein unvergleichliches Mittel für Entwicklung und Uebung der geiſtigen Kraft, für Klarheit im Denken, Schärfung des Urtheils und Läuterung des Geſchmacks und Formſinnes, für Kräftigung des Willens ſei, daß ſie namentlich auch für tiefere Kenntniß der Mutterſprache das ausgiebigſte Mittel darbiete. **) Zur Erreichung eines ſolchen Zieles kann eine raſche und

*) Vergl. Foß, Rede bei Eröffnung der Philologenverſammlung in Altenburg, Zeitſchr. f. Gymnaſ. W. 1854, Januarheft.

**) Wenn man freilich in einer in dieſem Jahre erſchienenen Geſchichte der Pädagogik folgendes Urtheil zu leſen bekommt: „Noch iſt der Widerſpruch nicht gelöſt, in welchem die Gymnaſien ſtecken, daß ſie eine chriſtliche Jugend in heidniſcher Anſchauungsweiſe

blos hiſtoriſche Lectüre der betreffenden Litteratur nicht genügen, wodurch Zerſtreuung und Ungründlichkeit, höchſtens Routine und Mundfertigkeit herbeigeführt wird; es iſt vielmehr erforderlich ein gründliches Eindringen in das Wort und den Inhalt, in die grammatiſche Verbindung und ſtiliſtiſche Compoſition. Die ſichere Aneignung und genaue Kenntniß des ſprachlichen Stoffes, das gründliche Erfaſſen der inwohnenden Geſetze, das tiefere Eindringen in den Gedankeninhalt und die demſelben entſprechende Darſtellungsform kann nur erreicht werden durch fleißige Ueberſetzungsübungen aus dem Deutſchen, durch Nachbilden der zu erlernenden Sprache und Selbſtſchaffen in derſelben. Dieſe Uebungen geben Klarheit und bewußtvolle Herrſchaft über das Wiſſen, nöthigen zur ſcharfen Auffaſſung der ſpeciellen Eigenthümlichkeiten, bringen in den todten und ſpröden Stoff Leben, Bewegung und Fluß, vermitteln das eigentliche Hineinleben in die Sprache, die rechte Sympathie, den innigen Wechſelverkehr und Austauſch zwiſchen dem zu lernenden Objecte und dem lernenden Subjecte, ſie bilden in unſrer Zeit, die an erlaubten und unerlaubten Hülfsmitteln beſonders für die altſprachliche Lectüre übermäßig reich iſt, die einzig ſichere Probe für die wirklich gelöſte Aufgabe gründlicher Spracherlernung. Sie ſind aber auch dasjenige Mittel, welches den durch die Erlernung einer fremden, beſonders einer in ihrer Entwicklung abgeſchloſſenen Sprache erreichbaren Nutzen für formale Geiſtesbildung am allerbeſten erreichen und fördern hilft. Iſt aber gerade der Unterricht in der lateiniſchen Sprache aus bekannten Gründen (ſiehe Heiland: Zur Gymnaſialreform, S. 63 ff.) das beſte und durch kein anderes zu erſetzende allgemeine Bildungsmittel, ſo werden möglichſt ausgedehnte und bis zur freien Nachbildung geſteigerte ſchriftliche Uebungen in der lateiniſchen Sprache die allgemeine Geiſtesbildung ganz beſonders fördern müſſen. Die Wichtigkeit der ein-

unterrichten, daß ſie Republikaner ſtudiren und ihren Schülern unſaubre Bücher in die Hand geben, die man in deutſcher Sprache gewiß keinem Schüler zum Studium aufnöthigen würde; die Jugend muß ſich Jahre lang mit einer Anſchauungsweiſe beſchäftigen, die ſie nicht annehmen darf, denn unſre Geſetze beſtrafen republikaniſche Geſinnung und heidniſchen Glauben; ſo daß der Schüler nie mit dem Gedanken Ernſt machen darf und ſich mit der inhaltsleeren Form begnügen muß, mit Redefiguren und Lesarten:" — ſo weiß man in der That nicht, ob man ſich mehr über die koloſſale Unkenntniß eines ſolchen Pädagogen mit dem Geiſte des Alterthums und der betreffenden Schulſchriftſteller, ſo wie mit der im Gymnaſium üblichen Behandlungsweiſe wundern, oder ob man einen ſo ungeſchickten Verſuch anzuklagen, herabzuſetzen und zu ſchmähen belächeln ſoll.

fachen Ueberſetzungen ins Lateiniſche, die durch die Exercitien und Extemporalien veranlaßte geiſtige Uebung iſt ſchon oben beſprochen worden. Das Exercitium aber, ſo ſchwer und intricat auch der deutſche Text iſt, bleibt doch mehr oder weniger eine bloſe Nachahmung, eine Auflöſung und ein Umſetzen des deutſchen Begriffs, der deutſchen Structur und ſtiliſtiſchen Technik in die entſprechende, verwandte oder auch weſentlich verſchiedne lateiniſche Darſtellungsform. Zwar veranlaſſen ſie ſcharfe Auffaſſung der beiden Sprachidiome, tiefeingehende Vergleichung und lebendige Vergegenwärtigung der bekannten Geſetze und Muſter,*) aber eine freiere geiſtige Bewegung und eigene ſchaffende Thätigkeit, die auch als ſolche ſich an die beſtehende Form bindet, iſt durch ſie ausgeſchloſſen. Da es nun aber eine Hauptaufgabe des höheren bildenden und erziehenden Unterrichts iſt, den Schüler dahin zu fördern, daß er dasjenige, was er in ſich aufgenommen, verarbeitet und durchdrungen hat, ſelbſtändig und frei darſtellen, daß er ſein geiſtiges Eigenthum und ſeine geiſtige Uebung zur Unterlage und zum Mittel für neues eignes Geſtalten und Produciren verwenden, daß er mit dem empfangenen Pfunde wuchern lernt und aus ſich heraustritt, daß ſein Lernen, Wiſſen und Verſtehen ſich zum Bilden, Schaffen und Können erhebt, und er dadurch ein Gefühl der Freude und erneuter Liebe zur Sache gewinnt: ſo wird das Gymnaſium bei ſeinem langjährigen Bildungsgange, beſonders in der lateiniſchen Sprache, dieſe hohe Bildungsaufgabe nicht unberückſichtigt laſſen dürfen und auf ſeiner oberſten Stufe, unter Beibehaltung der Exercitien, auch dem freien lateiniſchen Aufſatze ſorgſame Pflege angedeihen laſſen müſſen. Und in der That wird eine Arbeit, bei der die Richtigkeit, Klarheit und Angemeſſenheit des eignen Gedankens aus dem Spiegel der fremden Form hervorleuchten, und bei der die gewählte fremde Form wiederum nach der giltigen Regel und dem bekannten Muſter geprüft uud gemeſſen werden muß, die vielſeitigſte geiſtige Anregung und Uebung veranlaſſen, beim Schüler die edelſte Freude über die eigne That hervorbringen, den Privatfleiß und die geiſtige Concentration deſſelben befördern.**) Es liegt in der Natur des Menſchen, in den Dingen, denen er ſeine Liebe und ſeinen ernſten Fleiß widmet, ſich auch ſchaffend zu verſuchen;

---

*) Seyffert, Vorrede zur Palaest. Cicer. Schrader, Anleitung zum Privatſtudium, S. 5. Sorau 1855.

**) Heiland, Zeitſchr. f. G. W. 1856, Januarh. S. 76.

und wer irgend eine Kunſt ernſtlich treibt, ſei es Muſik, Malerei oder ſonſt eine andere, der fühlt den innern Drang und findet ſeine Freude daran, die eignen Gedanken und Gefühle nach den Regeln und Muſtern ſeiner Kunſt darzuſtellen. Und wie das militäriſche Exercitium allerdings den gewöhnlichen Soldaten für den beſonderen Zweck nicht nur tüchtig ſchult, ſondern auch der übrigen Haltung deſſelben Sicherheit, Correctheit und Wohlgefälligkeit verleiht, ja ſogar auf deſſen ſittliches Weſen eine wohlthätige Zucht ausüben muß; ſo ſteht doch ſicherlich der auf einer höheren Stufe militäriſcher und allgemeiner Bildung, der einen taktiſchen Plan erfinden und unter Berückſichtigung der beſonderen Verhältniſſe und der feſtſtehenden Mittel und Formen ins Werk ſetzen lernt.

Dieſe Bedeutung und dieſer Werth des freien lateiniſchen Aufſatzes iſt von Sachverſtändigen ſeit den erſten Anfängen des Kampfes fortwährend behauptet und feſter begründet worden. Wichtig ſind in dieſer Beziehung vornehmlich die Verhandlungen der pädagogiſchen Sectionen auf den Philologenverſammlungen zu Jena 1846 und zu Altenburg 1854. An die Beſchlüſſe der zuerſt genannten Verſammlung iſt ſchon oben erinnert worden. Ins Beſondere wurde darauf hingewieſen, daß die lateiniſchen Schreibübungen, wenn ſie auch jetzt nicht mehr als Selbſtzweck angeſehen werden könnten, doch als Mittel zum Zwecke dienen könnten, und namentlich der freie lateiniſche Aufſatz beibehalten werden müſſe, weil er für die formelle Bildung. Schärfung des Urtheils, Weckung des Sprachbewußtſeins den größten Nutzen gewähre; daß durch denſelben dem Schüler Gelegenheit zur eignen Production dargeboten, daß durch ihn die ſtiliſtiſche Compoſition des Schülers weſentlich gefördert werde; daß übrigens der Schüler bei Anfertigung eines freien lateiniſchen Aufſatzes, wo ihm immer eine freiere Anregung bleibe, mit viel geringeren Schwierigkeiten zu kämpfen habe, als bei der lateiniſchen Bearbeitung von Ueberſetzungsſtücken, wie ſie in den beſten und jetzt am meiſten verbreiteten Ueberſetzungsbüchern geboten würden. Siehe S. 90 und 91 der Verhandl. Auf der acht Jahre ſpäter zu Altenburg abgehaltenen Verſammlung war der Antrag Eckſteins: „Der freie lateiniſche Aufſatz hat ſeine volle Berechtigung in dem Lehrplan des Gymnaſiums und bei der Maturitätsprüfung", primo loco zur Erörterung geſtellt worden. Zur Begründung des Antrags hatte Eckſtein angeführt*): Die

*) Zeitſchr. f. Gymnaſ. W. 1855, Märzheft, S. 270 ff.

Gegner des lateiniſchen Aufſatzes pflegen einzuwenden, daß derſelbe nicht nur nutzlos, ſondern auch ſchädlich ſei, weil er den Stil*) verderbe. Indeſſen wie wir Exercitien zur Befeſtigung in der Grammatik geben, ſo müſſen wir dem Schüler auch Gelegenheit bieten, das was er bei der Lectüre an Phraſeologie u. ſ. w. gewonnen, praktiſch anzuwenden; wir müſſen ihm freie Bewegung geſtatten, welche bei dem Exercitium fehlt; das Bewußtſein: du kannſt ſelbſt etwas mit dem machen, was du mit Aufmerkſamkeit geleſen haſt, das Gefühl der Selbſtändigkeit und Sicherheit des Erworbenen erweckt Theilnahme bei der Lectüre, weil der Schüler nun auf das zu Gewinnende achtet. Geh. Reg.-R. Wieſe ſprach die Anſicht aus, daß der freie lateiniſche Aufſatz in der Schule beibehalten und noch viel eifriger betrieben werden ſolle, als bisher. Dietſch hatte den Antrag beſtimmter formulirt und motivirt: „Die lateiniſchen Aufſätze haben ihre volle Berechtigung, 1, weil ſie zur Erlangung derjenigen Fertigkeit, ohne welche die Beſchäftigung mit der lateiniſchen Litteratur nicht zu einem genügenden Reſultate gelangt angeſehen werden kann, erforderlich ſind und die Luſt zum Studium wecken; 2, weil ſie eine ſo vielſeitige Uebung der Geiſteskraft bieten, daß ſie durch kein andres Mittel erſetzt werden können; 3, weil ſie die beſte Gelegenheit zu dem ſelbſtändigen Arbeiten bieten, zu welchem der Schüler anzuhalten und fähig iſt.“

Die Nothwendigkeit der Beibehaltung des lateiniſchen freien Aufſatzes war aber ſchon zuvor von vielen Seiten behandelt worden, und wir können es uns nicht verſagen, einige wichtige Stimmen und Urtheile anzuführen. Heiland in ſeiner Schrift: „zur Frage über die Reform der Gymnaſien, 1850, S. 70 ff.“ ſagt, als Stilübungen ſeien die lateiniſchen freien Aufſätze zu verpönen, denn nur in und nach der Mutterſprache ſolle der Schüler ſeinen Stil üben; aber als Denkübungen ſeien ſie beizubehalten; ſie würden als ſolche den wirkſamſten Einfluß auf das Deutſche üben, als kräftiges Correctivmittel gegen die Gebrechen deutſcher Proſa, die jetzt mehr als je an Unnatur, Schwülſtigkeit, Fremdländerei und an einer wahren Ekel erregenden geſpreizten Phraſeologie leide. Die lateiniſche Sprache habe vorzugsweiſe den Satz ausgebildet, und namentlich in der Ausbildung deſſelben zur Periode, ſo wie in Verbindung der einzelnen Sätze einen ſo eigenthümlichen Charakter angenommen, daß eine

*) Eine Behauptung, die höchſtens vom Lateinſprechen gelten kann.

freie Nachbildung dieſes Idioms, bei der es auf etwas mehr, als auf grammatiſche Correctheit ankomme, die bei den Exercitien doch vorzugsweiſe erzielt werde, beim Lateiniſchen eine fruchtbarere Uebung ſein werde, als in jeder andern Sprache. Hier gelte es einfach und ohne Schwulſt zu ſchreiben, im Gebrauche der vom Deutſchen oft ſehr abweichenden Metaphern das Richtige zu treffen, im Bau der Perioden nicht ſtecken zu bleiben und vor Allem die Sätze richtig zu verbinden. Jetzt handle es ſich nicht mehr um das Lateinſchreiben als Zweck, ſondern als Mittel für den höheren Zweck, zu einem tiefern Verſtändniß der Sprache zu gelangen und außer dem emendate und grammatice auch latine zu ſchreiben und Nichts zuzulaſſen, was dem Geiſte der Sprache nicht gemäß ſei, wie er vor Allen in Cicero repräſentirt und verkörpert erſcheine.*) Die ſelbſtändige Nachbildung in freier Production eines ſo gültigen Muſters und Hauptrepräſentanten der ſtrengen und geſetzmäßigen Proſa ſei beſonders nützlich und fruchtbar. — Heiland hatte S. 14, wie früher ſchon Ellendt, darauf hingewieſen, daß das Gymnaſium namentlich die Bildung zum Können zu fördern die Verpflichtung wie die Mittel habe. Ellendt erklärte bereits 1845 (Halliſche Litteraturzeitung Nr. 163): „Wer einen geſunden Gedanken in reiner lateiniſcher Form ausdrücken, wer ein gutes lateiniſches Diſtichon machen kann, der hat zehn Mal mehr gelernt, als ihn alle erſinnlichen hiſtoriſchen Betrachtungen und Einleitungen lehren können; denn er kann etwas, er hat nicht blos gehört und geleſen, ſondern ſich des Erkannten auch zu ſelbſtändiger Verarbeitung bemächtigt.“**) Beachtenswerth ſind ins Beſondere die von Nägelsbach in den Vorreden zur Stiliſtik über die Nothwendigkeit der lateiniſchen Compoſition ausgeſprochenen Anſichten; unter andern p. XI der zweiten Auflage: „Meine Ueberzeugung von der Unerläßlichkeit des Lateinſchreibens für Lehrer und Lernende ſteht unerſchütterlich feſt; ohne Latein keine klaſſiſche Bildung. Niemand liebt die Erzeugniſſe einer Sprache, ohne die Sprache ſelbſt zu lieben, und Niemand liebt eine Sprache recht, der ſich nicht gedrungen fühlt, ſich ihrer zu mündlicher und ſchriftlicher

*) Vergl. Siedhof, Pädag. Rev. 1841, Bd. 2. S. 102 ff. Bernhardy in Prutz hiſtor. litter. Taſchenbuch 1843, S. 484.

**) Pädag. Rev. Bd. 10, S. 43: Das Können iſt ja doch mehr werth als das Wiſſen, zu Vielem vorhandene und befähigte Kraft mehr als einſeitig gerichtete, entwickelte Urtheile mehr als reich ausſtaffirtes Gedächtniß.

Handhabung zu bemächtigen. Denn derjenige, der eine Sprache lieſt, ohne ſie zu ſchreiben, muß zugeſtehen, wenn er ſich ehrlich prüft, daß zwiſchen ihm und ihr eine unerfreuliche Kluft beſteht, die er auszufüllen trachten wird, wenn die Sprache ſelbſt einigen Werth für ihn hat.“ Mützell, Pädag. Skizzen S. 15: „Je mehr die Uebungen in der lateiniſchen Compoſition zurücktreten werden, um ſo ungründlicher und undauerhafter wird das Verſtändniß der Schriftſteller, um ſo unſichrer die logiſche Bildung, um ſo ſchwächer die Entwicklung des wiſſenſchaftlichen Geiſtes, um ſo mangelhafter die Vorbildung zum Verſtändniß der Mutterſprache und der modernen Cultur werden;“ und daſelbſt S. 59: „Es gehört zur Hauptaufgabe des Gymnaſiums, die Hauptgeſetze der antikſprachlichen Darſtellungskunſt für ſich und im Gegenſatz zum Deutſchen zum Bewußtſein zu bringen und Gewandtheit im freien Gebrauche der lateiniſchen Sprache mindeſtens zur Darlegung des aus dem Alterthume genommenen Gedankenſtoffes zu ſichern.“ Wichtig und die Anerkennung des Werthes der lateiniſchen Compoſition fördernd waren ganz beſonders die vielſeitigen Arbeiten M. Seyfferts.

Inzwiſchen hat ſich die früher etwas ſchwankende und unſichere Praxis wieder von Neuem befeſtigt. Zeugniß davon geben die Berichte in den Programmen und einzelne Verordnungen der Behörden. Beſondern Nachdruck und äußere Auctorität haben dem lateiniſchen Aufſatze die Verordnungen des Preußiſchen Miniſteriums der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten vom 7. und 12. Januar 1856 verſchafft, durch welche der Unterricht in den alten Sprachen als der Mittelpunkt der Gymnaſialbildung bezeichnet und der lateiniſche Unterricht nicht nur äußerlich zurückgeführt wird auf die durch den Normalplan für den Gymnaſialunterricht vom 24. October 1837 feſtgeſtellte Stundenzahl, ſondern auch durch anderweitige Beſtimmungen, Anordnungen und Winke weſentlich gehoben und gefördert worden iſt; durch welche für das Abiturientenexamen der lateiniſche Aufſatz — zur Ermittelung der grammatiſchen Sicherheit des Abiturienten und ſeiner Fähigkeit, ſich lateiniſch correct und mit einiger Gewandtheit auszudrücken — gefordert und deshalb als geſetzliche Uebung mindeſtens in der oberſten Claſſe anerkannt und vorausgeſetzt wird.

Somit haben wir die weſentlichen Schickſale, welche eine wichtige mit dem lateiniſchen Unterrichte verbundene Uebung in dem letzten Jahrzehend unter dem Einfluſſe mancher von außen her kommenden

Forderungen und Anſchauungen erfahren hat, betrachtet. Die Frage liegt nahe, ob nicht auch die nunmehrige Rehabilitirung der betreffenden Uebungen hervorgegangen ſei aus einer augenblicklich dominirenden Zeitrichtung und aus dem Streben, die raſche und heftige Bewegung gänzlich zu ignoriren, ob nicht, wie in vielen andern Einrichtungen, Anſichten und Beſtrebungen, ſo auch hier der allzulebhaften Action eine allmählige Abſpannung, Ermüdung und die nunmehrige Reaction in ganz natürlicher und analoger Weiſe entſpreche. Es giebt allerdings eine doppelte Art von Reaction, eine blinde und zelotiſche, und eine beſonnene und vernünftige. Jene mag, wie in andern Verhältniſſen, ſo auch in der Gymnaſialfrage gelegentlich Verſuche gemacht haben, das Rad der Entwicklung gänzlich aufzuhalten und gewaltſam rückwärts zu ſchleudern; Gehör und Anklang hat ſie wenigſtens nicht gefunden. Aber dasjenige Beſtreben, welches das Alte, weil es ſich treu bewährt hat, feſthält, welches die höheren und allgemeinen Bildungszwecke nicht den niederen und wechſelnden Tagesintereſſen zum Opfer bringt, welches auf feſtem Grunde bauen will, nicht auf den durch die Strömung des Zeitgeiſtes zuſammengeführten Sanddünen, welches den Lebenstrunk lieber aus den friſchen Fluthen einer reinen Quelle ſchöpft, als aus den Lachen eines ſich in die Breite verlaufenden Stromes, welches den jungen Baum nicht wegen der friſch aufſchießenden Zweige und Schößlinge pflegt, ſondern wegen der ihm inwohnenden Triebkraft, — dieſes Streben, das man im Kampfe mit den entgegengeſetzten Richtungen und Einrichtungen auch Reaction nennen mag, das mit einem Worte auf Kraft, Gediegenheit und Geſundheit gerichtet iſt, hat auch das Gymnaſium nicht von ſich weiſen können, wenn es ſeinem Weſen, ſeiner Aufgabe und Beſtimmung treu bleiben wollte. Das bewußtvollere Erfaſſen der Aufgabe und des Zweckes der Bildung hat ſich in ähnlicher Weiſe in dem Bereiche der übrigen Schulanſtalten und in Betreff verſchiedner Unterrichtsgegenſtände, namentlich auch des Religionsunterrichts, geltend gemacht; es ſchließt aber jenes blinde und ſtarre Feſthalten an dem einmal Hergebrachten nicht nur aus, ſondern weiſt auf beſonnene Reform hin, auf methodiſche Verbeſſerung und organiſche Geſtaltung. Und ſo hat denn auch in der letztvergangenen Zeit das Gymnaſium einen Läuterungsprozeß durchgemacht, wodurch manche Mißgriffe erkannt, manches Verkehrte in der Behandlung abgethan, wodurch die Mannigfaltigkeit zur Einheit geordnet worden iſt. Wie ſich dieſes Streben aufzubauen, zu ſammeln, zu einigen und methodiſch zu

geſtalten in Betreff der allgemeinen Organiſation der Gymnaſien vielfach, beſonders auch in den oben berührten Verordnungen des Preußiſchen Miniſteriums kundgegeben hat, ſo ſind auch die lateiniſchen Schreibübungen, beſonders der lateiniſche Aufſatz, ſeine Stellung zur übrigen Thätigkeit der Lehrer und Schüler und die dabei leitenden methodiſchen Geſichtspunkte in der letzten Zeit vielfach erörtert und beſprochen worden. Da es nicht unſre Abſicht iſt, jetzt ſpeciell auf die neuerdings geltend gemachten Grundſätze der methodiſchen Behandlungsweiſe des lateiniſchen Aufſatzes hier einzugehen, ſo erinnern wir nur einfach an die Beſtimmungen der Preußiſchen Verordnungen, welche Concentration des Unterrichts verlangen, die Vereinigung innerlich verwandter Lehrobjecte in einer Hand, z. B. die Verbindung der lateiniſchen Lectüre und der ſchriftlichen Arbeiten, empfehlen, welche die ſchon früher gegebene Beſtimmung in Erinnerung bringen, daß bei der Wahl der Themata für den deutſchen und den lateiniſchen Aufſatz beim Abiturientenexamen nur ſolche Aufgaben zu wählen ſeien, welche in dem geiſtigen Geſichtskreiſe der Schüler liegen und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Unterricht vorausgeſetzt werden könne. Schließlich erwähnen wir noch die auf der Altenburger Verſammlung anerkannten methodiſchen Grundſätze: Die lateiniſchen Aufſätze müſſen 1, durch die ſprachlichen Uebungen von Anfang des Unterrichts an vorbereitet werden; 2, der Stoff darf nur Kreiſen angehören, mit denen der Schüler durch öffentliche oder Privatlectüre eine gewiſſe Vertrautheit erworben hat; 3, die erforderlichen Darſtellungsmittel müſſen dem Schüler durch die Lectüre in ausreichender Weiſe zum Eigenthum geworden ſein.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die organiſche Erziehungspflege. Aus dem Geſichtspunkte der Geſundheit, zugleich mit Beziehung auf Selbſterziehung dargeſtellt von K. F. Schnell. Leipzig, Verlag von Guſtav Mayer 1856. VIII und 207 S. 8.

Der Verfaſſer dieſer Schrift hält den auf dem Titel bezeichneten Geſichtspunkt für die Darſtellung der Erziehung von Anfang bis zu Ende feſt, und ſucht die ganze Aufgabe der Erziehung von jenem Geſichtspunkte aus zu umfaſſen. Er entwickelt aus ſeiner Anſchauung von der Erziehung einzelne richtige Grundſätze, unter welchen wir die Forderung einer naturgemäßen, organiſchen, den verſchiedenen Entwickelungsſtufen entſprechenden, die Eigenthümlichkeit berückſichtigenden Erziehung hervorheben. Dieſe Grundſätze führen ihn überdies zu einzelnen wohlbegründeten Klagen über fortdauernde Mängel des Erziehungsweſens und eben ſo zu einigen beherzigenswerthen Wünſchen, welche, wenngleich ſchon oft ausgeſprochen, doch immer noch nicht erfüllt ſind, ſo daß jeder Verſuch ſie zur Geltung zu bringen als verdienſtlich erſcheint. Wie wenig wir dem Verfaſſer dieſe Anerkennung verſagen können, eben ſo wenig erweiſt ſich jedoch ſein Geſichtspunkt geeignet die große Aufgabe der Erziehung in ihrer ganzen Tiefe und mit voller Klarheit und Beſtimmtheit zu faſſen und die Darſtellung der Löſung dieſer Aufgaben oder der Erziehung ſelbſt mit Sicherheit zu leiten. Der Verfaſſer ſagt in der Einleitung, wie ſchon der Titel andeutet: „Wir ſtellen hier die Geſundheit als Zweck und Ziel der Erziehung und Bildung auf," bemerkt dann, „daß die Erziehungspflege nichts eigenmächtig machen, ſondern nur Hilfe und Beiſtand leiſten ſoll und entwickelt hieraus den leitenden Grundgedanken der geſundheitlichen Erziehungspflege als „die fortdauernde Beförderung und Unterſtützung dieſer leiblichen und geiſtigen Neubildung, kurz der Lebensverjüngung und Wiedergeburt." Wie ſchön nun auch das vom Verfaſſer wiederholt angeführte mens sana in corpore sano klingt, ſo iſt Geſundheit doch immer ein Zuſtand der leiblichen und, wenn-

gleich auch der ſeeliſchen, doch immer nur der natürlichen Seite des menſchlichen Daſeins, von der die geiſtige, freie, welche als das eigentliche Weſen des Menſchen, auch der eigentliche Gegenſtand der Erziehung iſt, beſtimmt unterſchieden werden muß. Andrerſeits aber kann die Geſundheit nicht einmal als Zweck und Ziel der leiblichen Erziehung mit Sicherheit gefaßt werden, weil die Vollendung der Erziehung nicht mit der völligen Herſtellung und Sicherheit der Geſundheit als Eins geſetzt werden kann, denn Niemand kann behaupten, daß die Menſchen nur ſo lange krank ſind und krank ſein können, als ſie nicht völlig erzogen ſind, und daß, wenn die Erziehung an allen Menſchen das ihrige vollſtändig leiſtete, die Erzogenen nicht mehr krank ſein würden. Ueberdies leidet nun der Begriff der Erziehung, von welchem dieſe Schrift ausgeht, auch in ſo fern an einer großen Unbeſtimmtheit, als die Erziehung hier mit der Bildung völlig gleichgeſetzt wird, wie dies in einem der bereits angeführten Sätze geſchieht. Denn ſo wenig als beſtritten werden ſoll, daß der Menſch durch ſein ganzes Leben bildungsfähig iſt und durch den Verkehr mit andern Menſchen gebildet wird, eben ſo beſtimmt beſchränkt ſich doch der Begriff der Erziehung, in ſo fern er Gegenſtand beſondrer Unterſuchungen und Darſtellungen wird, auf die fördernde Thätigkeit, welche Erwachſene auf die Entwickelung der Jugend ausüben. Die Bildung, welche der Menſch ſich unabhängig von den Einflüſſen Erwachſener in ſeiner Jugend erwirbt, iſt ſtreng genommen eben ſo wenig Erziehung als die Bildung, welche er als Erwachſener von andern Erwachſenen erhält. Wie oft auch Beides Erziehung genannt wird, und wie viele Aehnlichkeit Beides mit der Erziehung hat, ſo muß jede Darſtellung der Erziehung, welche die angegebene Grenze überſieht, unvermeidlich auf Gebiete gerathen, welche der eigentlichen Erziehung fremd ſind und weſentliche Seiten der Erziehung ſelbſt überſehen. Die bemerkte Unzulänglichkeit und Unbeſtimmtheit des Begriffes der Erziehung, welcher dieſer Schrift zu Grunde liegt, tritt nun ſowohl in der Anordnung des Ganzen als auch in der Ausführung der einzelnen Theile auf mannigfaltige Weiſe hervor, ſo daß wir weſentliche Seiten der Erziehung entweder gar nicht oder doch nicht in ihrer vollen Bedeutung dargeſtellt finden, während Rathſchläge und Anweiſungen, welche der Erziehungslehre ſelbſt auf keine Weiſe angehören und der Sittenlehre vorbehalten werden müſſen, ja ſogar ſolche, die als rein diätetiſch in die Heilkunde verwieſen werden müſſen, in dieſer Schrift mit großer Ausführlichkeit behandelt werden. Sie zerfällt in zwei Hauptabſchnitte, von welchen der erſte

die gesundheitliche Erziehungspflege des Leibes, S. 17—99, der zweite die gesundheitliche Erziehungspflege des persönlichen Lebens, S. 100—207, überschrieben ist. Jeder dieser Hauptabschnitte zerfällt wieder in zwei andre. Die beiden Theile des ersten Hauptabschnittes behandeln unter der Ueberschrift die Cultur die gesunde Ernährung und Erregung des leiblichen Lebens und die gesunde leibliche Bewegung und Uebung, dann unter der Ueberschrift: die bewahrende Erziehungspflege des Leibes, das Maß als Grundgesetz zur Erhaltung der leiblichen Gesundheit und schließen mit einzelnen besonderen Schutzmitteln. In ähnlicher Weise stellen die beiden Theile des zweiten Hauptabschnittes die cultivirende und die bewahrende Erziehungspflege des persönlichen Lebens dar, und zwar so, daß beide Theile auf der Unterscheidung des persönlichen Lebens in Gemüths-, Denk- und Thatleben ruhen. Den „Schluß" des Ganzen bilden Erörterungen über die Freiheit, über ewiges, persönliches Leben, über persönliche Unsterblichkeit und Erfahrungen, durch welche der Verfasser zu seiner Auffassung der Erziehung geführt worden ist. Dieser „Schluß," den wir, wenngleich als solchen, doch als einen wesentlichen Theil der „Erziehungspflege" anzusehen haben, geht offenbar über den Begriff der Gesundheit, der doch nach des Verfassers Auffassung das Ziel der Erziehung vollständig bezeichnet, weit hinaus. Der schwerfällige Ausdruck „Erziehungspflege," welchen der Verfasser statt Erziehung braucht, erscheint eben so wenig durch diese Uebersicht seiner ganzen Erziehungslehre als durch seinen bereits angeführten „Grundgedanken" der Erziehung gerechtfertigt. Eben so wenig kann der Gebrauch des Ausdruckes Cultur im Unterschiede von Bewahrung, welchen der Verfasser in beiden Hauptabschnitten macht, als gesichert und glücklich erscheinen. Auch erscheint es unstatthaft das persönliche Leben geradehin als dasselbe wie die Seele zu setzen, wie der Verfasser nach dieser Uebersicht des Inhalts offenbar thut, da doch der erste Hauptabschnitt die leibliche Erziehung zum Gegenstande hat. Der Verfasser selbst redet, während er das persönliche Leben von dem leiblichen unterscheidet, von der äußern Person S. 17, und stellt dann den Ausdruck Person wieder neben den: „der eine untheilbare Mensch" S. 196. Der erste Hauptabschnitt überschreitet das Gebiet der Erziehungslehre nicht allein in so fern, als er in einem besonderen Abschnitte „Leibesübungen des reiferen Alters" ausführt, sondern den Anweisungen zur Ernährung mit Citaten aus Moleschott und Schultz-Schultzenstein sogar chemische Erörterungen beimischt. Dagegen vermissen wir eine bestimmte und durchgreifende Unterscheidung des Un-

terrichts von der Erziehung im engern Sinne und ebenſo eine Unterſcheidung der öffentlichen Erziehung von der häuslichen. Auch nicht einmal der Unterſchied der Entwicklungsſtufen der Jugend wird in der Ausführung der Erziehungslehre ſelbſt gehörig berückſichtigt, obgleich der Verfaſſer dieſe Rückſicht ausdrücklich fordert und ihre Unterlaſſung wiederholt tadelt. Nur braucht er dabei ſelbſt den Ausdruck Periodicität nicht ganz richtig, wenn er fordert, daß der Erzieher das allgemeine Lebensgeſetz derſelben beachte S. 13, und eben damit die verſchiedenen Entwicklungsſtufen der Jugend bezeichnen will, während Periodicität lediglich das Geſetz der Wiederkehr der organiſchen Thätigkeiten bedeutet. Auch kann die Religion, der Glaube, das Chriſtenthum von dem Geſichtspunkte des Verfaſſers aus nicht in ihrer vollen Bedeutung für die Erziehung gefaßt und dargeſtellt werden. Er beſchreibt zwar den Glauben als den Gleichgewichtspunkt für unſern innern Menſchen und antwortet S. 154 auf die Frage: „Welche Richtung hat unſre Vernunftthätigkeit zu nehmen? Keine andre als die auf den Geiſt, auf Gott, als woher die Vernunft ihre Nahrung und Erleuchtung empfängt“ S. 154. Aber er ſagt auch: „Was im Gemüthe der Glaube, das iſt im Bereiche des Denklebens die Vernunft, der innere Sinn für das geiſtige Licht“ S. 56. Wird ſchon in dieſer Bemerkung, bei welcher die wunderliche Zuſammenſtellung von Gemüth, Glauben, Denkleben, Vernunft auch Bedenken gegen die pſychologiſchen Anſchauungen des Verfaſſers erregt, die Bedeutung des Glaubens herabgeſetzt, ſo geſchieht dies noch mehr in einer ſpäteren unter der Ueberſchrift: die Uebung des Willens als ſittliche Kraft S. 173, wo der Verfaſſer ſagt: „das reichſte Wiſſen, das reichſte und innigſte Gefühl, der klarſte und ſchärfſte Verſtand, die gotterleuchtete Vernunft ſelbſt hat wenig oder gar keinen Werth ohne einen thatkräftigen, ohne einen markigen Willen.“ Denn, was auch der Verfaſſer bald darauf über „Thatreligion“ ſagt, ſo wird doch der Glaube niemals lediglich als Willen gefaßt werden können, und muß jedenfalls Wiſſen oder Gefühl oder Verſtand oder gotterleuchtete Vernunft, kurz eins der Elemente des geiſtigen Lebens ſein, denen der Verfaſſer hier allen Werth abſpricht, wenn ſie nicht mit thatkräftigem Willen verbunden ſind.

Breslau. Dr. R. Bobertag.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Friedrich Schmitthenner's kurzes deutſches Wörterbuch, völlig umgearbeitet von Dr. Friedrich Ludwig Karl Weigand. Dritte Auflage. Vierte Lieferung. Harpune — kripſen. Gießen 1856. J. Rickerſche Buchhandlung.

Wir freuen uns herzlich die vierte Lieferung dieſes Wörterbuches, auf welche wir ſchon lange geharrt, anzeigen zu können. Das ſpätere Erſcheinen der Fortſetzung findet freilich ſeine gerechte Entſchuldigung in der vermehrten amtlichen Thätigkeit des würdigen Verfaſſers (denn Hr. Weigand iſt viel mehr als Herausgeber eines älteren Werkes) und in der bedeutend größeren Schwierigkeit bei der Behandlung der mit k anlautenden Wörter rückſichtlich ihres Urſprunges, als dieſelbe in den früheren Buchſtaben war. Daß Herr W. überhaupt meiſt friſch aufbauen mußte und ihm die neueren allgemeinen hochdeutſchen Wörterbücher wenig geboten, wiſſen wir nur zu wohl.

Ueber den Charakter der Weigandſchen Arbeiten überhaupt und die Eigenſchaften des vorliegenden Buches insbeſondere haben wir uns im Allgemeinen in dieſer Zeitſchrift ſchon mehrfach ausgeſprochen; jene trefflichen Eigenſchaften zeigt die vierte Lieferung nicht nur nicht in vermindertem Maßſtabe, ſondern wo möglich in erhöhtem Grade. Gehen wir nun in Einzelnes ein, theils Richtiges und Intereſſantes heraushebend, theils berichtigend und zuſetzend.

Wie Grimm, Geſchichte der deutſchen Sprache I, 400, ſtellt auch Weigand unſer hart, goth. hardus mit den griechiſchen *κάρτος*, *καρτερός*, alſo auch *κρατύς* zuſammen. In den Veden entſpricht dem *κρατύς* ein kratu. Nach dieſem iſt der Grundbegriff nicht ſowohl ein paſſiver als ein activer, d. h. krátus ſcheint nicht ſowohl „feſt gegen äußere Einwirkung, als über einen kommend", zu bedeuten. Daß dann aber auch die andere Seite ſich entfalten konnte, iſt natürlich. Der hase iſt allerdings im Indiſchen, im Griechiſchen und Lateiniſchen beſtimmt als „der Springer" bezeichnet, und darum konnte Bopp und nach ihm Weigand leicht auf die Ableitung des deutſchen Wortes vom ſanskr. çaç, ſpringen, kommen. Aber die Sache hat einige Bedenken, da einmal die Wurzel çaç noch nicht belegt iſt und andrerſeits dem ſanskr. çaça genau genommen ein ahd. haho entſprechen müßte, ſofern wirklich die beiden ſchon formierten Subſtantiva auch der Bildung nach ſich decken ſollten. Darum ſtimme ich für einmal

lieber Aufrecht bei, der in der Zeitſchr. für vergleichende Sprachforſchung II, 153 unſer hase als den „grauen“ faßt, und das Wort auf ſanskr. Wurzel kas zurückführt. — Der Ableitung von hass aus einer Wurzel mit lateiniſchem odium ſteht meines Bedünkens nichts entgegen, d. h. lateiniſches odium dürfen wir unbedenklich als codium faſſen. Der Abfall von anlautenden Conſonanten, namentlich von k, iſt im indogermaniſchen Stamme nichts weniger als unerhört, und kaum wird Jemand ernſtlich lateiniſches amare vom ſanskr. kam losreißen wollen. So ſehr die altnord. Form höfud, hafud dem lateiniſchen caput zu entſprechen ſcheint, ſo wenig will das gothiſche haubith dazu ſtimmen, und es iſt wohl nicht eitler Trug, wenn wir für einmal haubith und höfud von einander trennen und mit Kuhn das erſtere derſelben Wurzel zuweiſen, von der goth. hauhs ausgeht, einer Wurzel, welche wohl in dem vorgermaniſchen Sprachzuſtande als kubh angeſetzt werden muß. Kaum darf auch hûs auf lateiniſches cûrare zurückgeleitet, wenigſtens dieſes nicht dem griechiſchen *κεύθω* gleichgeſtellt werden. Die ältere wohl bezeugte Form für curare iſt coirare von coira; coira aber ſcheint eine Ableitung von cavere, gleich unſerem ſchauen, alſo voller covira, cavira gelautet zu haben. Heißt hûs eigentlich das Hütende, die Hut und ſoll dafür eine andere ſprachliche Wurzel beigezogen werden, ſo kann das kaum eine andere als *κεύθω*, ſanskr. gudh, guh, woher guhâ „Höle“, ſein. Wohl zu beachten iſt aber Wackernagels ſcharfſinnige Vergleichung mit goth. heiv „familia“ u. ſ. f. — Es thut uns leid, daß auch Weigand noch von einem ſchwachen Präſens hefju, hebe ꝛc. ſpricht, da die vergleichende Grammatik längſt erwieſen hat, daß dieſes j, welches auch in lateiniſchem capio, in griechiſchem *ἰδίω* ꝛc. erſcheint, durchaus nur als Verſtärkung des Imperfectſtammes gelten kann. — Gewiß darf hĕlan formell nicht unmittelbar zu lateiniſchem cēlare geſtellt werden, das ſelbſt ſchon abgeleitet iſt, ſondern es muß mit einem alten călere, cfr. calim gleich clam, occŭlere u. ſ. f., ſich vergleichen. In rât von Heirat u. ſ. f. liegt, wie in Hausrat ein viel concreterer Sinn als ihn gewöhnlich Rath hat, und es iſt überhaupt zu beachten, daß manche Ausdrücke erſt in verhältnißmäßig ſpäter Zeit dieſe vollere Bedeutung einbüßten, ſo auch das Wort Kraft. — Unmittelbar mit *καίω* möchten wir Heirauch und heiss nicht vergleichen; denn das fut. *καύσομαι* läßt uns auf ein vollſtändiges praes. *καFίω* ſchließen, in welchem *ι* nur Zeichen des Imperfectſtammes iſt. Vielmehr halten wir dieſe

Wörter an ſanskr. çvi „leuchten“, aus dem dann das Brennen erſt abgeleitet iſt, wobei wir freilich Verluſt des v nach ç annehmen müſſen. Auf dieſelbe Wurzel führt uns das nur anders derivierte Wort heiter, das nicht unmittelbar an καθαρός zu halten iſt, ſo ſicher auch dieſes mit ſanskr. çudh und lateiniſch castus auf dieſelbe Wurzel zurückgeht. — Gewiß heißt held eigentlich „der Schützende, Helfende“, wie ſanskr. rakshitṛ. Die Ableitung ſcheint uns nichts anderes als die ſchwache, d. h. des n ledige Participialendung des Präſens, wie dieſe auch im Lateiniſchen, Griechiſchen und Sanskrit nicht ſelten auftritt. Ueberhaupt müſſen, wie die neuere Sprachforſchung ſorgfältig erwieſen hat, manche Derivationsformen auf dieſes Participium zurückgeführt werden. — Auch ich bin der Anſicht, es dürfe mit unſerm deutſchen Hilfe nicht ſanskr. çilpa verglichen werden, aber eben ſo wenig will mir ein, daß litauiſches gelb- und gothiſches hilp auf die Wurzel hil, hĕl zurückgehen und davon mit b, p abgeleitet ſeien; man müßte denn auch colere und călĕre unter einen Hut bringen können und wollen. Was den Zuſatz b und p betrifft, ſo iſt er daraus zu erklären, daß ſehr häufig Wurzeln mit andern Wurzeln allgemeiner Bedeutung zuſammentreten, z. B. mit bhû, mit dhâ (ſetzen, machen u. ſ. f.), dann aber von dieſen Zuſammenſetzungen der Auslaut abfällt, weil das Gefühl die Einſilbigkeit der Wurzel forderte. — Sehr hübſch iſt die Erklärung des Adjectivums herbe, bei welchem Weigand an den Schwertnamen goth. hairus und an das Verbum gehërn „ſchmerzen“ mahnt. Wir können das Wort noch mehr aufklären: hairus ſteht in der engſten Verbindung mit ſanskr. çiri und lateiniſch quiris und führt auf die Wurzel ſanskr. çṛ, griechiſch κείρω, lateiniſch cer-no zurück, bezeichnet alſo das Schneidende, während in acerbus mehr das Durchdringende liegt. Iſt die Ableitung von Herzgespann richtig, daß die Pflanze daher den Namen habe, weil ſie gegen das Herzſpannen, d. h. den Magenkrampf angewendet ward, dann findet ſich im Indiſchen eine merkwürdige Analogie zu dieſer Benennung, nämlich in dem Worte kushṭa, das im Lateiniſchen als costus und costum erſcheint. Kushṭa bedeutet auch Ausſatz, und die Pflanze hat wohl den Namen von ihrer Kraft, jene Krankheit zu heilen. In Chatti erkennen die meiſten Neuern mit Grimm die Heſſen, und auch wir ſind dieſer Anſicht, nur glauben wir nicht, daß Weigand einen rechten ſprachlichen Beweis beigebracht habe; denn einmal darf man nicht Chasuarii und Chattuarii zuſammenfaſſen, und anderſeits iſt der Fall wissa,

wessa ganz verſchieden, da dieſes ja zunächſt aus wista in derſelben Weiſe entſtanden iſt, wie lateiniſch missus aus mistus. Auch zugegeben aber, daß Hesse gleich Chattus ſei, iſt dieſer Eigenname noch immer dunkel, ob es „den Kämpfenden“ oder „Schützenden“ bezeichne, oder auf Odin mit dem Beinamen Höttr: „der mit dem großen Hute“, zu beziehen ſei. Ja es iſt ſogar von einem bedeutenden deutſchen Alterthumsforſcher die Anſicht aufgeſtellt worden, der Name Chatti bezeichne eigentlich nur jene von Tacitus Germ. hervorgehobenen Helden, gleichſam eine Kriegerkaſte. Von Odin erhielte dieſer Volksſtamm darum ſehr paſſend ſeinen Namen, weil dieſer auch der eigentliche Schlachtenordner iſt. — Sehr bedenklich ſcheint uns die Meinung, daß hexe eigentlich die Waldfrau bedeute, ſo ſehr ſie auch durch Analogie geſtützt iſt; und, wenn im Mittelniederländiſchen die Eidechſe mit der Hexe denſelben Namen trägt, ſo kann das doch auch ganz anders erklärt werden. Eine eigene und wohl zu beachtende Anſicht äußerte A. Weber in ſeinem der allgemeinen Monatſchrift (Auguſt 1853) eingereihten Aufſatze „über die Verbindung Indiens mit den Ländern im Weſten“ über dieſes Wort. „Die Wurzel çak „können“, von welcher çakti, çacî, çakinî, ſcheint auch dem griechiſchen Ἑκάτη (?!) und ſogar unſerm hag, hexe ſelbſt zu Grunde zu liegen.“ — Mit der Grimmſchen Anſicht, daß in hina ꝛc. ein accus. masc. vorliege, konnte ich mich nie befreunden. Ich ſehe in dieſem na daſſelbe, welches in infer-nus u. ſ. f. erſcheint und auch das deutſche Pronomen jëner bilden hilft. Ob nicht in hind, hindan u. A. überall Comparativ- und etwa Superlativformen zu Grunde liegen? Wie ſehr ſolche verſtümmelt werden können und wie paſſend ſie Ortsadverbia formiren, iſt beides auch aus dem Lateiniſchen und Griechiſchen bekannt. — Ganz trefflich iſt der Hirſch von ſeinem Geweihe benannt, und cervus meint auch ſeiner Ableitung nach „den mit dem Horne Begabten“; denn -vus, alt -vo-s, iſt daſſelbe mit ſanskr. -vat, das das „Begabtſein mit etwas“ ausdrückt. Ob nicht das deutſche -ut, uz in hiruz daſſelbe in größerer Vollſtändigkeit ſei? Dann wäre freilich, was übrigens in Suffixen nicht unerhört iſt, keine Lautverſchiebung ergangen. — Kaum denkt der Verf. bei dem deutſchen hoeren mit Recht an das griechiſche ἀκούω, da das σ im Perf. und Aor. passivi ſehr häufig ein Beſtandtheil der Flexion und nicht des Verbalſtammes iſt. Gewiß ſteht hausjan und hören in allernächſter Verbindung mit ausô und lateiniſchem auris, welche für hausô, hausis ſtehen und auf eine Wurzel ghush zurück-

führen, zu der vielleicht auch lateiniſch heus gehört. — Die Vergleichung des althochdeutſchen hugu mit lateiniſchem cogitare können wir nicht als richtig anſehen, da dieſes, ein cōgitare, ſicherlich aus coagitare zuſammengezogen iſt und einen gleichen Grundbegriff hat als ćit im Sanskrit, das von ći „ſammeln“ ſtammt. Viel paſſender hält es Bopp an ſanskr. çank „suspicari“. — Die Vergleichung des ſanskr. ǵara, amator, mit deutſchem hure iſt mindeſtens ſehr unſicher und formell ungenügend. — Die zweite Silbe, im ſanskr. aham, lat. ego u. ſ. f., iſt nicht nur am; ſondern -ham oder vollſtändiger -gham, d. h. das Neutrum von gha, einem Pronominalſtamm, der auch in hi-c, ho-c wieder erſcheint; nicht minder als ſelbſtändige Partikel im ſanskr. gha, griech. γε. Denn es iſt wohl ausgemacht, das aham eine Zuſammenſetzung aus zwei Pronominalſtämmen a für ma und gha iſt. Alſo hat das gothiſche ik „ich“ nur einen ſchließenden kurzen Vocal eingebüßt. — Es iſt bekannt, daß nördliche Völker das Jahr nach Wintern rechneten, ſo nicht nur im germaniſchen Norden, auch im altindiſchen, wo hima gleich hiems gar nicht ſelten als Jahresbezeichnung erſcheint. Eine andere Rechnung iſt die nach den Spätherbſten, wie ſie ſich wieder bei den alten Indiern und in Süddeutſchland zeigt; denn indiſches çarad entſpricht ganz unſerm ſchweizeriſchen laubrisi „Laubfall“. Das Wort jahr ſelbſt mag vom Frühlinge ausgegangen ſein, der dann leicht mit dem Sommer zuſammenfällt; aber auch wir trennen vorläufig noch Jahr vom griech. ἔαρ, lat. ver, altnord. vâr, welche alle für vas-ar ſtehen und die „aufleuchtende“, „heitere“ Zeit bezeichnen. — Kaum iſt es erlaubt, juggs, „jung“ unmittelbar an lateiniſches iuvenis, ſanskr. yuvan zu halten, wenn es auch unzweifelhaft derſelben Wurzel angehört; es ſcheint vielmehr gleich einem ſanskr. yuvaka, lateiniſchen iuvencus. Nicht ungereimt ſcheint es uns, wenn Bopp deutſches kalb mit indiſchem garbha „Embryo, Frucht, Junges“ zuſammenſtellt, dem es formell genau entſpricht. Garbha bezeichnet eigentlich „das Aufgenommene“, „im Mutterleibe Liegende“, „Junge“. — Das deutſche kalt hat eine ſehr weite Verwandtſchaft nicht nur im Lateiniſchen und Slawiſchen, auch im Sanskrit, wo g'ala frigidus iſt. Die Wurzel ſehen wir in dem ſanskr. ṛ g'ṛ, gar, gal.

Doch nun genug der einzelnen Bemerkungen. Wollten wir das viele Reizende herausheben, was uns dieſes Heft wieder bietet, wir könnten damit ganze Bogen füllen; beſonders machen wir aufmerkſam

auf den großen Reichthum von glücklichen Aufſchlüſſen in den mit k anlautenden Wörtern, von denen eine reiche Menge eingebürgerte Fremdwörter ſind. Wo einer noch zweifeln könnte, ob die hiſtoriſchen Sprachſtudien eines ſo großen Aufwandes von Fleiß und Scharfſinn, wie er ihnen in den letzten Decennien geworden, würdig ſeien, ob ſie denn irgend welche Frucht für's Leben tragen, der mag beim Anblicke eines Buches, wie das Weigandſche, über die Albernheit ſeiner Zweifel erſtaunen. Gewiß verdienen ſolche Männer, wie der Verfaſſer, den innigſten Dank des deutſchen Volkes dafür, daß ſie es in unſerer den Stürmen der Gegenwart verfallenen Zeit, welche allerdings auch ihre große Bedeutung hat, zurückführen in ſeine eigenſte Geſtaltung, wie ſie am einleuchtendſten und im geiſtigſten Ausdrucke in ſeiner Sprache vorliegt. Weigand iſt weit über jenen armen Standpunkt hinaus, von welchem aus dictiert wird, was unſere Wörter zu bedeuten haben: Eigenes und Fremdes, das in unſere Sprache oft ſchon durch manche Mittelkanäle hindurch aufgenommen worden, verfolgt er mit preiswürdiger Genauigkeit und mit unbefangenem Scharfſinne möglichſt weit zurück und arbeitet ſo treu an den Beſtrebungen der neueren Sprachforſchung mit, die Geſchichte der Geiſter edler Völker uns aufzudecken. Der Verleger ſcheut keine Koſten und Mühe, um das kleine, aber volle Werk angemeſſen auszuſtatten.

In den Sommerferien 1856. H. Schweizer.

II.

Arrians Anabasis. Für Schüler zum öffentlichen und Privatgebrauch herausgegeben von Dr. G. Hartmann, Oberlehrer am fürſtlichen Gymnaſium zu Sondershauſen. 1. Bändchen: 1.—3. Buch. 181 S. Jena bei Mauke, 1856.

Bei der in den letzten Jahren in Lehrerconferenzen und in Programmen häufig aufgeworfenen und behandelten Frage nach der zweckmäßigen Reihenfolge der bei dem griechiſchen Unterrichte zu Grunde zu legenden proſaiſchen Schriftſteller hat ſich die allgemeine Anſicht der Urtheilsfähigen wohl dahin ausgeſprochen, daß dem Schüler, wenn er den die Formenlehre umfaſſenden Theil der Grammatik ſich zum Eigenthum gemacht hat, wohl kein paſſenderes Buch in die Hand gegeben werden kann, um ihn in die Lectüre der Schriftſteller einzuführen, als Xenophons Anabasis. Wir finden daher in den Lectionsplänen der meiſten Gymnaſien unſers Vaterlands dieſelbe als ſtehende Lectüre für die Tertia und die Unterſecunda. Weniger übereinſtim-

mend iſt die Anſicht, welches Buch nach der Anabasis mit den Oberſecundanern geleſen werden ſoll. Während die Einen die Lectüre von Xenophons Cyropädie, Hellenika oder Memorabilien auf die Lectüre der Anabasis folgen laſſen, halten andere dieſe Schriften, namentlich die Cyropädie und die Hellenika überhaupt für wenig geeignet zur Lectüre der Schüler, oder weiſen ſie, wie die Memorabilien, der Unterprima zu. Ohne uns auf die Entſcheidung dieſer Streitfrage weiter einzulaſſen, wollen wir nur bemerken, daß in den letzten Jahren ſtatt der Cyropädie oder abwechſend mit derſelben in manchen Gymnaſien mit den Secundanern die Anabasis des Arrian geleſen wird. Referent kann dieſe Wahl, was Stoff und Sprache anbetrifft, nur billigen und aus eigener Erfahrung verſichern, daß die Lectüre des Arrian die Schüler weit mehr angeſprochen hat als die der Cyropädie oder der Hellenika des Xenophon. Was den Stoff an und für ſich anbetrifft, ſo wird Niemand bezweifeln, daß derſelbe ſich ganz beſonders für das jugendliche Alter eignet; auch iſt die Behandlung deſſelben, wenn auch die Darſtellung Arrians nicht von jener edlen Einfachheit iſt, die wir an der Anabasis des Xenophon bewundern, von der Art, daß der Schüler dadurch angezogen wird. Was die Sprache anbetrifft, ſo hat man in früheren Jahren wohl mit Rückſicht auf ſie den Arrian aus den Lectionsverzeichniſſen der Gymnaſien ſtreichen zu müſſen geglaubt, indes ſcheint man in neueſter Zeit von dieſer Anſicht zurückzukommen, und das mit Recht. Denn einmal iſt die Zahl der Abweichungen im Sprachgebrauch des Arrian von dem des Xenophon bei weitem nicht ſo bedeutend als der Unterſchied zwiſchen Xenophon und Herodot, die nicht ſelten auf derſelben Anſtalt, in derſelben Claſſe geleſen werden, oder nicht ſo bedeutend als der Unterſchied zwiſchen Cicero und Livius, welche Schriftſteller nacheinander in derſelben Claſſe zu leſen Niemand Anſtoß nimmt, und dann iſt der Zweck des griechiſchen Unterrichts doch nicht der, die Schüler zu griechiſchen Stiliſten zu bilden. Der Umſtand, daß Arrian ſich den Xenophon zum Vorbilde genommen, kann ihm bei der vorliegenden Frage nur zur Empfehlung gereichen. Referent würde den Arrian, wenn auch nicht zur ſtehenden Lectüre machen, doch zur Abwechslung mit dem Xenophon leſen. Was die Claſſe anbetrifft, für welche die Anabasis des Arrian, denn nur von dieſer kann die Rede ſein, ſich eignet, ſo iſt Referent nach ſeiner Erfahrung der Anſicht, daß die Anabasis eher für die Oberſecundaner als die Unterſecundaner geeignet iſt, und würde ihre Lectüre lieber, nachdem in

Tertia und Unterſecunda die Schüler ſich mit der Anabasis des Xenophon beſchäftigt haben, für die Oberſecunda beſtimmen; für Tertianer ſolcher Gymnaſien, wo der griechiſche Unterricht erſt in Quarta beginnt, iſt ſie offenbar zu ſchwer.

Daß man in der pädagogiſchen Welt die Lectüre des Arrian wieder mehr als früher für zweckmäßig hält, dafür ſpricht ſchon der Umſtand, daß wir in den letzten Jahren mehrere tüchtige, auf das Bedürfniß der Schüler berechnete Ausgaben der Anabasis erhalten haben. Außer dem bloßen Texte von Krüger, Dübner und Geier und der größeren Ausgabe von Krüger mit lateiniſchen Anmerkungen haben wir die beiden trefflichen, mit Anmerkungen für Schüler verſehenen Ausgaben von Sintenis (1849 in der Weidmannſchen Sammlung) und von K. W. Krüger (1851), deren jede ihre eigenthümlichen Vorzüge aufzuweiſen hat. Zu dieſen ganz brauchbaren Ausgaben iſt nun in der neueſten Zeit noch eine neue, für die Schule beſtimmte Ausgabe der Anabasis des Arrian, von dem Oberlehrer Dr. Hartmann in Sondershauſen, hinzugekommen deren 1. Bändchen das 1. bis 3. Buch enthaltend, in dieſem Jahre in Jena im Verlage von Fr. Mauke erſchienen iſt

Hr. Hartmann hatte in dem Oſterprogramme des Gymnaſiums zu Sondershauſen 1855 eine Probe der von ihm beabſichtigten Ausgabe, die Einleitung und die Anmerkungen zu Buch 1, Capitel 1—5, ohne Text, enthaltend, gegeben und ſachverſtändige und billig denkende Amtsgenoſſen gebeten, ihr Urtheil zu ſeinem Plane ihm mitzutheilen. Da dieſe im Allgemeinen mit der befolgten Behandlungsweiſe ſich einverſtanden erklärten, ſo hat ihn dies veranlaßt, mit dem Druck ſeiner Ausgabe nicht zu zögern und vorläufig das 1. Bändchen, dem im Laufe des Jahres noch 2 nachfolgen ſollen, erſcheinen zu laſſen. Nach Seite 6 des Vorworts iſt der Commentar für Mittelclaſſen der Gymnaſien, alſo für eine Obertertia oder Unterſecunda beſtimmt; „die Anmerkungen ſollen dem Schüler das zur öffentlichen Lectüre, wie beſonders beim Privatſtudium nöthige Material bieten, indem ſie eines Theils und vorzüglich die grammatiſche Seite berückſichtigen durch Verweiſungen auf die Grammatiken von Roſt, Buttmann und Kühner, andern Theils es nicht unterlaſſen, das zum geſchichtlichen und ſachlichen Verſtändniß Nöthige beizubringen.“

Nachdem Referent kurz den Plan, den Herr Hartmann bei ſeiner Ausgabe befolgte, mitgetheilt hat, will er die Einrichtung des Buches mit wenigen Worten angeben und dann einige Bemer-

kungen, welche ſich ihm beim Durchleſen deſſelben aufdrängten, hinzufügen.

Nach einem Vorworte, in welchem der Verfaſſer ſich über den Plan und die Einrichtung des Buches ausſpricht, giebt er in einer Einleitung, S. 1—10, das Nöthige über Arrians Leben und ſeine ſchriftſtelleriſche Thätigkeit, namentlich über die Entſtehung und die Quellen ſeiner Anabaſis, ſpricht dann über die Art und Weiſe wie Arrian dem Xenophon in Geſinnung und Leben, in Rede und Schrift nachgeeifert hat, und giebt ſchließlich das Verhältniß an, in dem Arrian zu dem Helden ſeiner Anabasis ſteht. Von Seite 11—181 folgt der Text der 3 erſten Bücher, dem die Anmerkungen, wie in der Weidmannſchen Sammlung der Claſſiker, untergeſetzt ſind.

Was zunächſt den Text betrifft, ſo hat Hr. Hartmann den von K. W. Krüger vom Jahre 1851 ſeiner Ausgabe zu Grunde gelegt; doch hat ſich Hr. Hartmann, wie er S. 7 des Vorworts bemerkt, nicht ſclaviſch an denſelben gebunden, ſondern glaubte vielmehr ſo lange an den handſchriftlich beglaubigten Lesarten feſthalten zu müſſen, als nicht totale Sprachwidrigkeit und arge Entſtellung des Sinnes nach ſorgfältiger Erwägung und Prüfung Aenderungen erforderten. Zu ſolchen Aenderungen rechnet er einmal diejenigen, die von Krüger ſelbſt vorgeſchlagen, aber nicht in den Text recipirt wurden, die aber durch den Sprachgebrauch des Arrian verlangt werden; ſodann bieten die Texte von Dübner, Sintenis und Geier manche weniger gewagte Emendation. Auch eigene Vermuthungen ſollen in den folgenden Büchern Aufnahme finden. Die Gründe für oder gegen die Aufnahme einer Lesart ſind natürlich, da die Ausgabe für die Schule beſtimmt iſt, nicht angegeben, doch wird derjenige, der ſich mit dem Studium des Arrian längere Zeit beſchäftigt hat, in den meiſten Fällen gewiß mit dem Herrn Herausgeber übereinſtimmen. Vollſtändige Uebereinſtimmung iſt auf einem Felde, wo der ſubjectiven Anſicht ein ſo großer Spielraum gelaſſen iſt, nicht zu erwarten. Referent erklärt ſich mit den Abänderungen des gewöhnlichen Textes in den vorliegenden 3 Büchern, ſo weit ſie ihm in die Augen gefallen ſind, einverſtanden.

In den Anmerkungen theilt der Herausgeber theils das mit, was ihm der Schüler zum Verſtändniß des Schriftſtellers einer Seits in grammatiſcher, lexikaliſcher, ſynonymiſcher ꝛc., anderer Seits in hiſtoriſcher, antiquariſcher und geographiſcher (in dem dritten Bändchen ſollen die geographiſchen Notizen in einem beſonderen Regiſter

ihre Behandlung finden) Hinſicht zu bedürfen ſchien, theils ſucht er durch eingeſtreute Fragen den Schüler zu größerer Selbſtthätigkeit anzuleiten. Im Allgemeinen ſcheint Hr. Hartmann dem Referenten das richtige Maaß beobachtet zu haben, cf. S. 9. n. 1. Die meiſten ſprachlichen Bemerkungen, welche der Herausgeber mittheilt, ſind dem Standpunkte der Schüler, welche er im Auge hat, angemeſſen, kurz, beſtimmt, klar. Referent, der die Anabasis, wie ſchon erwähnt, nicht mit Tertianern, wie Hr. Hartmann, ſondern mit Oberſecundanern leſen würde, würde von ſeinem Standpunkte aus die eine oder andere Bemerkung, die dem Schüler auf der erwähnten Stufe bekannt ſein muß, oder die dem Lexikon vorzugreifen ſcheint, weggelaſſen haben. Dahin gehören z. B. S. 14 καταφέρεσθαι herabſtürzen, S. 16 ἐπάγοντα anrücken, S. 17 παρετάσσοντο aciem instruebant, S. 18 ἐπέρχεσθαι durchſtrömen, S. 19 ναῦς μακράς naves longas, S. 21 ἔρημα Steppen, S. 24 στέλλεσθαι aufbrechen, S. 28 καιρός opportunum tempus, S. 29 ἐφῆκε ließ er los ꝛc. Die Verweiſungen auf Cicero, Salluſtius, Livius, Suetonius, Xenophons Cyropädie, Herodot, Homers Ilias und die homeriſchen Hymnen ſetzen gefördertere Schüler voraus, dagegen können die auf Phaedrus, Cornelius, Caeſar, Xenophons Anabasis, Homers Odyſſee, namentlich auf Curtius und Juſtinus wohl nur gebilligt werden, da dieſe Bücher zum Theil in den Händen der Schüler ſich befinden, ganz beſonders aber weil der Herausgeber die betreffenden Stellen wörtlich hat abdrucken laſſen. Das Bedürfniß des Lehrers, nicht das des Schülers, hat der Herausgeber im Auge, wenn er auf Schriften verweiſt, die in den Händen der Schüler ſich nicht finden, wie Diodor, Aelian, Lucian, oder auf Rüſtow's und Köchly's Geſchichte des griechiſchen Kriegsweſens oder auf Hermann's griechiſche Antiquitäten.

Was die Erklärung des Textes betrifft, ſo hat der Verfaſſer, wie er in der Vorrede erwähnt, und wie eine Vergleichung der Ausgaben zeigt, von den Vorgängern beſonders die tüchtigen Arbeiten von Krüger und Sintenis, ſowie die Auslegungen anderer Schriftſteller gewiſſenhaft benutzt; in der Regel ſind die Anmerkungen, welche er von ihnen entlehnt, wenigſtens in einer veränderten Form mitgetheilt, cf. S. 9 n. 2. Die Zahl der Anmerkungen iſt um ein bedeutendes größer als bei Krüger und Sintenis; während z. B. Krüger zu I, 5 im Ganzen 23 und Sintenis 25 Anmerkungen giebt, hat die Ausgabe des Hrn. Hartmann deren 42.

Die grammatiſchen Regeln ſind nach den Grammatiken

von Kühner (Schulgrammatik 3. Aufl.), Buttmann (Griechiſche Gr. 19. Aufl.) und Roſt (Griech. Gr. 7. Aufl.) citirt; nicht ſelten hat der Herausgeber, wo er ſie beſtimmter nnd kürzer geben konnte, ſie wörtlich abdrucken laſſen. Als beſondere Vorzüge der vorliegenden Ausgabe möchte Referent bezeichnen die genaue Berückſichtigung des Sprachgebrauchs des Arrian, die ſorgfältige Vergleichung deſſelben mit dem der claſſiſchen Gräcität, namentlich dem Sprachgebrauch des Xenophon und vorzüglich die Sorgfalt, mit welcher der Herausgeber ſehr häufig den lateiniſchen Sprachgebrauch mit dem griechiſchen in zweckmäßiger Weiſe zuſammenſtellt (es iſt faſt keine Seite, auf der ſich nicht irgend eine Vergleichung des lat. Sprachgebrauchs fände), indem er nicht blos auf die Art und Weiſe hinweiſt, wie der Lateiner gewiſſe griechiſche Wörter, Redensarten und Wendungen wiedergiebt, oder wie er einzelne beſondere Satzconſtructionen ausdrückt, ſondern häufig auch den griechiſchen Ausdruck durch Vergleichung mit dem lateiniſchen zu erklären ſucht.

Die äußere Ausſtattung des Buches macht dem Verleger Ehre, ſie übertrifft bei weitem die bei Krüger und ſteht der bei Sintenis nicht nach. Der Druck iſt deutlich, das Papier weiß. Durch compreſſeren Druck, namentlich der Anmerkungen, iſt es möglich geworden, auf faſt gleicher Seitenzahl doch ungleich mehr zu liefern als Sintenis. Auf die Correctur iſt, ſoweit Referent verglichen hat, große Sorgfalt verwendet.

Referent möchte dieſe neue Ausgabe als ganz geeignet für den Privatgebrauch der Schüler empfehlen.

Nur zuweilen thut der Verfaſſer in den Anmerkungen, cf. S. 6. n. 1, des Guten zuviel und läßt dem Lehrer nichts zu erklären übrig, oder macht auf Dinge aufmerkſam, die nicht nöthig waren, indes findet dies theils ſeine Erklärung darin, daß der Verfaſſer ſein Buch auch für den Privatgebrauch der Schüler beſtimmt hat, theils ſind die Anſichten über das, was dem Schüler auf einer beſtimmten Bildungsſtufe zum richtigen Verſtändniß des Buches ſelber, cf. S. 8. n. 2, in ſeiner Ausgabe geboten werden ſoll, ſehr verſchieden.

Er unterſcheidet ſich von Krüger theils dadurch, daß er auf andere Grammatiken als dieſer verweiſt, theils dadurch, daß er einzelne grammatiſche Regeln, die er in einer kürzeren und beſtimmteren Faſſung als in den gebräuchlichen Schulgrammatiken geben konnte, wörtlich abdrucken läßt, theils dadurch, daß er durch eingeſtreute Fragen die Aufmerkſamkeit und die geiſtige Thätigkeit des Schülers

rege zu erhalten oder ihn auf den richtigen Sinn einer ſchwierigeren Stelle hinzuleiten ſucht, von Sintenis hauptſächlich dadurch, daß er ſeine Ausgabe für Schüler zum öffentlichen und Privatgebrauch beſtimmte und deshalb manche Bemerkung aufnahm, die nach dem der trefflichen Weidmannſchen Sammlung von Schulausgaben zu Grunde gelegten Plane nicht hätte aufgenommen werden dürfen.

Eſſen. Buddeberg.

Lateiniſches Leſebuch für Anfänger (II. Stufe) von Wilhelm Willerding, Collaborator am Andreanum in Hildesheim. 94 S. gr. 8. Hildesheim 1856. Finckeſche Buchhandlung.

Referent glaubt die Anſicht für begründet halten zu dürfen, daß Chreſtomathien, die ihren Stoff aus verſchiedenen, in formeller und materieller Beziehung ſich unterſcheidenden, ſo wie in Anſehung der Zeit auseinandergehenden Schriftſtellern entnehmen, ſchon aus äſthetiſchen Gründen als Schriften, die für die Jugendbildung beſtimmt ſind, große Bedenken erregen. Wenn nun aber für die Stufe, welcher das vorliegende Werkchen gewidmet iſt, ein paſſendes Ganze eines einzigen Autors ſchwer zu beſtimmen ſein möchte, ſo iſt das Beſtreben des Herrn Verfaſſers, ein nach Inhalt und Form möglichſt gleichmäßiges Leſebuch der lateiniſchen Sprache für die von ihm ins Auge gefaßte (2te) Stufe zu liefern, jedenfalls anerkennenswerth. Denn das ſcheint er beabſichtigt zu haben; darüber ausgeſprochen hat er ſich leider nicht: es fehlt auffallender Weiſe die einer ſolchen Schrift ſo höchſt nothwendige Vorrede!

Was nun den Inhalt betrifft, ſo zerfällt das Büchlein in vier Abtheilungen. Der Verfaſſer führt dem Schüler Erzählungen und Beſchreibungen aus der griechiſchen und römiſchen Götterlehre, aus der Naturgeſchichte und aus der Geſchichte, vorzüglich aus der griechiſchen, vor und zwar in einer Darſtellung, die der kindlichen Auffaſſungsweiſe zum größten Theile vollkommen zu entſprechen ſcheint. Angehängt ſind als IV. Abtheilung eine Auswahl von Fabeln des Phädrus. Außer dieſem hat der Hr. Verfaſſer Apollodor, Plinius (nat. hist.), Cicero, Sueton, Vell. Paterc., Valer. Max., Gellius, Pomp. Mela, Aurel. Victor und Herodotus in den Bereich ſeiner Sammlung und reſp. Bearbeitung gezogen, wobei die Partie, welche den Anekdoten hiſtoriſch wichtiger Individuen und der Geſchichte gewidmet iſt, deren Darſtellung auch hier mit Recht, wie ſchon das Rubrum „Geſchichten

und Geſchichte“ andeutet, in der Schilderung hervorragender Perſönlichkeiten ihren Ausgang und Mittelpunkt findet, — dem Verfaſſer am beſten gelungen iſt. Auch das gereicht ihm zum Lobe, daß er nicht mit dem Auge eines cavalièrement beobachtenden Touriſten, ſondern mit dem bedächtigen Blicke eines für einen beſonderen Zweck reiſenden Forſchers durch einen Theil des claſſiſchen Alterthums wanderte und ſich nur wirklich Beachtenswerthes notirte. Indes muß ſich Referent die Bemerkung erlauben, daß der Umfang des Werkchens doch gar zu beſchränkt iſt und daß es, ſoll es ſeinem Zwecke entſprechen, demnächſt wenigſtens um die Hälfte vermehrt werden muß. Bei einer zweiten Auflage dürfte auch hier und da zu beſſern ſein.

Hildesheim. C. Schulmann.

VI.

P. F. Cürie's Anleitung, die im mittlern und nördlichen Deutſchland wildwachſenden und angebauten Pflanzen auf eine leichte und ſichere Weiſe durch eigne Unterſuchung zu beſtimmen. Ganz neu bearbeitet von Auguſt Lüben, Rector der Bürgerſchule zu Merſeburg. Neunte Auflage. Kittlitz in der Oberlauſitz, 1856. C. G. Zobels Verlag. Preis 1 Thlr.

Wenn von gewiſſer Seite die Forderung ausgeſprochen wurde, „jeder Lehrer (der Volks-, Bürger- und Mittelſchule) ſolle ein Naturforſcher ſein“, ſo geht dieſelbe, dem Wortlaute nach, jedenfalls zu weit. Wenn ſie aber den Sinn haben ſoll, jeder Lehrer ſolle befähigt ſein zu einem richtigen Verſtändniß der Natur und ihres Wirkens, ſolle mit Theilnahme erfüllt ſein für ihr Walten im Großen und Kleinen, für ihre Erſcheinungen und Erzeugniſſe, ſolle ausgeſtattet ſein mit einem gewiſſen Maße von Begriffen, Fertigkeiten und Kenntniſſen aus der Natur, um die Schule auch von dieſer Seite her nicht blos als Vorbereitungsanſtalt für das materielle Leben zu behandeln, ſondern zur Pflanzſtätte des Schönen und Guten zu weihen; dann unterſchreiben wir die Forderung mit voller Ueberzeugung und fügen hinzu, daß wir dieſes Maß auch gern im Beſitze ſolcher wiſſen möchten, welche daſſelbe für überflüſſig halten. Namentlich aber wünſchen wir, es möchte dieſe Ueberzeugung auch im Schooße der Erziehungsbehörden Platz gewinnen und begrüßen daher eine jede dahin abzielende Verordnung, möge ſie auch vor der Hand noch in engen Grenzen ſich halten. In dieſem Sinne ſei jeder Lehrer ein Naturfreund, Naturkenner und Naturbeobachter! In der

Natur aber ſuche er auch ſeine Erholung von Berufsgeſchäften und Lebensmühen, aus der Natur ſchöpfe er neue Kräfte für beide, in der Natur mit ihrem geſetzlichen Walten, mit ihren leuchtenden Bildern und ſprechenden Tönen hole er ſich eine innigere, weitere und höhere Anſchauung ſeiner eigenen Stellung wie ſeiner Beziehungen zur Mitwelt. Dem Lehramtsaſpiranten und angehenden Lehrer und namentlich demjenigen der Naturgeſchichte empfehlen wir den Verkehr mit der Natur aufs Dringendſte, aber nicht einen paſſiven, blos aufnehmenden, ſondern einen activen, eingreifenden, d. h., ſoweit es die Verhältniſſe geſtatten, beobachtenden und unterſuchenden. Unter den naturgeſchichtlichen Objecten eignen ſich dazu am beſten diejenigen aus der Pflanzenwelt; vortrefflich ſind insbeſondere die Uebungen im Beſtimmen der Pflanzen, für welche zudem geeignete Hülfsmittel leichter zu finden ſind als für ſolche im Beſtimmen anderer Naturkörper. Es iſt daher unſer wohlgemeinter Rath, daß der angehende Lehrer bei ſeinen Wanderungen in die Natur ſtets ein botaniſches Vade mecum als Begleiter mit ſich führe; leider wird er ſich mit dieſem begnügen müſſen, da uns für Mineralogie und Geognoſie ſo wie für Zoologie, zum Theil wegen der Natur der Dinge, derlei getreue Rathgeber auf Excurſionen fehlen. Ein botaniſches Vade mecum ſoll den Anfänger befähigen, ſich über die bei einer Wanderung aufſtoßenden Pflanzen auf kürzeſtem Wege ſicher zu orientiren. In dieſer Hinſicht empfiehlt ſich für daſſelbe als methodiſches Unterſtützungsmittel die Form analytiſcher Tabellen, welche in ſcharfen Gegenſätzen und überſichtlicher Anordnung die Unterſchiede von größern und kleinern, fortſchreitend bis zu den kleinſten Gruppen hervorheben und, ſo die Grenzen immer enger ziehend, endlich zur vorliegenden Species führen. An ſolche Tabellen aber ſtellen wir noch weiter folgende Anforderungen:

1) ſie müſſen in allen ihren Theilen dem Anfänger verſtändlich ſein, verlangen daher eine das Verſtändniß vermittelnde Vorbereitung;
2) ſie müſſen wo möglich alle Pflanzen enthalten, welche bei Excurſionen im Freien aufſtoßen können, nicht blos eine Auswahl der häufig vorkommenden;
3) ſie müſſen die zur Charakteriſirung dienenden Merkmale in ſolchem Umfange geben, daß nirgends eine Ungewißheit und Unſicherheit über die Richtigkeit der Beſtimmung obwalten kann.

Als brauchbare Anleitung zum Beſtimmen der im mittlern und

nördlichen Deutſchland wachſenden Pflanzen hat ſich diejenige von Cürie durch 8 Auflagen hindurch Anerkennung und Verbreitung erworben. Die eben erſchienene neunte Auflage, von Lüben bearbeitet, zeichnet ſich vor den frühern durch viele weſentliche Verbeſſerungen und durchgreifende Veränderungen aus, durch welche das Buch, ſo zu ſagen, völlig neu geworden iſt.

An die Stelle der früheren Einleitung, welche in den ſpätern Auflagen gänzlich hinter den Anſprüchen der fortgeſchrittenen Wiſſenſchaft zurückgeblieben war, hat Lüben S. 1 — 50 eine Vorbereitung zum Pflanzenbeſtimmen geſetzt, welche in einem erſten Kapitel die Organe der Pflanze in hinreichender Vollſtändigkeit und in einer zum Gebrauche der nachfolgenden Tabellen befähigenden Weiſe betrachtet, in einem zweiten das Wichtigſte aus der Syſtemkunde behandelt, in einem dritten endlich eine Anweiſung zum Gebrauche der Tabellen ſelbſt giebt. Die Tabellen zum Beſtimmen der Gattungen (S. 51—118) ſind nach Lüben ganz neu bearbeitet und zwar zweckmäßig nach dem Linnéſchen Syſtem angeordnet. Das Linnéſche Syſtem ſteht in dieſer Beziehung als einfaches, durch die zugänglichſten Merkmale das Orientiren leicht vermittelndes, zugleich gewiſſermaßen als fertiges, unwandelbares da und liefert, da es bereits ſeit lange zu analytiſchen Verſuchen benutzt wurde, ein trefflich vorbereitetes und vielfach zurecht gelegtes Material; Alles Vortheile, deren das natürliche Syſtem wohl auch, aber erſt nach und nach theilhaft wird, Der Verf. hat denn auch das vorhandene Material recht umſichtig benutzt und analytiſche Tabellen gefertigt, welche an Schärfe der Gegenſätze und überſichtlicher Anordnung unſere Anſprüche völlig befriedigen. Während in der erſten Tabellenreihe die Gattungen nach dem Linnéſchen Syſtem entwickelt ſind, werden in den Tabellen zur Beſtimmung der Arten (S. 119—445) die einzelnen Gattungen in der Reihenfolge eines natürlichen Syſtems angeordnet und hierbei diejenige des de Candolle'ſchen Syſtems gewählt, wie ſie in Koch's Taſchenbuch der Deutſchen und Schweizer Flora eingehalten iſt. Wir halten auch dieſe Veränderung für zweckmäßig, hätten aber freilich gewünſcht, es wären die wichtigſten Familiencharaktere entweder unmittelbar unter dem Namen der Familie oder beſſer am Schluſſe der zweiten Tabellenreihe in analytiſcher Ueberſicht dargelegt worden. Begnügen wir uns indes mit den Namen der Familien, unter welche die einzelnen Gattungen mit ihren analytiſchen Tabellen der Arten eingereiht ſind, indem ſchon dieſe Anordnung ihre bedeutenden Vortheile hat. Lüben bemerkt ganz richtig, der Anfänger werde dadurch

ganz gelegentlich mit einer anerkannt guten Anordnung bekannt; wir fügen hinzu, und es ſcheint uns dieſer Vortheil von großem Belang, es wird derſelbe mittelbar und unwillkürlich veranlaßt, Repräſentanten der einzelnen verwandten Gattungen nach gemeinſamen Merkmalen zu vergleichen und gelangt ſo auf ganz natürlichem Wege zu Begriffen über höhere auf Verwandtſchaft beruhende Gruppen. Daß übrigens auch dieſe Tabellen zum größten Theil neu gearbeitet werden mußten, geht daraus hervor, daß durch Aufnahme ſämmtlicher dem bezeichneten Gebiete angehörender Phanerogamen, ſeien ſie wildwachſend, verwildert oder angebaut, ſowie ſämmtlicher kryptogamiſcher Gefäßpflanzen die bisherige Zahl der Gattungen und Arten beträchtlich (jene um 70, dieſe um 317) vermehrt und alle Arten, ſelbſt diejenigen, welche einzeln in einer Gattung ſtehen, mit vollſtändigen Diagnoſen verſehen wurden. Bei der Bearbeitung dieſer Tabellen wurden ſolche Merkmale beachtet, „welche namentlich in den artenreichen Gattungen eine natürliche Gruppirung gewähren, ſomit zu einer allgemeinen Kenntniß dieſer wichtigen Glieder des ganzen Reichs führen.“ Indem ich mich mit dem Ausſpruch begnüge, daß auch dieſe Tabellenreihe den oben geſtellten Anforderungen entſpricht, erlaube ich mir noch die Mittheilung einer directen Erfahrung über die Brauchbarkeit des Buches. Mehrere junge Leute, welche aus der Schule für die Natur Intereſſe und für ihren ehemaligen Lehrer Freundſchaft und Zutrauen ins Leben hinüber genommen haben, übrigens im Beſitze der wichtigſten Vorkenntniſſe zum Beſtimmen der Pflanzen ſind, ohne ſich indes ſpeciell damit beſchäftigt zu haben, legen mir bisweilen Pflanzen, die ihnen bei ihren zeitweiſen Spaziergängen beſonders auffielen, mit der Bitte um deren Benennung vor. Dies geſchah denn auch einmal, ſeit ich im Beſitze der neuen Auflage bin. Da es gerade Arten waren, welche auch innerhalb der im Buche eingehaltenen Grenzen vorkommen (die große Mehrzahl der Pflanzen unſerer Ebenen, unſeres Hügellandes und unſerer Voralpen finden ſich im gleichen Gebiete, ſind alſo ebenfalls im Buche beſchrieben) und mir darum zu thun war, über die Brauchbarkeit des Buches in ſolchen Händen ins Klare zu kommen, übergab ich ihnen das letztere mit dem Bemerken, ſie möchten ſich im gegebenen Falle einmal an den Verſuch im Beſtimmen machen, was ihnen denn auch in meinem Beiſein ohne Nachhülfe von meiner Seite ganz vortrefflich gelang. Freilich gehörten Gattungen ſowohl als Arten nicht zu den ſchwer zu beſtimmenden; immer aber iſt der erſte ſelbſtändige Verſuch ſchwierig und ſein Gelingen erfreulich.

Nach den Ergebniſſen der Prüfung, wie nach dem Inhalt der vorſtehenden Mittheilung glaube ich die Ueberzeugung ausſprechen zu ſollen, daß die neue Auflage noch in höherem Grade als die frühere ihrem Zwecke entſprechen und zur Verbreitung botaniſcher Kenntniſſe das Ihre beitragen werde.

Zürich. A. Menzel.

IX.

Handbuch der Bibelerklärung für Schule und Haus. Die wichtigſten Abſchnitte der heiligen Schrift in geſchichtlichem Zuſammenhange ausgelegt, mit überſichtlicher Angabe der nicht erklärten Stellen. Herausgegeben von dem Calwer Verlagsverein. 3. Auflage. I. Bnd. das alte Teſtament mit 3 Karten. XL. 1030. II. Bnd. das neue Teſtament. XXX. 705. 2 Karten. Groß 8. Preis 1¾ Thlr. Calw in der Vereinsbuchhandlung. Stuttgart, in Commiſſion bei J. F. Steinkopf. 1855. 1856.

Solchen Lehrern, die in ihren Klaſſen die heilige Schrift zu leſen haben und ſich dabei die Aufgabe ſtellen, die Jugend in ein klares Verſtändniß des Wortes Gottes in ſeinem Zuſammenhange im Großen ſo wie im Einzelnen einzuführen, mit Liebe für die Schrift zu erfüllen und durch ungeſucht ſich bietende praktiſche Anwendung auch das chriſtliche Leben in ihnen zu wecken und zu fördern, glaubt Einſender einen großen Dienſt zu erweiſen, wenn er ſie auf vorſtehendes Bibelwerk aufmerkſam macht, falls ſie es nicht ſchon ſelbſt kennen.

Daſſelbe unterſcheidet ſich von andern Bibelwerken weſentlich dadurch, daß es die einzelnen Bücher der Schrift nicht in der herkömmlichen Weiſe durchnimmt, ſondern den geſchichtlichen Entwickelungsgang des göttlichen Reichs dem Bibelleſen zu Grunde legt; daher ſind die poetiſchen, prophetiſchen, didaktiſchen Stücke der Schrift da eingeſchoben, wo ſie dem Gange der Geſchichte nach hingehören, was insbeſondere bei der Lectüre der Pſalmen und Propheten ein weſentliches Hülfsmittel des Verſtändniſſes iſt. Man wird zwar über die Einreihung dieſes oder jenes einzelnen Stückes vielleicht abweichender Anſicht ſein können, im Allgemeinen aber die getroffene Eintheilung billigen müſſen, wenn man überhaupt mit dem Princip ſich einverſtanden erklärt. Für die Behandlung in der Schule aber erklärt ſich Einſender ganz einverſtanden damit, insbeſondere ſeit er vom erſten Erſcheinen dieſes Werkes an (1849—50) daſſelbe bei ſeiner Vorbereitung für das Bibel-

leſen in der Schule ſtets im Gebrauch gehabt hat. — Ferner enthält dieſes Werk zwar nicht eine fortlaufende Erklärung aller Stellen, dagegen ſind die wichtigeren und ſchwierigeren Stücke alle ausführlich, mit einzelnen kleinen Auslaſſungen und Zuſammenziehungen angegeben und erklärt, unwichtigere, leichtere Abſchnitte aber nur ſummariſch angegeben. Dagegen ſind werthvolle Einleitungen zu den verſchiedenen Perioden der Geſchichte, ſowie zu den einzelnen Büchern der Schrift, größere Ausführungen über einzelne Punkte, z. B. Prophetie, Opferweſen, Feſte u. dgl. an den geeigneten Stellen eingeſchaltet. —

Was ſodann den theologiſchen Standpunkt des Werkes betrifft, ſo ſagt die Vorrede zum I. Bnd. p. V. „Der Standpunkt dieſer Bibelerklärung iſt der offenbarungsgläubige, der in der That auch der einzig vernünftige iſt," im Uebrigen habe ſie „die ordentlichen Sprach- und Denkgeſetze, ſo wie die Analogie der Schrift zu ihrer Richtſchnur" gewählt „auch die bisherigen Vorarbeiten berückſichtigt."

Ferner p. X. heißt es: „Im Gegenſatz gegen gewiſſe auch von gläubiger Seite mögliche Mißdeutung unſerer Erklärung haben wir überhaupt die feſteſte Ueberzeugung, daß wir ganz auf evangeliſch-gläubigem, ſowie andrerſeits auf wiſſenſchaftlichem Standpunkte ſtehen;" in weiterer Ausführung über die Pſalmen ſpeciell heißt es dann p. XI. „wir glauben, es iſt Zeit, daß man die bisher gläubiger Seits übliche ſteif meſſianiſche Erklärung der Pſalmen verläßt und einen andern Weg einſchlägt," nämlich die typiſche. „Während wir," heißt es weiter unten, „in der Pſalmenerklärung manchem Gläubigen könnten ſcheinen zu wenig gethan zu haben, thun wir vielleicht für eben ſo Viele — bei der Erklärung der Propheten zu viel, indem wir ihnen dieſelben zu ſpeciell und materiell erklären;" was dann weiter ausgeführt wird.

Doch es dürfte mit dieſen Ausführungen genügen; wir laden alle Leſer der Revue, die ſich für derartige Litteratur intereſſiren, ein, das Weitere im Buche ſelbſt nachzuleſen. Das Buch iſt zwar zunächſt für Nichttheologen beſtimmt, doch wird auch der Theolog — Einſender iſt ſelbſt Theolog — manche Anregung und Belehrung darin finden, die er in ſeinen Commentaren u. ſ. w. nicht findet.

Für ſolche Leſer, welche die Bibel in der gewöhnlichen Reihenfolge der Bücher durchmachen, oder ſich über einzelne Stellen in der Geſchwindigkeit durch Nachſchlagen belehren wollen, iſt beiden Bänden ein ſehr genaues Regiſter beigegeben, mit deſſen Hülfe ſich jede Stelle ſchnell finden läßt.

Ferner ſind Zeittafeln der bibliſchen Chronologie, ſowie 5 Karten beigegeben; 3 zum Alten Teſtament, 2 zum Neuen Teſtament, nämlich 1) zur Völkertafel Gen. X., 2) Zug Iſraels durch die Wüſte, 3) Paläſtina zur Zeit des Alten Teſtaments, 4) Paläſtina zur Zeit des Neuen Teſtaments, 5) die Länder der heiligen Schrift, namentlich zur Apoſtelgeſchichte. Nicht zu überſehen iſt auch der äußerſt billige Preis. XL. und XXX. Seiten Einleitung, 109 Bogen Text und 5 Karten für 1¾ Thlr., bei Abnahme von der Verlagsbuchhandlung ſelbſt noch billiger. Papier und Druck ſehr ſchön und rein. Schließlich möchte der Einſender das Werk, das ſich ſelbſt als für Schule und Haus beſtimmt ankündigt, auch ſolchen Herrn Collegen angelegentlich empfehlen, die zwar die heilige Schrift nicht in der Claſſe zu leſen haben, aber doch dieſelbe im Hauſe zu leſen gewohnt ſind und ſich vielleicht ſchon oft nach einem billigen, in den meiſten Fällen genügende Auskunft ertheilenden Hülfsmittel umgeſehen haben. In vielen Familien wird daſſelbe ſchon jetzt mit großem Segen gebraucht.

Schorndorf. A. Palm.

III. Vermiſchte Aufſätze.

Pädagogik und Pſychologie.

Von Dr. Strümpell, Profeſſor an der Univerſität zu Dorpat.

Man kann behaupten, daß durch jede Bearbeitung der Pſychologie, welche die ſchon gewonnene Erkenntniß vom Leben der Seele entweder in ein noch helleres Licht ſtellt oder aber ſie an irgend einem Punkte weſentlich weiter fördert, auch die Wahrſcheinlichkeit um etwas größer geworden ſei, daß es einmal mit den menſchlichen Angelegenheiten werde beſſer gehen können. Die Richtigkeit dieſer Behauptung bedarf kaum eines Beweiſes. Einerſeits nämlich hängt Alles, was von natürlichen Potenzen, wie Nationalität, Geſchichte und geographiſche Poſition auf den menſchlichen Geiſt gewirkt wird, ſeinem letzten Effecte nach von dem in dieſem Geiſte ſelbſt mitwirkenden Coefficienten nicht weniger ab, als Alles, was von Seiten der öffentlichen Geſetzgebung und Verwaltung, der Litteratur, des geſellſchaftlichen Umganges, der Schule und der Kirche beabſichtigt und erſtrebt wird. Es werden mithin, je klarer und vollkommener

wir die Bedingungen ſolcher inneren Mitwirkung und deren conſtante Verhältniſſe kennen, deſto ſicherer und zweckmäßiger auch die Mittel und Maßregeln getroffen werden, nach denen Jeder, der einen beſſernden Einfluß auf die Gemüther der Menſchen zu üben beabſichtigt, ſich in dem Kreiſe der genannten Kräfte umzuſehen hat. Auf der anderen Seite führt eine klarere und erweiterte Erkenntniß vom Leben der Seele das Nachdenken auch nicht ſelten zur Entdeckung neuer künſtlicher Mittel oder bis dahin noch nicht vorhandener Veranſtaltungen und Methoden, durch welche entweder die Wirkung der ſchon thätigen Agentien der Bildung erleichtert oder ihre Zahl vermehrt wird.

Unſtreitig iſt nun eine ſolche Abſicht, einen beſſernden Einfluß auf die Gemüther der Menſchen auszuüben, von jeher vorzugsweiſe dem praktiſchen Pädagogen, dem Lehrer und Erzieher zugeſchrieben. Dieſer hat deshalb auch mit am meiſten Veranlaſſung, der Geſchichte der Pſychologie mit Aufmerkſamkeit zu folgen und die auf dem Gebiete der Pſychologie erſcheinenden Schriften aus dem angegebenen allgemeinen Geſichtspunkte zu ſtudiren. Erziehung und Unterricht, in weſſen Händen ſie auch liegen, werden allerdings ſtets nur durch die Zuſammenwirkung mehrerer Syſteme von Kräften zu Stande kommen und gelingen können: unter dieſen nimmt aber das nach Erfahrung und Wiſſenſchaft eingerichtete abſichtliche Handeln, das Syſtem der erzieheriſchen Thätigkeit, wie dieſe ſich vorzugsweiſe in der Kinderregierung, dem Unterrichte und der Zucht des Zöglings äußert, nicht gerade die geringſte Stelle ein.

Wir ſtoßen hier indes auf einen Punkt, über den bis auf den heutigen Tag keine klare und volle Uebereinſtimmung unter den Pädagogen zu Stande gebracht iſt, ſelbſt wenn wir unter dieſem Namen bei dieſer Frage nur diejenigen verſtehen, welche den Gegenſtand wiſſenſchaftlich durchdacht haben. Ganz abgeſehen von jenen metaphyſiſchen Theorien, aus denen conſequenter Weiſe geradezu die Unmöglichkeit folgt, daß von dem Einen überhaupt auf den Andern oder daß von der Natur und der engeren Umgebung auf den Menſchen eine Wirkung geübt werde, die bis in das Innere deſſelben eindringt und hier etwas ausrichtet, das ohne ſie nicht geweſen wäre, iſt es immer noch in hohem Grade fraglich, was und wieviel in dem werdenden Menſchen durch eine auf ihn gerichtete und Bildung bezweckende Thätigkeit geändert oder neu hervorgebracht werden könne, und durch die Vermittelung welcher Zwiſchenglieder dies geſchehe. Der Fälle, die hier möglich ſind, giebt es mehrere, von denen das

eine Extrem will, daß Alles, was Sprache, Miene, Bild, Situation in dem anſchauenden und hörenden Kinde als Effect in der Seele zurücklaſſen, immer von der überwältigenden Reaction des ſchon individuell beſtimmten geiſtigen Weſens deſſelben ergriffen werde, ohne daß dadurch etwas mit entſtände, das nicht ſchon in der Natur dieſes Weſens bedingt wäre, das andere aber behauptet, daß die kindliche Seele nur der indifferente Anknüpfungspunkt für alle jene Effecte ſei und daß nur dieſe und deren Fortwirkung die ganze geiſtige Individualität determiniren. Der praktiſche Pädagog nimmt allerdings ebenſo wenig an dieſer Ungewißheit Anſtoß, als der Handelnde überhaupt an der Dunkelheit des Verhältniſſes, das zwiſchen dem geiſtigen Akte des Wollens und der räumlichen Veränderung in der materiellen Welt ſtattfindet; er iſt von vornherein, und zwar mit Recht, geneigt, von ſeinem Thun weſentliche Erfolge, wenn auch bedingungsweiſe, zu erwarten, nicht blos, weil die Annahme des Gegentheils ſein Thun ſchwächen oder ganz überflüſſig machen würde, ſondern auch weil tauſenderlei Thatſachen ihm mit hinreichender Sicherheit den Gedanken bewahrheiten, daß ohne Unterricht und Erziehung das Werk der Cultur bald zerfallen und endlich ſtillſtehen würde. Dazu geſellt ſich noch die Sprache der Religion, welche die Bildung des Kindes als Pflicht in die Hände des Erwachſenen legt, von deren Erfüllung dereinſt ſoll Rechenſchaft gegeben werden.

Stellen wir uns gleichfalls auf die Seite dieſes praktiſchen Pädagogen, ſo fragt es ſich nun doch, was denn nicht blos, wie es oben ausgedrückt wurde, im Allgemeinen, ſondern was im Speciellen die Pſychologie dem Pädagogen zu leiſten habe, und andrerſeits, ob auch ihrem eignen Zuſtande gemäß die Pſychologie zu dieſen Leiſtungen faktiſch ſchon befähigt ſei.

Verweilen wir einen Augenblick bei der erſten Frage, ſo ſetzt man damit ein ähnliches Verhältniß der Pſychologie zur Pädagogik, wie etwa der Phyſiologie, der Phyſik und der Chemie zur Medicin. Wie der Arzt in Rückſicht auf die relativ geſunden und kranken Zuſtände des Leibes von Seiten der genannten Doctrinen Vieles zu wiſſen verlangt, das ſich aus den ſelbſtändigen Gebieten derſelben, die, wenn es auch kein Studium der Medicin gäbe, als Wiſſenſchaften fortleben würden, als das für die mediciniſchen Fragen ſpeciell Brauchbare und Nothwendige herausſondert, ſo richtet auch der Pädagog gewiſſe nur ihm eigenthümliche Fragen an die Pſychologie, deren Beantwortung ihn befähigen ſoll, im gegebenen Falle richtig zu urtheilen

und das zweckmäßigſte Verhalten zu wählen. Hierbei darf jedoch der beſondere Umſtand, der wiederum ebenſo gut vom Arzt, wie vom Pädagogen gilt, nicht überſehen werden, daß jeder von Beiden zuvor auch erſt das Fragen ſelbſt und zwar, was die Hauptſache iſt, das richtige Fragen muß gelernt haben, und dies gleichfalls nur durch die für jeden von Beiden höher liegende Einſicht, alſo von Seiten der Pädagogen durch die Bekanntſchaft mit der Pſychologie ermöglicht wird. Man kann deshalb behaupten, daß der logiſche und praktiſche Werth, den die von Seiten der Pädagogik an die Pſychologie geſtellten Fragen haben, ein Maßſtab ſei, wonach nicht blos der Zuſtand der Pädagogik, ſondern auch der Umfang und die Tiefe der unter den Pädagogen vorhandenen Kenntniß der Pſychologie ſich beurtheilen läßt. Wir behalten uns vor, bei einer andern Gelegenheit genauer auf dieſen Gegenſtand einzugehen.

Was die andre Frage betrifft, ſo bietet die Pſychologie allerdings ſchon ein nicht unbedeutendes zu vielfacher Verwerthung in der Pädagogik taugliches Material, und es iſt bekannt, daß wir, was insbeſondere die durch Herbart gegründete und durch ſeinen Geiſt hervorgerufne Pſychologie betrifft — und es möchte unter Sachverſtändigen hier kaum an eine andere gedacht werden können — ſchon manche ſchätzenswerthe Arbeit der Art beſitzen. Dennoch iſt auf der andern Seite das Geſtändniß nicht zurückzuhalten, daß, gerade je genauer man das concrete Material der Pſychologie und Pädagogik kennt, deſto gewiſſer auch die außerordentlichen Lücken und Mängel des pſychologiſchen Wiſſens ſich fühlbar machen und Erzieher und Lehrer ſich mit ihren Fragen oft vergeblich an das letztere richten. Auch muß bedacht werden, daß, ſelbſt wenn einmal die Pſychologie die ihr noch jetzt anklebende Unvollkommenheit überwunden haben wird, aus einer vollſtändigen pſychologiſchen Aufklärung über die pädagogiſchen Fragepunkte doch eben ſo wenig in allen Fällen eine ſichere Hilfe für die pädagogiſche Kunſt jemals zu erwarten ſein wird, wie der Arzt trotz aller ſeiner phyſiologiſchen, phyſikaliſchen und chemiſchen Einſicht in dem gegebenen Krankheitsfall auch nicht immer im Stande iſt, die Rettung des Individuums zu erzielen, und man wird daher wohl thun, ſich nach dieſer Seite hin vor übertriebenen Erwartungen zu hüten.

Das eben Geſagte bildet nun einen bequemen Uebergang, um, was die Abſicht dieſer Zeilen iſt, einige Worte ſowohl zur näheren Charakteriſtik des Grundriſſes der Pſychologie vom Herrn

Dr. Volkmann,*) als auch zur angelegentlichſten Empfehlung des Studiums dieſer Schrift im Kreiſe der Pädagogen folgen zu laſſen, weil dieſelbe nämlich in vieler Hinſicht geeignet iſt, die Zahl jener Mängel und Lücken zu verringern und den Zuſtand der Pſychologie überhaupt zu vervollkommnen.

Zunächſt iſt daran zu erinnern, daß wir es hier nicht mit einer bequemen und zur Unterhaltung geſchriebenen oder die Oberflächlichkeit durch Phraſeologie verdeckenden Schrift über Seele und Seelenleben, ſondern mit einem auf Detailkenntniß gegründeten und nach feſten Principien ſcharf gezeichneten Grundriſſe der Pſychologie zu thun haben, der ebenſo zum Leitfaden für akademiſche Vorleſungen, wie zum Selbſtſtudium dienen ſoll. Beiden Geſichtspunkten iſt in ausgezeichneter Weiſe in Rückſicht auf Material und Form Genüge geſchehen.

Was die Letztere betrifft, ſo kann man allerdings in der Wahl ſchwanken, ſowohl ob für den akademiſchen Vortrag eine mehr auf die Kenntniß der Thatſachen oder mehr auf die Erklärung und principielle Ableitung derſelben gerichtete Darſtellung zweckmäßiger ſei, als auch, wenn man ſich für den letzteren Fall entſcheidet, ob das Principielle nur hypothetiſch oder in Verbindung mit den metaphyſiſchen Lehrſätzen gegeben werden ſoll. Folgt man der Analogie mit den Naturwiſſenſchaften, ſo ſcheint eine Art von empiriſcher Pſychologie, wie ſie etwa Drobiſch in ſeiner bekannten Schrift gegeben hat, nöthig zu ſein, und man wird das Bedürfniß hierfür auch dadurch nachweiſen können, daß mit dem empiriſchen Inhalte der Innenwelt nicht gerade übermäßig viele Studirende, die zum erſten Mal eine Vorleſung über Pſychologie hören, in genauen Claſſificationen vertraut zu ſein pflegen. Auf der andern Seite kann man jedoch, um den Unterſchied zwiſchen der Pſychologie und den übrigen Naturwiſſenſchaften nicht zu verkennen, ſich auf die Thatſache berufen, daß, wenn auch klare und deutliche Begriffe mit den Benennungen der pſychiſchen Thatſachen in jugendlichen Köpfen nicht verbunden ſind, doch der größte Theil der Terminologie der empiriſchen Pſychologie auch in der Sprache der Gebildeten vorhanden und auf Grundlage der individuellen inneren Erfahrung mit einem gewiſſen geiſtigen Inhalte erfüllt iſt. Hierdurch iſt allerdings die Möglichkeit gegeben, daß

*) Dr. W. F. Volkmann, Grundriß der Pſychologie vom Standpunkte des philoſophiſchen Realismus und nach genetiſcher Methode als Leitfaden für akademiſche Vorleſungen und zum Selbſtſtudium. Halle, Fricke. 1856. 406 S.

der akademiſche Lehrer ſich an eine Darſtellung und Entwickelung des Gegenſtandes wagen kann, die von vornherein den Standpunkt der Theorie einnimmt und die letztere mit der Auffaſſung des Thatſächlichen verknüpft oder Erklärung mit Erfahrung vereinigt zu Stande kommen läßt. Geſteht man dies zu, dann ſcheint es auf der andern Seite aber auch aus didaktiſchen Gründen unzweifelhaft, daß es zweckmäßiger iſt, den Apparat der Theorie weder blos als eine Hypotheſe noch im rein dogmatiſchen Stile, ſondern ſo zu geben, daß man auch einem ſpeculativen oder allgemein wiſſenſchaftlichen Bedürfniſſe durch Hervorhebung der Gründe und der zur Theorie hinleitenden Prämiſſen entgegenkommt. Der Unterzeichnete wenigſtens iſt der Meinung, daß das, was für den ſchon geübten und erfahrenen Denker aus tiefer liegenden, mit den verwickelten Streitigkeiten mehrer über denſelben Gegenſtand vorhandener Theorien oder Theile von Theorien zuſammenhängenden Gründen, alſo ſchon aus wiſſenſchaftlicher Vorſicht beſſer in der Geſtalt einer Hypotheſe, als im Lichte eines geſchloſſenen Syſtems aufgeſtellt wird, von der ſtudirenden Jugend, auf deren Denken die aus Gründen abgeleiteten poſitiven Sätze nachhaltiger einwirken, leicht einer Unterſchätzung ausgeſetzt iſt. Und dieſen letzteren Weg hat nun auch der Verfaſſer eingeſchlagen. Die vier erſten Abſchnitte ſeines Buches, die nach einer kurzen Einleitung über Begriff, Methode, Hülfsmittel der Pſychologie und Verhältniß der letzteren zu den philoſophiſchen und naturhiſtoriſchen Wiſſenſchaften, vom Begriffe der Seele und deren Verhältniß zum Leibe, von den Empfindungen, von der Wechſelwirkung der Vorſtellungen und von der Reproduction handeln, geben die principiellen Sätze, alſo die ganze theoretiſche Grundlage theils rein, theils in Rückſicht auf abweichende Anſichten, theils ſchon mit naheliegenden Anknüpfungen zur Erklärung gewiſſer Thatſächlichkeiten. Die letzten ſechs Abſchnitte, die überſchrieben ſind von den Formen der Sinnlichkeit, von der Intelligenz, von der Apperception und den darauf beruhenden Seelenzuſtänden, vom Gefühle, von der Begierde, von dem Wollen und den damit zuſammenhängenden Seelenzuſtänden, bilden dann den angewandten Theil, dermaßen, daß hier die begriffliche Feſtſtellung der Thatſachen des Bewußtſeins, wie z. B. Begriff des Gedächtniſſes, Begriff des Denkens, Begriff der Apperception, Begriff des Gefühls u. ſ. w., immer der Verknüpfung derſelben mit der theoretiſchen Deduction vorhergeht oder mit ihr verwebt iſt. Dabei kann, was zur Orientirung geſagt ſein mag, die Zahl der letzten ſechs

Abſchnitte leicht auf die gebräuchlichen drei Claſſenbenennungen des Vorſtellens, Fühlens und Strebens reducirt werden, indem man den fünften, ſechsten und ſiebenten Abſchnitt unter das Vorſtellen, und den neunten und zehnten unter das Streben ſubſumirt. *)

Iſt nun in dieſer Form die Darſtellung zugleich durch große Klarheit und Präciſion, durch Bündigkeit und Continuität der Schlußfolge, durch gründliches, ſelbſtändiges Urtheil und vielſeitige Umſicht höchſt ausgezeichnet zu nennen, ſo verdient, was andrerſeits das verarbeitete Material betrifft, auch in dieſer Hinſicht die Schrift nicht weniger unſere dankbare Anerkennung.

Zunächſt finden wir hier mehr, als durch die bisherigen Bearbeitungen der Pſychologie vom Standpunkte der Herbartſchen Theorie der Fall geweſen iſt, eine weſentliche Lücke ausgefüllt und eine Verbeſſerung eingeführt, dadurch, daß von vornherein Phyſiologie und Pſychologie mit einander verbunden auftreten, ein Verfahren, welches in der richtigen Weiſe angewandt ebenſo ſehr der Wiſſenſchaftlichkeit förderlich iſt, als es der alten Wahrheit entſpricht, wonach der Menſch aus Leib und Seele beſteht. Ein anderer, mehr competenter Beurtheiler, Lotze, hat in den Göttinger gelehrten Anzeigen ſich über das phyſiologiſche Material ſchon beifällig ausgeſprochen. Gerade durch daſſelbe iſt Volkmanns Pſychologie insbeſondere auch für den Pädagogen ſehr lehrreich, indem ſie ihm, wieweit dies nach dem jetzigen Standpunkte der Phyſiologie möglich iſt, über das Verhältniß der Seelenactionen zu den Vorgängen im leiblichen Organismus klare und brauchbare Begriffe giebt, die ihm als Prämiſſen zu pädagogiſcher Verwendung dienen können. Hierbei wird der Leſer theils durch eingeſtreute Winke vom Verfaſſer ſelbſt unterſtützt, theils iſt auch durch ſehr zahlreiche Citate immer auf die beſten Quellen hingewieſen, aus denen ausführlichere Belehrung geholt werden kann. Was der Verfaſſer in dieſer Hinſicht leiſtet, erregt den Wunſch, daß er bei einer etwa folgenden

*) Der Verf. hat ſehr richtig die Lehre von den Empfindungen, die ſonſt gewöhnlich auch in das Gebiet des Vorſtellens geſetzt werden, in den theoretiſchen Theil aufgenommen. Dagegen läßt ſich kein haltbarer Grund entdecken, warum er die Lehre von der Apperception und den darauf beruhenden Seelenzuſtänden, wie Aufmerkſamkeit, innerer Sinn, Ichvorſtellung, Selbſtbewußtſein, in einem eigenen Abſchnitte getrennt hat von dem Abſchnitte über die Intelligenz, welchem ſie, wie es ſcheint, wohl richtiger hätte mit einverleibt ſein können.

zweiten Ausgabe ſeines Buches noch mehr und noch detaillirter die phyſiologiſche Pſychologie mit im Texte verarbeiten möchte.

Außerdem verdienen noch beſonders hervorgehoben zu werden, einerſeits die Paragraphen über das Localiſiren und Projiciren andrerſeits das, was am Ende über den Begriff der Zurechnung, der Zurechenbarkeit der That, der Zurechnungsfähigkeit des Individuums und die Anwendung auf gerichtliche Pſychologie geſagt wird. Es iſt wichtig, daß, wie viel auch noch an einer genauen Einſicht in die Proceſſe fehlt, durch welche die Seele einen Theil von ihrem eigenen Bewußtſeinsinhalte dazu verwendet, ſich mit einer Aeußerlichkeit, die wir den ſinnlichen Leib und die ſinnliche Außenwelt nennen, zu umgeben, doch das, was man darüber mit Wahrſcheinlichkeit ſagen kann, jetzt ſchon zu einem weſentlichen Beſtandtheile jedes pſychologiſchen Unterrichts werde. Das aber, was über die Frage nach der Zurechnung mitgetheilt wird, enthält trotz aller Kürze nicht blos die Hauptpunkte mit Klarheit ins Licht geſtellt, ſondern gewährt auch, namentlich in ſeiner Anwendung auf gerichtliche Pſychologie, manchen gewiß fruchtbaren Anknüpfungspunkt für die Praxis.

Da hier ſelbſtverſtanden kein Platz für pſychologiſche Controverſen iſt, ſo läßt der Unterzeichnete zwar Alles bei Seite, wogegen er ſeinerſeits Einwendungen zu machen hätte, will ſich aber doch erlauben, gegen den Herrn Verfaſſer noch einen Wunſch auszuſprechen. Einmal nämlich möchte es unerläßlich ſein, daß noch, etwa zwiſchen dem ſechsten und ſiebenten Abſchnitte, künftig ein neuer Abſchnitt eingeſchoben würde, in welchem ſelbſtändig wenigſtens die vorzüglichſten Kategorien deducirt werden, mit denen das ſinnliche Bild der Außenwelt ſich allmälig verſetzt und durch deren Gebrauch ſich eine verſtändige Erfahrungswelt ausbildet. Zweitens erſcheint uns in der zweiten Hälfte die Darſtellung mancher Gegenſtände, wie namentlich die Lehre vom Ich und die Abſchnitte vom Gefühl, von der Begierde und vom Wollen, nicht vollſtändig genug, wie überhaupt die Verwerthung der Theorie in dieſer zweiten Hälfte zu dem ganzen theoretiſchen Theile ſelbſt noch nicht in der rechten Proportion zu ſtehen ſcheint. Endlich fragt es ſich, ob es nicht zweckmäßig wäre, vom fünften Abſchnitte an gerechnet, eine Reihe von Zwiſchenſtationen in der Darſtellung anzubringen, welche dazu dienen, ſo zu ſagen, einen der **zeitlichen** Entwicklung des Menſchen entſprechenden Ueberblick der Hauptformationen des Bewußtſeins zu gewähren. Iſt dies Letztere allerdings zum Theil immer etwas Künſtliches, ſo macht ſich doch, wie in der Pädagogik,

wo man neben der rein ſyſtematiſchen Darſtellung unzweifelhaft ſtets auch ein Bedürfniß für die Darſtellung deſſelben Stoffes nach den Altersſtufen des Zöglings empfindet, auch in der Pſychologie ein ähnliches Bedürfniß aus leicht zu erkennenden Gründen fühlbar.

Hiernach ſchließen wir mit der Bitte, der Verfaſſer wolle in dem eben Geſagten nur das lebhafte Intereſſe erkennen, das der Unterzeichnete, der ihm zugleich für vielfache Belehrung zu danken hat und noch manche andere aus den Arbeiten erwartet, mit denen der Verfaſſer die pſychologiſche Litteratur recht bald bereichern möge, an ſeiner Schrift nimmt.

Dorpat, im Januar 1857.

Probe von Ph. Melanchthons Interpretation der claſſiſchen Autoren.

Die großen Verdienſte, welche ſich der Praeceptor Germaniae um die Beförderung der griechiſchen Studien in Deutſchland erworben hat, ſind hinlänglich bekannt. Gleich nachdem er 1514 die Magiſterwürde erlangt hatte, hielt er in Tübingen zahlreich beſuchte und allgemein bewunderte Vorleſungen über Ariſtoteliſche Philoſophie und über die Claſſiker. Seine Wirkſamkeit als akademiſcher Lehrer erwarb ihm binnen Kurzem ſogar die Bewunderung eines Eraſmus. Bei dem damaligen Zuſtand der Elementarbücher, verbunden mit der großen Schwierigkeit ſich Texte zu verſchaffen, hatte Melanchthon auf der Univerſität natürlich ein Publicum, bei dem er außer der lebendigſten Begeiſterung für das Antike und dem regſten Wiſſenstriebe, von gründlichen Kenntniſſen ſo gut wie gar nichts vorausſetzen durfte. Einmal alſo mußte er faſt die geringfügigſten grammatiſchen Erſcheinungen klar und deutlich machen, andrerſeits auch die höheren geiſtigen Bedürfniſſe ſeiner Zuhörer befriedigen. Mit wie großem Geſchick er aber beiden Anforderungen zu genügen verſtand, dies zeigen uns recht anſchaulich einzelne Stellen ſeiner urſprünglich für Studenten beſtimmten Griechiſchen Grammatik, deren verbeſſerte Auflage Francofurti ex officina Petri Brubacchii, Anno XLII (1542) mir vorliegt. Sowohl dem Abſchnitt de Nomine, als auch dem Ende der ganzen Grammatik ſind nämlich einige claſſiſche Leſeſtücke beigefügt, zur genaueren Verdeutlichung der Regeln mit

Melanchthons eigner Interpretation verſehen. Melanchthon ſagt: Hactenus de nomine. Libet obiter exercendorum puerorum gratia et exempla adiicere, quibus regulae illustrentur. Carmen Hesiodi è genealogiis deorum ad hanc rem delegi. Es folgen 23 Verſe Text, von denen wir die erſten ſechs nebſt der dazu gehörigen Interpretation mittheilen, mit Auslaſſung jedoch der ebenfalls beigefügten wörtlichen lateiniſchen Ueberſetzung, die für unſere Zwecke von untergeordnetem Intereſſe iſt.

THνη μουσάων ἀρχώμεθα, ταὶ διὶ πατρὶ
Υμνεῦσαι, τέρπουσι μέγαν νόον ἐντὸς ὀλύμπου
Εἰρεῦσαι τά τ' ἐόντα, τά τ' ἐσσόμενα, πρό τ' ἐόντα
Φωνῇ ὁμηρεῦσαι, τῶν δ'ἀκάματον ῥέει ἀυδὴ
Ex στομάτων ἡδεῖα, γελᾷ δέ τε δώματα πατρὸς
Ζηνὸς ἐριγδούποιο θεᾶν ὀπὶ λειριοέσσῃ
Σκιδναμένῃ — — —

SCHOLIA: Plutarchus in libro de audiendis poetis inquit, *τὸ τῶν ποιητῶν μυθῶδες οὐκ ἀφιλόσοφον εἶναι.* Id cum aliis pluribus, tum eo maxime commento est cernere, quo Musae adumbrantur. Cuius et hoc volebam loco pueros admonitos, ne frigide lecturi poemata nugas modo leviculas agi putent. Id quod Sophistae quidam, *οἱ κένταυροι*, temere persuasum habent. Sed verum est quod Graecus ait, *οὐ νοῦς ἐνὶ κενταύροισιν.* Itaque carmen Hesiodi latine sum interpretatus paulo rudius, alioqui graeco etiam interpollato. *τοῖς γὰρ νέοις ἄμιλλαν κατασκευάζω.* Scholiis explico quae et mythologia et grammatica ratio deposcit.

Ἀρχώμεθα, ordiamur, verbum coniunctivum est, genitivo construitur cum praepositione, ut apud Aratum: *ἐκ διὸς ἀρχώμεσθα*, ab Jove ordiamur. Et Homerus: *μουσάων ἄρχομαι*, schematicῶς sine praepositione in hac significantia. *Μουσάων* genitivus Doricus est, pro *μουσῶν*. Da nominativum? *μοῦσα*, musa, unde? originandarum vocum multa ratio graecis est, solentque et ipsi ludere ac ludi Etymologiis. Tamen aliquas adnotabo. *μοῦσα* a *μῶσαι* vestigare. Nam quas poetae musas vocant *μυθολογικῶς*, animi vis est qua in veri cognitionem ferimur: hac miramur, hac inquirimus abdita naturae. Ergo Musae a *μῶσαι* dicuntur. Plato in hanc sententiam plurima. Ita saepe Homerus homines alphestas nominat, id est, indagatores. Declina *μοῦσα*. require secundum ordinem simplicium, generis foeminini,

eius ordinis omnia. Discernunt enim Graeci genera declina-ibus, atque adeo id longe facilime. Jam qui volet sibi tem parare linguae supellectilem, adnotet quae ex hac μοῦσα, ceu e fonte nascuntur. Verbum *μουσῶσθαι*, erudiri rie à Musis, quo ego sum usus modo in elegiaco: *οὐδ' ἔτι σοὶ νοῦν φίλ' ἄεργον ἔχων.* Item *μουσουργὸς* a *μοῦσα* et , artifex carminum, is est enim eius nominis usus. Tu ad-e pro diligentia tua longe plurima.

Ταὶ δὺ πατρὶ, quae Jovi patri. *ταὶ*, articulus est postposi-, nam tono inscripta vox est. Regula. Articuli praepositivi in vocales terminati, non inscribuntur tonis, *ὁ, ἡ*. Postpositivi ibuntur, *ᾱ, αἱ*. Ex his est pro *αἱ*, *ταὶ*. Nam aeolica diale-quum aspiratione non utatur, *τ* articulo *αὶ* adiicit vice aspi-nis. Idem fecit in aliis, ut pro *ἑλένη*, *Fελένη* dicit *F* di-ma aeolico (quam Latini literam recepimus reliquae Graeciae tam) vice aspirationis adiecto. Memineris huius scholii de *F*, mando primum Quintiliani leges. Declina *ταὶ* sic, *ᾱ, ᾶς* etc. upra. — *Διί.* a *ζεὺς*, *ζ* in *δ* mutato, ut in heteroclitis ad vimus: — *πατρὶ.* da nominativum, *πατήρ*, acuit finem, quia vatum, *παῖδας τηρῶν;* eius etymi fides apud Grammaticos , mihi nec refellere nec probare libitum est. Declina *ὁ πατήρ*, linationis quintae simplicium, *τοῦ πατέρος.* Nam qui tonus ecti fine est, ea syllaba non excedit. et *πατρὸς* per syncopen. *πατέρι καὶ πατρί. τὸν πατέρα*, non *πατρά. ὦ πάτερ.* Reli-casus ex his nascuntur, tu ad analogiam recurre. Dativus alis est *πάτρασι*, quem adiicio, quia formatu difficilis est.

Ὑμνεῦσαι. nominativus participii, penultimam inflectit, nam pro brevi habetur, ut in fine prosodiae diximus. plurale est. ia. Ab *ὑμνῶ* praesens participium est,

ὁ ὑμνῶν	*ὑμνοῦντος*	quintae declinationis simplicium
ἡ ὑμνοῦσα	*ὑμνούσης*	secundae simplicium
τὸ ὑμνοῦν	*ὑμνοῦντος*	quintae simplicium.

Infra formationem disces, hic te admoneo generis ac decli-ionis, quae cum nominibus participia communia habent. Ergo ὑμνοῦσα foem. sing. est *ὑμνοῦσαι* pluralis nominativus, et pro νοῦσα *ὑμνεῦσα* Doricum est. Exempla in promptu sunt Theo-itum legenti. Is in paedicis, cuius carminis est hoc initium, νος *ὦ φίλε παῖ λέγεται καὶ ἀλαθέα* sive in vino veritas, sic

inquit, *τὸν πρᾶτον δὲ φιλεῦντα τρίταιον ἔθηκας*, pro *φι* Caeterum hymnus proprie deorum laus est.

Τέρπουσι μέγαν νόον. τέρπουσι delectant, activum praesens, ut *τύπτουσι*, acuit antepenultimam ex regula. I syllaba ultima brevi etc. acutus est in antepenultima, vide — *μέγαν ἑτερόκλιτον* est. *ὁ μέγας, τοῦ μεγάλου* a *μεγάλ μεγάλῳ, τὸν μέγαν, ὦ μέγα.* Reliquos casus a *μεγάλος* Sic et totum foemininum, *ἡ μεγάλη, τῆς μεγάλης.* In neut *τὸ μέγα, τοῦ μεγάλου, τῷ μεγάλῳ, τὸ μέγα.* Plurale a *μ* pete. *μέγας, μείζων, μέγιστος*, supra comparavimus — *νόος, νοῦς.* Quid a *φρὴν, θυμὸς, λόγος*, differat, philosoph rint. Tu interim mythologiam capta. Musae magnam u Jovis delectant. Musis, hoc est, veri scientia ad deos tra mur, diis similes reddimur, id quod pluribus in Theage disserit.

Εντὸς ὀλύμπου. ἐντὸς intra, adverbium genitivo const coelum olympum dicimus *ὅλως λαμπρὸν*, ut est autor Arati interpres, nobilis grammaticus.

Εἰρεῦσαι, participium praesens ab *εἴρω, ὁ εἴρων, τοῦ ιος*, quintae declinationis. *ἡ εἴρουσα, τῆς εἰρούσης*, secund clinationis. *τὸ εἶρον, τοῦ εἴροντος*, quintae declinationis. antiquo verbo *εἰρέω* fit *εἰρῶν εἰροῦσα εἰροῦν.* Ab *εἰροῦσα εἰ* Dorice. Ab *εἴρω* est *εἴρων* dissimulator, hinc, *εἰρωνεύειν* mulare, Socraticum. et *εἰρωνεία*, Ironia, dissimulatio. Contra *ἀ* simulator, ostentator vanus, qui Salacon in proverbii specie citur. et *σαλακονῖσαι*, vanum ostentatorem agere.

Τά τ' ἐόντα. τὰ articulus neutri generis. *τε* coniunctio, *ἐόντα* pro *ὄντα*, ab *εἰμί, ὢν οὖσα ὄν*, existens. Prorsum foecunda mythos est, Musae, quae sunt, quae fuerunt, et ventura trahuntur Jovi canunt, hoc est, musae omnium r cognitionem complexae sunt, ut Platonici dicunt: *φιλοσοφίαν τῶν θείων τε καὶ ἀνθρωπίνων γνῶσιν. — πρό τ' ἐόντα, πρὸ* adverbialiter. Sed haec alias.

Φωνῇ ὁμηρεῦσαι. φωνῇ voce, sextus casus est, a *φωνή* minativo, qui finem acuit praeter regulam. Et si non ver facias a *φωνέω*, tamen quae secundum eum modum forma scilicet a posterioribus futuris, communes regulas accentuum quuntur, ut a *τυπτῶ, τύπος. τόκος. νόμος. σφενδόνη* a *σφενδονέω.* Ol

mentem venit historiae Gygis, quam e Platone M. Cicero in
um Officiorum transtulit. Isthic legitur: cum palam eius
li ad palmam converteret. Latina vox pala infrequens est,
Cicero σφενδόνην, quod apud Platonem nomen est pro massa,
anuli gemma clauditur, reddidit. Caeterum et pala venti-
m significat et palacae auri sive massae leguntur. quam-
palathae dici malim, quippe originis graecae, unde et pa-
et alia quaedam nomina Jurisconsulti trahunt. Apud Plato-
sic est: *καὶ αὐτῷ οὕτω συμβαίνειν, στρέφοντι μὲν εἴσω τὴν*
όνην, ἀδήλῳ γίγνεσθαι, ἔξω δὲ δήλῳ. Declina *φωνὴ* ut
vide characterem supra. — *Ομηρεῦσαι*, participium, con-
es, ab *ὁμηρῶ, ὁ ὁμηρῶν. ἡ ὁμηροῦσα* ut supra. *τὸ ὁμηροῦν.*
significatione verbum *ὁμηρῶ* factum existimo, ab *ὁμοῦ*
ω.

Τῶν δ' ἀκάματον ῥέει ἀυδὴ ἐκ στομάτων ἡδεῖα. Construe sic,
ἀυδὴ ῥέει ἀκάματον ἐκ στομάτων τῶνδε. Suave carmen
indefesse ex ore illarum. Dii boni quam venuste dictum
uere carmen et indefesse. Sola enim ea ingenii humani
o optima est, ad quam suapte natura ducitur. Suave igitur
rum carmen est, quoniam fluit, hoc est, sua ipsius sponte
tur. Homerus poeta Nestorem insignem oratorem descri-
inquit: *τοῦ καὶ ἀπὸ γλώσσης μέλιτος γλυκίων ῥέεν αὐδή,*
ab ore fluit vox melle liquenti dulcior. Tantum refert,
acturus sis, non repugnante Minerva, ut cum Horatio loquar,
. Tum vero indefesse. Nam quid omnium quod et minus
tum sit, et contendamus ardentius, quam id cuius insevit
amorem natura? *ἡδύς, ἡδίων, ἥδιστος.* Sic *γλυκὺς, γλυκίων,*
στος. Declinatio in heteroclitis, motio in capite nobis patet.
ω cano, *ἀυδὴ* carmen, et prolatis syllabis *ἀοιδή*, e quo
α, fit *ὠδὴ* pro *οἰδή*. Hinc est compositorum prope nimia
, *κωμῳδία* carmen ioci convivalis, *τραγωδία* carmen tragi-
etc. Declina *ἀῦδή* sicut *μοῦσα*. — *ῥέω* verbum, fluo. —
τον adiectivum adverbii vicem fungens, non laboriose, inde-
, ab *α* privandi nota, et *κάμνω* laboro. quo modo *κάματον*
tum sit, infra de verbalibus leges. Homerus *ἀκάματον πῦρ*
vehementi igne dixit, ac supra modum effervescenti. Sunt
liae quaedam particulae, quibus quod citra laborem fit de-
imus, ut *ἀνιδρωτί*, citra sudorem. — *ἐκ στομάτων. τὸ στόμα*
ατος, neutrum quintae declinationis simplicium. — *τῶνδε* de-

monstrativi pronominis significantia est, quippe compositus articulus praepositivus, *ὅδε, ἥδε, τόδε.*

Γελᾷ δέ τε δώματα ζηνὸς ἐριγδούποιο. templa, *δῶμα δώματος*, exhilarantur. *γελᾷ*, praesens est verbi neutri *γελάω* rideo, numeri singularis. Solent enim graeci, Ammonio autore, neutris pluralibus dare singularia adposita. — *ζηνὸς* a *ζεὺς*, ut supra. — *ἐριγδούποιο* tonantis, ab *ἔρι* augendi particula componitur, et *δοῦπος* sonitus, nam fulminum autor Jupiter est, *ἐρίδουπος*. *γ* interponitur augendi temporis gratia. *ὁ ἐρίγδουπος, τοῦ ἐριγδούπου καὶ ἐριγδούποιο* Ionice, quo genitivo hic Hesiodus utitur. Hic observabis particulas sola compositione usurpatas, *ἐρι, ζα* et similes. ut *ἐριθάλλης* admodum florens, *ζάθεος* divinus etc.

Θεᾶν ὀπι λειριοέσσῃ σκιδναμένῃ. θεᾶν à *θεά* pro *θεῶν*, genitivus pluralis, vide *μοῦσα*. — *ὀπί* acuit ultimam, est enim obliquus monosyllabi acuti, *ὄψ* vox. Declina *ἡ ὄψ, τῆς ὀπός, τῇ ὀπί, τὴν ὄπα* accentus penacuitur. Nam e regula excipiuntur accusativi omnes, et nominativi duales et plurales, ut *χείρ, χειρός, χειρί, χεῖρα*, sic de similibus *ὦ ὄψ, τὰ ὄπε, ταῖν ὀποῖν*. reliqua praestat analogia. — *λειριοέσσῃ* adiectivum foemininum. movetur *ὁ λειριόεις* florens, *τοῦ λειριόεντος*, quintae declinationis simplicium, *ἡ λειριόεσσα τῆς λειριοέσσης* secundae, *τὸ λειριόεν τοῦ λειριόεντος* quintae. Ergo *ὀπὶ λειριοέσσῃ σκιδναμένῃ*, voce florenti fracta, dativi sunt vel sexti casus. *λειριόεις* denominativum copiam significare videtur aut similitudinem, floridus, a *λείριον*, quo nomine proprie Narcissi florem significari aiunt. — *σκιδναμένῃ* dispersa, dativus est. Movetur *σκιδνάμενος, νη, νον*. Nota est declinatio. a verbo *σκίδναμαι* spargor, ut infra.

Dieſe kleine Probe möge genügen. Daß Melanchthons Zuhörer bei einer ſolchen Interpretation eine Menge gelehrter und geiſtvoller Notizen erhielten, daß ihnen ferner das geiſtige Verſtändniß der alten Autoren und ihres hohen ethiſchen Werthes recht eingehend erſchloſſen wurde, liegt auf der Hand. Weniger will es uns einleuchten, wie ſie dadurch zu grammatiſcher Sicherheit gelangen konnten. Und doch war auch dies bekanntlich bei den meiſten ſeiner Schüler in hohem Grade der Fall. Wahrhaft rührend erſcheint es uns aber, wenn der große, liebenswürdige Reformator, bei ſeiner tiefen, gründlichen Gelehrſamkeit ſich doch die Mühe nicht verdrießen läßt, die einfachſten Elemente wieder und wieder auseinanderzuſetzen. Wie beſchämend iſt dies für viele der heutigen Lehrer, die ſo oft ſie bei

Schülern auf Unwiſſenheit ſtoßen, darüber klagen und unwillig werden, den Grund davon bald auf dieſen, bald auf jenen Umſtand ſchieben; ſtatt einfach zu lehren, und Lücken liebevoll und eifrig auszufüllen, ſo oft ſie welche finden, ſei es auf welcher Stufe es wolle.

Stettin. Richard Volkmann.

Schellings Stil.

Was wir armen Schulmeiſter doch alles hinnehmen müſſen! Da leſe ich dieſer Tage in einer Recenſion des Prof. H. Ritter über den 1. Band der zweiten Abtheilung der Werke Fr. Wilh. Joſ. von Schellings in dem 94. Stück der Göttinger gelehrten Anzeigen Folgendes: „Beſonders in dem erſten Theile der hier vorliegenden Einleitung, in der hiſtoriſch-kritiſchen Einleitung in die Philoſophie der Mythologie, wird man den alten Strom der Beredſamkeit wiederfinden, welcher die Schriften Schellings zu Muſtern der deutſchen Proſa gemacht hat: nur mit größerer Reife und Beſonnenheit in der Wahl der Ausdrücke ſcheint er ſich zu ergießen.“ Ich nehme, da ich wohl den Band geleſen hatte, um mich über den Poly- und Pantheismus dieſes Philoſophen mit dem chriſtlichen Kirchenmantel genauer zu unterrichten, aber nicht um deutſchen Stil daran zu ſtudiren, denſelben noch einmal vor und ſehe mir gleich den allererſten Satz des ganzen Buches ordentlich an. Da mir an dieſem erſten Satze alle Luſt vergangen iſt, von dieſem Philoſophen weitere Stilproben zu ſtudiren, und da derſelbe jedem Leſer, welcher richtiges Denken für das erſte Erforderniß eines guten Stils hält, zeigen kann, nicht blos ob Schelling ein guter Denker und guter Schreiber geweſen ſei, ſondern auch welchen Stil der Herr Prof. Ritter den Schulmeiſtern als einen Muſterſtil anpreiſt: ſo will ich dieſen erſten Satz hier ſo abdrucken und bezeichnen laſſen, daß man die Ein- und Unterordnung der einzelnen Theile ſogleich erkennt.

1. A. „Meine Herren! Sie erwarten mit Recht,
2. a. . daß ich vor Allem über den Titel mich erkläre,
3. α. . . unter dem dieſe Vorleſungen angekündigt ſind,
4. N. . . . nicht zwar darum, weil er neu iſt,

5. ב. . . . . und weil er insbeſondere vor einer gewiſſen Zeit ſchwerlich im Lectionenverzeichniß einer deutſchen Univerſität geſtanden hat:

6. א 1. . . . . denn was dieſen Umſtand betrifft,

7. א 2. . . . . wenn man davon einen Einwurf hernehmen wollte,

8. ב 2. . . . . würde ſchon die löbliche Freiheit unſrer Hochſchulen uns zu Statten kommen,

9. א 3. . . . . welche die Lehrer nicht auf den Kreis gewiſſer einmal anerkannter und unter alten Titeln hergebrachter Hauptfächer beſchränkt,

10. ב 3. . . . . die ihnen verſtattet,

11. א 4. . . . . ihre Wiſſenſchaft auch über neue Gebiete auszudehnen,

12. ב 4. . . . . Gegenſtände,

13. א 5. . . . . die ihr bis jetzt fremd geblieben, an ſie heranzuziehen und in beſonderen freigewählten Vorträgen zu behandeln,

14. א 6. . . . . wobei es ſelten vorkommen wird,

15. א 7. . . . . daß dieſe Gegenſtände nicht zu einer höheren Bedeutung erhoben,

16. ב 7. . . . . die Wiſſenſchaft ſelbſt nicht in irgend einem Sinne erweitert werde.“

Kr.

Notiz: Nr. 5 der Pädagogiſchen Revue erſcheint bis zum 15. Mai.

Lgbn.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

XLV. Nro. 5. 1857.

I. Abhandlungen.

Das württembergische Volksschulgesetz und seine nächste Zukunft.

Das württembergische Volksschulwesen hat seit 20 Jahren drei Stadien durchlaufen. Das erste war das Volksschulgesetz vom 29. September 1836, das zweite der von einer Organisations-Commission ausgearbeitete Gesetzes-Entwurf vom Jahre 1849, das dritte sind die im Jahre 1855 promulgirten und im Anfange des laufenden Jahres dem ständischen Ausschusse mit einigen Abänderungen und Zusätzen übergebenen Vorschläge. Daß das Gesetz vom Jahre 1836 viel zur Verbesserung unseres Volksschulwesens beigetragen hat, wird allseitig, auch in den Motiven des neuen Entwurfs, anerkannt und mit Recht gesteht ihm Eisenlohr in seinen Erläuterungen zum 1849er Gesetzes-Entwurf zu, daß es vielfach in ungeordnete Verhältnisse Regel und Sicherheit gebracht, eine große Anzahl neuer Lehrstellen, namentlich auf den früher so verlassenen Filialen geschaffen, eine Aufbesserung vieler derselben bewirkt, für kranke oder dienstunfähig gewordene Lehrer und ihre Hinterlassenen, wie damals kaum eine deutsche Gesetzgebung, gesorgt, eine gegenüber den früheren Zuständen bessere Bildung der Lehrer mit sich geführt, und nach manchen Seiten hin die Stellung der Lehrer zu einer würdigeren und sicheren zu machen gesucht habe.

Aber die großen, erst allmälig offenbar gewordenen Uebelstände dieses Gesetzes, riefen in der großen politischen Bewegungszeit den Entwurf vom Jahre 1849 hervor, welcher freilich bald hernach mit allen andern ad acta gelegt wurde, obgleich er neben manchen freien Wünschen, wie z. B. die vielumfassende Organisation der Volksschule, so wie neben manchen, das Gepräge der Grundrechte an sich tragenden

Ideen, z. B. die Isolirung des Religions-Unterrichts und die Autonomie der Schule, so viel Schönes enthält, das anfangs als idealistisch betrachtet, allmälig doch sich Bahn gebrochen hat, oder in die Wirklichkeit durchzudringen sucht; hierher rechnen wir theils die Aufnahme der Vaterlands- und Weltkunde in die Gegenstände des Unterrichts, ein Fach, das sich trotz aller Widersprüche durch das Lesebuch nun bereits in die Schule eingebürgert hat, theils die Eintheilung der verschiedenen Arten von Volksschulen, denn, um von der Wehrschule nicht zu reden, die ganz andere öffentliche Zustände voraussetzt, so ist die obere Bürgerschule da und dort bereits ins Leben getreten und hat der Realschule Concurrenz gemacht. Die Fortbildungsschulen, von denen schon bisher so viel Redens war, und auf die man nach so viel vergeblichen Versuchen, ganz verzichten zu müssen glaubte, haben sich demungeachtet, theils als gewerbliche in den Städten, theils als landwirthschaftliche auf manchen Dörfern, bereits eine Existenz errungen. Ebenso ist die Arbeits- (Industrie-) Schule überall in der Ausdehnung begriffen, wiewohl die von Eisenlohr befürwortete organische Verbindung der Arbeits- mit der Lernschule, so schön der Gedanke ist, nur unter besonders günstigen Verhältnissen ausgeführt werden kann. Endlich haben auch die Kleinkinderschulen, theils als Bewahranstalten, theils als Vorschulen, immer mehr Aufnahme gefunden, so vieles sie auch in ihrer gegenwärtigen Existenzweise gegen sich haben mögen.

Mit Recht sagte nun aber schon Eisenlohr (a. a. O. S. 2): „Soll den höheren Ansprüchen, welche die Gegenwart an die Volksschule macht, genügt werden, so bedürfen wir dazu einen geistig und sittlich gehobenen Lehrerstand. Diesen bekommen wir aber nur durch eine befriedigende ökonomische Ausstattung der Lehrerstellen. Ohne diese versiegt allmälig der Zufluß tüchtiger junger Menschen zum Volksschullehrerstand, und es kann sich kein edles Selbstgefühl und kein frisches, freies Wirken im Amte entwickeln.“ Der Entwurf vom Jahre 1849 wollte nun, so viel an ihm war, den gerechten Klagen des Lehrerstandes abhelfen, er hatte jedoch das Loos in jenen großen Papierkorb zu fallen, welcher so viele schöne Entwürfe verschlungen hat. Die pia desideria des Schulstandes hallten jedoch auch in den Stände-Versammlungen wieder, und nicht blos haben die Vertreter des Volkes zu wiederholten Malen die Regierung um Abhülfe des dringenden Nothstandes gebeten und die erforderlichen Mittel dazu angeboten oder verwilligt, sondern auch die Regierung hat ver-

ſchiedene Wege eingeſchlagen, theils durch Ergänzungs- und Alterszulagen, die aber als widerruflich viel zu ſehr von der Willkür der niederen oder höheren Behörden abhingen, theils durch Dotirung der Schulſtellen mit Grundſtücken, wobei aber alles auf den guten Willen der Gemeinden, der in der Regel nichts iſt, ankam. Es liegt aber ſeit den Revolutionsjahren noch ein Odium auf dem Volksſchullehrerſtand, das er jedoch in ſeiner Mehrheit nicht verdient, und wenn auch in dieſer Zeit Exceſſe vorgekommen ſind, ſo darf man wohl ſagen, daß der Staat ſelbſt, theils durch das Geſetz vom Jahre 1836, theils durch die Art der Vorbildung in den Seminarien, theils durch die völlig ungenügende ökonomiſche Stellung das Lehrerproletariat großgezogen hat. Inzwiſchen haben ſich nun ſeit der Theurung aller Lebensmittel die Nothſtände noch vermehrt, und zwar in der Art, daß die Regierung auf ſofortige Abhülfe Bedacht nehmen mußte. Aber auch die zu Ergänzungsgehalten und Alterszulagen jährlich aus Staatsmitteln zugeſchoſſenen 52,000 fl. konnten nicht genügen, und da der Staat keine weitere Laſt auf ſich nehmen wollte, und man das Geld zu andern Dingen nöthiger braucht, als zur Unterſtützung armer Schullehrer, ſo mußte man auf indirecte Weiſe das Ziel zu erreichen ſuchen. Hierzu ſind Mittel und Wege eröffnet in dem neuen Geſetzes-Entwurf, welcher ſich nur auf Zuſätze und Aenderungsvorſchläge zu verſchiedenen §§. des Geſetzes vom Jahre 1836 beſchränkt, Modifikationen, wozu der Anſtoß ſchon in dem Entwurf vom Jahre 1849 gegeben war (§. 32. Zeit des Eintritts in die Schule, §. 15. Lehrerinnen an Mädchenſchulen, §. 34. vermehrter Abtheilungs-Unterricht, §. 43. Verhältniß der ſtändigen zu den unſtändigen Lehrern, §. 49. Fürſorge für Gütergenuß).

Dieſer neue Entwurf nun lautet in ſeiner jetzigen Faſſung alſo (Staats-Anzeiger vom 25. Februar 1857):

Art. 1: An die Stelle des Art. 5 des Volksſchulgeſetzes: Zeit und Dauer der Schulpflicht treten folgende Beſtimmungen:

1. Die Schulpflichtigkeit tritt für jedes Kind nach Vollendung des ſechsten Lebensjahres ein und dauert ſieben Jahre.
2. Es kann keinem Schüler die Erlaubniß verſagt werden, nach Erfüllung der Schulpflicht die Volksſchule noch ein weiteres Jahr zu beſuchen.
3. Bei Kindern, welche bei der der endlichen Entlaſſung aus der Volksſchule vorangehenden Prüfung ganz ungenügende Kenntniſſe

und Fertigkeiten zeigen, kann die Dauer der Schulpflicht um ein bis zwei Jahre verlängert werden.

Art. 2: Der Art. 6 des Volksschulgesetzes erhält folgenden Zusatz:

Wenn in einer Gemeinde zur Fortbildung der aus der Volksschule Entlassenen Winterabendschulen errichtet werden, so kann die männliche sonntagsschulpflichtige Jugend zum Besuch dieser statt der Sonntagsschulen angehalten werden.

Art. 3: Der Art. 27 des Volksschulgesetzes erhält folgenden Zusatz:

An Mädchenschulen und an den untersten Knabenklassen, so wie an den untersten gemischten Schulklassen können mit Zustimmung der Gemeindebehörden (so weit es sich nicht um den Fall des Art. 4 Ziffer 6 handelt) und mit Genehmigung der Oberschulbehörde an der Stelle von Unterlehrern und Lehrgehülfen auch Lehrerinnen verwendet werden, welche der Oberschulbehörde ihre Befähigung dazu nachgewiesen haben.

Art. 4: An die Stelle des Art. 28 Abs. 1 und 2 des Volksschulgesetzes treten folgende Bestimmungen:

1. Wenn an der Volksschule einer Gemeinde nur Eine Lehrerstelle besteht, so ist dieselbe mit einem Schulmeister zu besetzen.
2. Wenn zwei Lehrstellen vorhanden sind, so muß die eine mit einem Schulmeister, die andere kann mit einem Lehrgehülfen oder Unterlehrer besetzt werden. Wenn jedoch die Gesammtzahl der Schulkinder nicht über 120 beträgt, so steht der Oberschulbehörde die Befugniß zu, die unständige Lehrerstelle durch Einführung des Abtheilungs-Unterrichts entbehrlich zu machen und aufzuheben.
3. Wo drei Lehrstellen vorhanden sind, sollen der Regel nach zwei Schulmeister angestellt sein, die dritte Schulstelle kann mit einem unständigen Lehrer besetzt werden. Die Aufstellung von zwei unständigen Lehrern neben einem Schulmeister ist von der besonderen Genehmigung der Oberschulbehörde abhängig und jedenfalls nur zeitweise und alsdann zulässig, wenn nicht eine der drei Lehrstellen durch Einführung des Abtheilungs-Unterrichts entbehrlich gemacht werden kann. Auch muß in diesem Fall immer mindestens Eine der beiden unständigen Stelle eine Unterlehrerstelle sein.
4. Bei 4 — 6 Lehrstellen darf die Zahl der unständigen Lehrer die der ständigen nicht übersteigen, bei 7—10 nicht erreichen.

5. Von der 11. Lehrſtelle an aufwärts darf nur je die 3te (13te, 16te, 19te u. ſ. f.) mit einem unſtändigen Lehrer beſetzt werden.
6. Wenn in einer Gemeinde zwei oder mehr unſtändige Lehrſtellen vorhanden ſind, ſteht der Oberſchulbehörde die Befugniß zu, die Hälfte derſelben und bei einer ungeraden Geſammtzahl die größere Zahl mit Lehrern zu beſetzen.

Art. 5: An die Stelle des Art. 29 des Volksſchulgeſetzes treten folgende Beſtimmungen:

1. Es dürfen von einem Lehrer nie mehr als 90 Schüler gleichzeitig unterrichtet werden. Wenn der Unterricht dagegen in getrennten Abtheilungen und Schulſtunden ertheilt wird, kann die auf einen Lehrer fallende Schülerzahl, wo nur Eine Lehrſtelle iſt, auf 120, wo zwei und mehr Lehrſtellen ſind, auf 130 ſteigen.
2. Die Erhöhung der Schülerzahl, in Folge deren ein weiterer Lehrer anzuſtellen iſt, darf nicht vorübergehend, ſondern muß vermöge der Zahl der im Schulverbande ſtehenden Familien als dauernd anzuſehen ſein.
3. Die Einführung eines ſolchen Abtheilungs-Unterrichts ſo wie deſſen Aufhebung iſt von der Genehmigung oder Anordnung der Oberſchulbehörde abhängig.
4. An Schulen, welche ſämmtliche Jahrescurſe umfaſſen, ſoll der Abtheilungs-Unterricht ſchon bei einer Geſammtzahl von 60 Schülern die Regel bilden.
5. Abtheilungs-Unterricht für mehr als 90 Schüler kann der Regel nach blos durch Schulmeiſter und Unterlehrer ertheilt werden. Nur ausnahmsweiſe ſteht der Oberſchulbehörde die Befugniß zu, an der Stelle des Schulmeiſters auch einen Lehrgehülfen oder eine Lehrerin mit dieſem Unterrichte zu beauftragen.
6. Die Geſammtzahl der auf die getrennten Abtheilungen einer Schulklaſſe fallenden wöchentlichen Unterrichtsſtunden darf nicht weniger als 32 betragen.
7. Im Falle der Einführung des Abtheilungs-Unterrichts iſt jeder Schullehrer zu Ertheilung von 32 wöchentlichen Unterrichtsſtunden im Winter und Sommer verpflichtet, wobei die der Sonntagsſchule gewidmete Zeit nicht eingerechnet wird.
8. Bei einer Zahl von mehr als 90 Schülern iſt dem Lehrer, welcher den Unterricht in Abtheilungen zu ertheilen hat, für jede in Folge der Einführung dieſer Unterrichtsweiſe über die Normalzahl von 26 Wochenſtunden zu gebende weitere Wochenſtunde fürs Jahr

eine Belohnung von 8 fl. auf dem Lande, von 10 fl. in Städten, von 12 fl. in Gemeinden erster Klasse auszusetzen; wenn die Schülerzahl unter 90 steht, beträgt diese Belohnung 5 fl. auf dem Lande, 6 fl. in Städten, 7 fl. in Gemeinden erster Klasse.

Art. 6: Der Art. 30 des Volksschulgesetzes erhält folgende Zusätze:

1. Bei jeder Schulstelle, deren Einkommen unter 300 fl. beträgt, so wie bei jeder, deren Einkommen zwar die Summe von 300 fl. erreicht, aber nicht mindestens $^1/_3$ mehr als das gesetzliche Minimum erträgt, ist ein Theil des Gehaltes im Werth von mindestens 50 fl. in Brodfrüchten oder Gütergenuß zu verabreichen.
2. Bei Landschulstellen ist in der Regel mindestens die Hälfte der gedachten Summe in Gütergenuß zu reichen; wo es geschieht, ist demselben zugleich das erforderliche wirthschaftliche Gelaß anzuweisen.
3. Statt der Früchte dürfen auch die laufenden durchschnittlichen Marktpreise gereicht werden.
4. Bei Verwandlung des in Naturalien oder Gütergenuß zu reichenden Besoldungstheils sind hinsichtlich der Brodfrüchte die Preise des Sportelgesetzes zu Grunde zu legen, der Güterertrag darf nicht höher, als zu 4 pCt. des Ankaufspreises angeschlagen werden.

Art. 7: Der 1. Absatz des Art. 32 des Volksschulgesetzes wird dahin abgeändert:

Für einen Lehrgehülfen sind zum mindesten 100 fl. in Geld und 5 Scheffel Dinkel oder deren laufender durchschnittlicher Marktpreis zu verabreichen.

Art. 8: Der Art. 36 des Volksschulgesetzes erhält folgenden Zusatz:

So weit sich für eine Gemeinde nach Vollziehung der voranstehenden gesetzlichen Bestimmungen noch Ersparnisse an der seitherigen Gesammtausgabe für Lehrergehalt ergeben sollten, so kann dieselbe, wo der Gehalt der Schulstelle den Betrag von 300 fl. auf dem Lande, 350 fl. in den Städten, 400 fl. in Gemeinden erster Klasse noch nicht erreicht, von der Oberschulbehörde angehalten werden, diese Ersparnisse bis zu $^2/_3$ zur Ergänzung des Schullehrergehalts auf die betreffenden Summen zu verwenden.

Hat eine in Folge des gegenwärtigen Gesetzes aufgehobene unständige Lehrstelle ein höheres als das gesetzlich nothwendige Einkommen ertragen, so wird der diesen Betrag übersteigende Theil

des nun an die Gemeinde zurückfallenden Gehaltes in jene Erſparniſſe nicht eingerechnet.

Dies der Wortlaut des neuen Geſetz-Entwurfs, wovon inzwiſchen Art. 2, 6 und 7 neu hinzugekommen ſind.

Die Abſicht deſſelben geht nach dem Eingang der Motive dahin, die ökonomiſche Lage und die Ausſichten der Volksſchullehrer zu verbeſſern, ohne den Gemeinden oder dem Staate erhebliche neue Opfer zu dieſem Zwecke aufzulegen. Hier liegt allerdings ſogleich ein Bedenken nahe, ob nämlich dieſe Abſicht, ſo wohlwollend und dankenswerth ſie iſt, ohne ſolche Opfer wirklich und nachhaltig erreicht werden kann. Leiſtner ſagt in dieſer Beziehung (Volksſchule 1856 S. 52): „Ich habe alle ſeit 10—12 Jahren vorgebrachten Rathſchläge mit Aufmerkſamkeit vernommen und geprüft. Noch keinen aber fand ich ausführbar, der ohne Geld den Zweck erreichen wollte. Natürlich, was könnte denn die Geldverlegenheit heben als Geld? Daß auch der vorliegende Entwurf ohne erhebliche Geldopfer den tiefen Schaden heilen will, erregt in mir von vornherein die Befürchtung, die wohlwollende Abſicht ſei unerreichbar.“ In demſelben Sinne äußern ſich auch die übrigen Stimmen, welche aus der Mitte des Lehrerſtandes über den Entwurf laut geworden ſind, durchaus unzufrieden. Wenn man aber auch ſagen muß, daß eine gründliche Beſſerung der ökonomiſchen Verhältniſſe des Lehrerſtandes ohne neue Opfer, theils von Seiten des Staats, theils von Seiten der Gemeinden, nicht zu erreichen iſt, ſo muß man doch auf der andern Seite auch der Regierung Dank wiſſen, wenn ſie noch weitere Wege ſucht, auf welchen dem Nothſtande in indirecter Weiſe abgeholfen werden kann. Dieſer Nothſtand iſt durch das Geſetz vom Jahre 1836 herbeigeführt worden. Zwar ſind durch dasſelbe mehr als 600 neue Lehrſtellen errichtet, mehr als 500 Schulhäuſer mit einem Aufwand von 2 Millionen fl., theils neu errichtet, theils namhaft erweitert und ausgebeſſert worden. Was die Zahl der Schulen und Lehrer, die Allgemeinheit, Dauer und Regelmäßigkeit des Schulbeſuchs, die für Ausbildung, Gehaltsverbeſſerung und Penſionirung der Lehrer aus Staatsmitteln aufgebrachten Leiſtungen betrifft, ſo hat Württemberg in dem einen oder andern dieſer Punkte vor jedem anderen deutſchen oder außerdeutſchen Lande entſchiedene Vorzüge. (Motive S. 5). Dagegen trifft jenes Geſetz der Vorwurf, daß es theilweiſe für die Schulen auf Koſten der Lehrer geſorgt und namentlich Einen in andern Ländern unbekannten Uebelſtand, an welchem unſer ganzes Schulweſen krankt, hervorgerufen hat, nämlich

das außerordentliche und von Jahr zu Jahr wachsende Mißverhältniß zwischen der Zahl der ständigen und unständigen Lehrer (S. 6). In diesem Mißverhältniß erkennt die Regierung mit Recht den wunden Fleck, dessen Heilung zu den dringendsten Aufgaben gehört, denn unter allen Ländern von dichterer Bevölkerung und ausgedehnterem Schulwesen hat keines eine so große Lehrerzahl als Württemberg (S. 12). Was man nun auch gegen die einzelnen Artikel des Entwurfs vorbringen mag, es ist doch vor Allem zuzugeben, daß die Zahl der Lehrer vermindert werden muß, sonst wird es immer heißen: Was soll das unter so Viele? Diese Verminderung der Lehrerzahl sucht nun der neue Entwurf auf vierfache Weise zu erreichen:

1. indem er die Zahl der Schüler durch Beschränkung der Dauer der Schulpflichtigkeit zu vermindern vorschlägt (Art. 1):
2. indem er die unständigen Lehrstellen auch solchen Personen übertragen will, die beim Vorrücken in die ständigen Stellen nicht in Betracht kommen (Lehrerinnen Art 3):
3. indem er die bisherigen Verhältnißzahlen zwischen den ständigen und unständigen Stellen in den einzelnen Schulgemeinden ändert (Art. 4);
4. indem er die Zahl der auf einen Lehrer zu rechnenden Schüler und in Folge derselben die Arbeitszeit des Lehrers erhöht (Art. 5).

Mit Recht sagen die Motive (S. 12): es sei ein Ineinandergreifen aller dieser Mittel nöthig, um die volle Wirkung herbeizuführen, und die Regierung bringe dieselben in Anregung, selbst auf die Gefahr hin, daß in mehreren derselben ein Rückschritt in Betreff der Darbietung von Bildungsmitteln gefunden werden sollte. Daran hat sich nun die Opposition vielfach gehängt, um den Gesetzes-Entwurf zum Voraus zu verdächtigen, wer kann aber seine Zustimmung versagen, wenn die Motive weiter fortfahren: „Es sei nicht nur an sich unstatthaft, sondern auch auf die Dauer unmöglich, die Zwecke des Unterrichts, ohne Rücksicht auf die Interessen des Lehrerstandes, zu verfolgen, und eine kleinere Zahl besser gestellter, in ihrem Berufe volle Beschäftigung und Belohnung findender Lehrer werde das Gleiche zu leisten im Stande sein, was bisher von einer größeren Zahl von schlechter belohnten und weit später zu einem auskömmlichen Gehalte gelangender, in ihrem Berufsleben darum weniger befriedigter Lehrer erreicht worden ist?“ Von diesem Gesichtspunkte aus also sind die einzelnen Bestimmungen des Entwurfs aufzufassen, und es ist auch

von verſchiedenen Seiten aus anerkannt worden, daß der Verſuch einer Minderung des ſchreienden Mißverhältniſſes zwiſchen unſtändigen und ſtändigen Lehrern den lebhafteſten ungetheilteſten Dank des Lehrerſtandes verdiene. Nur mit den Mitteln und Wegen, welche der Entwurf einſchlägt, um dieſes Ziel zu erreichen, hat ſich die Mehrheit dieſes Standes in ſeinen ausgeſprochenen Urtheilen durchaus nicht einverſtanden erklärt. Es iſt aber dieſen Urtheilen der gerechte Vorwurf zu machen, daß ſie bei den mancherlei Heilmitteln, welche ſie ſelbſt gegen die Lehrernoth vorbringen, durchaus keinen praktiſchen Weg zeigen, auf welchem die Ueberzahl der Lehrer reducirt werden könnte. Es bleibt alſo in der That nichts Anderes übrig, als die Mittel zu verſuchen, welche die Regierung vorſchlägt, vorausgeſetzt,daß der Lehrerſtand dabei wirklich gewinnt und die Schule nicht weſentlich darunter nothleidet, ſonſt müßte gegen den neuen Entwurf die Klage erhoben werden, daß er im Gegenſatz gegen das Geſetz von 1836 die Lehrer auf Koſten der Schule bedenken wolle, oder am Ende auch die ausgeſprochene Hauptabſicht nicht erreiche.

Prüfen wir nun die einzelnen Beſtimmungen des Entwurfs.

A. Beſchränkung der Dauer der Schulpflicht.

Wir haben hier, wie bei den folgenden Punkten, die pädagogiſche und die ökonomiſche Seite, oder die Intereſſen der Schule und der Lehrer zu unterſcheiden.

I. Was die pädagogiſche Seite des betreffenden Artikels betrifft, ſo kann man freilich beklagen, daß die Kinder um $^1/_2$ 1000 Lernſtunden verkürzt werden; man kann einwenden, daß ſich auch das Volk mit dieſer Anordnung nicht befreunden würde, wie die Motive ſelber ſagen (S. 14), daß bei den Meiſten eine frühere Entlaſſung aus der Schule eine günſtigere Aufnahme finden würde, als ein ſpäterer Eintritt, da die Eltern zwar die älteren Kinder gern zu Haus- und Feldarbeiten benutzen, die jüngeren aber, welche nur Aufſicht erfordern, je eher je lieber der Schule überlaſſen. Man kann ferner gegen die Kleinkinderſchulen, welche dann nothwendig würden und welche Eiſenlohr warm empfiehlt, nicht mit Unrecht vorbringen, daß damit die Kinder in minder gute Hände kämen, und auf den ſpäteren Eintritt in die Schule eben nicht aufs beſte vorbereitet würden. Man kann endlich auch die Unzuträglichkeit hervorheben, welche da, wo Real- und lateiniſche Schulen ohne beſondere Elementarklaſſen beſtehen, alſo in vielen kleineren Städten, aus der Verſchiedenheit des Eintritts in die Schule entſtehen. Doch alle dieſe Bedenken werden durch den Vorgang andrer Länder niedergeſchlagen, worauf ſich die Motive berufen (S. 14,

wiewohl freilich Eiſenlohr in ſeinem Gutachten S. 35 ſagt: unſere Geſetzgebung ginge mit der Reduction der Schulzeit auf 7 Jahre weiter als alle ſonſt bekannten Geſetzgebungen; wer hat hierin Recht?), ferner ſprechen für das ſiebente Jahr auch ſehr gewichtige mediciniſche Gründe, welche ſchon vor Jahren Dr. Krauß in einer eigenen Schrift geltend gemacht hat. Aber allerdings erſcheint als Ergänzung für den Ausfall des erſten Schuljahrs nicht ſowohl die Vorbereitung in Kleinkinderſchulen, als die Einführung von Fortbildungsſchulen um ſo nothwendiger, und wenn dieſe allgemein zu hoffen wären, wie ſie denn jetzt ſchon vielfach ins Leben getreten ſind, ſo würden ſich alle Einwendungen gegen die Wegnahme eines Schuljahres von ſelbſt erledigen.

Was ſodann die einzelnen Punkte des betreffenden Artikels betrifft, ſo iſt offenbar Abſatz 1: „die Schulpflichtigkeit tritt für jedes Kind nach Vollendung des ſechsten Lebensjahrs ein“ zu unbeſtimmt, weil ja dann die Jahrgänge, wenn man's buchſtäblich nehmen wollte, zerriſſen werden müßten; wir können uns aber auch mit einem vermittelnden Vorſchlag, die Kinder um Martini ſtatt um Georgii eintreten zu laſſen, nicht befreunden, weil dadurch die Wirkung des Geſetzes abgeſchwächt würde, ſondern würden vorſchlagen, ſtatt: nach Vollendung des ſechsten, zu ſetzen: im Laufe des ſiebenten Lebensjahres.

Was ferner Abſatz 2 und 3 betrifft (ſ. oben S. 323), wodurch der Verluſt des erſten Schuljahrs ausgeglichen werden ſoll, ſo darf man ſich, wenn man die Erfahrung zu Rathe zieht, davon nicht viel verſprechen, da ein freiwilliger Fortbeſuch der Schule ſelten eintreten wird, ein gezwungener aber dem Lehrer nur die größte Noth bereitet.

II. Die ökonomiſche Wirkung des Artikels betreffend, ſo würde

1. worauf Eiſenlohr hinweiſt (S. 36), für die vor 1836 angeſtellten Lehrer die Verminderung der Schulzeit auch eine Verminderung des Schulgeldes nach ſich ziehen, wofür ſie ohne Zweifel nicht unentſchädigt bleiben ſollen. Freilich auch für die Gemeinden, dann würde Art. 2 dem Art. 8 entgegegenwirken, wovon unten.
2. in manchen Fällen würde die Verminderung der Schülerzahl auch eine Verminderung des Abtheilungs-Unterrichts zur Folge haben, alſo theils die bisher dafür bezogenen Entſchädigungen aufheben, theils die Wirkung des 5. Artikels (weitere Einführung des Abtheilungs-Unterrichts) ſchwächen.

Wenn aber auch, wie vorauszuſehen iſt, die in den Motiven gehofften günſtigen Erfolge dieſes Artikels („eine Reduction der Schulzeit

auf 7 Jahre würde in vielen Gemeinden Einen, in manchen mehrere Lehrer entbehrlich machen, in allen das Bedürfniß weiterer Lehrer auf entferntere Termine hinausrücken“ S. 13) nicht erreicht, wenn nicht 200 Lehrer erſpart werden, ſo wird doch die Reduction der Lehrerzahl immerhin beträchtlich ſein, und es iſt daher entſchieden zu viel geſagt, wenn Leiſtner behauptet (S. 70): „die Verminderung der Schülerzahl habe auf die ökonomiſche Beſſerſtellung der Lehrer keinen Einfluß, und es werde ihnen dadurch erleichtert, auf den Vortheil zu verzichten, der ihnen aus der geiſtigen Einbuße der Schüler erwachſen ſollte.“

B. Anſtellung von Lehrerinnen.

Es iſt leicht erklärlich, daß man ſich mit dieſem neuen Vorſchlag eben ſo wenig einverſtanden erklärt, als mit der Beſchränkung der Schulzeit.

Was nun 1. das Intereſſe der Schule betrifft, ſo ſagen die Motive ſelbſt (S. 15): „Niemand kann behaupten, daß in Beziehung auf die allgemeinen Eigenſchaften eines Lehrers, Umfang, Klarheit und Sicherheit des Wiſſens, Logik und Methodik in Behandlung des Lehrſtoffes, gleichmäßige nnd feſte Handhabung der Disciplin, das Weib dem Manne vorgehe oder auch nur gleichkomme.“ Dem ungeachtet erſcheint es ihnen als unläugbar, daß das Maaß von Kenntniſſen und Fertigkeiten, welches in der Volksſchule ertheilt wird, vollſtändig innerhalb der Grenzen weiblicher Befähigung liege, und ſie berufen ſich auf die Erfahrung, wonach die Aufgabe, guten Elementar-Unterricht zu geben, ſchon in unzähligen Fällen gelöſt worden ſei. Sie heben aber mit Recht beſonders die erziehliche Seite der Schulaufgabe hervor (ib. die Volksſchule und insbeſondere die Mädchenſchule hat ebenſo zu erziehen, wie zu unterrichten), und wenn von den Gegnern des Lehrerinnen-Inſtituts beſonders das Zugeſtändniß der Motive betont wird, wonach es dem Weibe namentlich an gleichmäßiger und feſter Handhabung der Disciplin fehle, als ob dadurch über den ganzen Vorſchlag ſchon von Anfang an der Stab gebrochen wäre, ſo iſt zu erwidern, daß feſte Disciplin und gute erziehliche Einwirkung gar nicht unmittelbar identiſch ſind, denn es kann jene Statt finden, und dieſe fehlen, wie auch umgekehrt. Die Motive hoffen daher mit Recht von dem weiblichen Einfluß auf Erziehung der Jugend, ſo wie von der Verbindung der Induſtrieſchule mit der Volksſchule einen ſchönen Erfolg. Man kann nun freilich auch dagegen allerlei Plauſibles geltend machen, man kann ſagen, daß überhaupt bei unſerem Geſchlechte, oft ſchon bei 6 bis 8jährigen Mädchen ein überweibliches Weſen hervortrete, dem

nur die Kraft des Mannes steuern könne. Man kann mit mehr Grund bezweifeln, ob eine organische Verbindung der Lern- und Arbeitsschule sich in der Wirklichkeit überall durchführen lasse. Es ist ferner nicht ganz zu verwerfen, was Leistner mit besonderem Nachdruck entgegenhält (S. 76): „Das Avancement der Mädchen geht nicht auf einen Schuldienst, sondern in die Ehe. Können sie dahin vorrücken, so gehen der Schule die aus der gewonnenen Befähigung zu hoffenden Zinsen verloren; kommen sie nicht zum Heirathen, so werden sie zwar der Schule verbleiben, aber mit all den Gefühlen nicht unter die Haube gekommener alter Jungfern, die der Erziehungsthätigkeit, selbst wenn sie zur Resignation führen, kaum förderlich sein dürften."

Das Alles aber kann doch nicht aufkommen gegen die Erfahrung, und zwar liegen, wie die Motive sagen (S. 16): „über die praktischen Erfolge eines von Lehrerinnen ertheilten Unterrichts an Mädchenschulen nicht etwa nur vereinzelte Vorgänge, sondern Erfahrungen im großen Maßstabe vor" (2000 Lehrerinnen in Preußen).

Auch bei uns zu Lande ist daher bereits ein Privat-Seminar zur Heranbildung von Lehrerinnen seit Jahren in Thätigkeit, und im Hinblick auf die Vorgänge anderer Länder, besonders Preußens, das wahrlich die Volksschule nicht beeinträchtigen will, dürfen wir getrost es auch mit Lehrerinnen wagen, um so eher, weil auch dies ein Mittel werden kann, den Nothstand der Lehrer zu mindern.

Ehe wir aber auf das Interesse des Lehrerstandes übergehen, ist es wohl am Platze mit Rücksicht auf die eigenen Sätze der Motive den Zweifel auszusprechen, ob die weite Ausdehnung, welche der Entwurf dem Lehrerinnen-Institut geben will, nicht nachtheilig, sowohl für den Unterricht, als für den Erziehungszweck der Schule wirke. Wenn wir auch nicht mit Eisenlohr (S. 37) fordern wollen, daß sie von reinen Knabenschulen ganz auszuschließen seien, weil ja Art. 3 die Lehrerinnen blos bei den untersten Knabenklassen verwendet wissen will, so erscheint uns dagegen ihre Verwendung an Mädchenschulen überhaupt, also auch an den obersten, als bedenklich. Ferner setzt Art. 5 fest, daß bei Abtheilungs-Unterricht, für mehr als 90 Schüler ausnahmsweise auch eine Lehrerin mit diesem Unterricht beauftragt werden könne, es sollte aber dies für alle Fälle unterbleiben, nicht blos, weil, wie Eisenlohr sagt, eine weibliche Kraft am wenigsten zur geistigen, ruhig umsichtigen Beherrschung einer größeren Kinderschaar ausreicht, sondern auch darum, weil dadurch offenbar ihre Kraft in der Lernschule auf Kosten der Industrieschule aufgezehrt und die

letztere benachtheiligt würde. Es ſollte alſo die Thätigkeit der Lehrerinnen blos auf mittlere Mädchenſchulen und nicht auf den Abtheilungs-Unterricht ausgedehnt werden, dann aber vermindert ſich freilich auch die ökonomiſche Wirkung des Artikels.

Was alſo 2. das Intereſſe der Lehrer betrifft, ſo geht der Entwurf in ſeinen Motiven von der beſtimmten Vorausſetzung aus: „die Einführung der Lehrerinnen reihe ſich unter die Maßregeln, welche dem Zwecke des vorliegenden Geſetzes entſprechen, als eine der wirkſamſten und wünſchenswertheſten ein.“ Dagegen iſt jedoch zu erinnern, daß der Vortheil nicht ſo groß ſein wird, als gehofft werden mag; wenn allerdings auch da, wo nur Ein unſtändiger Lehrer angeſtellt iſt, Lehrerinnen zugelaſſen werden wollten, würde ſich die Zahl derſelben anſehnlich ſteigern. Dagegen aber läßt ſich mit Grund einwenden, daß in dieſem Fall der Schulmeiſter an der Lehrerin, weder für ſeine Nebenämter als Meßner, Organiſt, Cantor, bei Leichen u. ſ. f., noch auch für Erkrankungsfälle die zu wünſchende Stellvertretung und Hülfe hätte. Wenn ferner obere Mädchenklaſſen und Abtheilungs-Unterricht ihnen in keinem Fall zugetheilt werden ſollten, ſo erhellt, daß die Wirkung des Artikels um ein Bedeutendes hinter den Erwartungen des Geſetzes-Entwurfs zurückbleiben würde. Doch iſt die Berechnung Leiſtners (auf nicht mehr als 36—60 Lehrerinnen) nicht rein, denn Abſatz 6 des Art. 4 muß weiter reichen, und wenn ſonach auch dieſe Maßregel nicht ſo kräftig wirkt, als gehofft wurde, ſo iſt ſie doch nicht ganz unwirkſam.

C. Normen über die zuläſſige Zahl unſtändiger Lehrſtellen in den einzelnen Gemeinden.

Hier gehen die Motive mit vollem Rechte davon aus (S. 17), daß Art. 28 des Geſetzes von 1836 die Hauptſchuld an dem ſchreienden Mißverhältniſſe trage. Denn während als das normale Verhältniß anzuſehen ſei, daß die Zahl der unſtändigen Lehrer nicht über $^1/_4$ der Zahl der ſtändigen betrage, laſſe jenes Geſetz zu, daß unter je 4 Lehrſtellen 3 mit unſtändigen Lehrern beſetzt werden. Sofortige Verwandlung der Ueberzahl unſtändiger Lehrſtellen in ſtändige kann man billiger Weiſe unmöglich verlangen, weil den Gemeinden unerſchwingliche Opfer auferlegt werden müßten, eine Forderung, welche, wenn ſie jetzt erhoben werden wollte, gewiß nicht zum Vortheil des Lehrerſtandes ausſchlagen würde. Die Abſicht der Regierungsvorlage war daher darauf gerichtet, nur ſolche Normen aufzuſtellen, welche einerſeits durch die gleichzeitige Verminderung der abſoluten Schülerzahl und durch Vermehrung des

auf Einen Lehrer zu rechnenden Maximums von Schülern für die meiſten Gemeinden ohne alle, für die übrigen ohne erhebliche Opfer zur Ausführung gebracht werden können, andrerſeits aber doch wirkſam genug ſind, um zu dem als nothwendig erachteten Ziele zu gelangen (Motive S. 17). Hierbei iſt übrigens ſelbſt zugegeben, was auch in der Natur der Sache liegt, daß die angeſtrebte Norm für das Verhältniß der unſtändigen zu den ſtändigen Stellen durchgehends hinter dem im Allgemeinen gültigen Kanon namhaft im Rückſtande bleibt, und man kann daher nicht mehr ſtreng behaupten, was die Motive zuvor verſichert haben, daß das vorgeſchlagene Mittel in dieſer Beziehung, wenn auch langſamer, doch ſicher zum Ziele führe. Allein es läßt ſich hierin auch in der That nur allmälig und nur annäherungsweiſe helfen und iſt alſo dem Entwurf keine Klage anhängig zu machen, daß er das gewünſchte Ziel nicht ganz erreicht, nur darf allerdings dann um ſo eher gehofft werden, daß die Regierung für die auch fernerhin ſehr große Zahl unſtändiger Lehrer mehr, als durch den Geſetzes-Entwurf geſchieht, ſorgen werde, um ſie vor dem Hunger oder vor ökonomiſchem und ſittlichem Ruin zu bewahren.

Was aber Leiſtner für den Fall der Neuerrichtung einer ſtändigen Stelle verlangt, daß nämlich, wenn in einer Gemeinde über den Minimalgehalt hinausgehende Schulbeſoldungen vorhanden ſind, dieſe für den Zweck der Erhebung einer Unterlehrerbeſoldung zur Schulmeiſtersbeſoldung nicht geſchmälert werden dürfen, erſcheint als eine zu hoch geſpannte Forderung, um ſo mehr, da durch den neuen Art. 6. Abſatz 1, beſonders aber 2 (die wirthſchaftlichen Gelaſſe betreffend) die Gemeinden zu beträchtlichen Opfern veranlaßt werden. Der Schluß ferner, den Leiſtner zieht: es könnte ſonſt in manchen Fällen ein weiterer Schulmeiſter angeſtellt werden ohne alle und jede Opfer Seitens der Gemeinde, iſt augenſcheinlich übereilt, da die Differenz zwiſchen Unterlehrers- und Schulmeiſtersbeſoldung (auch den Abtheilungs-Unterricht für jenen eingerechnet) ſchon gegenwärtig, nachdem die 200fl.-Beſoldungen aufgehoben ſind, nicht ſo klein iſt, als hierbei vorausgeſetzt wird.

D. Weitere Einführung des Abtheilungs-Unterrichts.

1. Pädagogiſche Seite des Art.

Hier kann man freilich berechnen, daß für den Schüler viele Zeit verloren geht, wenn er ſtatt 26 Stunden hinfort blos 16 haben ſoll. Auch geben die Motive ſelbſt zu (S. 18), „daß die äußeren Bedingungen für den Erfolg des Unterrichts um ſo günſtiger ſind, je

länger die Dauer der Schulpflicht, je größer die Zahl der täglichen Lehrſtunden, je kleiner die auf Einen Lehrer berechnete Schülerzahl, je größer die abſolute Zahl der Lehrer iſt.“ Auf der andern Seite aber machen ſie gewiß auch wieder mit Recht geltend, daß durch unzählige Erfahrungen, ſowohl bei uns als in andern Ländern, namentlich in Baden und Sachſen, wo die Halbtagsſchule die geſetzliche Regel bildet, hinreichend bewieſen ſei, daß ein gewiſſenhafter Lehrer von mittlerer Lehrfähigkeit, vermittelſt des Abtheilungs-Unterrichts, auch bei einer Zahl von 120 Schülern vollkommen das Unterrichtsziel erreichen könne, welches von der Volksſchule verlangt werden könne und müſſe (S. 19). Es iſt ferner ſtatiſtiſch nachgewieſen, daß kein deutſches Land, außer Württemberg, ein ſo niedriges Maximum der auf Einen Lehrer zu rechnenden Schülerzahl kennt. Ferner ſprechen die Erfahrungen auch in unſerem Lande zu Gunſten des Abtheilungs-Unterrichts, wo er bisher ſchon durch den Drang der Umſtände zugelaſſen wurde. Hiergegen kann die vereinzelte Inſtanz Leiſtners, daß Eßlingen, welches Jahre lang Abtheilungs-Unterricht habe geben laſſen, in der letzten Zeit gänzlich davon zurückgekommen ſei, weil ſein Schulweſen darunter Noth gelitten habe, nichts beweiſen.

Obgleich daher der Lehrerſtand bei uns im Allgemeinen auch mit dieſer Maßregel ſich nicht befreunden will, ſo iſt doch die Frage auch in unſerer pädagogiſchen Litteratur, insbeſondere durch Eiſenlohr, zu Gunſten des Abtheilungs-Unterrichts erörtert und entſchieden worden, und wenn ſchon bisher vielfach die Nothwendigkeit dazu getrieben hatte, und die Reſultate nicht entmuthigend ausgefallen ſind, ſo ſteht nichts im Wege, dem Abtheilungs-Unterrichte noch weitern Raum zu geſtatten; der Befürchtung, daß durch größere Anſprüche an die Lehrerthätigkeit und Lehrertüchtigkeit die Kräfte des Lehrerſtandes vor der Zeit aufgerieben werden, ſteht auf der einen Seite die Erfahrung in andern Ländern entgegen, wo der Abtheilungs-Unterricht ſogar geſetzlich eingeführt iſt, auf der andern Seite iſt die bisher dafür geforderte wöchentliche Stundenzahl von 36 auf 32 reducirt, ſodann wird mit Recht geſagt, daß der Unterricht in kleineren und gleichartigeren Abtheilungen weniger anſtrengend ſei (S. 21), und wer muß nicht auch Eiſenlohr zuſtimmen, wenn er nachdrücklich hervorhebt: „die größere Anſtrengung der Lehrerkräfte werde in manchen Fällen, anſtatt abnützend und drückend, vielmehr weckend und die Leiſtungen ſteigernd wirken, auch haben ſich unſere jüngeren Lehrerkräfte bis

jetzt vielfach in Folge zu geringerer Beschäftigung verflüchtigt“ (S. 39).

2. Die Vortheile dieser Maßregel betreffend, so setzt der neue Entwurf für 6 weitere Stunden ungefähr das Gleiche an, was das Gesetz von 36 für 10 weitere Stunden, und es wird anerkannt, daß hiermit das vorliegende Gesetz einen Schritt weiter gethan hat zur Verbesserung der ökonomischen Lage der Schullehrer. Ferner ist mit Berücksichtigung der laut gewordenen Wünsche in dem modifizirten Artikel des jetzigen Entwurfs (Absatz 8 des Artikel 5) die anfangs ausgesetzte runde Summe von 50 fl. in eine gleitende Scala (8—10 — 12 fl.) verwandelt. Endlich, was die Hauptsache ist, dem großen Uebelstande des ersten Entwurfs, wonach Lehrer bei Abtheilungs-Unterricht mit weniger als 90 Kindern, im Falle der Neubesetzung der Stelle, keinen Anspruch auf besondere Belohnung haben sollten, worin man mit Recht eine bedeutende Härte erkannte, ist nun durch die zweite Hälfte des Absatzes 8 gleichfalls abgeholfen. Demungeachtet ist nicht zu verkennen und von den Motiven selbst zugestanden, daß diese Belohnung für den Abtheilungs-Unterricht, wenn gleich billiger zugemessen, als im Gesetze von 1836, doch immerhin kärglich bleibt. Es wäre daher wohl zu wünschen, daß die Stunden des Abtheilungs-Unterrichts besser honorirt würden, damit sie wenigstens annäherungsweise ins richtige Verhältniß zu der übrigen Belohnung des Lehrers kämen.

Um so mehr, weil die Gesammtwirkung dieses Artikels gar nicht von der Art ist, daß damit dem Lehrerstande besonders viel geholfen würde. Denn da schon jetzt der Abtheilungs-Unterricht ausnahmsweise in 580 Fällen zugelassen ist, so wird derselbe im Ganzen keine weite Ausdehnung mehr gewinnen können, zumal da derselben auch noch zwei Hindernisse im Wege stehen, 1. die Wegnahme des ersten Schuljahrs, welche auch manchen Abtheilungs-Unterricht aufhebt, 2. der Umstand, daß dieser Unterricht eine physische und geistige Kraft des Lehrers erfordert, welche in vielen Fällen gar nicht vorhanden ist.

E. Aufbesserung des Lehrergehalts aus den durch Aufhebung unständiger Lehrstellen zu machenden Ersparnissen.

Was den Art. 8 betrifft, wonach diese etwaigen Ersparnisse zu $^2/_3$ den übrigen Stellen zufallen sollen, so nimmt sich dieses allerdings auf dem Papier vortheilhaft aus, in der Wirklichkeit aber ist durch eine detaillirte Berechnung nachgewiesen, daß theils wegen des bisher

ſchon beſtehenden Abtheilungs-Unterrichts im Verhältniß nur wenig Lehrſtellen eingehen, theils wegen der Koſten des nöthig werdenden Abtheilungs-Unterrichts, die Erſparniſſe entweder gar nicht eintreten, oder doch auf ein lächerliches plus hinauslaufen (in größeren Städten 3 bis 6 fl. auf den Kopf). Leiſtner bringt heraus, daß im Ganzen für 2316 Lehrer ca. 15,000 fl. erſpart würden, macht für den Mann 6—7 fl. Wenn aber die Gemeinden an den ſich ergebenden Erſparniſſen auch den durch den Ausfall des erſten Schuljahrs entſtehenden Verluſt an Schulgeld abziehen würden, dann falle den Lehrſtellen rein Nichts zu.

Ferner iſt die neue Faſſung des Artikels noch ungünſtiger für die Lehrer, als die urſprüngliche: 1. dort ſollten die Erſparniſſe allen Lehrſtellen zu gute kommen, hier nur einer gewiſſen Anzahl. Dort hieß es kategoriſch: die Gemeinden ſind verbunden, jetzt nur: ſie können angehalten werden.

Statt nun die Wirkung des Artikels durch die gegenwärtige Faſſung noch zu ſchwächen, wäre es mit Rückſicht auf obigen Nachweis und auf das von den Motiven ſelbſt gemachte Zugeſtändniß, daß die Gemeinden durch den Abtheilungs-Unterricht u. ſ. w. an Lokalen, Heizungskoſten und And. viel erſparen, nicht ſo gar unbillig, wenn man (wenigſtens bei den Gemeinden, die keine Oekonomiegelaſſe anzuweiſen haben) die Erſparniſſe an Geld den übrigen Stellen ganz zufallen ließ.

Wenn man freilich Art. 8 mit den jetzt eingeſchobenen Art. 6 und 7 vergleicht, ſo wird ſeine Wirkung wohl rein illuſoriſch ſein, denn die anfangs ſich ergebenden Erſparniſſe werden jetzt auf die Rechnung von Naturalien, Gütergenuß und erfoderlichen Gelaſſen gehen.

F. Wirkungen des Geſetzes.

Nach den Motiven würde ſich die Zahl der unſtändigen Lehrer um 800 vermindern, ſo daß im Ganzen auf 1500 Schulmeiſter 440 unſtändige Lehrer kämen, es wäre damit das Normalverhältniß von 1:4 und eine durchſchnittliche definitive Bedienſtung im 25.—26. Lebensjahre annähernd erreicht. Wenn von dieſen Berechnungen auch Vieles ſich wird abziehen laſſen müſſen, wenn die Hoffnungen nur zur Hälfte ſich erfüllen, ſo wäre immerhin der Vortheil groß genug, weil dem doppelten Schaden der Ueberzahl unſtändiger Lehrer und ihrer ſpäten Bedienſtung (bisher im 35ſten Jahre) auf jede Weiſe geſteuert werden muß.

Was den ökonomiſchen Gewinn des Geſetzes für den Lehrer-

ſtand betrifft, ſo nehmen die Motive an (S. 28), daß in Zukunft das durchſchnittliche Einkommen eines ſtändigen Lehrers mit Einrechnung der Alterszulagen und der Belohnungen für Abtheilungs-Unterricht ſich zwiſchen 340—350 fl. ſtellen werde. Ganz richtig wird auch hervorgehoben, wie die ökonomiſche Stellung des Lehrers auf ſeine Tüchtigkeit rückwirkt (S. 30: „gute Lehrer wird man am ſicherſten gewinnen, wenn dieſelben aus ehrenhaften und rechtſchaffenen Familien hervorgehen, und nicht, wie ſo oft, das Motiv der Armuth und der Beneficien, zum Schulſtande führt, wenn ihre äußere Lage eine befriedigende, wenigſtens eine vor Noth und Mangel geſicherte iſt, und wenn in ihnen ein wahres, geſundes und berechtigtes Standesgefühl geweckt und erhalten wird, das jedem Einzelnen von Jugend auf einen ſittlichen Halt verleiht"). Die Regierung glaubt daher das Zeugniß in Anſpruch nehmen zu dürfen, zu Gunſten des Lehrerſtandes, wenn auch nicht Alles, was zu wünſchen, doch Alles, was für jetzt erreichbar und nöthig iſt, verſucht zu haben (S. 31).

Es iſt nun allerdings der Regierung der Dank dafür auszuſprechen, und der Lehrerſtand verkennt ſeinen eigenen Vortheil, wenn er ſich mit Händen und Füßen gegen die Vorſchläge des Geſetzes-Entwurfs wehrt, zumal da durch den neu eingeſchobenen Art. 6 (Naturalien und Gütergenuß verſprechend) noch ein weiterer namhafter Schritt zur Aufbeſſerung der Gehalte geſchehen iſt, wobei es ſich nur fragt, ob die Gemeinden ſich ſo leicht dazu verſtehen werden, dieſe Leiſtungen zu erfüllen, und ob nicht viele unfähig ſein werden, den Abſatz 2 des Art. 6 zu befriedigen.

Demungeachtet muß man, wenn man Alles erwägt, geſtehen, daß auch dadurch noch nicht das Wünſchenswerthe, ja nicht einmal das Nöthige erreicht wird, weder für die ſtändigen, noch weniger für die unſtändigen Lehrer, und wenn auch Leiſtner augenſcheinlich viel zu weit geht mit der Behauptung; „So wie die Dinge jetzt ſtehen, wäre gar keine Nachhülfe faſt beſſer als eine ungenügende," ſo iſt doch nicht zu verkennen, daß, um dem Lehrerſtande gründlich und nachhaltig aufzuhelfen, wie durch ein Geſetz verſucht werden ſoll, unbedingt noch ein Weiteres zu geſchehen hat.

1. Die ſtändigen Lehrer betreffend, ſo rechnen freilich die Motive im Durchſchnitt eine Beſoldung von 340—350 fl. heraus, dagegen iſt aber zu erinnern, daß dieſe Summe nur in den allergünſtigſten Fällen erreicht werden wird, daß die in Wirkſamkeit geſetzten Factoren nachweisbar nicht ſo viel leiſten, als die Motive hoffen, ferner

daß in jene Beſoldung die Alterszulagen und die Belohnung für den Abtheilungs-Unterricht eingerechnet ſind, zwei Poſten, welche vielen Lehrern auch in Zukunft nicht zufallen werden, wie denn überhaupt ein ſehr großer Theil der angeſtellten Lehrer von den Vortheilen des urſprünglichen Entwurfs gar nicht berührt wird. Um dieſe Ungleichheit zu beſeitigen und einen Schritt weiter zur Aufbeſſerung zu thun, iſt inzwiſchen in den jetzigen Geſetzes-Entwurf ein folgenreicher Artikel (6) eingereiht worden, der den Schulſtellen auch Naturalien und Gütergenuß zuweiſt. Hiermit iſt einem dringenden Wunſche und Bedürfniß des Lehrerſtandes entſprochen. Legen wir bei 50 fl.

a. im Falle der Verwandlung in Brodfrüchte nach Abſatz 4 (Art. 6) die Sportelpreiſe zu Grunde, ſo wären 50 fl. = 12½ Schffl. Dinkel und da nun nach Abſatz 3 die laufenden Marktpreiſe dafür zu reichen ſind, ſo gäbe dies bei einem Durchſchnittspreis von 5 fl. pro Scheffel eine Aufbeſſerung von 12½ fl., bei 6 fl. Marktpreis eine Zulage von 25 fl.

Was b. die Zuſicherung von Gütergenuß betrifft, ſo hatte das Miniſterium des Kirchen- und Schulweſens ſchon 1844 als Uebelſtand hervorgehoben, „daß die Beſoldungen der Schullehrer häufig ganz, oder größtentheils in Geld beſtehen, und daher bei einem Steigen des Preiſes der Lebensmittel die für die mittleren Preiſe zur Noth hinreichenden Gehalte den Unterhalt der Schullehrer kaum mehr ſichern können, daher eine weſentliche Abhülfe dadurch erzielt würde, wenn die Schulſtellen mit einigem Grundeigenthum ausgeſtattet werden könnten.“ Aber eben damit war die Ausſtattung der Landſchulſtellen mit Gütergenuß nur als etwas Wünſchenswerthes dargeſtellt und kein Schritt zur Erfüllung dieſes Wunſches gethan. Weiter ging die Anordnung vom Jahre 1850, denn hier wurde den Gemeinden die Sache dringend empfohlen und Commiſſionen zur Ausführung ernannt, welche denn auch vielfach gute Erfolge erzielt haben. Aber doch war die ganze Sache noch zu ſehr der Willkür und Zufälligkeit überlaſſen, was um ſo mehr zu bedauern iſt, als in jenen Zeiten, wenn die Gemeinden ſogleich geſetzlich verpflichtet worden wären, bei den tiefgeſunkenen Güterpreiſen ſich vielfache Gelegenheit zu günſtiger Erwerbung von Grundeigenthum dargeboten hätte. Das dritte Stadium bildet nun der jetzige Art. 6, denn erſt die geſetzliche Verbindlichkeit der Gemeinden wird durchſchlagen, wiewohl auch hier wieder viel auf die energiſche Durchführung des Geſetzes ankommt, da die Gemeinden auf alle Art ihre Verpflichtung ſich zu erleichtern, oder zu umgehen ſuchen werden,

und die Anweiſung von den erforderlichen Wirthſchaftsgelaſſen vielen, beſonders den ärmeren Gemeinden, große Verlegenheiten bereiten wird, wenn nicht der Staat ſubſidiar eintritt. Es iſt zwar in den erſten Zeiten über dieſe Art von Beſoldung vielfach hin und her geſtritten worden, aber die Lehrer ſelbſt ſind, wie ihre wiederholten Bitten an die Staatsregierung beweiſen, allmählig zur Einſicht darüber gelangt, und in der That hat die Ausſtattung einer Schulſtelle beſonders auf dem Lande mit Güterſtücken noch ganz andere, als blos ökonomiſche Vortheile für die ganze Stellung des Lehrers, es würde namentlich dadurch dem ewigen Wechſel am beſten Einhalt gethan, aber es ſollte auch eine doppelte Bedingung an die Ueberlaſſung von Gütergenuß geſtellt werden:

1. an die Gemeinden, daß ſie nicht öde Strecken oder Steinriegel, ſondern brauchbare und wo möglich nahe gelegene Stücke anweiſen;
2. an die Lehrer, daß ſie dieſe Güter auch wirklich ſelbſt bewirthſchaften, weil ſonſt der Hauptzweck nicht erreicht würde.

Freilich tritt hier ein weſentliches Bedenken gegen Abſatz 4 des betreffenden Artikels ein, denn die Berechnung des Güterertrags zu 4 pCt. des Ankaufspreiſes wäre bei den jetzigen hohen Güterpreiſen offenbar für den Lehrer nachtheilig; bringt der Bauer ſelbſt, der meiſt mit eigenen Leuten arbeitet, keine 4 pCt. heraus, wie ſollte es dem Lehrer möglich ſein?

Nimmt man nun Alles zuſammen, bedenkt man, daß die Durchführung dieſes Artikels erſtens bedeutende Schwierigkeiten bei den Gemeinden finden und ihnen für Anſchaffung von Wirthſchaftsgelaſſen namhafte Opfer auferlegen; zweitens in vielen Fällen, beſonders bei dem 4procentigen Anſatz des Ertrags und bei den beträchtlichen Koſten, die auf Ackereinrichtung zu verwenden ſind, zum Schaden der Lehrer ausfallen wird: ſo wird man es nur billig finden können, wenn die Forderung geſtellt wird, daß den niedrigen Schulſtellen, welche auch durch den jetzigen Geſetzes-Artikel nur unzulänglich bedacht ſind, noch auf irgend eine andere Weiſe geholfen werde, damit überall das Minimum von 300 fl. wirklich erreicht würde.

Hier iſt die erſte Forderung gewiß begründet, daß der Staat ſeine Alterszulagen nicht zurückziehe, damit nicht, „was mit der einen Hand gegeben wird, mit der andern wieder genommen werde.“ Dies ſollte er um ſo weniger thun, da vorauszuſehen iſt, daß die Gemeinden, wenn ihnen jetzt Weiteres zugemuthet wird, ihrerſeits dasjenige, was

ſie bisher über das geſetzliche Maß gethan haben, möglichſt zurückziehen werden. Es ſcheint jedoch gehofft werden zu dürfen, daß der Staat dieſe Zulagen auch ferner reichen wird, da oben in den Durchſchnittsertrag der zukünftigen Lehrerbeſoldung eben auch die Alterszulagen eingerechnet ſind, und an einer andern Stelle der Motive (S. 16) Ausſicht gemacht iſt, das Syſtem dieſer Zulagen auch auf ältere verdiente Lehrerinnen auszudehnen.

Es ſind jedoch um die Beſoldungen wirklich auf das Minimum von 300 fl. zu bringen und mit den Gehalten der übrigen niederen Staatsdiener, welche jetzt noch aufgebeſſert werden ſollen, annäherungsweiſe auszugleichen, weitere Zuſchüſſe nöthig. Wo ſollen dieſe herkommen? Um von dem radikalen Vorſchlag Leiſtners nichts zu ſagen, der die ganze Schullaſt auf die Geſammtheit der Steuerpflichtigen umgelegt wiſſen will, weil demſelben, ſo gerecht er ſcheinen mag, allzu viele Schwierigkeiten entgegenſtehen, ſo erſcheint auch die Idee Eiſenlohrs (Gutachten S. 45): „daß der Staat ſich bis zu einer gewiſſen Summe bereit erklären ſolle, jede Schulſtelle, für welche eine Gemeinde ſelbſt eine Zulage bewilligt, aus ſeinen Mitteln auch mit derſelben Summe zu bedenken, d. h. die Zulage zu verdoppeln", deswegen nicht ſehr praktiſch, weil dabei den Gemeinden zu viel guter Wille zugetraut wird, und die Analogie der Stadtgemeinden, wo bei Dotirung von lateiniſchen und Realſchulen dieſe Praxis geübt wird, auf Landgemeinden eine Anwendung findet.

Dagegen wäre eine Erhöhung des Schulgeldes gewiß nicht unbillig; theils iſt nachgewieſen, daß dasſelbe in keinem Staate ſo nieder ſteht, als bei uns, theils iſt die Unzulänglichkeit der bisherigen Anſätze von den höheren Behörden ſelbſt anerkannt. Es werden bei uns häufig blos 16—40 kr. bezahlt, gewöhnlich aber ſchwankt das Schulgeld zwiſchen 48 kr. bis 1 fl. Die evangeliſche Oberſchulbehörde aber ſagt ſelbſt in einem Erlaſſe von 1844: „daß das Schulgeld auffallend niedrig ſtehe, auch in der Erhöhung des Schulgeldes das natürlichſte Mittel zur Erhöhung der Schullehrergehalte liege, der geringe Betrag der Schulgelder überdies noch den Nachtheil habe, daß der Schulunterricht ſelbſt gering geachtet werde und an Werth verliere." Es ſollte daher der betreffende Abſatz des Art. 4 im Geſetze von 1836 auf eine entſprechende Weiſe abgeändert werden, und wenn nun das Minimum auf 1 fl. 12 kr. feſtgeſetzt würde, ſo wäre dadurch den Schulſtellen wirklich und nachhaltig geholfen.

Die andern Vorschläge, die theils vom Schullehrerstande, theils von anderer Seite gemacht worden sind, können wir füglich übergehen.

2. Was aber die unständigen Lehrer betrifft, so heißt es zwar in den Motiven (S. 29): „Der Regel nach werden in Folge des Art. 5 Absatz 5 alle Unterlehrer neben ihrem Gehalt die Belohnung für Abtheilungs-Unterricht, also ein Einkommen von 200 fl. haben, und auch von den Lehrgehilfengehalten wird eine ziemliche Anzahl in Folge des Art. 8 erhöht werden können. Der einzelne Candidat wird durchschnittlich nur 2—4 Jahre Lehrgehülfe, 3—5 Jahre Unterlehrer sein, und es wird nicht mehr nöthig werden, auf anderem Wege mit Belastung der Gemeinden oder der Staatskasse für die Besserstellung dieser Lehrerklasse zu sorgen.“ Das wären nun freilich sehr schöne Aussichten, und wenn die Anstellung wirklich so bald erfolgen würde, so könnten sich die unständigen Lehrer auch mit dem spärlichen Gehalte eher zufrieden stellen. Allein sie werden auch in der nächsten Zeit ihre Carriere nicht so schnell machen, als hier versprochen wird, und wenn nun auch der Abtheilungs-Unterricht nicht so durchgreift, als der Gesetzes-Entwurf voraussetzt, so wird es immerhin manche Unterlehrer geben, welche blos 150 fl. haben.

Den Lehrgehülfen hat zwar der neue Art. 7 eine Aufbesserung zugedacht, welche etwa 10 fl. beträgt. Es könnte nun zunächst auffallend erscheinen, daß nicht auch die Unterlehrer auf ähnliche Weise bedacht werden. Aber einmal werden diese mit der Aussicht auf Abtheilungs-Unterricht abgespeist, sodann ist die Absicht einleuchtend, die Zulage der Lehrgehülfenbesoldung dem Schullehrer, sofern er Kostreicher des Lehrgehülfen ist, zu seinen freilich sehr ungenügenden 80 fl. gesetzlichen Kostgeldes, noch zukommen zu lassen. Das wäre allerdings nicht mehr als billig, es müßte aber im Gesetzesartikel noch bestimmter ausgedrückt werden, daß es dem Kostgeber zugedacht ist, sonst wären Collisionen unvermeidlich. Es erheben sich aber auch hier allerlei Anstände: 1. Wenn dies der Sinn des Gesetzesartikels ist, dann hätten blos die ständigen Lehrer, nicht aber die Lehrgehülfen, den Vortheil davon, den letzteren blieben nach wie vor 40 fl. fürs Jahr übrig; 2. dieser Aufschlag wäre auch für den Kostreicher, im Angesichte der Theurung aller Lebensmittel, offenbar zu gering; 3. die selbständigen Lehrgehülfen wären dann gegen die dem ständigen Lehrer zugesprochenen in doppeltem Vortheil; 4. die Amtsverweser, bisher schon gegen die Unterlehrer verkürzt, blieben auch jetzt fortwährend im Rückstand.

In Summa: die unständigen Lehrer, deren Loos und Zu-

kunft vor der Hand noch traurig genug iſt, haben alle Urſache über die Kärglichkeit von Art. 7 zu klagen. Wenn auch die Forderung, daß die Beſoldung eines unſtändigen Lehrers nicht unter 180 fl. betragen ſoll, zu hoch geſpannt ſein ſollte (die Bahnwärter aber haben ein Gehalt von 240 fl.), ſo dürfte doch Art. 52 des Geſetzes-Entwurfs von 1849, wonach Unterlehrer und Amtsverweſer einen Gehalt von 200 fl., Lehrgehülfen von 150 fl. haben ſollen, nicht als unbillig erſcheinen. Und da auch die Zuweiſung der Lehrgehülfen an die Schullehrer nicht ſo ſchnell und nicht ſo allgemein geſchehen wird, als vielleicht gut wäre, ſo ſollte bei den hohen Preiſen der Lebensmittel und dem augenſcheinlich kärglichen Einkommen (19 kr. täglich, jetzt eine Zulage von $^5/_3$ kr.!) nothwendig noch Etwas geſchehen. Auch wäre Art. 32 des Geſetzes von 1836, die Wohnung betreffend, jedenfalls dahin zu ändern, daß der Lehrgehülfe ein eigenes Zimmer und zwar nicht blos ein heizbares, ſondern ein geheiztes anzuſprechen hätte, was eben jetzt, wo die Gemeinden manche Lokale und Heizungskoſten erſparen werden, um ſo eher ausgewirkt werden könnte.

Ueberhaupt aber iſt unſer ganzes Schulweſen in ein Stadium hineingerathen, daß es nicht als gerechtfertigt erſcheint, blos einzelne wenige Artikel des bisherigen Schulgeſetzes herauszugreifen, um durch angemeſſene Aenderungen den Schullehrern aufzuhelfen, die Schule ſelbſt auch bedarf einer Aufhülfe, und der Entwurf von 1849 iſt gewiß nicht blos aus dem Schwindel der Revolutionszeit, ſondern aus wirklichen tiefgefühlten Bedürfniſſen des Schullebens hervorgegangen.

Es ſei uns nun vergönnt, zum Schluſſe noch einige beſondere Punkte zur Sprache zu bringen.

I. Die Organiſation der Volksſchule.

Hier müſſen wir entſchieden auf den Entwurf von 1849 zurückgreifen, denn es handelt ſich, wie Eiſenlohr in ſeinen Erläuterungen dazu (S. 2) ganz richtig ſagt, vor allem um die Erweiterung des Kreiſes der Volksſchulen, hauptſächlich nach zwei Seiten hin, indem einmal die Bildung der Volksſchüler überhaupt auch nach der Zeit ihrer Entlaſſung aus der gewöhnlichen Volksſchule mehr ins Auge zu faſſen iſt, ſodann indem allen denjenigen Kindern des Volks, die durch Fähigkeit ſich auszeichnen und deren Zeit durch die Beſchäftigung ihrer Eltern

nicht zu ſehr beſchränkt iſt, Gelegenheit gegeben werden muß, einen gründlichern Unterricht zu genießen, als dies bei der Maſſe der Fall iſt. (Fortbildungs- und höhere Bürgerſchulen.)

Was nun 1. die Fortbildungsſchulen betrifft, ſo begegnet uns hier in dem modifizirten Geſetzes-Entwurf als neu der Artikel 2, welcher alſo lautet:

„Wenn in einer Gemeinde zur Fortbildung der aus der Volksſchule Entlaſſenen Winterabendſchulen errichtet werden, ſo kann die männliche ſonntagsſchulpflichtige Jugend zum Beſuche dieſer ſtatt der Sonntagsſchulen angehalten werden.“

Dieſer Artikel iſt durch das thatſächliche Bedürfniß abgerungen, er beginnt aber offenbar mit einem fatalen Wenn, ohne eine dringend nothwendige Norm zu geben. Weil hie und da in Städten von ſelbſt ſolche Fortbildungsſchulen entſtanden ſind, ſo ſucht man nun das Hinderniß der Sonntagsſchulen zu entfernen, wie denn inzwiſchen ſchon zur Verwandlung der Sonntagsſchulen in Fortbildungsſchulen unter der Hand die Genehmigung der höheren Behörden ertheilt worden iſt. Es ſollte aber die Sache nicht in das Belieben der Gemeinden geſtellt, ſondern zum Geſetze werden, denn die Fortbildungsſchulen werden durch Verkürzung der Schulzeit um 1 Jahr und durch ausgedehnten Abtheilungs-Unterricht nur um ſo nothwendiger werden, nicht blos für die Stadt, ſondern auch fürs Land. Soll alſo Etwas herauskommen, ſo wäre der Artikel etwa ſo zu formuliren: „An die Stelle der Sonntagsſchule treten für die männliche Jugend Winterabendſchulen, welche von Martini bis Georgii zwei Mal in der Woche in je 2 Abendſtunden zu halten ſind.“ Dieſe Fortbildungsſchulen könnten um ſo eher befohlen, ſtatt empfohlen werden, da nach Art. 3 des Geſetzes von 1836 in der Sonntagsſchule vorzugsweiſe diejenigen Unterrichtsgegenſtände eingeübt werden ſollen, die für das bürgerliche Leben von Nutzen ſind, und da die Erfahrung allerwärts zur Genüge gezeigt hat, daß die Sonntagsſchulen nichts ſind und nichts leiſten.

a. Die Fortbildungsſchulen in Städten haben ſich als gewerbliche inzwiſchen ſelbſt allmälig Bahn gebrochen; im Jahre 1818 ſchon wurden neben den ſeit 300 Jahren beſtehenden Sonntagsſchulen beſondere Sonntagsgewerbeſchulen eingerichtet, anfangs von Volksſchullehrern, ſpäter hauptſächlich von Reallehrern. Auch dieſe erſchienen jedoch bei der auf 1 Stunde beſchränkten Lehrzeit und den ſpärlichen Lehrkräften für die jetzige Zeit als ungenügend. Daher wurde 1853 die Errichtung weiterer Anſtalten angeordnet, und von

einer Königl. Commiſſion zunächſt mit den Gemeindebehörden der größern und gewerbreichern Städte Verhandlungen eingeleitet, worauf am Ende deſſelben Jahres eine allgemeine Einladung zu Errichtung gewerblicher Fortbildungsſchulen erging. Als leitende Grundſätze wurden dabei bezeichnet, daß die beſtehenden Sonntagsgewerbeſchulen da, wo es die Verhältniſſe anrathen, neben den erweiterten Fortbildungsſchulen, welche den Unterricht auf Werktagsabende auszudehnen haben, fortbeſtehen können, daß der Unterricht ſich in der Regel auf 6—8 Monate zu beſchränken und in den kleinern Orten auf gewerbliche Aufſätze (nach Umſtänden auch Buchführung), praktiſches Rechnen (nach Umſtänden auch Geometrie) und auf Freihand- und Linearzeichnen ſich zu beſchränken habe, in größeren Städten aber in einem zweiten höhern Curs für Geſellen, ältere Lehrlinge und auch jüngere Meiſter, der Unterricht je nach den örtlichen Bedürfniſſen ſich noch weiter erſtrecken ſolle auf Fortſetzung der mathematiſchen Fächer, gewerbliche Phyſik und Mechanik, gewerbliche Chemie, Fachzeichnen und Modelliren, Buchführung und Gewerbsökonomie.

So hatte ſich ſchon im Winter 1855—56 ein ganzes Netz ſolcher Anſtalten über das ganze Land verbreitet, aber ſie gedeihen nicht recht, weil viele Lehrmeiſter keinen Sinn dafür haben, was nicht blos in kleinern, ſondern auch in größeren Städten der Fall iſt, es ſollte daher allgemein feſtgeſetzt werden, daß kein Lehrling zur Geſellenprüfung zugelaſſen wird, der nicht über fleißigen Beſuch dieſer Schulen ſich ausweiſen kann (wie denn in Baiern bei Geſellen- und Meiſterprüfungen, auch bei Einholung des Heirathsconſens ſtets das Schulzeugniß ein unentbehrliches Document iſt.)

b. Aber auch auf dem Lande ſollten Fortbildungsſchulen allgemein eingeführt werden. Die Verſuche, welche bisher damit gemacht wurden, konnten nicht gelingen oder kein Gedeihen haben, weil die wohlmeinende Abſicht der Geiſtlichen oder Lehrer an den Hinderniſſen der Ortsbehörden, der Väter und der ledigen Jugend ſelbſt ſcheiterte. Indes hat ſich doch allmählig das Bedürfniß immer mehr fühlbar gemacht. Finden die ledigen Söhne für Spinnſtuben ihre Winterabendſtunden heraus, ſo könnten dieſelben auch zu einer unterhaltenden und zugleich belehrenden Verwendung dieſer Stunden angehalten werden. Dies iſt aber nur möglich, wenn eine geſetzliche Verpflichtung dafür beſteht. Es leuchtet von ſelbſt ein, daß dieſe Forbildungsſchulen auf dem Lande hauptſächlich auch die Verhältniſſe des Landes, d. h. die Bedürfniſſe der Landwirthſchaft ins Auge faſſen ſollten, und es

verdient in dieſer Beziehung der Vorgang einzelner Oberamtsbezirke rühmende Erwähnung, welche aus Mitteln der Amtskörperſchaftskaſſe eine Summe für ſolche Schullehrer ausgeworfen haben, die landwirthſchaftliche Abendſchulen gründen. Freilich iſt auch hierzu, neben Anderem, eine geſetzliche Verpflichtung der ledigen Jugend nöthig, weil ſonſt trotz aller Bemühungen der Ortsſchulbehörde nichts erreicht wird, ferner ſetzt die Einführung ländlicher, beſonders landwirthſchaftlicher Abendſchulen auch eine landwirthſchaftliche Bildung der Lehrer voraus, welche aber bei verſprochener Ausſtattung der Schulſtellen mit Güterſtücken ohnedem ferner nicht mehr entbehrt werden kann. Die Schweiz iſt mit dieſen landwirthſchaftlichen Fortbildungsſchulen bereits vorgegangen (cfr. Eiſenlohr: die Volksſchule und die Landwirthſchaft mit einem Anhang: Plan einer landwirthſchaftlichen Fortbildungsſchule von H. Erzinger, einem Schweizer). Wir wollen nicht ſo verſtanden ſein, als ob wir forderten, daß nun mit einem Federſtrich und mit einem Schlag dieſe Fortbildungsſchulen in Schweizer Art überall durchgeführt werden ſollten, denn Eiſenlohr hat ganz Recht, wenn er ſagt: „das wäre das Mittel, die ganze Sache zum Voraus einer ſichern Selbſtauflöſung entgegenzuführen“ (S. 27), aber wir möchten auch die Sache nicht auf bloſe Aufmunterung und Unterſtützung beſchränkt wiſſen (wie Eiſenlohr), weil dabei thatſächlich Nichts erreicht würde, ſondern wo die Bedingungen vorhanden ſind, ſollte die Oberbehörde auf Einführung ſolcher Abendſchulen dringen, ſie können ja anfangs aus der gewöhnlichen Sonntagsſchule heraus und allmählig mehr in die Landwirthſchaft hineinwachſen.

2. Der zweite Punkt ſind die höheren Volksſchulen. Dieſe hat der Entwurf von 1849 ausdrücklich in Art. 7 aufgenommen. Das Bedürfniß derſelben hat ſich in manchen Städten ſo entſchieden geltend gemacht, daß ihm bereits durch ſogenannte Mittelſchulen entſprochen worden iſt, während Tübingen in ſeiner Mädchenſchule denſelben Zweck durch Errichtung von ſogenannten A- und B-Klaſſen längſt zu erreichen geſucht hat. Dieſe Mittelſchulen nun bezeichnen ſich ſchon durch ihren Namen als Mittelglieder zwiſchen der gewöhnlichen Volksſchule und den Realſchulen oder lateiniſchen Schulen. Daher fordern ſowohl Leiſtner (a. a. O. S. 113) als der ungenannte Verf. einer Reihe von Artikeln über unſer Volksſchulweſen im Schwäb. Merkur vom 30. Januar ſolche Anſtalten, welche die Kluft zwiſchen unſern Volksſchulen und den Realſchulen ausfüllen. Erſterer agt ganz gut, es ſei geboten, die Volksſchule ſo zu organiſiren, daß

durch ſie nicht nur das niedere, ſondern auch das mittlere Bedürfniß an Schulbildung befriedigt werde. Letzterer klagt mit Recht darüber „daß bei uns in perſönlicher und ſachlicher Beziehung zwiſchen Volks- und Realſchulen eine große Kluft beſtehe, wie ſie namentlich in Norddeutſchland keineswegs Statt finde, während doch offenbar beiderlei Anſtalten auf dem gleichen Boden und für die gleichen Zwecke der bürgerlichen Bildung arbeiten.“ Beide Männer verwahren ſich aber dagegen, als ob ſie damit die Realſchule antaſten wollten, im Gegentheil erwartet Leiſtner, daß die Realſchulen noch höher ſteigen, und der Anonymus im Merkur glaubt, daß, um die Bedürfniſſe der verſchiedenen Schichten des Volkes zu befriedigen, nicht blos die Volksſchule, ſondern auch die Realſchule, ſich noch viel mannigfaltiger gliedern müſſe. Wir unſrerſeits nehmen jedoch keinen Anſtand zu ſagen, daß in den kleinern Städten, wo neben die lateiniſche Schule noch eine Realſchule geſtellt worden iſt, dieſe in eine höhere Volks- oder Bürgerſchule umgewandelt werden ſollte. Es iſt allgemeine Erfahrung, daß die Realſchulen in kleineren Verhältniſſen ihrem Zweck gar nicht entſprechen, auch ſieht, dem Vernehmen nach, das Realſchulweſen überhaupt einer durchgreifenden Aenderung entgegen, hier alſo wäre der Punkt, wo der Volksſchule das Bedürfniß einer höheren Organiſation befriedigt werden könnte. Die üble Stellung der bisherigen Volksſchule (und der lateiniſchen) zur Realſchule wäre beſeitigt, die beſten Kräfte, welche bisher der Volksſchule ſich entzogen, blieben dieſer erhalten und es wäre dem Lehrer weitere Ausſicht auf Beförderung geboten.

Aber auch für die weibliche Bildung ſollte in der Volksſchule beſſer geſorgt ſein, dies könnte auch in kleinen Städten geſchehen, und würde den Töchteranſtalten, dieſen ſchädlichen Treibhäuſern, die aber freilich bei den beſtehenden Verhältniſſen vielfach ein nothwendiges Uebel geworden ſind, den wohlthätigen Todesſtoß geben.

II. Organiſation der Schulthätigkeit.

Hierin iſt auch bei uns, im Gegenſatz gegen das frühere abſtracte und zerfahrene Weſen, das im Schulunterricht herrſchte, eine heilſame Reaction herbeigeführt worden durch die Verordnungen, welche analog den preußiſchen Regulativen, der Schule beſtimmte praktiſche Ziele ſetzen, derſelben ihre wahre Stellung im Geſammtleben des Volkes anweiſen, ſie von ihrer geträumten Autonomie zurück ins richtige Verhältniß zu den vielen Factoren des Lebens ſtellen und neben dem religiöſen Stoff zugleich den weltlichen Bildungs-Elementen durch Ein-

führung des Leſebuchs ihre Geltung eingeräumt haben. So ſtark auch die Oppoſition, theils innerhalb, theils außerhalb des Lehrerſtandes hiergegen ſich erhob, ſo ſind doch die Gegner, die von verſchiedenen Seiten her ihr Geſchrei erſchallen ließen, allmählig bei uns verſtummt. Die Einen behaupteten, die Volksſchule ſolle durch jene Verordnungen herabgedrückt, der großen Mehrheit des Volks eine umfaſſende Bildung vorenthalten, und der Lehrſtand ſelbſt in ſeinem Bildungsgrade depotenzirt, dadurch auch von ſeinen Anſprüchen auf eine würdigere ſociale und ökonomiſche Stellung zurückgebracht werden. Reifere Ueberlegung dagegen hat der Einſicht immer mehr Geltung verſchafft, daß dies nicht die Abſicht der Regierung oder der Oberſchulbehörde ſei, daß dagegen dem Volksſchul-Unterricht nur zur dringend nothwendigen Solidität und Concentration verholfen werden ſoll. Auch haben die neuen Lehrerprüfungen gezeigt, daß das Maß der Anforderungen an die künftigen Lehrer keineswegs beſchränkt worden iſt.

Die Andern dagegen ſuchten von einſeitig kirchlichem Standpunkt aus das Leſebuch ſchon in ſeiner Geburt zu ertödten, angeblich, weil dadurch die heilige Schrift von ihrer centralen Stellung in der Volksſchule verdrängt werden wolle. Umſonſt wies man auf Norddeutſchland hin, wo ſchon längſt Leſebücher in der Schule eingebürgert ſind. Man hat ſich aber inzwiſchen auch von dieſem Schrecken erholt, und die vielfach irregeführte öffentliche Meinung hat ſich bald mit dem Leſebuch ausgeſöhnt.

Dagegen ſind in Betreff der Aufgabe der Volksſchulen 3 Punkte ins Auge zu faſſen, die wohl einer näheren Würdigung bedürfen.

1. Das Verhältniß zur Kirche und ihre Forderungen betreffend, ſo hat zwar die Oberſchulbehörde dem Leſebuch neben der Schrift in anerkennungswerther Weiſe die nöthige Zeit eingeräumt, auf der andern Seite iſt aber nicht zu verkennen:

a. daß vielfach, theils unter der Hand, theils in öffentlich ausgegebenen Lehrplänen, der religiöſe Stoff eine gewiß nicht heilſame abſorptive Oberherrſchaft über die andern Fächer der Volksſchule ausübt.

b. Daß auch die Oberſchulbehörde ſelbſt in ihren Anforderungen an die Maſſe des einzuprägenden religiöſen Memorirſtoffs des Guten zu viel gethan und damit theils dem weltlichen Gedächtnißſtoff der gewiß ein gutes Bürgerrecht in der Volksſchule hat, den Raum nahe zu hinweggenommen, theils einem vorherrſchend gedächtnißmäßigen Treiben Vorſchub geleiſtet hat.

2. Was die Aufgabe der Schule gegenüber dem weltlichen Leben und ſeinem Bildungsbedürfniſſe betrifft, ſo iſt allerdings das Leſebuch eine dankenswerthe Gabe. Aber es darf nicht verkannt werden, daß zur rechten Behandlung des Buches gar viel gehört, wenn nicht die doppelte Gefahr, einmal den Unterricht zu desorganiſiren, ſodann den Kindern ſtatt einer elementaren Bildung eine fragmentariſche Vielwiſſerei beizubringen, herbeigeführt werden ſoll. Den Lehrern iſt nun das Buch in die Hand gegeben, und über die zweckmäßige Behandlung deſſelben viel geſchrieben und geredet worden. Es iſt aber trotz der anwachſenden Leſebuchs-Litteratur notoriſch, daß viele Lehrer gar nicht wiſſen, was ſie mit dieſem Buche eigentlich anfangen und wie ſie es handhaben ſollen, und da hierzu offenbar ein ſicheres Wiſſen und ein feſter Plan erforderlich iſt, um dem Unterrichte die nöthige Einheit zu geben und denſelben zugleich fruchtbar zu machen, ſo ſollte nothwendig das Leſebuch ſchon in den Bildungsanſtalten der künftigen Lehrer fleißig getrieben werden.

3. Das Verhältniß der Schule zum Staate betreffend, ſo iſt gewiß mit vollem Recht von dem Entwurfe des Jahres 1849, Art. 5, in die Aufgabe der Volksſchule auch die Pflege der Vaterlandsliebe aufgenommen und mit demſelben Nachdruck hebt auch der Anonymus in der ſchwäbiſchen Chronik hervor, daß das nationale Element auch in der Volksſchule ſeine Grundlage erhalten müſſe, ein Punkt welcher nebſt andern den Verf. am kenntlichſten zu machen ſcheint. Man hat wohl nach dem Revolutionsſturm über dieſe Anforderung an die Volksſchule viel geſpottet, aber ſie hat demungeachtet ihre volle Berechtigung und es wäre an der Zeit, auch durch eine richtige Benutzung des Leſebuchs erleichtert, das vaterländiſche Element mehr, als bisher geſchehen iſt, auch ſchon in der Volksſchule zu pflegen. Auch hierin kann uns die preußiſche Schule zum Vorbilde dienen, freilich iſt dort das Nationalbewußtſein viel intenſiver und berechtigter als bei uns, aber auch das kleine Glied gehört ſo gut als das große zum ganzen Leibe deutſcher Nation. Wenn wir auch der von jenem Ungenannten wieder vorgebrachten Empfehlung einer militairiſchen Vorbildung der Volksjugend durch Freiturnen das Wort nicht reden können, weil damit in der Volksſchule, bei unſern Verhältniſſen, niemals Etwas erreicht werden kann, ſo wäre doch theils durch den Unterricht in der vaterländiſchen Geſchichte, theils durch die Pflege des Geſangs, theils durch angemeſſene Feier der für das engere und weitere Vaterland wichtigſten Tage gewiß manches Gute zu erzielen.

III. Organiſation der Schulleitung.

Auch hierfür hat bereits der Geſetzes-Entwurf vom Jahre 1849 unſtreitig die richtigen Wege gezeigt, ſo Manches auch davon im Einzelnen beanſtandet werden mag, und auch unſer Anonymus ſpricht hierfür als oberſten Grundſatz den aus, „daß ein wahrhaft belebender Einfluß auf die Volksſchule nicht erwartet werden dürfe von einer blos von oben her geübten Aufſicht, ſondern blos von der Gemeinde aus, deren eigenſte Sache das Volksſchulweſen ſei.“

1. Ortsſchulaufſicht. Was nun a. die Idee der Oberlehrer betrifft, die theils im Art. 80 jenes Entwurfs, theils in dem 4. Artikel unſers Ungenannten, für die Ortsſchulleitung beſonders betont wird, ſo iſt dieſe allerdings in größeren Städten und Schulſyſtemen nicht blos ganz am Platze, ſondern auch, wie das Beiſpiel von Norddeutſchland zeigt, ſehr heilſam. Es iſt auch ganz wahr, daß in größeren Gemeinden von auch noch ſo tüchtigen Männern, wenn ſie nicht mitten in der täglichen Arbeit ſtehen, diejenige ſpecielle Aufſicht über den Gang des Unterrichts unmöglich geübt und das organiſche Zuſammenwirken der verſchiedenen Kräfte nicht erzielt werden kann, welche für einen gedeihlichen Erfolg des Unterrichts nöthig iſt. Eben ſo wenig läßt ſich verkennen, daß durch eine entſprechende Theilnahme des Volksſchullehrerſtandes an der Leitung des Schulweſens auch ein edles Standesgefühl genährt und gepflegt werden kann. Dagegen müſſen wir eben ſo beſtimmt behaupten — und unſere Schullehrer ſelbſt geben dies zu — daß in kleineren und mittleren Städten das Inſtitut eines Oberlehrers nur zu allerlei Unzuträglichkeiten und widerlichen Colliſionen führen würde.

b. Ebenſo richtig iſt im Allgemeinen die Idee der Gemeindeſchulpflege (cfr. Art. 81 des Entwurfs von 1849), denn die im Art. 72 des Geſetzes von 1836 genannte Ortsſchulbehörde, d. h. der Kirchenconvent mit dem Vorſitze des Pfarrers, bekümmert ſich thatſächlich, mit Ausnahme des letzteren, gar nicht um das Intereſſe der Schule und erſcheint, trotz regelmäßig wiederkehrender Einladungen, nicht einmal bei den halbjährlichen Prüfungen, außer, wenn Taggelder ausgeſetzt ſind. Dagegen iſt die Bildung jener projectirten Gemeindeſchulpflege durch periodiſche Wahlen einer gewiſſen Anzahl von Gemeindemitgliedern, wie ſie theils in jenem Entwurf, theils im betreffenden Artikel unſers Anonymus vorgeſchlagen iſt, aus verſchiedenen Gründen unthunlich. Der Hauptgrund iſt: man hat des Wählens mehr als genug, dies ſieht man bei den Wahlen der Gemeinderäthe

und der Pfarrgemeinderäthe, welche in der Regel enorme Minoritätswahlen ſind, und auch ſo nur mit Noth und Zwang zu Stande gebracht werden können. Dies würde ſich ſelbſt in größeren ſtädtiſchen Gemeinden zeigen, wo doch im Ganzen mehr Sinn für Schulbildung geſucht wird. Dagegen läge es nahe, den ſchon beſtehenden Pfarrgemeinderath zur lebhafteren und regelmäßigen Betheiligung an der Ortsſchulaufſicht beizuziehen, was theilweiſe in Betreff der Sonntags- und der Winterabendſchulen auch ſchon mit gutem Erfolg geſchehen iſt. Sollten dagegen Bedenken entſtehen, ſo bliebe es dem Geiſtlichen unbenommen, als Vorſtand des Kirchenconvents in Uebereinſtimmung mit demſelben tüchtige Männer aus der Mitte der Gemeinde ins Intereſſe für die Angelegenheiten des Schulweſens hereinzuziehen.

Als weſentlichen Punkt aber haben wir noch

c. hervorzuheben, daß die ſchon im Art. 75 des Geſetzes von 1836 geforderte und im Art. 81 des Entwurfs von 1849 noch beſtimmter betonte Beiziehung der Schulmeiſter zu den Sitzungen des Kirchenconvents in Schulſachen, welche thatſächlich nie oder doch nur in ſeltenen Fällen erfolgt iſt, und mit Recht als ein Hauptdeſiderium des Lehrerſtandes bezeichnet wird, endlich einmal zur Wahrheit werden, weil dadurch hauptſächlich dem Lehrer ſeine richtige Stellung und ſein erforderliches Anſehen in der Gemeinde geſichert wird.

2. Die Bezirksſchulaufſicht iſt nach Art. 76 des Geſetzes von 1836 dem Dekan oder einem der Geiſtlichen der betreffenden Confeſſion von der Oberſchulbehörde zugewieſen. Hier hat nun die katholiſche Kirche unſeres Landes in richtiger Würdigung der Verhältniſſe den ohnedem mit einem doppelten Amte belaſteten Dekan der Obliegenheit der Bezirksſchulaufſicht entbunden, und dafür einem mit dem Schulweſen vertrauten Geiſtlichen das Bezirksſchulinſpectorat übertragen. In unſerer evangeliſchen Landeskirche dagegen iſt dem Dekan dieſe Bürde nach wie vor auferlegt und neben ihm ein Geiſtlicher mit der Haltung und Leitung der Lehrerconferenzen beauftragt. Dies iſt offenbar eine Inconvenienz und es wäre wohl an der Zeit dem Letzteren, der in ununterbrochenem Verkehr mit den Lehrern des Bezirks ſteht, der ſich mit dem Stande des Schulweſens in fortlaufender Bekanntſchaft zu erhalten hat und die theoretiſch praktiſche Fortbildung der Lehrer, wie auch die Intereſſen und Bedürfniſſe der Schule pflegen und befriedigen ſoll, die Bezirksſchulaufſicht zu übertragen, damit ſo eine förderſame einheitliche Leitung dieſer Aufſicht hergeſtellt werde. Es iſt aber eine ſehr gute Idee, welche der Entwurf von 1849 in §. 86 über die Bezirks-

ſchulleitung ausſpricht, wenn dort der Bezirksſchulaufſeher durch Mitglieder theils des Lehrerſtandes, theils der Amtsverſammlung verſtärkt wird, nur daß entſchieden jenes Collegium zu großartig und ſchwerfällig angelegt iſt. Dagegen ſollte je ein Mitglied des Lehrerſtandes und eines aus der Amtscorporation dem Bezirksſchulaufſeher ſowohl für die Beſprechung der gemeinſamen Schulangelegenheiten, als auch für die vorzunehmenden Schulprüfungen beigegeben werden, was theils für den Lehrerſtand, theils für die Amtsverſammlung (als politiſche Vertretung des Bezirks) ermunternd und für das Intereſſe des Schulweſens gewiß nicht unerſprießlich wäre.

3. In Betreff der Oberleitung des Volksſchulweſens hat abermals der Entwurf von 1849 im Art. 92 ganz das Richtige, indem er für das geſammte Volksſchulweſen Eine obere Behörde verlangt und auch der Anonymus im ſchwäb. Merkur beklagt mit Recht die bei uns noch beſtehende Trennung der verſchiedenen Behörden, die ſich in die Führung der verſchiedenen Seiten des bürgerlichen Schulweſens theilen (Studienrath für Real- und Gewerbeſchulen, Conſiſtorium und Kirchenrath für das Volksſchulweſen, Commiſſion für die Erziehungshäuſer [Taubſtummen- und Blindenanſtalten, Waiſenhäuſer], Centralleitung der Wohlthätigkeitsvereine für die Induſtrieſchulen, Centralſtelle für Gewerbe und Landwirthſchaft betheiligt bei den Fortbildungsſchulen). Das iſt offenbar eine unerträgliche Zerſplitterung und wenn ja centraliſirt werden ſoll, ſo muß es hier geſchehen, wie dies auch bereits in Preußen und Sachſen der Fall iſt.

Noch ein ſehr empfehlenswerthes Moment iſt ferner im Entwurf von 1849 enthalten, das nicht blos manche oft verborgene, oft ſchreiende Mißſtände im Schulweſen beſeitigen, ſondern auch neues Leben und neuen Schwung in daſſelbe bringen könnte, nämlich §. 93: „die Oberſchulbehörde wird von Zeit zu Zeit durch ordentliche und außerordentliche Mitglieder Unterſuchungen über den Stand des Volksſchulweſens in einzelnen Bezirken anſtellen.“

Endlich möchten wir noch 3 Punkte nur kurz andeuten, welche gleichfalls der Oberſchulbehörde zur beſondern Berückſichtigung empfohlen werden dürften, und ſämmtlich die Zu- und Fortbildung des Lehrerſtandes betreffen.

1. Bei der Auswahl der Schulzöglinge ſollte mehr auf die ſittliche als auf die wiſſenſchaftliche Tüchtigkeit geſehen werden. Unſere Schuljugend bedarf in erſter Linie der rechten Zucht und wird darunter Etwas werden, auch wenn ihre Kenntniſſe das vorgeſchriebene

Ziel nicht erreichen ſollten. Dieſe Zucht kann aber nur von ſolchen Lehrern geübt werden, die ſich ſelbſt in der Zucht haben. Ein chriſtlich durchgebildeter Mann, wäre er auch kein Meiſter in Iſrael, und wäre ſein Wiſſen auch noch ſo ſehr Stückwerk, kann doch ſehr heilſam wirken durch den Geiſt, der von ihm ausgeht, wogegen ein ſchulgewandter Lehrer, aber von mangelhaftem oder zweifelhaftem oder gar anrüchigem Charakter, in kurzer Zeit unendlich viel verdirbt, oder doch in der Hauptſache Nichts leiſtet.

2. Unſere Seminarbildung iſt zwar von den Extravaganzen einer aufblähenden Vielwiſſerei zurückgebracht, aber auch hier, wo die Anfänge des Charakters ſich bilden, ſollte das Element der Zucht vorzugsweiſe gepflegt und nicht etwa aus Mangel an erforderlichen Lehrkräften zum Schaden des Standes, der Gemeinden und der betreffenden Subjecte ſelbſt zu große Nachſicht geübt werden.

Ferner, je tüchtiger die Lehrer ſein müſſen, um der Schulaufgabe bei beſchränkter Zeit genügen zu können, deſto nöthiger iſt eine gründliche praktiſche Vorbildung, und es iſt daher gewiß ſehr am Platze, wie Eiſenlohr (Gutachten zum neuen Entwurf S. 49) es als ein dringendes Bedürfniß bezeichnet, daß dem zweijährigen Curs ein weiterer einjähriger, vorherrſchend praktiſcher Curs angehängt werde, in welchem, nach dem Vorgang der preußiſchen Seminare, die jungen Leute im ſelbſtändigen Unterrichten an einer förmlichen Seminarſchule ſich zu üben haben.

Dann aber werden ſich unſere Seminare auch der Aufgabe einer landwirthſchaftlichen Vorbildung ihrer Zöglinge nicht länger entziehen können, ſowohl wegen des eigenen landwirthſchaftlichen Betriebs, welcher den Landſchullehrern bevorſteht, als wegen der landwirthſchaftlichen Fortbildungsſchulen. Dieſe Forderung finden wir nun ſo eben auch in der von Eiſenlohr dem Druck übergebenen Rede über die Volksſchule und die Landwirthſchaft beſtimmt ausgeſprochen, wobei zugleich der zweite Anhang uns mit der Einrichtung des Schullehrer-Seminars zu Wittingen, Canton Aargau in der Schweiz, bekannt macht. Hier wird als Hauptbeſtimmung des Seminars neben der theoretiſchen und praktiſchen Heranbildung der Jünglinge auch dies ausgeſprochen, daß „die Gemeindeſchullehrer zur Führung eines volksthümlichen und verſtändigen Haus- und Landlebens befähigt werden ſollen“, und der Unterricht in der Landwirthſchaft iſt ein weſentliches Element des Lehrplans, um, wie es ſo ſchön ausgeſprochen wird, die Jünglinge in ſteter Verbindung mit dem Landleben zu erhalten, ſie durch Selbſtpflanzung eines

Theils ihrer Lebensmittel möglichſt billig zu beköſtigen und endlich ſie zu rationeller Bewirthſchaftung eines vorzüglich auf Landbau angewieſenen Hausweſens anzuleiten, damit ſie ſpäter namentlich der weniger bemittelten Volksklaſſe in der Bewirthſchaftung eines kleinen Hausweſens zum ermunternden Beiſpiel dienen und zugleich ihr Einkommen durch mancherlei Erträgniſſe einer fleißigen, ſparſamen und anſchickigen Beſorgung ihres Eigenthums verbeſſern.

3. Die Lehrgehülfen ſollten aus vielen Gründen wieder in der Regel der Familie des Schulmeiſters zugetheilt werden, die Regel iſt inzwiſchen zum großen Schaden der unſtändigen Lehrer und ihrer Stellung zu den ſtändigen eigentlich zur Ausnahme geworden, und wenn etwa Art. 7 des neuen Entwurfs, indem er die Lehrgehülfengehalte mit Frucht oder ihrem Aequivalente bedenkt, damit die Abſicht hat, dieſe wohlbegründete Regel wieder herzuſtellen, ſo verdient er den aufrichtigen Dank des geſammten Lehrerſtandes, denn es iſt einleuchtend und durch manche traurige Erfahrungen bezeugt, daß für einen 19jährigen Menſchen eine plötzlich eintretende abſolute Selbſtändigkeit die größten ſittlichen Gefahren mit ſich führt, wie auch die pädagogiſche und praktiſche Fortbildung des angehenden Lehrers erſchwert.

Bemerkungen über den mathematiſchen Unterricht.

Von L. Ballauf, Lehrer an der Bürgerſchule zu Varel in Oldenburg.

Erſter Artikel.

Die Mathematik hat ihre Aufnahme unter die Gegenſtände des gewöhnlichen Unterrichts gewiſſermaßen einem Vorurtheile zu verdanken. Ihr Studium nimmt die Verſtandesthätigkeit des Schülers mehr in Anſpruch, als vielleicht irgend ein anderer Unterrichts-Gegenſtand. Man ſchrieb ihm daher die Kraft zu, den Verſtand im Allgemeinen auszubilden; ja man verſtieg ſich ſogar zu der Behauptung, daß für die intellectuelle Ausbildung des Zöglings jeder andere Unterricht überflüſſig ſei. Wie jede übertriebene Behauptung ſchlug auch dieſe in ihr Gegentheil um, und ſo begegnet man denn auch wohl dem Ausſpruch, daß nur Dummköpfe an der Beſchäftigung mit der Mathematik Gefallen finden könnten.

Es wird nicht nöthig ſein, den Leſern der Revue gegenüber das Vorurtheil von der allgemeinen Verſtandesbildung durch die Mathematik noch weitläuftig zu widerlegen. Es giebt eben keine einfache und angeborne Kraft des Geiſtes, welche man Verſtand zu nennen berechtigt, welche einer allſeitigen Ausbildung durch eine einſeitige Beſchäftigung fähig wäre. Das einzige Subſtantielle in der Seele, wenn dieſer Ausdruck erlaubt iſt, ſind die von ihr gebildeten Vorſtellungen; auf ihnen beruht auch jede Verſtandesthätigkeit, jede Verſtandes-Ausbildung, freilich nicht inſofern ſie einzeln daſtehen, ſondern inſofern ſie zu Reihen und Maſſen von der mannigfaltigſten inneren Gliederung mit einander verbunden ſind. Inſofern die Verbindungen zwiſchen den Vorſtellungen den Beziehungen zwiſchen den Objecten entſprechen, inſofern wird es möglich, durch eine innere geiſtige Thätigkeit in der Erfahrung nicht vorliegende Eigenſchaften der Dinge zu erkennen, den Verlauf der Begebenheiten im Voraus zu conſtruiren; inſofern aber jene Verbindungen den logiſchen Beziehungen gemäß gebildet ſind, inſofern iſt es möglich, ſich zu klaren und deutlichen Vorſtellungen zu erheben. Erſt durch jene Verbindungen werden, wie in einem früheren Aufſatze (Päd. Rev. 1856, Bd. 43, S. 161 ff.) ausführlicher erörtert iſt, die Vorſtellungen zu Begriffen ausgebildet.

Zunächſt und unmittelbar erſtreckt ſich daher eine einmal erworbene Verſtandesbildung nicht weiter, als der Umfang der Vorſtellungen

geht, auf denen ſie beruht; die durch das Studium der Mathematik erworbene würde ſich demnach nur auf quantitative und räumliche Verhältniſſe erſtrecken. Indeſſen iſt das Wort Umfang hier nicht im ſtreng logiſchen Sinne zu nehmen: eine oft nur entfernte Analogie reicht ſchon hin, ein Object ſo weit unter eine Vorſtellung zu ſubſumiren, daß die früher gebildeten Vorſtellungsmaſſen eine verſtändige Betrachtung deſſelben möglich machen; reicht ſchon hin, um ein Verſchmelzen der Vorſtellung jenes Objects mit einer ſchon vorhandenen andern zu bewirken und ſo ſie mit einem Schlage in eine fertig ausgebildete Vorſtellungsmaſſe einzureihen. Man kennt ja den Gebrauch von Bildern und Gleichniſſen um eine Sache klarer zu machen. Wer dem Anfänger in der Logik die Umfänge der Begriffe als Kreiſe conſtruirt und ihm daran die Lehre von den Schlüſſen zu erläutern verſucht, der rechnet darauf, daß gewiſſe einfache geometriſche Beziehungen ihm ſchon geläufig geworden ſind, und daß er dieſe mit Leichtigkeit auf die ihm fremdern logiſchen übertragen kann. Die Zahlen- und Tonlinie ſind andere Beiſpiele der Anwendung geometriſcher Anſchauungen auf ſcheinbar ihnen ganz fernliegende Dinge. Und wirklich beruhen die genannten Uebertragungen nicht auf Zufall oder Willkür, ſondern ſind in dem Weſen der Sache begründet; ebenſo wie in der Vorſtellung des Räumlichen die einzelnen Punkte müſſen: ſo in der des logiſchen Umfangs, der Zahlen- und Tonlinie die einzelnen Elemente neben einander geſetzt, ihre Vorſtellungen müſſen in beiden Fällen auf ganz gleiche Weiſe mit einander verbunden werden, nur daß das eigentlich räumliche Auseinanderſetzen bei den letztern fehlt. Ja es fehlt im Grunde nicht einmal bei ihnen, ſondern es kommt wirklich dazu; nur wiſſen wir, daß es eigentlich nicht dazu kommen ſollte. Auf eine ähnliche Weiſe begleiten, — wenn ich nicht etwa etwas mir Eigenthümliches fälſchlich verallgemeinere — Bilder des Räumlichen faſt fortwährend unſer Vorſtellen und Denken, auch wenn es ſich auf etwas gänzlich Unräumliches bezieht. Wenn auch dieſe Bilder faſt unbemerkt neben den andern Vorſtellungsweiſen hinlaufen, und kaum zum Bewußtſein kommen, ſo erleichtern ſie uns doch die übrige Arbeit. Viele im Grunde von der Mathematik weit abliegende geiſtige Operationen bekommen ſo eine Stütze an der ſchon ausgebildeten geometriſchen Phantaſie, wenn auch zugeſtanden werden muß, daß zur Ausbildung derjenigen Vorſtellungsmaſſen, welche hierbei in Betracht kommen, eben kein großes geometriſches Studium nothwendig iſt.

In einer andern Beziehung, die mit der vorigen faſt immer

zuſammentrifft, kann man dem Studium der Mathematik in noch höherem Grade eine allgemein bildende Kraft zuſchreiben. Jeder Fortſchritt in der Erkenntnißbildung beſteht, abgeſehen von der bei dem Erwachſenen verhältnißmäßig wenig wichtigen Bildung neuer elementarer Wahrnehmungen, in der Bildung neuer Verbindungen zwiſchen den ſchon vorhandenen Vorſtellungen. Es vergeht aber eine gewiſſe Zeit, ehe jede dieſer Verbindungen den gehörigen Grad der Innigkeit erlangt, und während dieſer Zeit werden leicht diejenigen Vorſtellungen aus dem Bewußtſein verdrängt, welche zunächſt zur Wirkſamkeit kommen ſollten. Es wird alſo nicht allein Zeit geſpart, wenn ein Theil der nöthigen Verbindungen ſchon vorher fertig iſt, ſondern die Bildung ausgedehnterer Vorſtellungsmaſſen würde gar nicht möglich ſein, wenn nicht ihre einzelnen Glieder fertig vorlägen, wenn nicht ein feſter Kern vorhanden wäre, dem das neu hinzukommende ſich anſchließen kann. Räumliche und quantitative Verhältniſſe bilden aber die Grundlage für alle unſre Auffaſſungen der materiellen Welt und die letzteren ſind auch für das rein Geiſtige keineswegs gleichgültig. In unzählig vielen Fällen wird das Vorhandenſein ſchon fertig gebildeter mathematiſcher Vorſtellungen, die darauf beruhende größere Gewandheit in der Auffaſſung räumlicher und quantitativer Verhältniſſe die Bildung andrer Erkenntniſſe weſentlich erleichtern, ja erſt möglich machen. Und zwar iſt es nicht dasjenige, was man mathematiſche Kenntniſſe nennt, was hierbei allein oder auch nur vorzugsweiſe in Betracht kommt, ſondern namentlich die ſogenannte mathematiſche Phantaſie. Die populäre Aſtronomie ſetzt keine mathematiſchen Kenntniſſe voraus, man kann zum Verſtändniß der meiſten Maſchinen gelangen ohne Rechnungen und weitläuftige geometriſche Conſtructionen; aber die erſte wird doch in der Regel für den ein verſchloſſenes Buch bleiben, das letztere wird in der Regel für den unmöglich ſein, der nicht durch mathematiſches Studium genügend vorgebildet iſt. Das Verſtändniß beruht in beiden Fällen darauf, daß man ſich ein Phantaſiebild von den Bewegungen der Himmelskörper, von dem Ineinandergreifen der einzelnen Maſchinentheile entwerfen kann; und das wird nicht möglich ſein, oder doch nur mit Hülfe von gut ausgeführten Zeichnungen und Modellen, wenn das Entwerfen des geometriſchen Gerippes, das Auffaſſen der quantitativen Verhältniſſe nicht mit Leichtigkeit, ja gewiſſermaßen von ſelbſt von Statten geht. Es iſt freilich nicht zu läugnen, daß auch nicht mathematiſch Gebildete es hierin zu großer Fertigkeit bringen können; man findet nicht ſelten talentvolle Mechaniker, welche auch nicht einen

Begriff von Mathematik beſitzen; aber es iſt klar, daß die Ausbildung der mathematiſchen Phantaſie auch auf anderm Wege, durch Zeichnen, durch mechaniſche Arbeiten und dergl., erlangt werden kann, und das gemeine Rechnen muß hier mit zur Arithmetik gerechnet werden. Dieſe Wege, bei denen das Mathematiſche nicht aus ſeinen Verbindungen gelöſt iſt, führen indeſſen doch nicht ſo ſicher zum Ziel: es gehört ſchon natürliches Talent oder lange Zeit fortgeſetzte Uebung dazu, um es zu gleicher Leichtigkeit in der Behandlung des Mathematiſchen zu bringen, wenn es mit dem Materiellen gleichſam belaſtet bleibt, und doch wird dieſe Belaſtung immer der vielſeitigen Anwendung ſchaden. Der einzige Weg, den die abſichtliche Erziehung einſchlagen kann, um den Zögling zur verſtändigen Behandlung der natürlichen Dinge zu befähigen, bleibt doch der durch die Mathematik. Uebrigens werden ſich die hierher gehörigen Auffaſſungen in den Köpfen des Mathematikers und Nichtmathematikers immer verſchieden geſtalten, und es wäre nicht unintereſſant, dieſe Unterſchiede näher zu verfolgen.

Der bis jetzt betrachtete Nutzen des mathematiſchen Studiums beruht auf dem Gegenſtand dieſer Wiſſenſchaft; er reicht nicht weiter, als ihr Object, ſei es im ſtrengen Sinne oder durch Analogie, ſich erſtreckt, als das Abgemachtſein des Mathematiſchen für das ſonſt noch zu Leiſtende Zeit und Kraft gewährt. Nun wird aber weniger dem Gegenſtande der Mathematik als der in ihr angewendeten Methode die allgemein bildende Kraft zugeſchrieben, und wirklich muß auch etwas Derartiges ſtattfinden. Man kann wohl behaupten, daß alle Philoſophen, welche ſich durch ein wahrhaft tüchtiges Denken, nicht blos durch reiche Phantaſie und Phantaſterei ausgezeichnet haben, tüchtige, wenn nicht gar große Mathematiker geweſen ſind — Fichte bildet die einzige, mir bekannte Ausnahme — und die Allgemeinheit dieſer Erſcheinung deutet auf einen innern Zuſammenhang, nicht blos auf ein zufälliges Zuſammentreffen hin. Die Bearbeitung der mathematiſchen Begriffe ſelbſt macht nur einen ſehr kleinen Theil der Arbeit des Philoſophen aus. Bei ſeiner vorzugsweiſe auf das Geiſtige gerichteten Thätigkeit können ihm die geometriſchen Vorſtellungen faſt gar keine, die arithmetiſchen auch nur eine verhältnißmäßig geringe Hülfe gewähren; es müſſen daher andere Momente ſein, welche jene Erſcheinung bedingen. Auf der andern Seite indeſſen hat jede unmittelbare Anwendung der mathematiſchen Methode auf die Philoſophie ihren Zweck durchaus verfehlt. Die Leibnitziſchen Ideen haben in der Wolffſchen Bearbeitung nur Schaden gelitten, und der eigent-

liche Lebensnerv wurde ihnen ausgeriſſen. Todt und unfruchtbar lagen ſie da, bis es Herbart gelang, die lebensfähigen Keime in ihnen zu entdecken und zu neuem Wachsthum zu bringen. Spinoza iſt zu ſeinen Anſichten — wenigſtens mir iſt dieſes unzweifelhaft — gewiß nicht more geometrico gelangt, und der großartige Zuſammenhang ſeiner Ideen — den man nicht läugnen kann, mag man auch von ihrer Wahrheit halten, was man will — tritt erſt dann hervor, wenn man die Feſſeln der künſtlichen Beweiſe zerbricht, ſo daß die Begriffe und Sätze ihren innern Beziehungen gemäß wieder zuſammenwachſen können. Nimmt man ſeine Begriffe genau in dem Sinne, in welchem ſie definirt, ſeine Lehrſätze genau in dem Sinne, in welchem ſie bewieſen ſind, ſo ſind ſie größtentheils ſchaal und ziemlich nichtsſagend. Der einzige Vortheil, welchen er von der Anwendung der mathematiſchen Methode gehabt hat, beſteht darin, daß die Knappheit der Form bei einer gewiſſen Fülle des Inhalts ſeiner Darſtellung einen ganz eigenthümlichen Reiz verleiht. Es müſſen daher wohl mehr verborgene Beziehungen ſein, durch welche das philoſophiſche Studium Hülfe vom mathematiſchem empfängt.

Das, was hierbei geſchieht, läßt ſich kurz ſo zuſammenfaſſen: es werden auf dem Gebiete der Mathematik gewiſſe Erfahrungen geſammelt, welche dem Studium der Philoſophie zu Statten kommen, welche eine Philoſophie erſt möglich erſcheinen laſſen und das Bedürfniß nach ihr erſt rege machen. Der Schüler lernt auf dem Gebiete der Mathematik zuerſt die Kraft des Denkens kennen: auf ihm iſt es ihm möglich, die Krücke der Erfahrung zu verlaſſen, und aus den von ihr gelieferten Vorſtellungen durch die rein innere Bearbeitung derſelben, ohne fortwährend auf die Erfahrung zu recurriren, neue Erkenntniſſe zu gewinnen. Er kann ferner leicht die Ergebniſſe des Denkens mit der Erfahrung vergleichen und ſich von ihrer Richtigkeit überzeugen: er gewinnt alſo Vertrauen zur Speculation. Sieht er nun, daß auf andern Gebieten das von der Erfahrung unmittelbar Dargebotene auch nur eine lückenhafte Erkenntniß liefert, ja geradezu Irrthümer enthält, ſo kennt er ſchon einen Weg, auf welchem er hoffen kann, zu einer Berichtigung und Ergänzung der Erfahrung zu gelangen; er wird ihn mit einem oft nur zu großen Zutrauen betreten. Die ſpeculative Kühnheit, welche das Jugendalter der Menſchheit, der einzelnen Wiſſenſchaften und der talentvollern einzelnen Menſchen charakteriſirt, iſt in der Regel eine Folge des mathematiſchen Studiums, bis dann ſpäter

wachſende Erfahrung zu größerer Vorſicht auf jenen andern Gebieten ermahnt.

Aber auch nähere Andeutungen über den Weg, welchen er einzuſchlagen hat, empfängt der angehende Philoſoph von der Mathematik. Er ſieht, daß nicht bei einem flüchtigen erſten Anblick die Wahrheit dem Forſcher gleich fertig entgegenſpringt; ſondern, daß es darauf ankömmt, die Gedanken feſtzuhalten, ſie lange zu betrachten; er ſieht, wie wichtig es iſt, daß man über der folgenden Vorſtellung die vorhergehende nicht gleich wieder vergißt, daß dieſe wenigſtens in Bereitſchaft bleibt, ſofort wieder hinzuzutreten. Auf dem Gebiete der Mathematik iſt das Feſthalten eines Gedankens, das Beharren des einen neben dem andern verhältnißmäßig leicht zu erreichen: das äußere Bild des Gedankens, die arithmetiſche Formel oder die geometriſche Figur, erleichtert es weſentlich. Wer die Fertigkeit zum Feſthalten ſeiner Gedanken auf dem einen Gebiete gewonnen hat, beſitzt ſie freilich nicht zugleich damit auf dem andern; wer aber die Vortheile dieſes Feſthaltens auf dem einen kennen gelernt hat, wer die Möglichkeit davon aus eigener Erfahrung kennt, wird mit Zutrauen und Hoffnung das Gleiche auf dem andern verſuchen; und wie viel beide zu dem günſtigen Erfolge eines Unternehmens beitragen, braucht wohl nicht weiter auseinander geſetzt zu werden. Er ſieht ferner, wie in der Mathematik viel darauf ankömmt, daß man ſeine Gedanken nicht mit unnützem Ballaſt überſchwert, daß man ihnen den gehörigen Grad der Abſtraction ertheilt, damit nicht das Anhängſel des Concreten den Blick von der Hauptfrage ablenke und den Raum im Bewußtſein den weſentlich nöthigen Gedanken verſperre; er wird darin die Veranlaſſung finden, ſich auch auf andern Gebieten aus dem Reich der concreten Anſchauungen in das der abſtracten Begriffe zu erheben, in dieſer Beziehung leicht ſogar weiter gehen, als es nothwendig und nützlich iſt. So gewinnt der Anfänger auf dem Gebiete der Mathematik Luſt zu ſpeculativen Unterſuchungen und Hoffnung zu ihrem Erfolg; er gewinnt die Neigung und damit auch bald die Fertigkeit, ſie auf andern Gebieten anzuwenden. Dazu kommt denn noch die Exactheit der Unterſuchung, welche die Mathematik kennen und ſchätzen lehrt, und daher uns antreibt, auch in andern Fächern zu derſelben Klarheit und Beſtimmtheit der Erkenntniſſe zu gelangen.

Die Exactheit der Mathematik beſteht bekanntlich darin, daß kein Begriff in die Unterſuchung eingeführt wird, welcher nicht durch eine Definition genau beſtimmt oder von welchem nicht wenigſtens, wenn eine Definition nicht möglich ſein ſollte, durch Axiome ſo viel ausge-

ſagt iſt, daß er mit voller Sicherheit gebraucht werden kann, von welchem außerdem nicht nachgewieſen iſt, daß ſein Object auch möglich ſei; daß kein Satz als gültig zugelaſſen wird, der nicht bewieſen iſt, oder als unmittelbar aus der Anſchauung ſich ergebend, vorausgeſetzt wird, der außerdem einen vollkommen beſtimmten Ausdruck gefunden hat; daß die Ausführung keiner Operation verlangt wird, die nicht auf einige einfache Grundoperationen zurückgeführt iſt. Der mathematiſche Unterricht entfernt ſich nun freilich immer mehr oder weniger von dieſem Ideal — nach dem Urtheile eines Kenners in dieſer Beziehung ſoll es nur zwei vollkommen ſtrenge Mathematiker geben: Archimedes und Mac-Laurin — kann ihm aber doch weit näher kommen als jeder andre. Der Schüler lernt alſo in der Mathematik zuerſt das eigenthümliche Gefühl kennen, welches entſteht, wenn man von vollkommen klar erkannten und ſicher feſtſtehenden Elementen ausgeht, und im lückenloſen Fortſchritt von den Gründen zu den Folgen, von den Bedingungen zu dem Bedingten fortſchreitet, ein Gefühl, welches auf ungefähr gleiche Weiſe jede exacte Unterſuchung begleitet, ihr Gegenſtand mag ſein, welcher er will; er vermißt alſo auch dieſes Gefühl, wenn die Unterſuchung ſich in kühnern Sprüngen fortbewegt und damit den ſichern Boden verliert. Vermißt er es aber, ſo wird das Bedürfniß nach ihm entſtehen: er wird alſo auch auf andern Gebieten ſeine Gedanken in eine gleich gute Ordnung, in einen gleich guten Zuſammenhang zu bringen ſuchen: er wird den Zweck einer genauen logiſchen Bearbeitung des Gedankengangs begreifen, ſie für durchaus nothwendig halten, während der Nichtmathematiker ſie für leere Spitzfindigkeit erklärt; er wird ſich da unbefriedigt fühlen, wo dieſer auch nicht den kleinſten Mangel bemerkt. Wie hierdurch das Bedürfniß nach einer philoſophiſchen Bearbeitung der Begriffe entſteht, braucht wohl nicht weiter auseinander geſetzt zu werden.

Es braucht kaum hinzugefügt zu werden, daß die Förderung des philoſophiſchen Sinns und Bedürfniſſes durch den mathematiſchen Unterricht der Geſammtbildung zu Gute kommt. Wohl keine Wiſſenſchaft kann der philoſophiſchen Unterſuchungen ganz entbehren — ich meine nicht allein diejenigen, welche unter dem Namen Philoſophie zu einer beſondern Wiſſenſchaft zuſammengeſtellt ſind, ſondern vorzugsweiſe diejenigen, welche jede ſelbſt zu führen hat — und das Nachdenken iſt ja auch im praktiſchen Leben keine überflüſſige Sache. Aber indem der mathematiſche Unterricht Vertrauen und Luſt zum Denken erregt, Klarheit, Beſtimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken kennen und

ſchätzen lehrt, giebt er natürlich noch nicht eine vielſeitig ausgebildete Fähigkeit zum Nachdenken, ſondern höchſtens die Neigung ſolche zu erwerben. Indeſſen ganz abgeſehen davon, daß der Unterricht noch Sorge zu tragen hat, die Fähigkeit zur Speculation auch auf die der Mathematik fremden Objecte auszudehnen, die Speculationen der Mathematik leiden an gewiſſen Einſeitigkeiten, welche in ihr vollkommen am Platze ſind, welche aber auf andern Gebieten die nachtheiligſten Folgen haben können.

Die mathematiſchen Erkenntniſſe entſpringen im Grunde aber ſo gut aus der Erfahrung wie die jeder andern Art. Zwiſchen den Erfahrungen, bei denen die mathematiſchen Speculationen beginnen, und demjenigen, was man gewöhnlich Erfahrung zu nennen pflegt, findet aber ein bemerkenswerther Unterſchied ſtatt. Die mathematiſchen Objecte erzeugen wir ſelbſt, ſie ſind ein Product unſerer Seele, welche dabei nach gewiſſen aus ihrer eignen Natur und ihren Verhältniſſen zur Außenwelt mit Nothwendigkeit hervorgehenden Geſetzen verfährt. Wir *können* jene Objecte nur auf eine gewiſſe und keine andere Art erzeugen, ſie beſitzen daher gewiſſe Eigenſchaften, welche ihnen nicht allein nothwendig zukommen, ſondern von denen wir auch die Nothwendigkeit, mit welcher ſie ihnen zukommen, erkennen. Indem wir die gerade Linie zwiſchen zwei Punkten im Gedanken — richtiger in der Vorſtellung — conſtruiren, bemerken wir, daß wir außer der erſten keine zweite ziehen *können*, wir finden uns gezwungen, es bei dem Ziehen einer einzigen Geraden bewenden zu laſſen. Bei der gewöhnlich ſogenannten Erfahrung verhält es ſich anders: laſſen wir den Stein los, ſo können wir uns recht gut vorſtellen, daß er ſchweben bleibe, daß er ſich hier- oder dorthin bewege; wir müſſen abwarten, was ſich ohne unſer Zuthun ereignet, ehe wir erfahren, daß er immer nach derſelben Richtung hinfällt. Bei der gewöhnlichen Erfahrung producirt die Natur, das Nicht-Ich etwas; wir beobachten nur den Erfolg, und erfahren unmittelbar nichts von dem Zwang, welcher nöthigt, das Object gerade ſo zu produciren und nicht anders; bei der mathematiſchen Erfahrung produciren wir ſelbſt etwas und wir erfahren zugleich, daß wir es nicht anders produciren können. Auf jenem Gebiete lehrt uns daher die Erfahrung nur was iſt und geſchieht, auf dieſem aber zugleich, daß es *nothwendig* ſo iſt und geſchieht. Daß ein Theil der Vorgänge in unſrer Seele in dieſer Beziehung zu dem Nicht-Ich gerechnet werden muß, indem ſie theils von äußern Momenten abhängig ſind, theils von ſolchen innern, welche uns verborgen

bleiben, mag hier nur beiläufig bemerkt werden. Außerdem fordert die Exactheit der mathematiſchen Methode, daß dasjenige, was auf dieſe Weiſe aus der aprioriſtiſchen Erfahrung, wenn man ſie ſo nennen darf, entnommen iſt, in einem Axiome ſeinen klaren und beſtimmten Ausdruck finde; es iſt daher, wenn auch nicht gerade nothwendig, doch wenigſtens rathſam, die Zahl der Axiome auf ein Minimum zu beſchränken; es iſt geradezu verboten, ſpäterhin wieder heimlich auf die Erfahrung zu recurriren, ſondern bei den einmal aufgeſtellten Grundſätzen muß es ſtreng genommen ſein Bewenden haben.

Für denjenigen, welcher von der Mathematik her ein anderes Feld betritt, ſind hier zwei Irrwege ſehr verführeriſch. Es iſt nicht immer ganz leicht, die Grenze zwiſchen dem, was wir ſelbſt conſtruiren, und dem, was uns vom Nicht-Ich vorconſtruirt wird, genau zu beachten. Es kann dann leicht die Täuſchung entſtehen, daß auch jenſeits jener Grenze, auf dem Gebiete des uns gegebenen, etwas nothwendig auf eine gewiſſe Weiſe beſchaffen ſein müſſe; nämlich wenn wir keinen Rath ſehen, es uns anders vorzuſtellen, während dem Nicht-Ich, welchem das Machen eigentlich zukömmt, vielleicht noch viele Wege es zu produciren offen ſtehen. Wir ſtellen dann Geſetze auf, denen das Nicht-Ich unſerer Meinung nach nothwendig folgen muß, während es ihnen in Wirklichkeit weder folgen muß, noch folgt. Die Philoſophen haben uns eine ganze Beiſpiel-Sammlung von ſolchen Fehlern geliefert, von Sätzen, welche ſo gewiß ſein ſollen, wie daß $2 \times 2 = 4$ iſt, aber nur den kleinen Fehler beſitzen, nicht wahr zu ſein. Selbſt Herbart iſt von dieſer Verwechſlung zweier verſchiedenen Erkenntnißquellen nicht ganz freizuſprechen. Er behauptet z. B., daß dasjenige, was von zwei Vorſtellungen bei ihrem Aufeinanderwirken gehemmt wird, nicht mehr betragen könne, als die kleinere von ihnen; denn, wenn man ſich die Hemmungsſumme ſo vertheilt denkt, daß ſie ganz auf die kleinere fällt, ſo würde dieſe, wenn das Gehemmte das angegebene Maximum erreicht, ganz gehemmt werden, es fiele alſo jeder Grund für eine fernere Hemmung weg. Er ſetzt alſo voraus, daß das Quantum deſſen, was gehemmt wird, unabhängig ſei von der Art der Vertheilung über die Vorſtellungen, welche die Hemmung erleiden. Nun können wir uns aber den Vorgang bei der Hemmung nicht ſo conſtruiren, wie ein Dreieck aus ſeinen Seiten und Winkeln, oder ein Product aus ſeinen Factoren; wir finden uns daher auch nicht gezwungen, die Sache auf eine beſtimmte Weiſe vorzuſtellen, können im Gegentheil verſchiedene Anſichten über die Art und Weiſe

faſſen, wie die Vorſtellungen bei der Hemmung auf einander wirken, unter denen die richtige ſich nicht einmal befinden mag. Setzen wir z. B. voraus, daß von jeder Vorſtellung ſo viel gehemmt werde, wie ſie ſelbſt hemmt, eine Vorausſetzung, welche wenigſtens nicht undenkbar iſt: ſo würde ſich ein ganz anderer Werth für die Hemmungsſumme ergeben. Jene Herbartſche Annahme mag alſo immerhin als eine Hypotheſe zuläſſig, ſie mag die wahrſcheinlich richtige ſein und recht gut als Grundlage für die weitern Unterſuchungen angenommen werden können: den Stempel der Nothwendigkeit trägt ſie keineswegs an ſich.

Zweitens: die Bündigkeit und Sicherheit der mathematiſchen Unterſuchungen iſt nur dadurch möglich, daß die Zahl der Momente, welche ihre Objecte beſtimmen, in der Regel nur eine geringe iſt, daß es daher möglich iſt, den Umkreis der Bedingungen, welche einen Erfolg beſtimmen, den der Gründe, aus denen eine Folge hervorgeht, zu überſehen und ſie vollſtändig mit in Rechnung zu ziehen. Wenn, namentlich bei den Anwendungen der Mathematik, die Zahl der beſtimmenden Momente zu ſehr wächſt, wenn in Folge deſſen das Netzwerk der Beziehungen, welche zwiſchen ihnen und dem durch ſie Beſtimmten ſtattfinden, ein zu complicirtes wird, ſo iſt es unmöglich, ſie vollſtändig in Betracht zu ziehen, jede einzelne Beziehung genau zu verfolgen; man iſt genöthigt, die bedeutendſten jener Momente allein in Rechnung zu bringen und die weniger einflußreichen zu vernachläſſigen. Das Ergebniß der Unterſuchungen ſtimmt dann natürlich mit dem Wirklichen nicht mehr genau überein; es kann nur darauf Anſpruch machen, ein mehr oder weniger angenähertes Bild deſſelben abzugeben. Schon auf dem Gebiete der Naturwiſſenſchaften muß man es in vielen Fällen ganz aufgeben, die Beziehungen, welche von den beſtimmenden Momenten zu dem Beſtimmten hinführen, zu verfolgen; man muß ſich mit der Beſchreibung des Bedingten begnügen, ohne es aus ſeinen Bedingungen conſtruiren zu können. Allerdings gelangt man auch ſo wieder zu gewiſſen empiriſchen Geſetzen, welche den Charakter der Allgemeinheit an ſich tragen und daher auch eine Anwendung auf andre Fälle, wie diejenigen aus welchen ſie abſtrahirt ſind, geſtatten; aber dieſe Anwendung kann nie mit dem Grade der Gewißheit geſchehen, als wenn man von dem Satze ausgeht, daß unter allen Umſtänden bei denſelben Bedingungen auch daſſelbe Bedingte wiederkehre. Naturgeſetze dieſer Art ſind z. B. die Kepplerſchen; bei dieſen iſt es möglich geworden, ihre Nothwendigkeit aus den Geſetzen der Gravi-

tation und aus gewiſſen anfänglichen Bewegungen der Planeten zu deduciren. Jede naturgeſchichtliche Beſchreibung eines Thiers oder einer Pflanze, jede Entwickelungsgeſchichte eines ſolchen Weſens iſt ein Geſetz ähnlicher Art; die Nothwendigkeit deſſelben aus dem Zuſammenwirken des anfänglichen Keims mit den entwickelnden äußern Momenten nach phyſikaliſchen und chemiſchen Geſetzen herzuleiten, iſt bis jetzt noch in keinem Falle gelungen.

Da, wo geiſtige Potenzen mitwirken, alſo namentlich bei allen religiöſen, politiſchen und ſocialen Fragen, begegnen wir nun einem gleichen Reichthum von bedingenden Momenten, einer gleichen Complicirtheit der Vorgänge, welche den endlichen Erfolg bedingen. Für den an die Bündigkeit der Mathematik Gewöhnten, der ſich an die Beantwortung ſolcher Fragen macht, liegt die Verführung nahe, daß er durch gewaltſame Ausſcheidung des Verwirrenden diejenige Einfachheit zu gewinnen ſucht, ohne welche eine klare Einſicht in den Verlauf der Dinge uns beſchränkten Menſchen einmal nicht möglich iſt. Er richtet ſeine Aufmerkſamkeit auf eins der bedingenden Momente, was im günſtigſten Falle wirklich von großer, ja von der größten Bedeutung ſein mag, und verſchließt ſein Auge für alle die kleinen mitwirkenden Umſtände, die durch ihre Zahl, trotz des geringen Gewichts jedes einzelnen von ihnen doch jenes an und für ſich mächtigere überwiegen können. Er klammert ſich an gewiſſe Grundſätze an und verfolgt ſie bis in ihre letzten Conſequenzen, vergißt aber die Bedingungen, unter denen ſie nur anwendbar ſind. Die gerade Linie iſt gewiß die kürzeſte Linie zwiſchen zwei Punkten, und die kürzere Linie kann man in der kürzern Zeit zurücklegen, wenn man ſich nur auf ihr mit derſelben Geſchwindigkeit fortbewegen kann, wie auf den andern. Beachtet man dieſes Wenn nicht, ſo gelangt man zu dem abſurden Satze, daß man auf dem geraden Wege immer am Schnellſten zu ſeinem Ziele gelangen wird.

So mag denn eine einſeitige Hochſchätzung der mathematiſchen Evidenz zu jener dürren Verſtändigkeit geführt haben, welche im Grunde die craſſeſte Unverſtändigkeit iſt. Ich bin nicht genug mit der Geſchichte vertraut, um über ſolche Fragen ein entſcheidendes Urtheil mir anmaßen zu können; aber es ſcheint mir doch, als wenn der franzöſiſche Encyclopädismus, der mit ihm in engerer oder entfernterer Beziehung ſtehende platte Rationalismus und Patentliberalismus, die Nivellirungs- und Centraliſationsluſt, ſo weit dergl. überhaupt auf theoretiſcher Grundlage beruht, der übertriebenen Hochſchätzung der

mathematiſchen Evidenz ihren Urſprung verdankt. Geſetzt auch, die Republik — um auf ein freilich nach gerade triviał gewordenes Beiſpiel hinzuweiſen — ſei die beſte, des Menſchen allein würdige Regierungsform, ſo darf man doch nicht vergeſſen, daß die zahlloſen, oft kaum ſichtbaren Fäden, welche die Einzelnen an die überkommene Regierungsform knüpfen, deren Einführung unmöglich machen, daß, wenn ſie auch eingeführt wäre, das Zerreißen jener Fäden eine vielleicht nur dunkel gefühlte Sehnſucht nach den früheren Zuſtänden hervorrufen würde, welche ihr Gedeihen verhindern müßte. Geſetzt, irgend eine religiöſe Anſicht enthielte die abſolute Wahrheit: die Religion iſt nicht blos Wiſſenſchaft, ſondern ſie iſt beſtimmt, eine Macht in den Gemüthern der Menſchen zu werden; ſie wird dieſe aber nicht beherrſchen können, wenn ſie als etwas ganz Fremdes und Neues auftritt, und die überkommenen, durch Erziehung, Gewohnheit und Sitte herrſchend gewordenen Anſichten zurückdrängen will. Und ich weißſehr wohl, daß ich in obigen Beiſpielen die den Erfolg bedingenden Umſtände auch nur zum Theil angedeutet und berückſichtigt, daß ich andere Momente übergangen habe, welche wieder einen ganz andern Erfolg hervorbringen können. In allen jenen Fragen entſcheidet alſo die mathematiſche Conſtruction des Erfolgs aus ſeinen Bedingungen wenig oder nichts, da ſie eben nie einigermaßen vollſtändig vollzogen werden kann. Der durch Erfahrung, durch wahre oder erdachte Geſchichte gebildete Tact, die daraus hervorgehende Kenntniß der Entwickelungsgeſetze jener zweiten Art ſind es allein, welche zur ſichern Erkenntniß führen, ſoweit wir ſolche auf dieſem Felde überhaupt erreichen können; und wenn wir unſere Anſicht durch ähnliche Gründe, wie bei mathematiſchen Unterſuchungen zu ſtützen ſuchen, ſo geſchieht es mehr, um Andre in ſie einzuführen, als um ſie eigentlich zu beweiſen. Uebrigens iſt es natürlich auch möglich, daß derjenige, welcher die mathematiſche Bündigkeit auf andern Gebieten ebenfalls zu erlangen ſucht, zur Rechten, ſtatt zur Linken geht, bei jenen Fragen an irgend einer poſitiven Grundlage für ihre Beantwortung feſthält und dieſe bis in ihre letzten Conſequenzen verfolgt.

Der entſcheidendſte Grund, warum der mathematiſche Unterricht mit dem, was ſich aus den Naturwiſſenſchaften daran knüpfen läßt, allein die nöthige intellectuelle Bildung nicht geben kann, liegt darin, daß die Mathematik eine rein theoretiſche Wiſſenſchaft im Herbartſchen Sinne des Wortes iſt, d. h. daß ſie nur die Beſchaffenheit ihrer Objecte beachtet und ſich um ihren Werth oder Unwerth gar nicht

kümmert, ja, daß ihre Objecte überhaupt keinen äſthetiſchen Werth oder Unwerth beſitzen, wenigſtens keinen ſolchen, der für die Erziehung von irgend größerer Bedeutung wäre. Daß ſie dadurch ihren Platz unter der Reihe der ethiſchen Bildungsmittel verliert, verſteht ſich von ſelbſt — der Werth, den ſie in dieſer Beziehung hat, liegt wohl nur allein darin, daß ſie ein für die Jugend paſſendes ernſtes Beſchäftigungsmittel bildet —; aber auch für die rein intellectuelle Ausbildung iſt dieſer Umſtand nicht ohne Bedeutung. Da, wo man von vollkommen feſtſtehenden Grundlagen aus durch durchaus ſichere Schlüſſe zu Erkenntniſſen gelangen kann, wo alſo wenigſtens im Weſentlichen aller Streit, jede Meinungsverſchiedenheit ausgeſchloſſen iſt, kann und darf freilich unſre äſthetiſche Weltanſchauung keinen Einfluß auf unſre theoretiſche Ueberzeugung gewinnen; aber bekanntlich iſt dieſes Gebiet ſehr klein, und wenn erſt einmal ein Schwanken der Meinungen eintritt, welches durch rein theoretiſche Unterſuchungen nicht beſeitigt werden kann, dann ſind es unſre Anſichten über den Werth der Dinge, welche uns beſtimmen, uns auf die eine oder andre Seite zu neigen, wenigſtens wenn es überhaupt zu einer ſelbſtändigen, begründeten Ueberzeugung kommt. Die Werthſchätzung der Dinge ſollte aber eben durch die äſthetiſche Beurtheilung derſelben begründet ſein. Kennt man den Werth des Schönen, namentlich des ſittlich Schönen, des Guten nicht, ſo wird der praktiſche Materialismus, da doch das Herz an etwas hängen muß, das Uebergewicht gewinnen; und es fehlt in unſern Zeiten nicht an Beiſpielen, welchen Einfluß dieſer auch auf die theoretiſchen Ueberzeugungen ausübt. Es wird mir daher erlaubt ſein, den Nachweis der obigen Behauptungen an einzelnen Beiſpielen zu übergehen, zumal, da es ziemlich viel Raum erfordern würde, die feinen Fäden zu verfolgen, welche unſre theoretiſchen Ueberzeugungen mit unſrer äſthetiſchen Weltanſchauung verknüpfen. Ausſchließende Beſchäftigung mit mathematiſchen Gegenſtänden führt daher nicht allein zu einer dürren und oberflächlichen theoretiſchen Weltanſchauung, ſondern auch zu einer kalten und gemüthloſen, welche gerade dadurch, daß ſie die höheren äſthetiſchen und ethiſchen Intereſſen ganz überſieht, der Herrſchaft der niedern ſinnlichen freien Raum gewährt.

Zu neuen Ergebniſſen ſind wir durch unſere vorhergehenden Betrachtungen nicht gelangt; denn es kann ja als ziemlich allgemein zugeſtanden angeſehen werden, daß zwar das Studium der Mathematik für die Erziehung durchaus nothwendig und weſentlich iſt, daß

namentlich ohne daſſelbe dem Zögling die eine Hälfte unſrer modernen Bildungsſphäre, die naturwiſſenſchaftliche, entweder ganz verſchloſſen bleibt, oder doch nur ſchwer zugänglich iſt; daß aber die allein an der Mathematik gewonnene intellectuelle Bildung nur eine einſeitige, dürre und kalte ſein wird. Wenn uns ſchon die Rückſicht auf intellectuelle Bildung nöthigt, den Zögling auch auf andern Gebieten zu beſchäftigen, ja den Schwerpunkt des Unterrichts dorthin zu verlegen, ſo fordert dies in noch viel höherem Grade die Rückſicht auf äſthetiſche und ethiſche Ausbildung. Es muß daher für den erziehenden Unterricht bei der herkömmlichen Praxis bleiben, welche zwar die mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Bildung nicht vernachläſſigt, aber doch auf die ſogenannten ethiſchen Unterrichtsfächer die meiſte Zeit und die meiſte Kraft verwendet.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die Bildung des Willens. Eine hiſtoriſche Betrachtung. (Zur Geſchichte der deutſchen Pädagogik). Von Dr. L. Wieſe. Berlin, Wiegandt. 48 S.

„Im Willen iſt der Zugang der Sünde und des Heils. Hieraus ergiebt ſich, daß die Bildung des Willens der eigentliche Mittelpunkt der Pädagogik iſt. . . . Was iſt Mittheilung von Kenntniſſen und alle Kunſt der Methodik gegen den berechtigten Anſpruch, daß die Erziehung dazu helfe, daß ein Menſchenherz feſt werde!“

Die Frage nach der Bildung des Willens hat in der That nach mehren Seiten hin ein großes Intereſſe, und gerade jetzt drängt ſie ſich überall hervor. Herbart, Schopenhauer, Schelling und die bibliſche Pſychologie treten hier vornehmlich auseinander, und eine alte platoniſche Frage wird wieder laut. Erzeugen die Vorſtellungen den Willen? Oder iſt der Gedankenkreis nur der eine Factor des Charakters? Iſt die Vorſtellung des Willens nicht das Einzige, was aus den Vorſtellungen hervorgehen kann, und wie weit iſt der vorgeſtellte Wille noch ab vom wirklichen ſich in die That umſetzenden Willen, und wie geſchieht der Uebergang? Auch in der Revue iſt kürzlich in zwei aufeinanderfolgenden Heften von Allihn die Herbartſche, von Schubart die Schopenhauerſche Lehre vom Willen vertreten. Der Streit muß natürlich in einem pädagogiſchen Journale berührt werden. Die Erziehung geht aus auf Erzeugung, Stärkung und Lenkung des Willens. Sie muß alſo auf die Naturgeſchichte des Willens zurückkommen. Waren ſonſt Erziehung und Unterricht theoretiſch auseinander gefallen, war alsdann die Schwierigkeit durch die Forderung des erziehenden Unterrichts nur formell überhüpft, ſo begnügen wir uns jetzt nicht mehr mit dem Wort, daß Geſchichte, Litteratur, Religion ethiſche Unterrichtsgegenſtände ſeien, ſondern beſinnen uns, daß

ſie als Lehrgegenſtände doch nur Kenntniß und Einſicht von etl
Verhältniſſen geben können, und kommen darauf zurück, daß
wegs die Einſicht mit Nothwendigkeit den Willen formire. „Er
durch", ſagt unſer Herr Verf., „wird eine Wahrheit unſer Eige
daß wir ſie im Thun erleben. So hat der Wille und das
immer eine rückwirkende Kraft auf die Erkenntniß und ma
zu einem ſittlichen Act, in welcher Gegenſeitigkeit ſie auch
ſeits dem Willen neue Impulſe giebt: aber der Wille geht
Denken voran, er kann den Verſtand corrumpiren und verfinſte
zur Blindheit, und kann ihn ebenſo läutern und ſtärken."

Der ernſte Einſpruch, der in der Revue durch Scheibert
die Intelligenzſchule geſchehen iſt, und der nach ſo vielen Seite
Anklang gefunden hat, ruht im Weſentlichen auf der Gru
ſchauung, daß im Willen etwas Primitives ſei, das von den V
lungen und Gedankenkreiſen zum Theil unabhängig ſei und
durch deren Geſtaltung und Inhalt ohne Wechſelwirkung b
werde. Daß das „Schulleben" und der „freie Unterricht" die Ueb
felder des freien Willens ſind, welche Scheibert als die um der
lichen Aufgabe willen unerläßliche Ergänzung unſers heutigen
weſens nachgewieſen und definirt hat, daran brauchen wir n
erinnern. Denn allerdings iſt es klar, wie unſer Herr Verf.
„daß es eine abgeſonderte Bildung des Willens nicht geben
und daß die direkten Mittel auf ihn zu wirken am wenigſten
ten werden; die ſtärkſten Motive, welche den Willen in eine
Bewegung ſetzen, werden aus der Liebe ſtammen", und darum
der Liebe, Neigung und berechtigten Individualität in u
Schulen ein freies Lebensgebiet und Uebungsfeld geſchaffen w
welches jetzt, das iſt unbeſtreitbar, faſt durchaus fehlt.

Außer auf das philoſophiſche und pädagogiſche Gebiet
nun die Frage nach der Bildung des Willens auch noch hin
das theologiſche und religiöſe. „Die evangeliſche Heilsordnung
hält freilich vorbildlich und im Großen auch die einfachen G
geſetze der Pädagogik." Aber „der Zuſammenhang der Päda
mit der Religion verſchwand mehr und mehr; ſie wurde ein
der Ethik", wie die Religion zur Moral wurde und die Demut
Glaubens einem pelagianiſchen Selbſtverlaß wich.

Nun iſt aber die Erlöſung nicht ausgerichtet durch die
ves Heilandes, ſie iſt ſeine That. So hängt die Heiligung nic
von der Einſicht in die Lehre oder von dem Verſtändniß der

thatſache. Vielmehr erſchließen ſich die Tiefen ihrer Geheimniſſe nur dem Glauben, dieſe Einſicht iſt ſelbſt eine Gnadengabe des heiligen Geiſtes, die durch unſern Willen nicht gewirkt, wohl aber durch ihn gehindert werden kann. (Die Sache verhält ſich ſo und nicht wie Allihn ſie S. 83 dieſes Bandes der Revue darſtellt, als würde gelehrt, der Glaube folge aus dem Entſchluſſe glauben zu wollen.)

Wie weit nun von dem Apoſtoliſchen Worte: „Wollen habe ich wohl, aber Vollbringen das Gute finde ich nicht; denn das Gute, das ich will, thue ich nicht, ſondern das Böſe, das ich nicht will, thue ich: ich elender Menſch, wer wird mich erlöſen von dem Leibe dieſes Todes? Ich danke Gott durch JEſum Chriſtum unſern Herrn“ bis zu dem Worte Fichte's: Wer keinen guten Charakter hat, muß ſich unbedingt einen beſſern anſchaffen! —

Dieſen weiten Weg führt uns nun an der Hand der bibliſchen Pſychologie der Verf. des vorliegenden, im evangeliſchen Verein zu Berlin gehaltenen Vortrags. Seine Abſicht iſt, „größere Zeiträume in dem Bildungsgange des deutſchen Volkes ſeit der Reformation zu betrachten, um zu ſehen, welche Momente in hervortretenden Geiſtesrichtungen derſelben der Bildung des Willens vorzugsweiſe förderlich oder ungünſtig geweſen ſind.“ Da aber die Bildung mit der Erziehung eben nur anhebt, ſo iſt die Aufgabe auch nicht blos eine pädagogiſche geblieben, ſondern wir blicken aus der weiten Welt eben *auch* nur mit in die Schulſtuben hinein, und ſelbſt wo wir mit ihm in der Schulſtube ſtehen, fühlen wir doch immer die Weite des Geſichtskreiſes und die Höhe des Standpunktes, zu der uns der Verf. erhebt.

Es ſoll hier, um das Intereſſe an der Schrift nicht zu ſchwächen, nur der Gang der Darſtellung im Großen angegeben werden. Der Verf. geht aus von Luther, deſſen durchaus vorbildliche Erziehungstheorie und Praxis die Pädagogik des Evangeliums ſelber iſt. Er führt uns dann durch die Zeit der Orthodoxie und des Pietismus, des Rationalismus, eines Kant, Baſedow, Rouſſeau, Salzmann, Campe, die Zeit der Romantik, des äſthetiſchen Idealismus, des Humanismus, Peſtalozzi's, die der Freiheitskriege, und endlich in die Gegenwart. Um letztere und die ganze hiſtoriſche Entwickelung wie der Verf. zu verſtehen blicken wir noch einmal auf Luther zurück. „Die evangeliſche Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben und von dem königlichen Prieſterthum der Gläubigen war wieder ans Licht gebracht, und der einzelnen Seele das Recht und die Pflicht

wiedergegeben, in perſönliche Gemeinſchaft mit Gott zu treten. Sie ſollte ſich nicht mehr dabei beruhigen: die Kirche ſorgt für dich, ſie betet für dich, ſondern es iſt deine Sache, deine eigene Verantwortlichkeit. Galt dieſe Grundlehre der Reformation der Perſönlichkeit des einzelnen Menſchen, und mußte ſie ihn, richtig aufgefaßt, von Kraft zu Kräften führen, ſo war es nicht Luthers Abſicht, dagegen das Zweite, nicht minder urſprünglich Evangeliſche, die Gemeinſchaft, die Kirche, zurücktreten zu laſſen; das Eine konnte nur mit dem Andern und durch das Andre gedeihen. Aber die Gefahr lag ja allerdings nahe, daß das nun wieder errungene Gut der freien Perſönlichkeit in der Weiſe überſchätzt wurde, daß man darüber den feſten Ausbau der Gemeinſchaft verſäumte, und ebenſo, daß die Stelle der vorherigen falſchen, menſchlichen Autorität nicht ſogleich der wahren Autorität des Herrn ſelbſt eingeräumt, ſondern daß die Autorität als ſolche mißachtet, ihr Segen verkannt, und aus der mißverſtandenen Freiheit des Chriſtenmenſchen ſchließlich eine maßloſe ſubjective Willkür hervorginge, und aus ſtarken, feſt zuſammenhaltenden Perſönlichkeiten ſchwache und vereinzelte Subjectivitäten würden." — Leicht wird man hier die Keime des Guten und des Schlimmen erkennen, welche die folgende Zeit weiter entwickelt hat. So findet denn der Verf. zum Schluß folgende Wahrnehmungen: Noch zur Zeit des Pietismus und des erſten Rationalismus war die Tradition der von den Vätern überkommenen chriſtlichen und kirchlichen Sitte lebendig geblieben. Aber allmälig war das Bewußtſein der gliedlichen Zugehörigkeit zur Gemeinſchaft der Kirche erſtorben, die Stelle hatte ein maßloſer Anſpruch ſubjectiver Berechtigung eingenommen; im Begriff des Proteſtantismus war die Negation vorherrſchend geworden; die einſeitige intellectuelle Bildung hatte mehr Geiſt als männliche Tüchtigkeit erzeugt.

„Aber ſchon lebt das Gefühl, daß der Anbruch einer neuen Zeit vorhanden ſei; der ſeit hundert Jahren gemachte Verſuch ohne das Chriſtenthum fertig zu werden, die Sittlichkeit auf Naturforderungen, Erkenntniß und Uebereinkunft zu gründen, wird als mißlungen angeſehen; die Ueberzeugung iſt vorhanden, der Pflug müſſe tiefer geſetzt und ein Neues gepflügt werden. Nicht nur die Achtung vor dem Heiligen, ſondern das Fragen nach Gott und dem Heil in Chriſto mehrt ſich; manche Beſtrebungen gehen auf den Bau der Kirche aus, die Vielen kein verflüchtigtes Abſtractum mehr iſt. Das Bekenntniß des Glaubens will ſich nicht wieder einſeitig auf das

Wort beſchränken. Allein noch gehen die ſittlichen Anſchauungen bei der Mehrzahl vom Standpunkt des Einzelweſens aus, und wird nicht vielfach in Bezug auf die Unterordnung unter Geſetz und Pflichten, die eine beſtimmte Begrenzung fordern, und beſonders auf treues Halten zu gemeinſamen Zwecken [z. B. in Lehrercollegien!] ein Zurückbleiben wahrgenommen hinter dem, wozu der kategoriſche Imperativ die rein und redlich wollenden Geiſter fähig machte? — Auch die Pädagogik hat noch nicht gelernt den Zögling anders denn als Einzelweſen zu betrachten. [Es fehlt eben noch an dem Ausbau der Schulpädagogik; das was Scheibert für ſie in der Päd. Rev. gethan hat, läßt um ſo mehr bedauern, daß viele oder manche, von denen, welche auf ſeinen Fundamenten weiter bauen könnten, einer auf den andern warten.] Die ſogenannte harmoniſche Ausbildung aller Kräfte hat etwas leer Ideales für die Wirklichkeit. Die Erziehung iſt aber in unzähligen Fällen noch immer nichts als ein Unterricht, der in der Mittheilung von Kenntniſſen beſteht, und neben dem Verſtand und dem Gedächtniß erfährt der Wille und das Gemüth in der Regel die geringſte Aufmerkſamkeit, wodurch auch die Wirkung des Unterrichts mehr als man meint beeinträchtigt wird."

Wenn nun in der That die Aufgabe bei dem heranwachſenden Geſchlecht aus den auf S. 46 angegebenen Gründen ſchwieriger geworden iſt, ſo bedürfen die Schulen, in denen ſo oft ein Mangel an *Talent* angenommen wird, wo es nur am Willen fehlt, da ſie in ihrem heutigen Gange auf den Unterricht und die Zucht beſchränkt ſind, eines neu anzubrechenden Bodens, auf dem die Regierung, d. h. die Geſammtheit der Mittel, welche den freien Willen des Zöglings wecken und üben, in Bewegung und Wirkung geſetzt werden können, und ſo müſſen ſie auch den eigentlichen Klaſſenunterricht weſentlich umgeſtalten. Denn der gute Rath, den wir in den Jahrb. für Phil. und Pädag. 2. Heft 1857, von Herrn P. M. in ſeinen „Pädagogiſchen Skizzen" erhalten, durch den Willen auf den Verſtand zu wirken, und ſeine Anweiſung „in eine im Verfall befindliche Klaſſe binnen wenig Wochen ein vollſtändig neues Leben, geiſtige Friſche und Freudigkeit des Herzens, Klarheit und Schärfe des Denkens hineinzubringen und eine von Allen aufgegebene Generation vom Untergange zurückzuführen", dürfte doch wohl einiges Kopfſchütteln erregen. Herr P. M. iſt ohne Zweifel Director. Sonſt hätte er die Gelegenheit nicht gehabt, ſeine Erfahrungen, die wir wirklich nicht bezweifeln, zu machen. Aber dann vergißt er das Gewicht ſeiner Perſon und

ſeines Amtes mit in Rechnung zu ſtellen. Er erreicht ſeinen Zweck, indem er eine Klaſſe „als ein Ganzes faßt, ſie mit einem gemeinſamen Leben erfüllt, indem er es nicht mit einer Zahl von einzelnen Schülern zu thun hat, in unmittelbarer Verbindung mit jedem einzelnen Schüler ſteht. Sollen hierin nicht Widerſprüche bleiben, ſo wollen wir lieber ſagen, wir faſſen eine Klaſſe „als eine beſeelte Geſellſchaft"; dann finden wir, vorausgeſetzt daß die Schulordnung uns die nöthigen Stützen und Schranken, Hülfen und Räume gewährt, die Möglichkeit der rechten Erziehung zum Wollen. Die iſt es, ſagt Herr Dr. Wieſe, welche die keimende Selbſtändigkeit im Kinde ſo achtet, daß auf die Erziehung des Willens durch Andere die Bildung deſſelben als Selbſtthat folgt, die alsdann das ganze Leben hindurch in Uebung gehalten wird. Auf die fremde Zucht muß naturgemäß die eigene folgen, bis der Menſch, um zu dieſer fähig zu ſein, ſich willig in die des heiligen Geiſtes giebt."

Wenn unſere Leſer dieſe Worte recht ernſt und nachdrücklich erwägen, ſo werden ſie mit doppelter Theilnahme und Frucht nun die hier beſprochene Schrift ſelber leſen, von deren reichem Inhalt wir ihnen hier abſichtlich nicht eben allzuviel vorweg mitgetheilt haben.

Langbein.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Hebräiſches Uebungsbuch für Anfänger, von K. L. F. Mezger, Profeſſor am philologiſch-theologiſchen Seminar zu Schönthal im Königreich Württemberg. Eine Zugabe zu H. Ewald's Sprachlehre für Anfänger, zweite Ausgabe 1855, ſo wie zu jeder hebr. Grammatik. Mit einer Schreibvorſchrift. Leipzig 1856. Hahn. 8.

Wenn es einerſeits Erſtaunen erregt, die häufig auf einander folgenden hebr. Uebungsbücher erſcheinen zu ſehen, als eine Schöpfung der neuſten Zeit, da ſie zu zahlreich zu werden drohen; ſo iſt es andererſeits wieder erfreulich, in mehreren derſelben das Beſtreben wahrzunehmen, durch eine neue Methode eine ſicherere Bahn zur Erreichung des gewünſchten Ziels zu bereiten. Letzteres Beſtreben zeigt ſich offenbar in unſerm Uebungsbuche, über deſſen „Inhalt und Plan" ſich der Verf. ausführlich ausgeſprochen hat. Den bisher und

namentlich in der neuſten Zeit erſchienenen hebr. Uebungsbüchern wird die gerechte Anerkennung zu Theil, nur ſei, bemerkt der Verf., das Seinige nach einem weitern Plan bearbeitet. Ref. giebt zunächſt eine Ueberſicht des Ganzen, im Weſentlichen, mit Uebergehung des Speciellen. (Ein Inhaltsverzeichniß wird ungern vermißt.) Erſter Theil. Zur Kenntniß der Laute, Schriftzeichen, ſo wie einzelner Worte von minder vollkommener Bildung: Partikeln, Präpoſitionen, Fürwörter. Erſter Abſchnitt, für die erſten Grundlagen im Leſen und Ueberſetzen. Leſeübungen zum Ueberſetzen. Zweiter Abſchnitt, Eigenthümlichkeiten einzelner Laute. — Die Vocale. — Vom Ton. — Zweiter Theil. Zur Lehre vom Wort nach ſeinen verſchiedenen Bildungen (Formenlehre). Erſter Abſchnitt: Starke Stämme, d. h. mit 3 ſtarken ſtets ſich erhaltenden Conſonanten. Erſte Abtheil. Verb. Das Verb mit Suffix. Zweite Abtheil. Nomen ſtarken Stammes — nomina mit Suffix. Zweiter Abſchnitt. Stämme mit Wurzelbuchſtaben. (Schwache Stämme.) v. gutt., nomina mit liquid. die ſich aſſimiliren, nom. liquida, geminantia. Präposit. und adverb. von gutturalem Stamm, quiescntt. Sogenannte unregelmäßige Verba und Nom. Zahlwörter. Dritter Theil, für Geübtere. Erſter Abſchnitt. Unpunktirte Stücke, aus den B. der Kön., die Bergpred. Jeſu, Gerechtigkeitslehre, himmliſche Klugheitslehre (Ev. Matth.) Das Eigenthümliche der Chriſten. Zweiter Abſchnitt. Zum Ueberſetzen ins Hebräiſche, mit Benutzung altteſtamentlicher Stücke. Aus dem neuen Teſtament und aus neuen Schriften. Erzählungen von Chriſtoph Schmid. Das Lied: Wie groß iſt des Allmächt. Güte. — Anhang. Schreibevorſchrift. Nomen mit ganz unwandelbarem Vocal und Nom. zweiter Bildung. Tabellen der nomina mit Suffix. Sämmtliche Beiſpiele ſind wörtlich claſſiſche, oder leicht modifizirte. Vocabeln nebſt ausreichenden Citaten ſind den Aufgaben beigefügt. Unſer Werk giebt in der That eine ungleich größere Anzahl der Beiſpiele zur Uebung im Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Hebr. als es in ähnlichen Werken bisher geſchehen iſt. Die Citate beziehen ſich meiſtens auf Ewald, beſonders auf ſeine Sprachlehre für Anfänger, 2. Ausg. und auf die 3. Ausg., ſeines größern Lehrbuchs, dann auch auf Geſenius-Rödigers Sprachlehre, 17. Aufl. — Ins Speziellere übergehend, will Ref. Nachfolgendes beſonders hervorheben. Der Verf. empfiehlt zunächſt das Auswendiglernen der von ihm in den Leſeübungen alphab. geordneten Wörter. Doch wären auch Sätze, welche die Vocale und das Alphabet enthalten, nicht unnützlich geweſen. (Vgl. Päd. Rev. Febr. 1856

S. 128—130.) — S. 2, 5 heißt es: ב = bh = f; beſſer iſt es für den Anfänger nur = bh zu ſetzen. (ב in der Endſilbe etwa wie v, vergl. אָב und av-us ꝛc.) Beiläufig werden bereits hier die Leſezeichen dagesch, mappig und pathach furtiv. erwähnt. Eine ſolche prolepsis, wie ſie ähnlich im Verfolg des Ganzen ſich zeigt, iſt nicht zu tadeln; denn das Einſtudiren der hebräiſchen Grammatik der Reihe nach wäre abſurd. Das makkeph wird mit den griechiſchen enclit. verglichen. Es kann aber auch mit dem franzöſiſchen tiret und mit dem ehedem häufiger gebrauchten Hyphen (z. B. circum-locutio ꝛc.) verglichen werden. — §. 5, Anm. 2, muß es offenbar heißen: daß Schwa unter einem gedehnten (nicht unter einem geſchärften) Conſonanten immer hörbar (mobile) ſein muß. S. 6 iſt bei: „Nur ſelten ſtehen chatephs unter Nichtgutturalen", noch beizufügen: Am meiſten geſchieht es noch bei Chateph-Kamess und beſonders bei ר bei allen Chatephs, dann bei den Sibilantibus. — §. 6, S. 7. Der Satz: „Das Prädicat ſteht gewöhnlich vor dem Subject", iſt ſehr zu beſchränken. Bei Sätzen, die mit dem ו conversiv. beginnen, iſt dies richtig, aber beim perfect. ſelten. Aus dieſem Grunde iſt es auch dem Referenten aufgefallen, daß unſer Verfaſſer in vielfachen Beiſpielen das perfectum dem Subject vorangeſtellt hat, was keinen guten Klang giebt. — S. 9, II. Aſſimilation: „Eben ſo hie und da bei ת." Beizufügen iſt: Auch bei ר, ט und zuweilen כ (z. B. im Hithpäel.) Eben daſelbſt, Anmerk.: „Verwandte Conſonanten gehen gern in einander über." Hinzuzufügen iſt, wie Ewald in der größern Grammatik bemerkt, daß dieſes mit einer nüancirten Bedeutung des Wortes geſchehe, z. B. טָבַח, ſchlachten und זָבַח, opfern u. ſ. w. §. 9 (S. 11), Anm. 2: „Eine Ausnahme bildet אַתְּ" (das Citat §. 10, 2 kann Ref. nicht auf das Uebungsbuch beziehen), dieſes iſt jedoch aus אַנְתְּ entſtanden. In den Beiſpielen §. 10, b, wäre für כְּמִץ und כְּעֵץ (weil hier Vergleichungen Statt finden und eigentlich der Artikel zu ſetzen iſt, כַּמִּץ und כָּעֵץ zu ſchreiben. §. 11. Gutturale. Hier kann in einer Note bereits bemerkt werden, daß bei verb. tert. gutt. und bei הָיָה und חָיָה in den wenigſten Fällen die Gutturale als ſolche betrachtet wird. S. 17, §. 12, iſt הַיְקָהָה, das nur im st. const. vorkommt, nicht gutgewählt; beſſer מִשְׁמַעַת gebildet nach dem Original Sam. 1, 22. (Es war freilich gewählt, um ein Beiſpiel mit ו zu haben.) §. 23 (S. 36). Vom Ton. Hier konnte durchaus bereits auf die nothwendigen penacuten Wörter bei Sägolatis, beim Dual und bei gewiſſen

Suffixis ꝛc. hingewieſen werden. (Mit Recht iſt auch dieſe Unterlaſſung bei Geſenius-Rödiger wieder neuerdings von einem Recenſenten gerügt worden. Auch konnten S. 39, b, Peik und Piska erwähnt werden. S. 41 §. 25, kann Referent nicht mit dem Verfaſſer übereinſtimmen, daß der Anfänger כָּתַב und כָּבֵד memoriren ſoll. Der ſel. Geſenius hatte dieſes ſchon mit Recht gerügt. Iſt ein Verbum wie קָטַל eingeübt, dann können andere Verba, die בגד כפת enthalten, memorirt werden. In Hinſicht der Verba ſtarken Stammes (S. 41, §. 25) vermißt Referent vor 2. die nöthige Bemerkung, die ſich auch in der frühern Ausgabe der Grammatik von Geſenius vorfand, daß nämlich der dritte Wurzelbuchſtabe נ (z. B. שָׁבַן) und ת (z. B. כָּרַת und שָׁבַת) durch Aſſimilation wegfallen kann. (שָׁבְנוּ· שָׁבְתָּ·) Für ſolche Fälle können einige Beiſpiele angeführt werden. (Vergl. S. 84 Schlußbemerkung.) Auch ſind wünſchenswerth Beiſpiele für v. med. E und O, z. B. קָטְנָתָם· קָטֹן ꝛc. — Beim Hithpael wären Beiſpiele nöthig über Aſſimilation vor ד, ט, ת (נ, כ). S. 59, 2, wäre zur Erklärung des st. const. der Ausdruck ſo zu modificiren: Der Hebräer verändert das Beſtimmungswort, der Deutſche das Grundwort, vergl. Haus-König und Königshaus. S. 70 iſt für die Nomina, die 2 Saegol haben, unter b, ſtatt יִלְדוֹ vielmehr בִּגְדוֹ anzuführen, da יִלְדֵי nur ἅπαξ λεγόμενον. S. 84 iſt für die bereits erwähnte Schlußbemerkung beim Imperat. auch die Form לְקַח zu nennen, eben ſo לָקַחְתָּ sumsisti, zu unterſcheiden von לָקַחַת ad sumendum. Statt: „Im Niphal gewöhnlich נִלְכַּד“, iſt beſſer: Im Niphal bleibt das נ immer. Ferner heißt es ebendaſelbſt: „Auch כָּרַת kann aſſimilirte Formen haben, ſo כָּרַתָּ.“ Dieſes iſt aber überhaupt, wie oben bemerkt, bei לת der Fall. So auch beim Verb. מות, wovon in unſerm Uebungsbuch מָתָה und מַתִּי angeführt ſind. S. 90, Anm. 23, iſt מַיִם von מָיוּ abgeleitet. Referent hält dieſe Form für einen Dualis nach Genes. 1, 6 (wie bei שָׁמַיִם, aether, aër.) S. 91, Anm. 7. ל „eine Art dativ. commodi.“ Genauer: dat. ethicus. (Quid mihi hic amicus agit? — So iſt mir auch dieſer Freund hin! — und ähnliche Ausdrücke im Lateiniſchen und Deutſchen. — 9) אֲדוֹנֵיכֶם. Außer אָדוֹן und בַּעַל gehört auch אֲדֹנִים hieher nach: Exod. 32, 4. 8; Nehem. 9, 18. 12) „Du biſt der rechte Gott“, iſt paſſend Geſenius zu citiren, §. 107, 2. Das nomen commune wird zum Individuum.

Zur Schlußbemerkung S. 97 iſt Zeile 3 noch מִתֶּם hinzuzufügen.

Wegen des §. 46 erwähnten שׁוֹר iſt auf den Plural שְׁוָרִים neben בָּקָר aufmerkſam zu machen. — Sehr zweckmäßig ſind die S. 100—107 gewählten Beiſpiele für die v. und nom. מז. — S. 103, 2, רֹבֵץ iſt wohl beſſer als lauernder Löwe proleptiſch aufzufaſſen. (Vergl. Tuch's Genes. und Philippſons Bibelwerk zu Genes. 4, 7. — S. 104, וַיִּשַׁרְנָשׁ, über dieſe ſeltenere Form möge Geſenius citirt werden. §. 47, 3, 3. — Verdienſtlich iſt beſonders die Behandlung der v. und nom. verb. von לג und לה. — S. 119: Plural מֵרֵעִים, die Freunde. Hier iſt anzugeben der Unterſchied von מְרֵעִים, die Frevler. §. 55, S. 127, unregelmäßige verba und nomina, „יֻכַל", er wird in den Stand geſetzt = können gemacht. Hophal." Wohl beſſer iſt, wie von Neuern geſchehen, dieſe Form als Contraktion von יְוֻכַל zu erklären. S. 128: „אָב st. constr. אֲבִי". Außer des zwei Mal der Etymologie wegen gebrauchten אַב Genes. 17, 4, 5 iſt beſonders hervorzuheben, daß bei nomin. propr. comp. bald אֲבִי, bald אַב geſetzt wird (אַבְנֵר אֲבִימֶלֶךְ). S. 131. Zahlwörter, פַּעַם, Mal; auch רְגָלִים war anzuführen, zumal der Verfaſſer S. 133 das bekannte Beiſpiel hat: „Dreimal im Jahr ſollen die Männer — erſcheinen vor mir." — Von den unpunktirten Stücken iſt beſonders hervorzuheben: Das Eigenthümliche der Chriſten, überſetzt aus der *ἐπιστολὴ πρὸς Διόγνητον*. Da dieſe Stücke für Geübtere ſind, ſo ſind zuletzt die Vocabeln ſparſamer angegeben. Die Ueberſetzung aus den Evangelien weicht ab von der bekannten Londoner (בר יח חרשה) und erſcheint als ſelbſtändigere Arbeit. Auch empfehlen ſich die Stücke zum Ueberſetzen ins Hebräiſche, vorzüglich die zwei Erzählungen von Schmid und das Lied: Wie groß iſt des Allmächtigen Güte. Ein Wörterverzeichniß wäre übrigens noch vortheilhafter geweſen. — Anhang. — Einige Abbreviaturen ſind wünſchenswerth, z. B. יְ יִ ꞉ ꞉ אֵ ꞉ ꞉ ꞉

Beitrag zur klareren Erkenntniß des Wortes Gottes in der Schrift, auch des alten Bundes, der Ehre Chriſti dienen werde.

Mühlhauſen in Thüringen. Conrector Mühlberg.

Zuſatz des Herausgebers.

Der Herr Verfaſſer des vorliegenden Schulbuchs ſpricht ſich über das Verhältniß zwiſchen Grammatik und Lehrgang ganz in dem Sinne aus, wie die Rev. es ſonſt auch gethan hat. In kurzen Worten heißt unſer Satz: Die Grammatik ſynthetiſch, der Unterricht genetiſch! Herr M. ſagt: Die Ordnung des Lehrſtoffs muß der Natur, Altersſtufe und Faſſungskraft der Schüler ſich anbequemen; demgemäß und nach dem auch hier wahren Satze: „divide et impera,“ wird der Sprachſchatz Stück für Stück und ſo mitgetheilt, wie ſich das Eine dem Andern nach den vorhandenen Anknüpfungspunkten am leichteſten anreiht; das mehr Greifbare und der ſonſtigen Anſchauung des Lernenden näher liegende geht, wo es ſein kann, dem Fremdartigen und Feineren voran; kurz die Ordnung eines guten Uebungsbuches iſt in vielen weſentlichen Stücken eine ganz andere als die der Sprachlehre, und zwar um ſo mehr, je beſſer, je wiſſenſchaftlich ſtrenger und feiner gegliedert die letztere iſt. Außerdem hat ferner ein richtiger Lehrgang darauf zu ſehen, daß dem Schüler, ſobald es angeht, Gelegenheit zur Uebung ſeines Könnens und einer der jedesmaligen Stufe ſich anpaſſenden Selbſtthätigkeit geboten werde. Endlich hat es darauf Bedacht zu nehmen, daß möglichſt vieles geleſen werde, das ſchon dageweſene ſich oft wiederhole, ein Reichthum an Wörtern und Formen ſo gut es angeht in ähnlicher Weiſe wie bei einer lebenden Sprache, die man durch Umgang lernt, faſt ungeſucht aber feſt dem Schüler ſich einpräge. Dieſe gewiß richtigen Grundſätze ſucht nun das vorliegende Buch zu verwirklichen, und darin liegt das methodiſche Intereſſe, welches wir für daſſelbe haben. Es will die Grammatik nicht verdrängen, vielmehr derſelben nur Dienſt leiſten, den grammatiſchen Stoff flüſſig machen, den Schüler durch reichlichen Sprachſtoff empfänglich und reif machen, möglichſt bald die wiſſenſchaftliche Entwicklung der Sprache in ihrem Zuſammenhang faſſen zu können.

Unter wiſſenſchaftlicher Hebräiſcher Grammatik verſteht nun der Verfaſſer durchaus die Ewald'ſche. Ewald iſt, ſagt der Verf., für die meiſten Schriftforſcher der verſchiedenſten theologiſchen Richtungen, ſelbſt ſolche, die in Betreff des Inhalts der Bibel ihm entgegentreten, in

grammatiſchen Fragen die erſte Autorität. Zur fruchtbaren Benutzung der Ewald'ſchen Sprachbücher iſt aber eine längere Beſchäftigung mit der Ausdrucksweiſe und ſtreng wiſſenſchaftlichen Ordnung derſelben durchaus nothwendig. Sie ſind keine Nachſchlagebücher, ſondern wollen durchgearbeitet ſein. Lehrer und Commentare verweiſen den Studirenden an Ewald's Schriften. Schwerlich wird er ſich in dieſe noch nach der Schulzeit einarbeiten, ſondern zu Unſelbſtändigkeit des Urtheils und Oberflächlichkeit wenigſtens im Sprachlichen ſich gewöhnen. Es würde alſo Unbekanntſchaft mit den Quellen der neueren hebr. Sprachwiſſenſchaft weitgreifende Folgen haben, und Herr M. meint, er wiſſe keinen andern Rath als den, daß man den Schüler ſchon auf der Schule in dieſe Bücher einführe, in welchen er heimiſch ſein muß, wenn er kein bloſer Nachbeter in exegetiſchen Dingen ſein will. Habe nun auch die erſte Ausgabe der Ewald'ſchen Sprachlehre für Anfänger nicht allen an ein Schulbuch zu ſtellenden Anforderungen genügt, ſo ſei doch die neue Ausgabe *) nicht nur an ſich ein ſchön gegliedertes, wiſſenſchaftliches Kunſtwerk, ſondern auch, namentlich nachdem ihr nun ein Uebungsbuch zur Seite geſtellt iſt (auf welches übrigens Herr Ewald im Vorwort zu ſeiner Sprachlehre ſelbſt ſchon verweiſt) ein brauchbares Schulbuch.

Hiermit habe ich den Leſern den weſentlichen Inhalt deſſen dargelegt, was Herr M. über Plan und Inhalt ſeines Uebungsbuchs vorausſchickt. Der verehrte Herr Referent wird es gewiß billigen, daß zu ſeinen beſonders das Sprachliche betreffenden Bemerkungen dieſe methodiſchen und didaktiſchen hinzugefügt worden ſind.

W. L.

VI.

1. Gemeinfaßliche Naturlehre auf bekannte Erſcheinungen des täglichen Lebens und auf Verſuche geſtützt. Ein Leitfaden zum Gebrauche in Schullehrer-Seminarien und in unteren Klaſſen der Mittelſchulen, ſo wie zum Selbſtunterrichte für Lehrer und Alle, welche durch Beſprechung bekannter Erſcheinungen des täglichen Lebens und durch einfache Verſuche die Anfangsgründe der Naturlehre kennen lernen wollen. Von Dr. C. G. Gartenhauſer. Mit 64 Abbildungen auf 9 lithographirten Tafeln. Karlsruhe, Druck und Verlag der G. Braun'ſchen Hofbuchhandlung. 1856. 8. X. 144.

*) Hebräiſche Sprachlehre für Anfänger von H. Ewald. 2. Ausgabe. Leipzig, Hahn. 208 S. 20 Sgr.

Der Herr Verfaſſer hat das Buch eigentlich als Leitfaden für ſeine Schüler drucken laſſen, und da er jedenfalls mit ſeiner Arbeit zufrieden iſt, ſo ſind ſeine Schüler gewiß auch — wenigſtens nach ſeiner ſubjectiven Anſicht — gut verſorgt. Ob objectiv dies der Fall iſt, möchte ſehr fraglich ſein. Referent kennt viele Bücher, welche den Zweck weit beſſer erfüllen würden. Das Buch ſoll aber auch zum Selbſtunterrichte für Lehrer beſtimmt ſein, und zwar — wie aus der Vorrede hervorgeht — für ſolche Lehrer, welche die Dienſtprüfung noch zu beſtehen haben. Dieſe ſollen aus der Schrift nicht nur den Stoff für die benannte Prüfung kennen lernen, ſondern auch mit der Art der Behandlung deſſelben in der Volksſchule vertraut gemacht werden. Ueberdies ſuchte der Herr Verfaſſer, wie er ſagt, das Büchlein ſo abzufaſſen, daß es auch von Lehrern, welche die Dienſtprüfung ſchon beſtanden haben, nicht ohne einiges Intereſſe geleſen werden dürfte.

Referent iſt der Meinung, daß diejenigen, welche ſich zu einer Dienſtprüfung vorbereiten wollen, wohlthun werden, ſich nach einem andern Buche umzuſehen. Wir empfehlen das Lehrbuch der Naturlehre für Volksſchullehrer, zum Gebrauche an Seminarien und zum Selbſtunterrichte von Dr. W. Erler, und Crügers Phyſik in der Volksſchule und deſſelben Schule der Phyſik.

Das Buch oder vielmehr der Herr Verfaſſer will den Verordnungen des Großherzoglich Badiſchen Miniſteriums und der Großherzoglichen Oberſchulconferenz gerecht werden; aber es iſt dies jedenfalls nicht auf die geſchickteſte Weiſe geſchehen, weder in dem, was präciſen und klaren Ausdruck, noch in dem, was das einfache Experimentiren anbetrifft. Für jedes ſei nur ein Beiſpiel angeführt. S. 62 wird das Product aus der Kraft oder der Laſt und der Länge des Hebelarmes ſtatiſches Moment genannt, da doch Länge des Hebelarmes und Entfernung der Kraft oder Laſt weſentlich verſchieden ſind und nicht immer zuſammen fallen. S. 85 wird bei dem Toricelliſchen Verſuche geſagt, man ſolle über das offene Ende die flache Hand halten und umkehren. Bekanntlich ſchließt man das offene Ende mit einem Finger, da man nicht leicht, am allerwenigſten in der Volksſchule, ſo viel Queckſilber vorräthig haben möchte, um die ganze Hand bequem hineinſtecken zu können. An ſolchen Vorſchriften erkennt man, daß der Herr Verfaſſer den Verſuch wohl ſelbſt noch nicht gemacht hat; und ſolcher Beiſpiele finden ſich viele.

2. Grundriß der Phyſik nach ihrem gegenwärtigen Standpunkte von Ph. Spiller. Zweite weſentlich verbeſſerte und erweiterte Auflage. Mit 250 in den Text gedruckten Figuren. Trieſt, litterariſch-artiſtiſche Abtheilung des Oeſtreichiſchen Lloyd. 1857. 8. XVI. 420.

Die erſte Auflage dieſes Grundriſſes der Phyſik hat Referent in der pädagogiſchen Revue 1853 Bd. XXXIV. S. 240 beſprochen. Die jetzt vorliegende Auflage iſt als eine weſentlich verbeſſerte und erweiterte bezeichnet, und dies iſt in ſolchem Maaße der Fall, daß das Buch faſt als ein ganz anderes auftritt. Die zahlreichen Ausſtellungen, welche an der erſten Auflage zu machen waren, und von denen wir eine nicht unbedeutende Anzahl darlegten, treffen die neue Auflage nicht mehr. Unſere eigenen Bemerkungen haben faſt durchweg gerechte Würdigung erfahren, wofür wir dem Herrn Verfaſſer unſere dankbare Anerkennung auszuſprechen nicht unterlaſſen können. Wir empfehlen den Grundriß jetzt mit gutem Rechte und in voller Ueberzeugung als einen ſehr brauchbaren und durch ſeine Reichhaltigkeit vor vielen andern Lehrbüchern der Phyſik ſich vortheilhaft auszeichnenden.

Wenn S. 9 und S. 108 eine Pferdekraft als die Kraft bezeichnet wird, welche im Stande iſt andauernd in jeder Secunde 500 Pfund 1 Fuß hoch zu heben, ſo iſt dies nicht ganz richtig, denn eine ſolche Kraft repräſentirt in Wahrheit 3 Pferdekräfte, da ein dreifacher Wechſel von Pferden dazu gehören würde, um dies zu leiſten, und zwar der Art, daß dieſelben Pferde nur zwei Stunden arbeiten und dann 4 Stunden ruhen.

S. 34 §. 32 ſteht $ac^2 = ab^2 + ad^2 - 2ab.\ ad.\ cos.\ bad$, während es $+ 2ab.\ ad.\ cos.\ bad.$ heißen muß.

Seite 44 fehlt in der Formel, welche bei der gewöhnlichen Waage für den Ausſchlagswinkel gegeben iſt, die Entfernung der Linie, welche die Aufhängepunkte der Waageſchaalen verbindet, von dem Drehpunkte.

S. 76 iſt die Entſcheidung über die Anzahl der Stäbe, aus welchen ein roſtförmiges Compenſationspendel zuſammenzuſetzen iſt, zu kurz abgefertigt. Wir verweiſen auf unſere: Phyſikaliſchen Aufgaben, Leipzig, 1852, S. 74 Aufg. 11 und 12. Auch iſt es nicht richtig, daß eine Compenſation nur auf dieſe Weiſe möglich iſt, denn Graham's Queckſilber-Compenſationspendel und Martin's Compenſation leiſten daſſelbe und ſind leichter auszuführen.

S. 198 wäre wohl ein Zwirnfaden einem Metallfaden vorzuziehen, um das electriſche Leitungsvermögen nachzuweiſen.

S. 236 iſt die Beſchreibung des electriſchen Rotations-Apparates

Nr. 3 nicht richtig; denn der Metallſtänder ac muß doch jedenfalls von dem Kupfergefäße iſolirt ſein, was nicht angegeben iſt.

Der Beweis in §. 302 auf S. 300 iſt nicht ſtreng und befriedigt deshalb nicht.

S. 355 §. 357 iſt, wie in der erſten Auflage, von einem Platinſpiegel die Rede, es ſoll aber wohl Planſpiegel heißen.

Im Texte ſind die Figuren numerirt, aber die Nummer fehlt durchweg den Abbildungen, was ſtellenweiſe ſtörend wirkt, wo mehrere Figuren auf derſelben Seite ſtehen.

Stettin. Dr. H. Emsmann.

IX.

Bibliſches Hand- und Hülfsbuch zu Luthers kleinem Catechismus, enthaltend: Eine auf den Geſammtinhalt der heiligen Schrift begründete, mit bibliſchen Beiſpielen und Liederverſen erläuterte Darſtellung der geſammten chriſtlichen Lehre und des chriſtlichen Lebens auf Grund und nach Anordnung von Luthers kleinem Catechismus; ſo wie eine praktiſche Anweiſung für den Lehrer, wie er den Catechismus-Unterricht im Sinne der preuß. Regulative ſegensreich für ſich, und für ſeine Schule fruchtbar betreiben könne. Ein Lehr- und Lebensſpiegel für alle ernſten Chriſten, die ihres allerheiligſten Glaubens aus der h. Schrift gewiß werden wollen, von Dr. Wangemann, Archidiakonus und Seminardir. zu Cammin. Treptow a. d. R., Bockramm. 1855. (1²/₃ Thlr.)

Der Verf. beſchreibt indirekt ſein Buch ſelbſt ſo gut, daß ich zur Beurtheilung deſſelben kaum etwas anderes zu thun brauche, als die Canones auszuſchreiben, welche nach ſeinem Urtheile die Erforderniſſe zu einem Handbuche für eingehende Behandlung des Catechismus enthalten. Er ſagt da: „1. Das Buch muß von keinerlei ſelbſtgemachtem Schematismus ausgehen, ſondern Eintheilung und Anordnung des Stoffes lediglich aus dem Catechismus ſelbſt entnehmen. 2. Das Buch muß in allen ſeinen Einzelnheiten ſich ſo eng an den Wortlaut des Catechismus anſchließen und aus demſelben gleichſam hervorwachſen, daß wo möglich jede Einzelausführung nur eine Entwicklung eines dem Keime nach in einem Worte des Catechismus bereits enthaltenen Gedankens giebt. Alle ſelbſthinzugeſetzten Ausführungen, ſofern ſie nicht die nothwendige Ueberleitung zwiſchen zwei im Catechismus ſelbſt zwar gegebenen, aber nur loſe an einander gereihten Lehrſtoffen bilden, ſind Willkür und zu vermeiden. 3. Die Lehrausführung im Ganzen und im Einzelnen muß ſich ſtreng in den Grenzen kirchlich-ſymboliſcher Lehre halten. Mögen einzelne Geiſtliche ihre Privatmeinung,

wo ſie von den Symbolen der Kirche abweicht, an jedem möglichen andern Orte geltend machen; nirgend gehört dieſelbe weniger hin, als in ein Handbuch zur Unterweiſung für Volksſchullehrer. 4. Die Lehrausführung muß ſich im Großen und Ganzen, ſo wie in jedem einzelnen Gedanken nicht blos auf den Catechismus, ſondern auch direct auf die heilige Schrift gründen. Je ſpecieller der Lehr- und Lebensgehalt der einzelnen Theile des Catechismus ſich auf directe Ausſprüche der heiligen Schrift zurückführen läßt, deſto feſter bekräftigt er den Glauben des Einzelnen. 5. Jedoch dürfen die Ausſprüche der heiligen Schrift nirgends als nur angeklebte Beweisſtellen gebraucht werden, ſondern die möglichſt vollſtändige Zuſammenſtellung der Ausſprüche der heiligen Schrift über irgend einen Lehrpunkt muß als die Grundlage angeſehen werden, aus welcher der Lehrtext ſelbſt nur als Ergebniß hervorgeht, ſo daß alſo der Lehrer jedes Lehrſtück gleichſam aus der heiligen Schrift ſelbſt heraus entſtehen ſieht. Zu dem Ende ſind die einzelnen Lehrſtücke auch bis in ihre altteſtamentlichen Wurzeln hinein zu verfolgen, damit der Lehrer auf dieſe Weiſe an der Hand des Catechismus in die tiefere Erkenntniß der heiligen Schrift ſelbſt eingeführt werde. 6. Die Lehrſtücke ſind überall durch möglichſt vollſtändige Zuſammenſtellung der wichtigſten bibliſchen Beiſpiele und Geſchichten zu erläutern. 7. Die erläuternden Liederverſe dürfen nicht irgendwoher entnommen werden, ſondern müſſen aus dem kirchlich eingeführten Geſangbuche, am beſten aus der für die Erlernung in der Schule beſtimmten Anzahl von Kernliedern ausgewählt werden. Denn nur ſo wird es der Lehrer möglich machen, den Inhalt ſämmtlicher zu erlernender Kirchenlieder den Kindern ihrem tiefern Verſtändniß nach zu erläutern, und auch zugleich die Kinder zu der unmittelbaren praktiſchen Anwendung des Erlernten anzuleiten, auf daß ihnen die erlernten Kirchenlieder nicht als ein todtes Kapital mitgegeben werden. 8. Die Darſtellung der einzelnen Lehrſtücke muß zwar in ſich ſelbſt klar und abgerundet, aber dabei ſo anregend ſein, daß der Lehrer in denſelben Anknüpfungspunkte und Material zu ſtets fortgeſetzten Studien finde. Denn nur ſo lange als der Lehrer ſelbſt lernt und fortſchreitet in der Erkenntniß, taugt er dazu, Kinder zu unterrichten. Und nur ſo weit, als das Handbuch ſich als einen entwickelungsfähigen Keim bekundet, aus welchem die Catechismuslehre in immer weiteren concentriſchen Kreiſen ſich über alle Gebiete des Lebens und der Lehre erſtrecken und ausbreiten kann, giebt es auch eine wirklich lebensvolle Grundlage zum erſten Unterricht. 9. Da bei einer ſolchen Einrichtung des Hand-

buchs der Stoff als ein die ganze Lern- und Lebenszeit des Schülers und des Lehrers umfassendes Ganzes dargeboten wird, das doch in dieser Gestalt für die ersten Schulstufen nicht unmittelbar verwandt werden kann, muß eine deutliche Anweisung darüber gegeben werden, was der Lehrer für die einzelnen Altersstufen der Kinder aus der Masse des dargebotenen Stoffes auszusondern habe. 10. Dazu muß dem Lehrer auch eine Anweisung ertheilt werden, wie er die durchzunehmenden Lehrstücke den Kindern praktisch verständlich, und für die unmittelbare Einwirkung auf ihr Herz und Leben recht nutzbar machen könne. 11. Das Ganze muß sich von dogmatisch-theologischer Lehrweise und von schulmeisterlich-pedantischer Einzwängung gleich fern halten, muß vielmehr den Inhalt unseres allerheiligsten Glaubens so frisch und lebendig unmittelbar aus Gottes Wort heraus darstellen, daß auch jeder gebildete Laie das Buch zur Befestigung seines Glaubens und seiner Schriftkenntniß benutzen kann."

Was hier der Verfasser fordert, das hat er auch wirklich in seinem Buche geleistet, und ich stehe nicht an, sein Werk für das beste Handbuch zu Luthers kleinem Catechismus zu erklären. Aber in der Ausdehnung des Kreises, für welchen dasselbe bestimmt ist, kann ich mit ihm nicht übereinstimmen. Vor dem Erscheinen der Regulative war der Catechismusunterricht der Mittel- und Schwerpunkt alles religiösen Unterrichts in der preuß. Volksschule, jetzt ist es die biblische Geschichte. Ich für meine Person freue mich, daß es so ist, und daß der wirkliche Catechismusunterricht denen wieder zugewiesen ist, welche vorzugsweise, eigentlich allein zu seiner Ertheilung berufen sind, ich meine den Geistlichen, welche die Katechumenen zur Confirmation vorzubereiten haben. Darum aber bedürfen unsere künftigen Volksschullehrer eine, zum Theil zwar hier auch gegebene, aber doch noch schärfer abzugrenzende und hervorzuhebende, andre Anweisung zur Behandlung dieses Unterrichts. Und deshalb ist dieses Buch ein fast unentbehrliches Hülfsbuch für Geistliche und Seminarlehrer, aber nur ein recht nützliches und darum natürlich auch empfehlenswerthes für Volksschullehrer und gebildete Leute zur Selbstförderung im Verständniß der Schrift und der Kirchenlehre.

Dr. Günther.

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

I.

1. Pommersches Schul- und Hausbuch. Nach den Bestimmungen des Preuß. Schul-Reg. bearbeitet von E. T. Goltzsch, Sem.-Dir. in Stettin. 2. Aufl., unter Mitwirkung der Pomm. Syn.-Past.-Conferenzen ꝛc. in vielen Theilen völlig umgearbeitet. Stettin, F. Hessenland. 1856.

In demselben Jahre die zweite Auflage! Und mit welchem Fleiß verändert und verbessert! Freilich auch wieder schlimm an einem für die Schule bestimmten Lesebuche. Doch hoffen wir, daß die erste Auflage sich meistens in den Händen der Lehrer und Geistlichen befinden mag, und daß erst diese zweite und — wir wünschen — recht viele folgende ihren Zug in die Schulen nehmen werden. Darum aber möchte ich dem Verf. rathen, nun vor der Hand ein durchgreifendes Aendern unterlassen zu wollen, damit die dadurch entstehende große Verschiedenheit der Lesarten nicht manchen Schulvorsteher abhalte, seinen Schulen die Wohlthat der Einführung dieses Lesebuchs zuzuwenden. Ich wiederhole aber, und nun noch mit größerem Rechte, als früher: es ist das Lesebuch das weitab beste, welches seit lange für Volksschulen gearbeitet ist. Manche Abschnitte sind ihm ganz eigenthümlich und sollten doch in keinem Lesebuche fehlen. Da eine allgemeine Einführung in die Schulen unseres Vaterlandes wohl ihre Hindernisse finden wird, so will ich wenigstens jedem Lehrer die Anschaffung desselben empfehlen: er wird's nicht bloß neben seinem vorgeschriebenen Lesebuche vortrefflich gebrauchen können, sondern auch ein edles Verlangen bekommen, für das minder Gute oder Gute das Beste sich und seiner Schule zu verschaffen.

2. Lesebuch in Handschriften, für den Schulgebrauch herausgegeben von C. F. A. Kolb, Lehrer in Stuttgart. Mit 14 Vignetten. Stuttgart. Metzler. (10 Sgr.)

Die Erfahrung, daß die wenigsten Schüler unserer Volksschulen bei ihrem Austritte im Stande sind, weniger deutliche Handschriften sicher und fertig zu lesen, hat den Herausgeber veranlaßt, 60 charakteristische Handschriften in geordneter Folge mit einem angenehmen Inhalte (aus Jugendschriften) reinlich und scharf lithographiren zu lassen und damit den Volksschulen ein nettes Hülfsbuch für jenen Zweck anzubieten. Zum Schulbuch läßt sich's freilich nicht machen, weil's zu theuer ist; allein die Beschaffung einiger Exemplare für jede Schule ist leicht möglich und zu empfehlen. Gr.

Druck von F. Hessenland in Stettin.

Seite

VI.

1. Dr. Cornelius, Ueber die Bildung der Materie.
2. Dr. Fliedner, Aufgaben aus der Phyſik.
3. Dr. Frick, Anfangsgründe der Naturlehre. [Prof. Dr. Emsmann in Stettin.] ..... 156—160
1. Dr. Gartenhauſer, Gemeinfaßliche Naturlehre.
2. Spiller, Grundriß der Phyſik. [Derſelbe.] ..... 380—383

VII.

Dr. Bögekamp, Geographiſche Charakteriſtiken. [Dr. v. Bogislawsky in Stettin.] ..... 74—77
A. Lüben, Cürie's Anleitung Pflanzen zu beſtimmen. [Prof. Menzel in Zürich.] ..... 299—303

IX.

(Calwer) Handbuch der Bibelerklärung. [Präceptor Palm in Schorndorf.] ..... 303—305
Dr. Wangemann, Bibl. Hand- und Hülfsbuch zu Luthers kleinem Katechismus. [Dr. Günther in Barby.] ..... 383—385

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

I.

1. Stockmar, Anwendung der amerikaniſchen Schreiblehrmethode in Volksſchulen.
2. Pokorny, Anleitung zum Elementar-Schreibunterricht in Volksſch.
3. Derſelbe: Normal-Schreibhefte.
4. Dietlein, Wegweiſer für den Schreibunterricht [Gr.] ..... 78—80
1. Goltzſch, Pommerſches Schul- und Hausbuch.
2. Kolb, Leſebuch in Handſchriften.

III. Vermiſchte Aufſätze.

Pädagogik und Pſychologie. Von Dr. Strümpell, Prof. an der Univerſität Dorpat ..... 305—313
Probe von Ph. Melanchthons Interpretation der claſſiſchen Autoren. Von Dr. R. Volkmann in Stettin ..... 313—319
Schellings Stil Von Gr. ..... 319—320

Druckfehler 240

Inhalt des fünfundvierzigſten Bandes.

I. Abhandlungen.

Seite

Der Begriff der Kinderregierung. Von Dr. T. Ziller, Privat-Docent an der Univerſität Leipzig ..... 1—16
Gloſſen zu Journalartikeln. Von W. Langbein ..... 17—24
Eine neue Ausgabe des franzöſiſchen Rolandsliedes. Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin ..... 25—41
Zur Logik und philoſophiſchen Propädeutik an Gymnaſien. Von Dr. Allihn, Privat-Docent an der Univerſität Halle ..... 81—107
Neue Leiſtungen für Homer. Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin ..... 161—182
Bruchſtücke aus der praktiſchen Schulkunde. Von Dr. C. Michelſen in Hildesheim. Fortſetzung ..... 183—197
Zur Concentrations-Frage. Von W. Langbein ..... 198—205
Die bürgerliche Geſellſchaft und die höhere Bürgerſchule. Von W. Langbein ..... 206—215
Die Naturwiſſenſchaften in der Realſchule. Von E. Röttger, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin ..... 241—258
Das Lateiniſchſchreiben, ins Beſondere der lateiniſche Aufſatz auf Gymnaſien. Eine hiſtoriſch-pädagogiſche Skizze. Von Dr. G. Queck, Prof. am Gymnaſium in Sondershauſen ..... 259—282
Das Württembergiſche Volksſchulgeſetz und ſeine nächſte Zukunft ..... 321—354
Bemerkungen über den mathematiſchen Unterricht. Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerſchule in Barel. 1. Artikel ..... 355—368

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswiſſenſchaften der Pädagogik.

F. Delitzſch, Syſtem der bibliſchen Pſychologie [Dr. A. Schubart in Weimar.] ..... 216—238

B. Pädagogik.

1. F. Körner, Geschichte der Pädagogik.
2. Schewe, Naturgesetze der Erziehung.
3. Grube, von der sittlichen Bildung der Jugend. [Dr. Günther in Barby.] 1
Schnell, die organische Erziehungspflege. [Dr. Bobertag in Breslau.] 2
Dr. L. Wiese, die Bildung des Willens. [W. Langbein.] 3

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterri

I.

Vanicek, Lateinische Schulgrammatik. [Prof. Dr. H. Schweizer in Zürich.] .....
A. Kuhr, Schulgrammatik der lat. Sprache. [W. Lgbn.] .....
Fr. Schmitthenners deutsches Wörterbuch. [Prof. Dr. H. Schweizer in Zürich.] 2
Mezger, Prof., Hebräisches Uebungsbuch. [Conrector Dr. Mühlberg in Mühlhausen.] 3
Zusatz des Herausgebers 3

II.

1. Dr. Bomhard, Valedictiones scholasticae.
2. Dr. Böhme, Thukydides.
3. R. Dietsch, Versuch über Thukydides.
4. F. Kritzius, C. Sallusti Crispi Cat. Jug. Hist. fragm. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhausen.] 5
Bibl. Teubn. 1. Schmid, Q. Horatii Flacci opera.
2. Dindorf, Demosthenis orationes.
3. Scheibe, Lysiae orationes.
4. Dindorf, Homeri carmina 12
Dr. Hartmann, Arrians Anabasis. [Oberlehrer Dr. Buddeberg in Essen.] 22
Willerding, Lat. Lesebuch, II. Stufe. [Schulmann in Hildesheim.] 23

III.

Prescott, Life of Philip II. of Spain. [Rector Bietor in Perleberg.] 13
Zeittafeln für den Unterricht in der Geschichte in den [Württemb.) untern Gelehrten- und Realschulen. [Präceptor A. Palm in Schorndorf.] 23

V.

1. Dr. Brennecke, Trigonometrie.
2. Dr. Balsam, Leitfaden der Planimetrie.
3. Spitz, Geometrische Aufgaben.
4. Huisken, Geom. Aufgabenbuch.
5. Egger, Geometrie für gehobene Volksschulen ꝛc.
6. Dr. Thieme, Geometrische Uebungen.
7. Stegmann, Tafel der fünfstelligen Logarithmen.
8. Dr. Krönig, Neue Methode zur Vermeidung und Auffindung von Rechenfehlern.
Dr. Kleinpaul, Anweisung zum praktischen Rechnen.
10. Meyer, Aufgabensammlung für Wechselrechnung [Lgbn.] 15

Pädagogiſche Revue.

Centralorgan

für

Wiſſenſchaft, Geſchichte und Kunſt

der

Erziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Herausgegeben

von

W. Langbein,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule zu Stettin.

Sechsundvierzigſter Band.

(Juli—December der erſten Abtheilung.)

Berlin,

Verlag der Reugerſchen Buchhandlung (O. Struwe).

1857.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVI. Nro. 6. 1857.

I. Abhandlungen.

Pädagogiſches Gutachten über commentirte Schulausgaben von Horaz Satiren und Epiſteln, namentlich über deren Verhalten gegenüber den erotiſchen Stücken des Dichters.

Angeſchloſſen an einen Bericht über: Dr. G. T. A. Krüger, Prof. Director des Obergymn. in Braunſchweig. Des Q. Horatius Flaccus Satiren und Epiſteln für den Schulgebrauch erklärt. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner, XVI und 343 S. 1856.

Von L. Mezger, Profeſſor am evangel. Seminar in Schönthal.

Ein Buch, dem ſchon der Name des Verfaſſers zur Empfehlung und die nach vier Jahren bereits eingetretene Nothwendigkeit einer zweiten Auflage zur Bewährung dient, ſtellt dem Berichterſtatter nur die doppelte angenehme Aufgabe, einestheils daſſelbe einem noch größeren Leſerkreiſe bekannt zu machen von Seiten ſeiner Eigenthümlichkeit und Brauchbarkeit; anderntheils mitzuarbeiten an der Erhöhung ſeines Werthes durch Mittheilung einzelner Bedenken, Wünſche und Vorſchläge, um beizutragen, daß bei einer neuen Bearbeitung etwaige noch vorhande Mängel beſeitigt, Lücken ergänzt, Entbehrliches weggelaſſen werde. Eine ſolche Mitarbeit wird auch ein bewährter Meiſter nicht zurückweiſen, zumal bei einem Schriftſteller, bei welchem nicht allein die Feſtſtellung des Textes, ſondern auch die Erklärung immer noch keineswegs überall zum völlig befriedigenden Abſchluß gebracht iſt. Referent hat zu dieſem Behuf die Bearbeitung der Satiren in dieſer Ausgabe, die im Vergleich mit der früheren ſorgfältig verbeſſert und um 22 Seiten vermehrt worden iſt, vollſtändig geprüft und erlaubt ſich nun offen vorzulegen, was er daran noch geändert wünſchen möchte.

Zuvor aber mag für Leſer und namentlich Schulmänner, welche erſt auf das Buch aufmerkſam zu machen ſind, eine kurze Angabe des Zweckes und der Einrichtung deſſelben vorangeſchickt werden. Daß und wie bei der Lectüre der griechiſchen und römiſchen Claſſiker auf den Gymnaſien Schulausgaben mit Anmerkungen verwendbar, und wie ſie am zweckmäßigſten einzurichten ſeien, hat der verehrte Herr Verf. in den beiden Oſterprogrammen 1848 und 1849 ausführlich dargelegt. Dieſen Grundſätzen gemäß, die jedenfalls bei einer ſo ſchwierigen Lectüre, wie die der Horaziſchen Satiren iſt, weit mehr als bei leichten Autoren auf Zuſtimmung Anſpruch machen und rechnen dürfen, iſt nun dieſe Ausgabe bearbeitet. Sie will den Schüler ſchon bei der Vorbereitung zu der Auffaſſung des Schriftſtellers führen, daß er auf die ſorgfältigſte Entwickelung der Gedankenfolge achten lerne. An der Spitze des Buches ſtehen als Einleitung Vorerinnerungen über den Urſprung und das Weſen der römiſchen Satire, eine ebenſo ſcharfe und bündige als lichtvolle Auseinanderſetzung aller dahin einſchlagenden Fragen über die Satiren des Ennius, die von den Etruskern entlehnten improviſirten Schauſpiele, cf. Liv. VII. 7, die Stücke des Livius Andronicus, die Dichtungen des Lucilius und des Horaz, welche dieſen Namen führen. Bei der Erklärung der einzelnen Gedichte wird immer eingehend die Situation, der Gegenſtand und Inhalt, die Ausführung und Gliederung beſprochen und nicht allein eine Ueberſicht über den Gedankengang im Ganzen, ſondern auch eine Darlegung der leitenden Gedanken in den einzelnen Abſchnitten gegeben. Daneben fehlt aber die Beleuchtung der von dem Schüler mit eigenen Mitteln nicht zu bewältigenden Schwierigkeiten in einzelnen Wörtern und Wendungen, oder in geſchichtlichen und localen Anſpielungen, die Erörterung antiquariſcher Fragen und endlich die Hinweiſung auf grammatiſche Eigenthümlichkeiten mit Citationen der Grammatik von Zumpt und vom Verfaſſer ſelbſt keineswegs. Die Kritik hat diejenige ſparſame und taktvolle Berückſichtigung gefunden, die ſich von der in einem früheren Programm bewährten Umſicht des Verf. erwarten ließ.

Ueber dieſe Anlage des Buches und über die Durchführung der in der Vorrede und den genannten Programmen feſtgeſtellten auf ſicherer Schulerfahrung beruhenden Grundſätze im Allgemeinen kann die Beurtheilung nur in anerkennender Weiſe ſich ausſprechen und der Schule in litterariſcher Hinſicht Glück wünſchen zu der neuen ſchönen und nützlichen Gabe, die ihr mit dieſem Buche geſchenkt iſt. Und doch obgleich oder vielmehr, weil es ein ſo brauchbares und wohl bereits

in der erſten Auflage viel gebrauchtes Schulbuch iſt, bleiben noch manche Wünſche übrig, die hier einer dritten Auflage zur freundlichen Berückſichtigung vorgelegt werden ſollen, weniger im Einzelnen als in Betreff einiger allgemeinen Punkte, über die ich mich mit dem Herrn Verfaſſer und der Schulwelt überhaupt auseinanderſetzen möchte.

Was vorerſt das Einzelne anlangt, ſo vermiſſe ich zu I. 1, 19 eine Hinweiſung auf die offenbar ironiſche Bedeutung von atqui = Ei, ei ja, cf. Hand Turs. I, 517; ferner v. 45 eine Beſprechung des Conjunctivs triverit, und ob hier, wie wohl fälſchlich ſchon angenommen wurde und wozu auch der Schüler geneigt ſein wird, die Ellipſe der Bedingungspartikel zuläſſig iſt. Ich möchte mit Verweiſung auf Velis tantummodo I, 9, 54 und namentlich auf das inſtructive Sperne cibum vilem II, 2, 15 auch mit Benutzung ähnlicher Fälle des hebräiſchen Sprachgebrauchs ſagen: der Lateiner kann in lebendigerer Rede einen potentialen, oder cohortativen Conjunctiv, ſelbſt den Imperativ ſetzen, wo man einen Bedingungsſatz erwartet, wie ja auch das Deutſche „kommt er, ſo freut es mich", zunächſt ein in lebhafterer Frageform ausgedrückter hypothetiſcher Satz iſt. — Ueber den auffallenden Dativ viventi I, 1, 50 ſagt weder die Anmerkung noch die citirte Grammatikſtelle Etwas. Sollte nicht Reiſig, ſ. Vorleſungen von Haaſe §. 375, Recht haben: „es iſt der Dativ in Beziehung eines Urtheilenden: nach dem Urtheile deſſen, der nach der Natur lebt"? — Das vielbeſprochene nemo ut avarus I, 1, 98 faßt der Verf. entſchieden richtig, wendet aber zur Rechtfertigung zu großen Apparat auf, wenn er ſagt: ut nemo se probet iſt ſo viel als ut dicam neminem se probare, wenngleich dieſe Ellipſe an anderen angeführten Stellen annehmbar ſein mag. Wir ſagen: ut iſt das bei Proſaikern und Dichtern, namentlich in den Satiren des Horaz oft vorkommende ut = wie, ſtatt eines accus. c. inf., cf. I, 2, 38. 3, 115. II, 1, 50. 2, 76. Illuc redeo iſt ja doch ſo viel als, ich faſſe meinen früheren Satz wieder auf, wo wir geſehen haben, wie u. ſ. w. — I, 3, 5 freue ich mich ſehr, einer Auffaſſung und Benennung des Conj. Imperf., wie derſelbe vielfach im Lateiniſchen vorkommt — ſei es bei vermuthungsweiſe geſprochenen Ausſagen und Fragen, oder auch in ſolchen Nebenſätzen — zu begegnen, die man in früheren Grammatiken vermißt. Ich hatte mir den einzig richtigen Terminus: Conjunctivus potentialis in der Vergangenheit längſt ſchon aus der Lectüre abſtrahirt, bis ich ihn endlich auch bei Madvig §§. 350, 370 (2. Ausgabe) und nun auch hier fand. Damit iſt mit einem Male die von alter Zeit

her noch Vielen anhängende Manier von Ellipſen, Setzung des Conj. Imperf. ſtatt des eigentlich erforderlichen Conj. Plusquamperf., zu reden, oder auch die Annahme, es ſei in Stellen, wie die unſrige an Wiederholungsfälle zu denken und dergl. abgeſchnitten. In der Grammatik hat Krüger dieſen Fall §. 639 b. Anmerkung 1 aufgenommen, aber noch nicht ſo richtig, wie jetzt in der genannten Anmerkung zu I, 3, 5 und wie Madvig beſtimmt. Außer den bekannten Fällen von crederes, diceres oder haud facile discerneres (Sal. Cat. 25, 3) oder mit si qui etc., z. B. Qui videret urbem captam diceret, gehört namentlich auch vellem in ſolcher Verbindung her, ſ. unten v. 41, cf. Sal. Jug. 14, 3. Bekanntlich iſt dieſer Conj. Imperf. auch das Gebräuchliche in einem von dem vorliegenden für unſer Sprachgefühl wenigſtens verſchiedenen Falle, um die von Krüger bekanntlich als Sumtio ficti bezeichnete Art von Bedingungsſätzen auszudrücken. Merkwürdig iſt deshalb, daß auch im Griechiſchen die für die eben genannten hypothetiſchen Sätze übliche Ausdrucksweiſe: Indicativ eines hiſtoriſchen Nebentempus mit ἄν gleichfalls auch für den modus potentialis in der Vergangenheit gewählt werden kann, wenn ſie gleich in dieſer Bedeutung nicht eben ſo oft vorkommt, wie man erwarten ſollte. Entſchieden iſt dies aber der Fall in der bekannten Stelle: εἴ πού γε φανείη μόνον Ἡρόδοτος, ἐδείκνυτο ἂν τῷ δακτύλῳ (Lucian) oder ὅτι μάθοιμ' ἑκάστοτε, ἐπελανθανόμην ἂν εὐθὺς ὑπὸ πλήθους ἐτῶν (Aristoph). Alſo im Ganzen einverſtanden mit dem Herrn Verf. möchte ich nur noch die von ihm aufgeſtellte Behauptung, es liege in dieſer Art von Conjunctiven der Begriff des Müſſens, entſchieden in Abrede ziehen. Es kann dies in einzelnen Fällen, aber aus anderweitigen Gründen, zutreffen, in den meiſten aber, und ſo auch in vorliegender Stelle, geht es ohne Zwang nicht an, und die Annahme dieſes Nebenbegriffs iſt durchaus nicht nothwendig. — Patus v. 45 iſt vielleicht richtiger als mit „Blinzler", (oder gar nach Voß mit „Augler") mit „Glauner" zu überſetzen. Dieſes Wort braucht man nämlich im Schwäbiſchen von Solchen, die nur leicht und vorübergehend, meiſt aus Verlegenheit ſchielen, wie dies bei Kindern, namentlich Mädchen, nicht ſelten vorkommt und von zärtlichen Müttern ſogar ſchön gefunden wird, was alles zu unſerer Stelle trefflich paßt. Auch für die distorta crura v. 47 haben wir einen bezeichnenden Provinzialausdruck: „Weinſtühlchen", womit Voß's „Schrägelchen" ziemlich zuſammenſtimmt. Die entgegengeſetzte Mißbildung der Beine, wenn dieſelben zwiſchen Knieen und Knöcheln nach außen ſichelförmig ausſchweifen, nennen wir „Faßreiter". — 4, v. 45

und 63 ſollte bei necne etc. ein Wink gegeben ſein, daß es eine durch Umſtellung verdunkelte disjunctive Frage ſei = comoedia poëma esset necne. — 5, 24 war über die wohl richtige Leſeart lavimus Etwas zu ſagen, um ſo mehr, da die Gr. des Verf., §. 323 Anmerkung 1 die Bentleyſche Correctur lavimur hat. — Fugit 6, 12 kann nicht durch die Anmerkung zu 1, 2, 56 erklärt werden, da hier nicht von einer Handlung die Rede iſt, „die als Exempel aufgeſtellt wird und dadurch eine allgemeine Bedeutung erhält." — Der Accuſativ loculos 6, 74, der durch ſprechende Analogien aus dem Hebräiſchen verdeutlicht werden kann, iſt hier wie dort ſo zu erklären, daß dem Schreibenden die active Conſtruction auch beim Paſſiv vorſchwebe,*) wie im Ganzen richtig es die Grammatik l. c. faßt, nur ſollte nicht geſagt ſein: „der Theil, an welchem die Handlung vorgenommen wird," ſondern: der Gegenſtand, auf den die Thätigkeit ſich erſtreckt, ſtehe im Accuſativ. Ganz gewöhnlich iſt im Lateiniſchen rogatus est sententiam, kommt aber auf daſſelbe hinaus. — Milibus 6, 111 iſt richtig erklärt; man ſollte in der lateiniſchen Grammatik den Ablativ respectus weiter ausdehnen als gewöhnlich geſchieht. — Die Anmerkung zu 6, 124 könnte den Schüler auf die Meinung bringen, Horaz ſei gemeint, während der Dichter doch wohl — mit Anſpielung auf eine Vorkommenheit des Tags — ſagen will: ich mache es übrigens doch nicht ſo, wie Natta, der Oellampenlicht zum Salben verwendet. — 9, 32 wäre bei tarda podagra eine dringende Veranlaſſung, wie auch bei ähnlichen Stellen II.2, 77, coena dubia II, 3, 35, sapientem barbam 6, 18 plumbeus Auster, 50 frigidus rumor, 87 dens superbus über eigenthümliche dichteriſche und beſonders Horaziſche Adjectivverbindungen eine Andeutung zu geben, und den Schüler zu reizen, derlei Erſcheinungen nachzugehen. Wenn überhaupt die lateiniſche Sprache ſelbſt in Proſa in Nichts kecker iſt, als in dem metonymiſchen Gebrauch der Adjective, die von ſubjectiver zu objectiver, von activer zu paſſiver Bedeutung und umgekehrt überſpringen und den Ueberſetzer mitunter recht in Noth bringen können; ſo iſt ganz beſonders die römiſche Poeſie reich an wirklich poetiſcher Verwendung dieſer Freiheit und Feinheit der Sprache. Horaz iſt hierin ein ganz vorzüglicher Meiſter und nicht am wenigſten ſind es ſeine Adjectiva, welche oft über eine ganze Stelle ein poetiſches und vornehmlich ein komiſch-ſatiriſches

*) Man vergleiche auch: „Wie man denn eben die Grillen am Wenigſten los wird." Göthe.

Licht ausgießen. Es bedarf dazu oft nicht einmal kecker Uebertragungen, die uns Deutſchen ohnedies durch den Mißbrauch dieſes poetiſchen Reizmittels ſeit H. Heine entleidet worden ſind, noch weniger thun es übermäßig viele und bombaſtiſche Beiwörter, worüber als einen Ungeſchmack ſeiner (und auch anderer Zeiten) Goldſmith im Vicar of W. mit Recht klagt; es kann ein ganz ſchlichtes Beiwort am rechten Platze angebracht, oft unglaublich komiſch wirken. Es ſei mir erlaubt, aus früheren Erinnerungen ein Beiſpiel anzuführen. Unter meinen Studiengenoſſen war ein Schalk, der einen etwas ſchwachen Kameraden wegen ſeiner vermeintlichen Verdienſte um die deutſche Poeſie in der Art perſiflirte, daß er eine Sammlung Gedichte und dramatiſcher Fragmente angeblich von jenem Poetaſter verfaßt, unter die Leute brachte. Ein lyriſcher Erguß lautete z. B.:

Leiſe, leiſe
Flockenweiſe
Fällt der Schnee,
Herr Je!

Einem dramatiſchen Stück aber war als Ueberſchrift beigefügt: „Der Schauplatz iſt auf einem Vorſaal, im Hintergrund eine eiſerne Glasthür; man hört in der Ferne einen blauen Frack ausklopfen.“ Hier wirkt namentlich der Beiſatz „blauen“ weſentlich mit den komiſchen Eindruck zu verſtärken. — Ich geſtehe, daß mir der treffliche Commentar des Herrn Verf., der dem Sinn ſo ſcharf und gewiſſenhaft nachgeht, in dieſem Betracht, der Bezeichnung eigenthümlicher Horaziſcher Wortverbindungen und Wendungen, manche Lücken zu haben ſcheint. Dies muß nicht allein im Intereſſe der äſthetiſchen Auffaſſung geſagt werden, ſondern auch in grammatiſcher und lexicaliſcher Beziehung könnte eine neue Bearbeitung hierin noch eine ſtarke Nachleſe halten. Um ſo weniger verſäume der Lehrer bei der Lectüre in der Schule vorerſt das Fehlende zu ergänzen, die Schüler anzuleiten, ein ſcharfes Auge auf derlei zu haben, vornehmlich aber die komiſchen Pointen ja nicht zu überſehen.

Wir leſen ja die Horaziſchen Satiren in der Schule nicht allein um ihrer friſchen Bilder römiſchen Privatlebens willen, noch weniger blos der Sprache zu lieb, ſondern vor Allem, um die Jugend an der Hand eines bewährten Künſtlers in eine ganz eigenthümliche Gattung der Poeſie einzuführen und ihr den Sinn einzupflanzen für einen geſunden, herzhaften (nur nicht ſittlich anſtößigen ſ. unten) Spaß in fein abgerundeter und zugeſpitzter Form. Wir Deutſchen haben Humor

und Sinn für Humor, und können ihn wahrlich als Troſt- und Erſatzmittel für manchen Ernſt und Schmerz des Daſeins wohl brauchen und das ridendo dicere verum iſt eine Zierde des geiſtigen Lebens; aber auch dieſe Anlage will geweckt ſein, dieſe Kraft und Geiſteszier muß geweckt werden. Wo kann dies die Jugend beſſer lernen, als bei Meiſter Horazius? — Zu 9, 69 wäre vollſtändiger zu ſagen, daß, wie im Griechiſchen γάμοι, im Lateiniſchen nuptiae als Dinge, die eine umſtändliche Veranſtaltung erfordern, ſo beſonders im N. T. nicht blos σάββατα, ſondern Feſtnamen überhaupt ἄζυμα, ἐγκαίνια ꝛc. gewöhnlich im Plural ſtehen. Das darauf Folgende vin' tu etc. ſcheint mir von den Auslegern noch nicht genug ins Auge gefaßt worden zu ſein. Ich möchte die Vermuthung vorlegen, ob nicht die Stelle durch folgende Annahme das von mir wenigſtens noch vermißte Licht erhalte: auf die Bemerkung des Ariſtius machte wohl Horaz, der ohnedies durch Ungeduld gereizt und zu Spott aufgelegt war, eine Geberde, die irgendwie eine vielleicht derbe Verachtung des Judenvolks andeutete, worauf der Freund ſagte: du willſt mir doch nicht die Juden verhöhnen? Horaz antwortet: ein ſo zartes Gewiſſen habe ich nicht ꝛc. Bekanntlich muß man in dieſer Art bei den Komikern oft und auch bei Horaz in den Satiren manchmal Anſpielungen auf zwiſcheneinfallende Handlungen zwiſchen den Zeilen leſen.

Der Gebrauch des Adverbiums in der bekannten Stelle: Quis tam Lucili fautor inepte est I, 10, 2 möchte weder von Krüger, Gr. §. 504, 2, noch von Zumpt §. 262 ſcharf genug erörtert ſein. Es ſollte hervorgehoben werden: 1) daß nur zu ſubſtantiviſchen Perſonen-Benennungen derlei Adverbien geſetzt werden; — der Fall Sal. Cat. 49 iſt wie loca circa und Aehnliches anders, nämlich als verkürzter Nebenſatz anzuſehen; — 2) daß es immer Adverbien der Quantität oder des Grades, nicht aber der Qualität ſind, bei denen dies, auch in Proſa cf. pacis semper laudator, plane orator, zuläſſig iſt. Dichteriſch kann auch geſagt werden male tutus, male concors, beſonders zur Bildung der dem Lateiner ſo beliebten Oxymora. Im vorliegenden Falle wäre ineptus nicht einmal ſo bezeichnend, um auszudrücken: quis in favendo — tantopere ineptit. — Die Deutlichkeit würde gewinnen, wenn ibidem v. 25 nach cum versus facias ein Fragezeichen geſetzt würde. — Daß v. 27 oblitus die richtige Leſeart iſt, erhellt wohl am beſten, wenn wir das Particip folgendermaßen auflöſen: Ja freilich, du vergiſſeſt dermaßen die Heimath, daß dir's lieber wäre, wenn Pedius und Corvinus in ihren Reden Griechiſches

und Lateiniſches untereinander mengten. Eine nachdrucksvolle deductio ad absurdum; in Proſa würde es etwa lauten: nisi forte patriae oblitus malis. — v. 43 iſt in der Anmerkung zu ſtreichen: „daher pede ter percusso.“ Da zunächſt darauf eine andere, jedoch unrichtige Anſicht, als bezögen ſich dieſe Worte auf den Flötenbläſer, vorgetragen wird, die wohl gerade als unrichtig bezeichnet ſein ſollte, ſo iſt dieſer Zuſatz vorerſt verfrüht und führt den Schüler an dieſem Platze möglicherweiſe irre. Nur die Form der Anmerkung bedarf alſo einer kleinen Aenderung, indem die Beziehung des genannten Zuſatzes auf den Trimeter keinem Anſtand unterliegt.

Die von der ſchwierigen Stelle II, 2, 29 gegebene Erklärung: quamvis hac carne (pavonina) nil (Subj.) magis distat illa (= quam illa caro gallinacea) tamen patet iſt mindeſtens ſo hart als die von Gesner, Döring, Kirchner, Obbarius, Orelli gebilligte Auskunft durch Beiziehung des vorangehenden vesceris zu helfen. Lieber würde ich ſagen: hac hängt von magis ab und iſt ſo viel als quam haec, distat = iſt geringer, illa = ab illa; alſo daß geſagt wäre: obgleich jedes andere Fleiſch geringer heißen kann, als das Pfauenfleiſch, nur nicht das Hühnerfleiſch ꝛc. Dennoch glaube ich, daß obgleich die Faſſung der Sätze mit magis dem Lateiner viel geläufiger war, als uns und ſomit dieſer Sinn einem römiſchen Ohr näher lag und der Ausdruck weniger hart erſchien, als dem unſrigen, mit Hülfe einer ungemein leichten Aenderung des Textes, die meines Wiſſens noch nicht vorgeſchlagen worden iſt, die Stelle am bequemſten und anſprechendſten ausgelegt werden kann. Ich leſe hic; denn die Conjectur haec von Fea und Andern bietet andere Schwierigkeiten; faſſe distat = antecedit, nihil magis mit Matthiä nach einem ſicherlich erlaubten Gräcismus οὐδέν τε μᾶλλον = plane non und erkläre: obgleich der Pfau (hic mit Beziehung auf das unmittelbar vorangehende cocto) hinſichtlich des Fleiſches gar nichts vor der Henne voraus hat, läßt man ſich doch offenbar durch die Verſchiedenheit des Aeußern verleiten, ihm auch fürs Eſſen den Vorzug zu geben. Neben den 21 von Orelli angeführten Deutungen möchte dieſe immerhin einer Prüfung werth ſein. — Zu dem Eigenthümlichen: si te alio parum detorseris 2, 55 ſollte nicht verſäumt ſein, den treffenden, ich glaube von dem griechiſchen Grammatiker und Namensvetter des Herrn Verf. erfundenen Terminus, „proleptiſches Prädikat“ beizubringen und denſelben dem Schüler geläufig zu machen m. ſ. Krüger gr. Gr. §. 57 a.

und vergleiche namentlich das Beiſpiel *μέγας ἐκ μικροῦ ηὔξηται.* Ganz beſonders deutliche Parallelen bietet Ov. Met. 1, 272 f.

Sternuntur segetes et deplorata colonis
Vota jacent longique perit labor irritus anni.

Es iſt dies ein uns Deutſchen fern liegender Sprachgebrauch, aber den Griechen, Lateinern auch wohl Hebräern, daher namentlich dem N. T., gleichwohl ſehr geläufig. Selbſt ganz bekannte Conſtructionen, wie: Cicero Consul factus est, hängen einigermaßen damit zuſammen und laſſen ſich von da aus vollſtändig begreifen und begreiflich machen: wenn Consul Prädikat iſt, ſo findet es kein Schüler mehr auffallend, wenn es im Nominativ ſteht. Der Deutſche dagegen hat eine Vorliebe auch hier, wie ſonſt, (z. B. Einen zu hohen Ehren befördern, ſich an Etwas gewöhnen cf. lat. honoribus (Ablativ) extollere, aliqua re adsuescere) den Zweckbegriff eintreten zu laſſen: er wurde zum Conſul gemacht. — Integer est mentis Damasippi creditor iſt meines Erachtens von Orelli und Düntzer richtiger ohne Fragezeichen gelaſſen und ſo gefaßt: ex vulgi opinione mentis compos est. — Die Faſſung des Schwierigen malis alienis ridere v. 72 = „a risu alienis d. h. heimlich, ſo daß man es im Geſichte nicht wahrnimmt", iſt anſprechend. Dennoch wäre es eben noch paſſender in den Zuſammenhang, wenn wir noch ausgeprägter unſer Deutſches: ins Fäuſtchen lachen, in den Worten zu finden berechtigt wären. Sollte dies nicht noch eher möglich ſein, wenn wir alienis im Sinn von feindſelig, oder unnatürlich cf. *translata* et aliena verba, als Gegenſatz von dem Lachen, das ſonſt aus *gutem* Herzen kommt, nähmen und ſagten: malis alienis iſt ſ. v. a. ſo lachen, wie man ſonſt nicht lacht, nicht offen, herzlich, gutmüthig, ſondern mt ſchadenfroher Geſinnung? — Die Anmerkung zu 3, 142 pauper argenti könnte den Schüler irreführen, wohl eher wäre zu ſagen: arm an Geld, ohne Geld, ſofern es hinter Schloß und Riegel war. — Quaero faciasne 3, 253 erfordert eine grammatiſche Erläuterung. Orelli ſagt = nonne facere debeas. Läßt ſich das halten? — Zu Veteri 4, 80 ſagt wohl aber Orelli richtiger: usu diutino tritus cuique propter ipsam vetustatem facilius limus adhaeret. — In der Bemerkung zu 5, 32; „das Pränomen war nur dem freien Bürger eigen und dieſe nur unter Verwandten und Vertrauten übliche Begrüßung war alſo ein Zeichen der Vertraulichkeit", iſt das „alſo" nicht völlig klar. — Daß 5, 40 pingui tentus omaso eher als Ausdruck, den Furius etwa von irgend einem barbariſchen Feind gebraucht hatte, zu faſſen ſei, denn als Bezeichnung von deſſen eigener Corpulenz,

möchte um ſo mehr gutgeheißen werden, da auch in der andern unzweifelhaft von ihm herrührenden Stelle rubra lanicula findet Infantes statuas ſeine Geſchmackloſigkeit eben durch die unpaſſenden Epitheta perſiflirt wird; nicht viel glücklicher wäre er, wenn die Worte pingui t. o. von ihm herrühren, mit dem Beiwort pinguis geweſen; er würde daher auch damit verhöhnt. Jedenfalls beſtätigt ſich ſchon an dem infantes und rubra, was oben von den Adjectiven geſagt war: wie ſie in der Hand des ächten Dichters ein treffliches Mittel zu ſchlagenden Gedanken und Anſpielungen ſind, ſo documentirt oder vielmehr blamirt ſich der ſchlechte Dichter durch nichts mehr, als durch dieſe Wortart, die wie alles Gute, auch dem Mißbrauch am meiſten ausgeſetzt iſt. — Die ſcharfſinnige Leſeart Lachmanns, welche Krüger aufnimmt: 5, 103 illacryma; e re est, ſcheint denn doch weniger poetiſch, als die lect. vulg., ſobald man est = man kann nimmt. — Ob 6, 83 der Begriff der Fülle mit Recht beigezogen wird, möchte zu bezweifeln ſein; warum iſt nicht lieber geſagt: invidere alicui alicuius rei. Ganz nach dem griechiſchen Sprachgebrauch gebildet? — Die Erklärung von: haud mihi vita Est opus hac, iſt etwas matt, lieber: es iſt euphemiſtiſch geſprochen ſ. v. a., für ein ſolches Leben bedanke ich mich. Sobald haud in ſeiner ganzen Schärfe gefaßt wird, hat es keine Schwierigkeit, dieſen Sinn der Worte zu rechtfertigen; in den Zuſammenhang aber paßt es ohnedies beſſer. — Tenui solabitur ervo v. 117 ſoll nach der Anmerkung nicht als inſtrumentaler Ablativ gefaßt werden. Warum denn nicht? Ich wüßte nicht, welche andere Auffaſſung richtiger ſein könnte. — Zur Erläuterung der Frageform 7, 21 iſt eine Vergleichung mit II. 6, 92 inſtructiv. Hier mit non iſt es offenbar eine unwillige, dort eine freundliche Frage, im erſteren Falle an unſerer Stelle ſ. v. a. laß dir nicht einfallen, es nicht zu ſagen, im letzteren = du willſt, denke ich mir ꝛc. — Putidus iſt meines Bedünkens nicht ſowohl abgedroſchen, als der Gegenſatz von sanus oder salsus, alſo = langweilig, pedantiſch, abgeſchmackt. — Die Anmerkung zu 7, 54 ſollte deutlicher ſagen, was gemeint iſt. — Ridiculus — absorbere verdient wohl weit mehr eine grammatiſche Bemerkung, als viele andere Stellen, wo der Grammatikcitate eher zu viele ſind. Es wäre dies eine der oben bezeichneten Eigenthümlichkeiten, welche als der römiſchen und beſonders Horaziſchen Dichterſprache anhängend und unter dem Einfluß des Griechiſchen erwachſen, dem Schüler zum Bewußtſein gebracht werden muß.

So viel über Einzelnes. Im Hinblick auf die Schule nun aber

für deren Gebrauch dieſe Ausgabe nach der Aufſchrift ausdrücklich beſtimmt iſt, ſind es noch drei Punkte von allgemeiner Bedeutung, welche Referent als Wünſche oder vielmehr als Anfragen ſich erlaubt vorzulegen, ob dieſelben vielleicht bei einer dritten Auflage Berückſichtigung anſprechen dürften. Gerade weil auf immer weitere Verbreitung dieſes Schulbuchs mit Sicherheit gerechnet werden kann, wird namentlich der dritte Wunſch mit einer gewiſſen Dringlichkeit zur Beachtung empfohlen, nicht allein dem Herrn Verf., ſondern dem Kreis der Schulmänner überhaupt.

Je mehr die Vorerinnerungen über Urſprung und Weſen der römiſchen Satire nach Form und Inhalt ihrem Zweck entſprechen, deſto näher liegt der Gedanke, es ſollte auch bei den Epiſteln etwas Aehnliches vorangeſtellt ſein, wodurch namentlich der Unterſchied der Epiſtel von der Satire in's Licht geſtellt und das Eigenthümliche der horaziſchen Erzeugniſſe in dieſer Form dargelegt würde. Der Schüler und wohl auch mancher Lehrer wäre für Fingerzeige in dieſer Richtung von einem ſo kundigen Führer gewiß dankbar, denn ſchon ein denkender Schüler wird ſich die Fragen aufwerfen: warum denn die erſte Satire im erſten Buche und ſo dieſe wie jene nicht auch Epiſtel heiße, da ja darin doch auch beſtimmte Perſonen angeredet ſind; in wiefern auch bei der Epiſtel mit ihrem zum Theil äußerlichen und geringfügigen Inhalt die Kunſtform noch zuläſſig ſei; ob ſie noch unter die Kategorie eines poetiſchen Produkts falle u. dergl.? Es iſt um ſo auffallender, daß dieſe Ausführung fehlt, da bereits eine im Ganzen ſehr wohlwollende und empfehlende Beurtheilung der erſten Auflage von W. H. Kolſter (Philol. Jahrbüch. 68, 1. Heft) dem Herrn Verf. dieſen Wunſch nahe gelegt hatte. Wie die Landſtände bei begründeten Petitionen ohne Weiteres Beachtung und Abhülfe ihrer Beſchwerden verlangen können, ſo hat auch eine gründliche und wohlgeſinnte Recenſion ein Anrecht, wenigſtens Antwort zu erwarten und Angabe der Gründe, warum ihrem Anſinnen nicht entſprochen worden ſei. Sonſt entleidet den Recenſenten ihr nicht eben immer anziehender Beruf. Wichtig genug war die Sache denn doch, um in Erwägung gezogen zu werden, und zudem gab der frühere Beurtheiler recht gute Winke zur Beantwortung der Frage.

Wenn wir in dieſer Hinſicht durch das vorliegende Buch ein Bedürfniß der Schule nicht ganz befriedigt ſehen, geſchieht in anderem Betracht von demſelben des Guten vielleicht zu viel. Sollte nicht, fragen wir, durch die an und für ſich freilich faſt durchaus treffliche

Entwickelung des Gedankenzuſammenhangs dem Unterricht ſelbſt, ja am Ende ſogar einem ſtrebſamen Schüler in einer Weiſe vorgegriffen ſein, die dem Verf. ſelbſt nicht lieb und von ihm nicht bezweckt iſt, indem ſie den Schüler nicht allein hinführt zur gehörigen Aufmerkſamkeit auf die Gedankenentwicklung, ſondern ſeinem eigenen Nachdenken zu wenig übriglaſſend, ihm ſchon Alles fertig und abgeſchloſſen vorführt? Je größer die Meiſterſchaft iſt, mit welcher dieſer Commentar das Ganze und Einzelne in ſeinem Zuſammenhang entwickelt und darlegt, deſto weniger hat der mittelmäßige oder gar träge Kopf Luſt und Trieb ſelbſt Hand anzulegen. Sich nicht beſinnen zu dürfen, iſt ja ſo bequem und leicht; ſich etwas Gutes geben zu laſſen, läßt ſich am Ende Jeder gefallen. Und auch der beſſere Schüler, der von Natur geneigt, ſelbſt zu bohren und zu forſchen, wie die Fäden des Gewebes in- und durcheinanderlaufen, erlahmt in ſeinem Eifer, der Gedankenentwicklung eines Gedichts oder einer Rede zunächſt ohne Hülfe eines Führers nachzugehen, wenn die Löſung des Räthſels ihm gar zu verführeriſch aus den Noten entgegenwinkt. Der Lehrer endlich ſieht ſich durch das ſchon in der Ausgabe den Schülern Dargebotene eines Mittels beraubt, gerade diejenigen Schulaufgaben zu ſtellen, welche die lohnendſten ſind und welche von den Schülern löſen zu laſſen oder gemeinſchaftlich mit ihnen zu löſen dem eifrigen Schulmann ein Feſtgenuß iſt, der wie jeder ächte Genuß, eine erfriſchende Kraft auf das Werktags-Geſchäft ausübt. Insbeſondere iſt es der eben erwähnte Punkt, die Gemeinſamkeit der Arbeit, welche bei derlei Aufgaben für Lehrer und Schüler entſteht, was man als ein treffliches Ferment des Schullebens nicht hoch genug anſchlagen kann. Deshalb eben ſind mir die Compoſitionsübungen in den alten Sprachen ein ſo werther Beſtandtheil unſeres Unterrichts, weil bei paſſender Wahl des Ueberſetzungsſtoffes und bei friſchem an die Lektüre ſich anſchließenden Betreiben der Sache es möglich iſt, daß um die Löſung der Aufgabe wenigſtens bis auf einen gewiſſen Grad eine Art Wettſtreit auch zwiſchen dem Lehrer und den Schülern ſtattfindet, und zwar mit nicht zu ungleichen Kräften, während bei Aufſätzen der Lehrer mit ſeiner philoſophiſchen Bildung, ſeinem reicheren Stoffwiſſen und ſeiner Formgewandtheit nur gar zu ſehr ein Uebergewicht über die Schüler hat, wovon die Folge iſt, daß er oftmals in der Wahl des Themas und in der Stellung der Aufgaben zu hoch greift und daß hierbei der Schüler das lohnende Bewußtſein nie bekommt, er könne es dem Lehrer auch nur annähernd gleich thun. Dies iſt aber nun wie bei Ueber-

ſetzungen, ſo auch bei ſolchen Aufgaben einigermaßen der Fall, welche die Angabe des Gedankengangs einer Rede, einer Abhandlung, einer Satire verlangen. Deshalb möchte ich behaupten, das vorliegende Buch würde als Schulausgabe weſentlich gewinnen durch Weglaſſung der ausführlichen Angaben des Zuſammenhangs der Gedanken — verſteht ſich, nicht auch der trefflichen Zeichnung der jedesmaligen Situation, die dem Schüler geboten werden muß — und würde dann gerade dem beſſern Theil der Schulmänner willkommen ſein. Ließe ſich's nicht etwa, damit dieſer an ſich treffliche Theil der Arbeit nicht verloren ginge, ſo einrichten, daß in der für die Hand der Schüler beſtimmten Auflage dieſe Entwickelungen des Gedankenganges mit Ausnahme der nothwendigſten Andeutungen wegblieben, während dieſelben vollſtändig auf einem beſonderen Bogen abgedruckt für den Gebrauch des Lehrers oder zur Privat-Lektüre doch zu haben wären? Einige zum Muſter dienende ausgeführte Probe-Dispoſitionen könnten immerhin auch der Schülerausgabe beigegeben werden. In demſelben pädagogiſchen Intereſſe, um dem Schüler ja nicht zu viel geboten zu ſehen, möchte ich auch noch diejenigen Anmerkungen, welche auf Grammatiſches aufmerkſam machen, oder die richtige Ueberſetzung fördern ſollen, da und dort z. B. I, 1, 19, 20. 3, 95. 5, 31. 6, 6. II, 3, 162. 8, 3. und an andern Stellen beſchränkt wiſſen. Auch hier wäre theilweiſer Verluſt, pädagogiſch betrachtet, für Gewinn zu achten und der Verzicht des Verf. auf eigene ob auch gute Gedanken würde zum Frommen der Schule ausſchlagen, der zu lieb wir Alle ja fort und fort Selbſtbeſchränkung und Selbſtverleugnung zu üben haben. So erwünſcht, wie ſchon bemerkt, bei der Lektüre der Horaziſchen Satiren eine Schulausgabe mit Noten und zwar gerade von der Art der vorliegenden im Ganzen iſt; ſo muß — und dies möchte auch von manchen Ausgaben der im Ganzen gutangelegten Haupt-Sauppeſchen-Sammlung gelten — im Intereſſe der Schule immer ein: μηδὲν ἄγαν zurückgerufen werden. Mit je weniger Winken ausgereicht wird, deſto beſſer. Bei leichteren Schriftſtellern, die namentlich nicht viel antiquariſches Wiſſen fordern, wird ſogar, Alles richtig erwogen, die Schule am liebſten nach Ausgaben ganz ohne Noten greifen müſſen. Der Schaden iſt geringer, wenn dem Schüler zu wenig als wenn ihm zu viel geboten wird, wie ja auch das körperliche Befinden durch Ueberladung eher Noth leidet als durch Schmälerung der Koſt.

Und nun fürs Dritte der Wunſch, welchem ich bei dieſer Veranlaſſung und an dieſer Stelle um ſo eher Worte leihen darf, da dieſe

Zeitſchrift ſchon durch ihren Namen bezeugt, daß ſie es als ihre beſondere Aufgabe betrachtet, neben dem wiſſenſchaftlichen auch das pädagogiſche Intereſſe zu vertreten und, ſo es nöthig wäre, zu wahren. Es betrifft die erotiſchen Partieen des Dichters.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß unter den alten Schriftſtellern, welche gewöhnlich nach ihrem vollſtändigen Umfang in den Händen unſerer Schüler ſich befinden, Horaz derjenige iſt, welcher namentlich in den Satiren über geſchlechtliche Verhältniſſe am derbſten und auf eine unſer ſittliches Gefühl oft empfindlich verletzende Weiſe ſich ausläßt.

Wie hat ſich die Schule, wie eine Schulausgabe zu erotiſchen Schriftſtücken dieſer Art zu verhalten?

Es iſt wohl kein überflüſſiges Werk, dieſe Frage im Allgemeinen ins Auge zu faſſen, wie es denn auch ſchon wiederholt mit Beziehung auf die Schriften des Alten Teſtaments geſchehen iſt. Der Unterzeichnete hat daher an einer andern Stelle (Proteſtantiſche Monatsblätter von Profeſſor Dr. Gelzer 1857) den Verſuch gemacht, die betreffenden allgemeinen Geſichtspunkte nach ihren Grundzügen feſtzuſtellen und anzugeben, wie wir etwa die Bibel, alte und neue Claſſiker, ſofern ſie derartige Schriftſtücke enthalten, nach pädagogiſchen Rückſichten zu beurtheilen und zu behandeln haben. Um nicht daſſelbe an verſchiedenen Orten zu ſagen und da eine umfaſſendere Erörterung hier zu weit führen würde, muß ich den freundlichen Leſer auf jene Blätter verweiſen und mich darauf beſchränken, die Grundgedanken und die darauf ruhenden Vorſchläge, welche die Satiren des Horaz und namentlich eine Schulausgabe derſelben angehen, aus der genannten Abhandlung hier ſo kurz, als es ſich, ohne trocken zu werden, thun läßt, zuſammenzufaſſen.

Unter den vier Claſſen, in welche mir erotiſche Schriftſtücke zu zerfallen ſcheinen, gehört Horaz derjenigen an, welche zwar immerhin noch für beſſer gelten muß, als die Rotte derjenigen Schriftſteller, die es ganz eigentlich darauf anlegen, die Heiligkeit der Ehe zu untergraben und den thieriſchen Trieben des Menſchen Kupplerdienſt zu leiſten, aber, pädagogiſch betrachtet, dennoch mit denſelben in gleiche Linie zu ſtellen iſt, denn es herrſcht bei ihm eine Geſinnung, die einen außerordentlichen Geſchlechtsgenuß als vereinbar mit einem honetter Geſellſchaft angehörigen Menſchen annimmt; Heiligkeit der Ehe kennt er nicht, Ehebruch iſt ihm kein scelus, nicht einmal ein flagitium, ſondern Etwas, das dieſe und jene Ungelegenheiten und Gefahren

mit ſich führt und freilich in einer vernünftig geordneten Geſellſchaft nicht ſo hoch verpönt ſein ſollte, das aber, da es dies einmal iſt, einzig aus dieſem Grunde vom klugen Manne in der Regel gemieden wird; er ſchämt ſich nicht, von ſich oder andern als reſpectabel dargeſtellten Perſönlichkeiten Dinge zu erzählen, die wir nach chriſtlichen Grundſätzen, ja nach den Maximen einer geſunden Philoſophie, für verwerflich halten müſſen; er redet davon, wo nicht mit Rühmen, doch höchſtens ſo, wie man etwa von einem Exceß im Trinken ſpricht, und ergeht ſich, wo ihn's ankommt, mit ſichtlichem Behagen darin, ſeine und ſeiner Helden Blöße aufzudecken.

Daß dieſe Geſinnung und Anſchauung von geſchlechtlichen Dingen der bibliſchen Sittlichkeit ſchnurſtracks zuwiderläuft, iſt ebenſo gewiß, als daß eine Schule oder ein Schulbuch, welche eine ſolche heidniſche Geſinnung irgendwie in den Gemüthern der Schüler Wurzel faſſen ließen oder gar förderten, ihrer Beſtimmung und Aufgabe geradezu zuwiderhandelten, ſofern die Familien, deren Kinder uns übergeben ſind, nicht minder, als die Staaten, deren Bürger dieſelben werden ſollen, auf den in der Bibel vorgezeichneten ſittlichen Grundlagen ruhen. Es iſt deshalb wohl in allen unſern Schulen längſt ſtillſchweigende Uebereinkunft und Sitte geworden, ſolche Stellen im öffentlichen Unterricht ungeleſen zu laſſen, wie ja auch aus demſelben Grunde der früher ganz eingebürgerte Terenz wenigſtens aus der Schullektüre verbannt iſt, ſo groß auch die Einbuße iſt, die unſern Schulen dadurch für die Bildung eines leichten natürlich zierlichen Stils erwächſt, ja trotzdem, daß namhafte Pädagogen und fromme Männer früherer Zeiten ihn unbedingt zuließen und empfahlen. Wir in unſern Tagen dürfen's und können's nicht mehr, und thun's auch nicht mehr. Wir werden unten ſehen warum?

Was folgt aber hieraus weiter? Das Nächſte, was ſich mir wenigſtens ergiebt, und mir auch, ich ſcheue mich nicht, es offen zu ſagen, als das Wünſchenswertheſte erſcheint, iſt in erſter Linie die Behauptung, daß unter dieſen Umſtänden eine Schulausgabe von Horaz überhaupt beſſer daran thun würde, lieber alle ſolche Stellen geradezu wegzulaſſen, und ſich darauf beſchränke, den Schülern z. B. von den Satiren Nichts zu bieten, als etwa:

Lib. I, Sat. 1. 2, 1—24. 3, 1—95. 4, 6, 9, 10.
II, Sat. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8.

Hat man es ja doch noch nie für übertriebene Prüderie gehalten,

daß die Schule den vollständigen Text von Ovid den Schülern vorenthält, oder daß man von deſſen Metamorphoſen angefangen hat, nur Auszüge zuzulaſſen. Was dem Einen recht iſt, iſt dem Andern, ich meine dem Horaz, billig. Verkehrt wäre es nur, wenn man wegen der ſittlich gefährlichen Stellen die Satiren des Horaz der Schule ganz vorenthielte, wie es auch ſchon geſchehen iſt. Denn damit beginge man wirklich eine Art Unrecht an den Schülern, die es anſprechen dürfen, nicht allein das hier ſo friſch uns entgegentretende Bild römiſchen Privatlebens kennen zu lernen, ſondern auch eingeweiht zu werden in das, was Humor heißt, und zwar an der Hand eines ſolchen Meiſters. Dieſer gedoppelte Zweck ließe ſich aber vollkommen erreichen, wenn auch die Ausgabe, welche die Schüler in die Hände bekommen, Nichts enthielte, als die vorhin bezeichneten Abſchnitte.

Doch ſagt man, wegen der künftigen Studien auf der Univerſität und zum Behuf des Privatſtudiums ſei es denn doch beſſer, wenn das Exemplar des Schülers ihm einen ganz vollſtändigen Text an die Hand giebt. Daß es beſſer iſt, beſtreite ich; damit es aber nicht vom Uebel ſei und daß es als gewiſſermaßen nothwendiger Mißſtand erträglich, vielleicht theilweiſe ſogar nützlich ſich geſtalte, wenn das bisherige Herkommen, dem auch die vorliegende Ausgabe ſich anbequemt hat, beibehalten wird, dazu eben möchten die nachfolgenden Bemerkungen einen Beitrag liefern.

Meine Forderung in zweiter Linie faſſe ich demgemäß in den Satz zuſammen: wenn einmal eine Schulausgabe dem heranwachſenden Geſchlecht den vollſtändigen zumal einen commentirten Text der Horaziſchen Satiren mit allen ihren Derbheiten und all ihrer leichtfertigen Lebensanſicht darbietet, ſo hat ſie die Pflicht, ein herzhaftes, abſolut verwerfendes, auf chriſtlichem Grunde ruhendes Bekenntniß und Zeugniß gegen die völlig verkehrte und unſittliche Lebensanſchauung und wüſte Phantaſie des römiſchen Epikureers auszuſprechen.

Es iſt erfreulich wahrzunehmen, daß auch der Herr Verf. nicht ganz geglaubt hat, dieſer Aufgabe ſich entſchlagen zu dürfen. Er ſagt in der Einleitung zu Sat. 2 des erſten Buchs: „Die uns mit Recht anſtößige Derbheit des Ausdrucks in einzelnen Stellen läßt ſich nur durch das Zeitalter des Dichters entſchuldigen, ſo wie Alles, was in dieſer Satire gegen unſer ſittliches Gefühl verſtößt, ebenfalls in den freieren Anſichten der Alten über den Genuß der ſinnlichen Liebe zwar

keine Rechtfertigung, aber doch einige Entſchuldigung findet.“ Und hinwiederum zu 11, 7, 43 ff.: „Die derbe Sprache, in welcher der Sclave von der Befriedigung der Geſchlechtsluſt redet, darf im Munde des gemeinen Menſchen am wenigſten befremden.“

Aber andererſeits geſtehe ich offen, daß mir mit dieſen überaus ſchonenden Andeutungen dem, was ich nach dem Bemerkten von einer ſolchen Schulausgabe fordere, bei Weitem nicht Genüge gethan ſcheint. Nicht einmal das Negative, Verwerfende, iſt in gehörig entſchiedenem Tone vorgetragen. Aber das Negative iſt überhaupt nicht hinreichend; ich fordere, wie geſagt, ein poſitives Bekenntniß und eine feſte, runde Erklärung, daß und warum dieſe Horaziſche Lebensweisheit als eine durchaus verwerfliche und verabſcheuenswerthe anzuſehen ſei.

Warum ich das verlange? Ich könnte einfach erwidern, weil, wer das Gift bietet, auch das Gegengift zu bezeichnen ſchuldig iſt, und der Pädagog doch wohl ſich nicht darauf beſchränken darf, es ſo zu halten, wie wirs da und dort in Apotheken ſehen können, wo über dem Giftkaſten zu leſen iſt: Venena und das Bild eines Todtengerippes daneben ſteht mit Senſe und Todtenkopf. Doch mit Gleichniſſen iſt eine ſo wichtige Sache nicht abgemacht und ein ſo würdiger Schulmann nicht widerlegt. Ich habe den förmlichen Beweis zu führen, daß eine Schulausgabe von Horaz Satiren in unſern Tagen wirklich dieſe bezeichnete Pflicht auf ſich habe, auch wohl nachzuweiſen, in welcher Weiſe dies etwa geſchehen könnte.

Statt allgemeiner Sätze gehen wir gleich auf Specielles über und ſchneiden aus dem Grünen. Zwei Umſtände ſind es vornehmlich, die mir das Geſagte unabweislich zu begründen und zu fordern ſcheinen.

Wir dürfen und können, wenn wir nach dem Stand der gegenwärtigen Wiſſenſchaft und nach dem Bedürfniß unſerer Zeit die Jugend in das Leben und die Schriften des claſſiſchen Alterthums einführen, es nicht unterlaſſen, da und dort gelegentlich Vergleichungen anzuſtellen mit chriſtlichen Ideen, chriſtlicher Denk- und Lebensweiſe. Es giebt mehrfache Gelegenheit und Nöthigung, anzudeuten, wie die Alten bei ſchwacher Gotteserkenntniß dennoch vielfach in der Praxis, im Verhältniß zu Geſetz und Vaterland, in Pietät und zarter heiliger Scheu, in geſunder harmoniſcher Entwicklung der menſchlichen Kräfte auf den verſchiedenen Altersſtufen höher ſtanden, als ein großer Theil der chriſtlichen Welt mit ſeinen reineren Vorſtellungen von Gott, von der Beſtimmung des Menſchen u. ſ. w. Ja es giebt Fälle, wo eine Aufſtellung antiker Sittlichkeit zur Nachahmung für die Jugend dem

Lehrer unwillkürlich in den Mund kommt und er ganz wi
thut, dieſem Drange natürlich mit Maß nachzukommen.
chriſtlichen Schule ſteht es gar wohl an, das, was wir auch
vat-Charakter der alten Heiden Edles und Löbliches wahrneh
zum Bewußtſein zu bringen und als Muſter vorzuhalten. N
iſt es Eines, was hierher gehört. Bei aller Anerkennung de
chriſtlicher Sittlichkeit dürfen wir kecklich zugeben, daß auch
ſiſche Alterthum neben den ſonſtigen Aufgaben ſeines Daſein
ſtaatliche Leben, für Kunſt und Wiſſenſchaft, nicht minder
Gebiet der Sittlichkeit ſo zu ſagen eine gewiſſe Kategorie d
zu verwirklichen hatte und dies in der That auch gethan
Kategorie der Σωφροσύνη. Es iſt zunächſt dies eine blos formel
und ſie hat, ſo ſchön der Name klingt, keinen abſoluten Wert
ihr nicht ein gleichfalls rein ſittlicher und idealer Inhalt
wird, wie ihn allerdings in vollem Umfang und völlig a
nur das Chriſtenthum bieten kann. Aber eine Tugend iſt u
es, und ebenſo iſt und bleibt es ewig wahr, daß ein jeder ſit
zur Sittlichkeit heranzubildende Menſch die Forderung eines
maßvollen, gehaltenen Weſens und Lebens, wie ſie in dieſe
ſchen Kategorie enthalten iſt, an ſich ſtellen, dieſe Tugend
üben, mit chriſtlichem Inhalt füllen lernen muß. Jenes Wo
μὴν ἀόργητον ἀνδρὸς ἐστι σοφοῦ, es will fort und fort,
der Jugend, beherzigt und im Leben dargeſtellt ſein; Takt u
im Reden und Handeln, die Kunſt das Gute auch ſchön und
zu machen, nirgends den Anſtand zu verletzen, zarte Rückſ
auf Umgebung, Sitte, Zeit und Ort, — Alles das ſteht de
lichen Jüngling trefflich an, muß ihm zur Pflicht gemacht,
digen Beiſpielen vorgeſtellt werden. Wenn nun gleich vollendet
chriſtlichen Lebens es auch daran nicht haben fehlen la
dürfen wir doch nicht leugnen, daß die Gegenwart und die
Umgebung bei allem Rühmen ihrer Chriſtlichkeit gar oft g
dieſen Tugenden Mangelhaftes erblicken läßt, und ſelbſt das G
von Σωφροσύνη in chriſtlicher Gemeinſchaft zu den nicht ſelte
ſcheinungen gehört. Mit Einem Wort: es iſt gar wohl gethan
die Schule bei vorkommender Gelegenheit die edlen Vorbilde
Tugend, wo ſie uns in den alten Schriftſtellern entgentritt, m
Nachdruck als etwas Treffliches, Nachahmungswerthes, ewig
erkennen lehrt, Bewunderung und Begeiſterung für ſie einfl
als Ideale edler Menſchlichkeit der Jugend vorhält und en

wenn in Sentenzen oder Schilderungen auffallende Uebereinstimmung zwiſchen einem griechiſchen oder römiſchen Schriftſteller und chen Stellen ſich vorfindet, muß je und je der Lehrer oder auch Schulausgabe paſſende Winke geben, wie dies denn auch von unſerm ausgeber z. B. 1, 3 geſchehen iſt. Nun aber, wenn das Eine ge-, darf auch das Andere nicht unterbleiben, es muß auch mit Entſchiedenheit die „Rückſeite des helleniſchen und römiſchen Lebens chtet und gezeigt werden, wie ſie weniger ſchön iſt, als die gelich herausgekehrten, wie im Innern dieſes antiken Lebens, im ate und in den Familien-Angelegenheiten ein tiefes ſittliches Verbis ins innerſte Mark des Volkes eingedrungen war," (Böckh, tshaushalt der Athener); es muß endlich angedeutet werden, wie in allen weſentlichen Stücken chriſtliche Sittlichkeit in thesi über claſſiſchen ſtehe und zwar, daß dies gleichfalls eine von unſerer end zu erſtrebende und zu übende Sittlichkeit ſei und ihr als ein nod gelten müſſe, deſſen Werth ſie unter keinen Umſtänden unterzen und der Begeiſterung für Hellas und Rom aufopfern dürfe. d dieſe Vergleichung des Chriſtlichen mit dem Heidniſchen unter-, ſo kann es nicht fehlen, daß nicht eine Ueberſchätzung des claſchen Alterthums, jedenfalls eine ſchiefe Beurtheilung deſſelben entd. Und ſo forderts ſchon die Vollſtändigkeit und Wahrheit der , aber auch die Gerechtigkeit, daß jene Rückſeiten des altclaſſiſchen ihre Berückſichtigung in der Schule finden. In Betreff der loſophiſchen und dogmatiſchen Fragen iſt darüber auch längſt kein eifel mehr; kein gewiſſenhafter Lehrer wird unterlaſſen z. B. bei rterung des *θεῖον δαιμόνιον* des Herodot, oder der Weltanſchauung Tacitus die nöthigen Winke zu geben und hervorzuheben, wie viel t und Troſt die bibliſche Weltanſchauung voraus habe vor der auch der edle Geiſter dieſes Alterthums. Auch auf dem ſittlichen Gebiet hat man fangen, ſolche Vergleichungen wenigſtens ſchärfer ins Auge zu n. Eine gründliche Auseinanderſetzung dieſer Art über die Feinliebe, die z. B. bei Behandlung von Sall. Jug. 31, 21 oder Tas Annalen 2, 71 treffliche Dienſte leiſtet, und zwar für die Schule mittelbar, findet ſich in den Studien und Kritiken 1851, 1. Heft, ite 59 — 121. Ueber das Verhältniß der Moral des claſſiſchen terthums zur chriſtlichen ꝛc. von Schaubach. Und nun alſo ſage : eine commentirte Schulausgabe hat, ſo wie die Dinge einmal hen und in Angemeſſenheit an die ſonſtige Art unſerer gegenwärgen Behandlung der Claſſiker, die wirklich in das Leben und Weſen

der Alten einführen, nicht blos gelehrten Apparat beiſchaffen und Sprachregeln einüben will, ſie hat auch in Beziehung auf erotiſche Schriftſtücke die Pflicht auf ſich, die verlangten Winke zu geben, und zwar gilt dies ganz beſonders von einem für den Schulgebrauch erklärten Horaz.

Dieſe Pflicht erſcheint um ſo dringender, wenn wir eine andere Seite der Sache, einen zweiten Umſtand ins Auge faſſen, der hierbei in Betracht kommt. Wiederholt war vorübergehend bisher davon die Rede, daß in unſeren Tagen die Schule in genannter Beziehung eine beſondere Aufgabe habe ſo wie, daß zu anderen Zeiten dieſe vielleicht wegfiel und ohne Scheu ſelbſt ein Terenz öffentlich geleſen wurde. Man ſieht, es gilt auch hier der Grundſatz: discerne tempora und mit vollem Rechte. Zu einer Zeit, wo Alles, was das Heidenthum anging, die ſittlichen Grundſätze, wie die religiöſen als traurige Verirrungen des menſchlichen Geſchlechts, wo nicht als Ausfluß böſer Geiſter galt, wo man die Lateiner und Griechen einzig um der Sprache willen las, ihre Geſchichte und Gedichte aber wie Kindermährchen ſich zwar gerne ihrem äußeren Inhalt nach einprägte, aber weit entfernt war, den innern Gehalt hoch, und den Sitten und Grundſätzen der chriſtlichen Gemeinſchaft gleich und ebenbürtig zu halten, in einer Zeit endlich, wo der Schüler im Familien- und kirchlichen Verband durch ſtrenge chriſtliche Zucht in Schranken gehalten und darauf angewieſen war, im wirklichen Leben keinen Schritt für Recht zu halten, der nicht durch Catechismus und Bibelſprüche ſich beweiſen und rechtfertigen ließ, damals freilich durften ganz andere Grundſätze in Beziehung auf Schullektüre in Anwendung kommen. Mag auch zugegeben werden, daß der eine und andere Jüngling Schaden nahm durch dieſes ungeſcheute Leſen auch ganz verfänglicher und anſtößiger Stellen, im Großen und Ganzen konnte in der damaligen geſunden Atmoſphäre die Jugend ſolch derbe Koſt wohl vertragen und befand ſich nicht ſchlecht dabei. Aber die Zeiten haben ſich geändert. Es iſt ein offenes Geſtändniß, daß unter den höheren und höchſten Ständen der Geſellſchaft unſerer Gegenwart, ja ſeit einigen Jahrzehnten auch unter den mittleren Schichten derſelben, nur die kleinere Anzahl unter die Glaubens- und Sittenlehren des Chriſtenthums ganz ſo wie das Evangelium es verlangt, ohne Vorbehalt ſich beugt und gefangen giebt. Bei den Meiſten, und zwar auch abgeſehen von den ganz Grundſatzloſen, alſo gerade bei den Beſſeren, höher Gebildeten und höher Strebenden verhält es ſich vielmehr ſo daß man von Chriſtlichem ſich ſo viel an-

eignet, als — Einem convenirt. Vorweg in dogmatiſchen Dingen iſt dies durch den Rationalismus ganz zum Ton geworden und im beſten Falle wird der Anſtand noch ſo viel bewahrt, daß man ſich und Anderen einredet, die modern zugeſtutzte Lehre ſei ja doch die Quinteſſenz des Chriſtenthums, Chriſtus und die Apoſtel hätten unter Glauben auch nichts Weiteres verſtanden, als die ſogenannte Ueberzeugungstreue, die Wahrheiten von Dreieinigkeit, Wiedergeburt, Verſöhnung, von den letzten Dingen u. ſ. w. ſeien mehr oder minder äußerliche Zugaben, die der Anbequemung an Zeitvorſtellungen zu lieb in die Bibel gekommen, von den Aufgeklärten ohne Scheu über Bord geworfen werden dürfen u. ſ. f. Strenger allerdings nimmt man es mit der chriſtlichen Moral, und Mancher, der in Glaubensſachen ſehr lax denkt, würde es uns höchlich verübeln, wenn wir ihm nicht zutrauten, daß er in ſittlichen Grundſätzen ein um ſo eifrigerer Chriſt ſei. So zu leben, wie man es als chriſtliche Sitte anerkennt und als Forderung des chriſtlichen Sittengeſetzes gelernt hat, iſt jedenfalls Grundſatz und Vorſatz der Beſſeren. Aber auch hier läuft viele Selbſttäuſchung mit unter. Sehen wir auch ganz davon ab, daß auch dieſe vermeintliche reine chriſtliche Sittlichkeit in der Regel ſehr ſtark pelagianiſch gefärbt iſt, die chriſtlichen Grundbegriffe von Sünde und Gnade, welche auch in der Moral die Fundamental- und Cardinalpunkte ſind, erſtaunlich abgeſchwächt ſind und demgemäß das ganze Syſtem überall Lücken und Blößen genug darbietet; ſo läßt ſich auch im Einzelnen doch wahrnehmen, daß jener bequeme Grundſatz von dem, was convenirt, gleichfalls im ſittlichen Weſen und Leben unſerer Zeit ſich gewaltig geltend zu machen gewußt hat. Unbedingte Unterwerfung unter die ſittlichen Anforderungen des Chriſtenthums zeigen in der Regel nur Diejenigen, die auch in Glaubensſachen ſich unbedingt unter Gottes Wort ſtellen. Bei den Andern finden da und dort Vorbehalte und Conceſſionen in Menge ſtatt, die man den Zeitmeinungen und der geltenden Sitte machen zu müſſen glaubt. Es wäre unbillig, hierfür den Einzelnen mit allzugroßer Strenge verantwortlich zu machen. Es mußte ſo kommen. Die Geiſtesentwicklung der modernen Menſchheit hat es mit ſich gebracht, daß der Gebildete des neunzehnten Jahrhunderts nur das innerlich Erfaßte, oder ſagen wir ſeit Schleiermacher richtiger, das innerlich Erlebte, als maßgebend für ſein geiſtiges, auch ſein ſittliches und religiöſes Leben gelten läßt. Selbſt Derjenige, dem es innerliches Bedürfniß iſt, ſich unter das Wort Gottes zu beugen, iſt mehr oder minder von dieſem Zug des Jahrhunderts, der ſich eben-

Worten, das Chriſtenthum in allen Gebieten ſeine Macht entfalten, ſeinen Sauerteig wirken zu laſſen, entfernt noch nicht abgeſchloſſen, ſondern erſt noch und vielleicht auf dieſer Erdenwelt immerdar etwas Werdendesiſt.

Und ſo iſt es nun gleichfalls unleugbarer Thatbeſtand, daß dieſes Conglomerat von chriſtlichen und mehr oder minder unchriſtlichen heidniſchen Ideen und Maximen, wie wir ſie z. B. in Göthes Dichtungen abgeſpiegelt finden, im Ganzen auch der Moral der großen Geſellſchaft zu Grunde liegt, derjenigen Geſellſchaft, deren Kinder unſeren Schulen und Gymnaſien zur Bildung anvertraut ſind. In dieſer mit ſolchen Elementen zerſetzten Luft wachſen unſere Schüler einer nicht geringen Anzahl nach auf; hier iſt die Bildungsſtätte für ihre ſittlichen Begriffe, ihre Schule außer der Schule; und noch mehr werden ſie in ihren ſpäteren geſelligen und amtlichen Kreiſen meiſtentheils denſelben Grundſätzen begegnen, werden mehr unchriſtlichen als chriſtlichen Einflüſſen anheimfallen. Und zwar gilt, wie bemerkt, all das Geſagte von nichts Anderem ſo gewiß, als von den Begriffen, Urtheilen und Maximen über geſchlechtliche Dinge. Während, Gott ſei Dank, manche andere Lebensbegriffe und Lebensgebiete in recht erfreulicher Weiſe nach gerade chriſtliche Farbe angenommen haben und in ihren Wurzeln ſelbſt die Kraft des Evangeliums zu verſpüren ſcheinen, begegnet man, Dank der einheimiſchen und fremden Litteratur, der modernen Geſetzgebung und der Fleiſchesluſt des natürlichen Menſchen, gerade über dieſe Dinge vielfach völlig unchriſtlichen, durchaus leichtfertigen Grundſätzen. Wir ſind nicht ſo unbillig zu verkennen, daß es auch hierin da und dort beſſer geworden iſt, als vor hundert Jahren, und daß namentlich Frankreich hierin unendlich tiefer geſunken iſt, als Deutſchland; aber es iſt immer noch ſchlimm genug; mag die Geſellſchaftsmoral und der Weltton in fraglicher Beziehung einige Grade höher ſtehen, als die Lebensanſicht des epikureiſchen römiſchen Dichters, ſo befindet ſie ſich doch immerhin noch, wenigſtens in vielen Kreiſen, auf dem Niveau unſeres großen Dichterfürſten. Daß im allgemeinen Tone der Geſellſchaft Geſchlechtsſünden mit derſelben Verachtung gebrandmarkt wären, wie Diebſtahl und Betrug oder Meineid, daß man dort mit feſtem chriſtlichen Urtheil den gemeinen Sitten und Grundſätzen gegenüber träte, welche z. B. Horaz kundgiebt, mit ſo feſtem und verabſcheuendem Urtheil, wie man auf die Verirrungen ihres religiöſen Bewußtſeins herabſieht, das kann ſo wenig behauptet

werden, als daß Göthe ein ſolches Urtheil gehabt oder ausgeſprochen habe.

Wie nun aber? wenn unſere Schüler da und dort ſolcher Leichtfertigkeit zu Hauſe oder in ſonſtigen Kreiſen begegnen und zugleich in ihrer Privatlektüre in dem mit Recht empfohlenen Horaz, eines ganz ähnlichen Geiſtes Spuren ihnen entgegentreten, ſchlagen da nicht zwei Flammen zuſammen, deren verderblicher Wirkung entgegenzutreten, doch Irgendwer Pflicht hat?

Dieſe Pflicht, ſagt man vielleicht, hat in erſter Linie die Kirche und Familie. Wir geben zu, in ihrem Theil allerdings, ſoweit ſie es vermögen. Auch das ſoll nicht beſtritten werden, daß, ſo weit die Schule hierbei mitzuwirken ſchuldig iſt, der Religionslehrer ſich der Aufgabe nicht entziehen dürfe, die richtigen und chriſtlichen Begriffe auch über die genannte Seite des ſittlichen Lebens mitzutheilen und ſie nicht allein dem Verſtande, ſondern vor Allem den Gemüthern einzuprägen und lebendigen Abſcheu vor heidniſcher Unſauberkeit zu erwecken. Aber theils bringt es die Natur der Sache mit ſich, daß im Religions-Unterricht, zumal in mündlichem Verkehr, nicht ſehr eingehend und mit Erläuterung der heidniſchen Vorſtellungen über derlei geredet werden kann, theils erſcheint dieſer Lehrer den Schülern gar zu leicht als derjenige, der eben gleichſam pro aris et focis kämpfe und rede, wie ſein Amtsauftrag es mit ſich bringe. Der Eindruck iſt jedenfalls viel kräftiger, wenn auf demſelben Wege, der den Schüler zur Begeiſterung für ſeinen Horaz hinführt, auch die geeignete Warnung zukommt vor jeglicher Ueberſchätzung des Dichters und das beſtimmte und entſchiedene Zeugniß, wie tief derſelbe in ſittlichen Dingen unter dem ſtehe, was einem Chriſtenmenſchen zieme. So warnen und zeugen kann aber der Lehrer, der den Horaz behandelt, in der Schule ſelbſt nicht, auch wenn es ihm gegeben wäre, über dieſe kitzligen Dinge den rechten Ton zu treffen, weil ja alle verfänglichen Stellen von der Schullektüre ausgeſchloſſen ſind. Denn es verſteht ſich, daß bei ſolchen Schriftſtücken, die in naiv unſchuldiger, rein objectiver Weiſe von geſchlechtlichen Verhältniſſen handeln, wie z. B. bei Homer oder einzelnen Stellen des A. T., von Ferne nicht eine Erörterung über die fraglichen Begriffe des Heidenthums oder der alten Hebräer herbeigezogen werden darf. Allerdings möge man ſolche Stellen ohne Weiteres in der Schule leſen, aber ohne Gefahr geſchieht dies nur, wenn man ſie gerade ohne Erörterung und ſo lieſt, wie Tieck ſagt, als ob es gar nichts Beſonderes wäre.

Die verlangte Warnung und das wünſchenswerthe Zeugniß kann, ſoviel iſt einleuchtend, Niemand ſo ungeſucht, ſo eingehend und ſo wirkſam mittheilen, als das geſchriebene Wort, der dem Schüler ſeinen Horaz commentirende Erklärer. Er kann es aber nicht blos, ſondern er muß es auch. Je beſſer er es verſteht, dem jungen Leſer einestheils Liebe und Begeiſterung für den Dichter einzuflößen, anderntheils ihm durch alle Gedichte hindurch den ſichern Weg zu zeigen, wie Gedanke aus Gedanke folgt, je mehr er den Schüler veranlaßt, um nicht zu ſagen reizt, dem geiſtreichen und witzigen Humoriſten bei allen Ausführungen ſeiner Einfälle nachzugehen, auch keine Stelle zu überſchlagen, keinen Vers, keinen leiſen Gedanken unverſtanden zu laſſen; deſto mehr, ſage ich, hat er heilige Pflicht, dem Gift auch das Gegengift gegenüber zu ſtellen. Da er einmal durch das Herkommen oder ſonſt wie darauf geführt wurde, bei ſeiner Erklärung „für den Schulgebrauch“ trotz etwaiger Bedenklichkeit den vollſtändigen Text mit all ſeiner Unſauberkeit dem Schüler in die Hände zu geben, nun wohlan, ſo mache er aus der Noth eine Tugend und thue, was ſeines Amtes iſt.

In welcher Weiſe ich nun glaube, daß dies in einem Schulcommentar zu geſchehen habe, möge nun noch im Allgemeinen angedeutet werden. Es geſchehe zuvörderſt nicht in langen disputirenden und discurirenden Erörterungen, auch nicht bei verſchiedenen Stellen, und endlich am allerwenigſten im breiten paränetiſchen Tone. Vielmehr ſpreche der Erklärer im Lapidarſtil des αὐτὸς ἔφα; mit feſter und entſchiedener Darlegung der bibliſchen Wahrheit als einer ebenſo unumſtößlich gewiſſen, wie die Lehre des Chriſtenthums von Gott hoch über den Göttermährchen helleniſcher und römiſcher Fabellehre ſtehe, gebe derſelbe in wörtlich mitgetheilten Bibelſtellen über die Heiligkeit der Ehe und äußere und innere Keuſchheit einfach und ein für allemal ein Zeugniß wider dieſe Ausgeburten des fleiſchlichen Heidenthums und für die chriſtliche Sittlichkeit und Sitte ab.

Nur nach Einer Seite hin dürfte es am Platze ſein, neben der bloßen Auctorität der Schrift auch noch erörternde Winke als Waffe zu gebrauchen, wenn es nämlich ſich thun läßt, das punctum saliens zu bezeichnen, das der heidniſchen Denkart im Horaz wie bei Göthe, in dem gebildeten Athen, wie in den Kreiſen unſerer höheren Geſellſchaft zu Grunde liegt und deſſen Nichtigkeit und Verkehrtheit jedem beſſeren jugendlichen Gemüth ſich von ſelbſt aufdrängt. Ich glaube nicht zu irren, wenn ich als ſolches die Nichtachtung der Menſchenwürde bezeichne, das, daß das claſſiſche Alterthum kaum eine

Ahnung der chriſtlichen Lehre von dem jeder menſchlichen Perſönlichkeit als urſprüngliche Mitgabe aufgeprägten göttlichen Ebenbild und der daraus fließenden Gleichheit aller Menſchen vor Gottes Augen hatte, daß daher die Benutzung des einen Menſchen durch den anderen als eines bloſen Mittels, für Etwas galt, das ſich von ſelbſt verſtehe und völlig erlaubt ſei. Hier fließt die Quelle des Hauptfluchs, der auf der antik claſſiſchen Welt laſtete und der in den verſchiedenſten Formen der Inhumanität uns anwidernd entgegentritt, ſei es in der Geſtalt des Sclavenweſens, oder der Kinderausſetzung, oder der falſchen herabwürdigenden Stellung der Frauen, oder der Geringſchätzung und Unterjochung des Ausländers, oder der Gladiatorenkämpfe, und wie die Gräuel alle heißen. Nach dieſer Seite hin iſt alſo nichts verkehrter, als die ſo oft gehörte und nachgeſprochene Redensart von der reinen Menſchlichkeit der claſſiſchen Welt, die ihre Wiedergeburt in einem Göthe gefeiert habe. Man ſehe in die Urkunden der Schrift, ja nur in die moſaiſchen Geſetze — über die Behandlung der Fremden, der Armen, der Wittwen und Waiſen — hinein und lerne dort, was Menſchlichkeit heiße; dann wird man das rechte Urtheil ſprechen. Statt langer Erörterung möge ein concretes Beiſpiel die Richtigkeit des Geſagten darthun: würde ein Göthe, frage ich, oder ſelbſt ein Horaz es gutgeheißen haben, wenn die Grundſätze der Verachtung weiblicher Würde und Unſchuld, wie ſie ſich's gegen jene römiſchen Libertinen erlaubten, gegen die theuerſten Glieder ihres Hauſes, gegen Schweſtern und Töchter wären in Anwendung gebracht worden? Doch wohl nicht und warum nicht? weil ſie die Menſchen nicht nach gleichem, nicht nach göttlichem, ſondern nach heidniſchem und fleiſchlichem Maßſtab maßen, weil ſie glaubten, berechtigt zu ſein, andere Menſchen als bloſe Mittel ihrer Laune zu behandeln und deren Menſchenwürde ihrem eigenen Gelüſte aufzuopfern. Dies und die damit eng zuſammenhängende Gleichgültigkeit in Sachen des großen Vaterlands iſt und bleibt der Hauptgrund, warum das zur Humanität im chriſtlichen Sinne organiſirte deutſche Volk nicht Göthe, ſondern Schiller als ſeinen Lieblingsdichter achtet und liebt, im Herzen trägt und im Munde führt. Denn Schiller iſt durch und durch human und erſcheint in dieſem Hauptpunkt trotz dem und jenem harten Worte, z. B. in den Göttern Griechenlands, in der Einleitung zur Geſchichte des Abfalls der Niederlande, und obgleich er vielleicht gegen manche neuere Verſuche, ihm chriſtliche Gedanken unterzulegen, geradezu proteſtiren würde, dennoch als der chriſtlichere Dichter und Denker.

Unſer Wunſch iſt alſo, es möchte dem verdienten Herrn Herausgeber gefallen, bei einer neuen Bearbeitung dieſes mit Recht hochgeſchätzten Commentars dem genannten Zeugniß gegen Horaz und für bibliſche Wahrheit und etwa einem Excurs in der zuletzt bezeichneten Richtung ein Plätzchen zu gönnen. Auf Einem Blatt ließe ſich Alles geben, was wir verlangen. Eine ſolche Beſprechung iſt doch immerhin ſo wichtig, als eine Abhandlung über das römiſche Triclinium oder über dieſe und jene Fiſchart, welche dem weltbeherrſchenden Volke vor anderen hoch galt, wie ja ſolche Dinge in einem Schulcommentar eine Stelle finden müſſen. Uebrigens ſoll mit all dem Geſagten dem Herrn Verf. von Ferne nicht ein Vorwurf gemacht werden, daß er in der erſten und zweiten Ausgabe ſeines Buchs das bezeichnete Bedürfniß noch nicht befriedigt hat. Wir wollen ihm dankbar ſein, daß er wenigſtens nicht ganz ſtillſchweigend über die fraglichen Punkte hinwegging. Er iſt damit ſchon über andere Commentatoren hinausgeſchritten. Thut er aber noch einen Schritt weiter, kommt er dem Wunſche, den wir zu begründen verſucht haben, in entſprechender Weiſe entgegen, tritt er damit in die Reihe derer, die in Gemeinſchaft mit der Kirche und der theologiſchen Wiſſenſchaft auch in der Schule Haushalter ſein wollen über Gottes Geheimniſſe und darauf hinwirken, daß das Geſchlecht unſerer Zeit auch in dem berührten Punkte vom Sauerteig des Evangeliums durchdrungen und der hergehörigen chriſtlichen Wahrheit als der einzig menſchenwürdigen lebendig bewußt und innerlich froh werde; ſo heißen wir ſein Buch das Nächſtemal doppelt und dreifach willkommen.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswiſſenſchaften der Pädagogik.

1. Grundriß der Pſychologie vom Standpunkte des philoſophiſchen Realismus nach genetiſcher Methode als Leitfaden für academiſche Vorleſungen und zum Selbſtudium von Dr. Wilhelm Fridolin Volkmann, Privatdocent der Philoſophie an der Univerſität zu Prag. Halle, Verlag von J. Fricke. 1856. XII und 407 S. 8. Geh. 1½ Thlr.

2. Das Leben der Seele in Monographien über ſeine Erſcheinungen und Geſetze von Dr. M. Lazarus. Erſter Band. Berlin, Verlag von Heinrich Schindler. 1856. XIII und 253 S. 12. Geheftet 1⅓ Thlr.

Die Wiſſenſchaft unſerer inneren Natur hat im Gegenſatz zu der der äußern das Mißgeſchick zu beklagen, daß ſie mit hineingezogen wurde in den Streit der philoſophiſchen Syſteme und daß ihr ſo ein ſtetiger Fortſchritt und ein einmüthiges Zuſammenwirken der Forſcher verloren ging. So ſehr wir auch anerkennen müſſen, was namentlich die Neuzeit auf dem Gebiete der Pſychologie geleiſtet hat, ſo bleibt doch alles bis jetzt Gewonnene auffallend zurück hinter den Reſultaten der naturwiſſenſchaftlichen Forſchungen im engern Sinn des Worts. Unſerer Ueberzeugung nach iſt der Weg, den die Pſychologie zu gehen hat, wenn ſie das ihr geſteckte Ziel erreichen ſoll, vorgezeichnet von Herbart. Daß bis jetzt nur ſehr Wenige das von ihm Begonnene weiter geführt haben, hat ſeinen Grund in mehr als einem Umſtande. Zuerſt und vor Allem tritt uns entgegen die Abneigung der Gegenwart gegen alles Philoſophiren, eine Abneigung, die gewiß zu einem großen Theile von der Philoſophie ſelbſt verſchuldet worden iſt. Die Pſychologie gehört aber zu den wenigen Wiſſenſchaften, in denen die Philoſophie auch den Stoff ſelbſt bereiten und darſtellen muß, die ſich alſo noch nicht wie die andern Wiſſenſchaften von der Philoſophie losgelöſt haben und dies auch erſt dann thun werden, wenn ſich ihre

Gebiete durch die Erforſchung einzelner Thatſachen mehr und mehr bereichert haben werden. Ein zweiter Grund liegt aber in den Anforderungen, die Herbarts Pſychologie namentlich an die macht, welche fördernd in ihre Entwickelung eingreifen wollen, indem ſie beſonders auch mathematiſche Kenntniſſe vorausſetzt, wie ſie Philoſophen nicht immer haben, während den Mathematikern nicht immer der Sinn für philoſophiſche Forſchungen eigen iſt. Dieſe Beziehung, in welche Herbart die Pſychologie zur Mathematik ſetzte und von der noch jetzt die eigenthümlichſten Vorſtellungen unter Gelehrten und Gebildeten verbreitet ſind, war ſelbſt dann noch im Stande, von dem Studium Herbartſcher Pſychologie zurückzuhalten, als Drobiſch ſeine „empiriſche Pſychologie nach naturwiſſenſchaftlicher Methode“ geſchrieben hatte, durch welche er in der gelungenſten Weiſe nachwies, „daß eine andere und hoffentlich natürlichere und geſundere Anſicht als die noch immer gangbare von den Erſcheinungen und wirklichen Vorgängen des geiſtigen Lebens ohne Hülfe der Metaphyſik und der Philoſophie überhaupt, ohne Zuziehung der Mathematik, durch bloſe unbefangene Beobachtung, Zergliederung, Vergleichung und Verknüpfung der Thatſachen unſerer innern Erfahrung den weſentlichen Grundlinien nach ſich gewinnen läßt.“

Trotz der, was die Zahl der thätigen Forſcher anlangt, geringen Betheiligung iſt die Arbeit doch gefördert worden, wenn auch nicht proportional der Zeit, welche verfloſſen iſt ſeit Herbarts Lehrbuch der Pſychologie zum erſten Male erſchien. Acht Jahre ſpäter folgte ſeine Pſychologie als Wiſſenſchaft, nach einer längern Pauſe die obengenannte empiriſche Pſychologie von Drobiſch, welcher ſich acht Jahre darnach deſſelben Verfaſſers „erſte Grundlehren der mathematiſchen Pſychologie“ anreihten. Durch ſie wurde die Prophezeiung von Roſenkranz widerlegt, welcher mit Beziehung auf das „Lehrbuch der Pſychologie als Naturwiſſenſchaft“ von Waitz *) dem Semiherbartianer, wie ihn Miquel nannte, kurz zuvor das Ende der mathematiſchen Pſychologie vorausſagte. Während Herbarts Werke zu ſchwierig für den ſind, der erſt in die Pſychologie eingeführt werden ſoll, ſchloß Drobiſch in der empiriſchen Pſychologie plangemäß die eigentliche Theorie aus; Schilling lieferte in ſeinem „Lehrbuch der Pſychologie“ (Leipzig, Fr. Fleiſcher. 1851) „ein handliches Lehrbuch, welches in einem für den gewöhnlichen Bedarf genügenden Maße Erfahrung und Theorie zugleich in

*) Derſelbe hatte ſchon 1846 eine „Grundlegung der Pſychologie“ herausgegeben.

ſich ſchließt und doch faßlicher iſt, als das Herbartſche.“ In einer umfaſſenderen Weiſe hat Volkmann einem ähnlichen Zweck mit dem unter Nr. 1 genannten Buche gedient. *) Wenn es vielleicht wegen der nächſten Aufgabe, die ſich der Verfaſſer geſtellt hat, ſeinen Schülern einen entſprechenden Grundriß der Vorleſungen in die Hand zu geben, für den Anfänger beim Selbſtudium ohne das erklärende und ausführende Wort des Lehrers manche Schwierigkeit darbietet, iſt es doch als eine ſehr weſentliche Bereicherung der pſychologiſchen Litteratur anzuſehen und bei tieferem Studium der Pſychologie nicht zu übergehen. Es wird nicht verfehlen, eine ſehr entſchiedene Anregung zum weitern Studium zu geben, ja durch ein weiteres Eingehen auf Einzelheiten und durch eine vom einſeitigen Standpunkt des Parteimannes entfernte Berückſichtigung der betreffenden Litteratur wird es zu ſpeciellen Arbeiten entſchieden anregen. Alle diejenigen pſychologiſchen Erſcheinungen, welche auch in weitern Kreiſen das Intereſſe für die Wiſſenſchaft entzünden und die Pſychologie in eine ſehr enge Beziehung zu andern Kreiſen des Wiſſens und zur Praxis ſetzen, kommen zur gründlichen Erörterung. Namentlich ſind auch die von Herbarts Realismus abweichenden wichtigern Auffaſſungen des Seelenlebens einer Kritik unterworfen. Auch der in unſern Tagen das Haupt ſo ſtolz erhebende Materialismus iſt dabei nicht übergangen.

Nachdem nun die Pſychologie als Ganzes vom Standpunkte der Herbartſchen Schule behandelt worden iſt, muß im Intereſſe ihrer weitern Ausbildung die Durchforſchung einzelner Partien als die nächſte Aufgabe derer erſcheinen, welche ſich berufen fühlen, zum weiteren Ausbau der Wiſſenſchaft das Ihrige beizutragen. Herbart ſelbſt hat ſchon mit einer ſolchen monographiſchen Behandlung den Anfang gemacht, ja ſeinen zuſammenhängenden Werken über Pſychologie derartige Einzelſchriften vorausgeſchickt. Sie ſind in den Ausgaben ſeiner geſammten Werke und ſeiner kleinern Schriften von Hartenſtein zuſammengeſtellt. Auch einzelne von Herbarts Schülern haben dieſen Weg ſchon früher betreten. Wir rechnen dahin, außer mehrern Abhandlungen von Drobiſch, die ſich theils in Programmen, theils in den Verhandlungen der Jablonowskiſchen Geſellſchaft, theils in denen der ſächſiſchen Geſellſchaft der Wiſſenſchaften finden, Wittſteins „neue Behandlung des mathematiſch-pſychologiſchen Problems von der Be-

*) Vergl. Päd. Rev. Bd. 45, S. 305 ff. Pädagogik und Pſychologie vom Prof. Dr. Strümpell. W. L.

wegung einfacher Vorſtellungen“ (Hannover, 1845), Volkmanns (des Verfaſſers von Nr. 1) „Lehre von den Elementen der Pſychologie als Wiſſenſchaft“ (Prag, 1850) und des leider zu früh verſtorbenen Fr. W. Miquél „Beiträge zu einer pädagogiſch-pſychologiſchen Lehre vom Gedächtniß I.,“ (Hannover, 1850). *)

Einen andern Geſichtspunkt für die monographiſche Behandlung pſychologiſcher Probleme hebt Volkmann (S. IV. f.) hervor. Er ſieht in ihr ein ſehr zweckmäßiges Mittel, der Pſychologie die halb verlorene Gunſt des Publikums von Neuem wieder zu erwerben. Um dieſen Zweck zu erreichen, muß nach ihm der Verf. „aus den ohnedies nur zu geläufig gewordenen Standpunkten den einen ſtillſchweigend gewählten als denjenigen herausfühlen laſſen, von dem aus die Löſung des Problems — und das iſt hier die Erklärung eines Complexes von innern Thatſachen -- am einfachſten und umfangreichſten ſich ſo zu ſagen ſelbſt bewerkſtelligt.“ Als ein der Herbartſchen Schule entſproſſenes dieſen Weg einſchlagendes Buch müſſen wir nun mit Volkmann die unter Nr. 2 genannte Schrift von Lazarus bezeichnen. Dieſe Monographien ſollen für das Studium der Pſychologie in größeren Kreiſen gewinnen. Der Verf. hat ihnen deshalb eine „von dem Schulzwang entfeſſelte und der gebildeten Welt zugängliche Form gegeben und ſie als einen Beitrag zur Förderung höherer Bildung behandelt.“ Damit hat er jedoch den Zweck nicht aus dem Auge verloren, den er bezüglich des eigentlich wiſſenſchaftlichen Inhalts verfolgte, „allgemeine pſychiſche Erſcheinungen, welche theils noch gar nicht, theils nur beiläufig behandelt waren, zur Darſtellung zu bringen und auf die betreffenden pſychologiſchen Geſetze zurückzuführen.“

Der vorliegende erſte Band enthält die Monographien: 1) Bildung und Wiſſenſchaft; 2) Ehre und Ruhm; 3) der Humor, als pſychologiſches Phänomen. — Die erſte, welche als Einleitung in das Ganze angeſehen werden kann, ſpricht ſich auch über den Plan des Werkes aus. Der Verf. bezeichnet mit Recht die gewöhnliche populäre ſyſtematiſche Bearbeitung der Pſychologie als den Zwecken der Bildung nicht entſprechend. Statt einer abſtracten Darſtellung allgemeiner pſychologiſcher Theorien, ſtatt der Aufzählung der allgemeinen Geſetze ſollen hier einzelne Richtungen des concreten geiſtigen Lebens, in denen offenbar nicht ein, ſondern mehrere Principien zur Erſcheinung und

*) Möge auch die Schrift über die Bildung des menſchlichen Willens, welche Miquél vor ſeinem Tode vollendet hatte, noch herausgegeben werden.

Anwendung kommen, zum Gegenstande einer abgesonderten Betrachtung gemacht, in die darin waltenden psychischen Elemente zerlegt und auf die betreffenden Gesetze und Principien zurückgeführt werden. Allmälig sollen auf diese Weise sämmtliche psychologische Gesetze zur angewandten Erkenntniß gebracht und am Schluß des ganzen Werkes in einer systematischen Abhandlung zusammengefaßt werden. Ein Inhaltsverzeichniß soll dann sowohl den Nachweis aller psychologischen Gesetze als auch die Modification, die sie in verschiedenen Gebieten erleiden, bewerkstelligen und das Werk zu einer Art psychologischer Encyklopädie machen. Wir müßten in die Mannigfaltigkeit des in den einzelnen Monographien zu einem Ganzen verarbeiteten Stoffes eingehen, wollten wir nachweisen, daß der Verf. bei der Ausführung dem vorgezeichneten Plane treu geblieben ist. Der zweite Band soll unter Anderm „Beruf und Genuß“ aus dem sittlichen, „Vermischung der Künste“ aus dem ästhetischen und „Geist und Sprache“ aus dem intellectuellen Leben enthalten. Je mehr die Auswahl gerade der Psychologie aus den verschiedenen philosophischen Disciplinen zu einer solchen monographischen Behandlung gebilligt werden muß — eine Behauptung, die der Verf. selbst genügend beweist — je weniger der Auswahl der Themata mit Rücksicht auf den Zweck des Werkes, die Billigung versagt werden kann; je mehr es dem Verfasser gelungen ist, durch Klarheit und Eleganz des Vortrags zu fesseln: desto entschiedener machen wir auf das Werk aufmerksam, desto mehr müssen wir wünschen, daß das mit dem vorliegenden Bande Begonnene fortgesetzt und zu Ende geführt werden möge. Wir sprechen dies in einem pädagogischen Blatte aus, nicht nur wegen der innigen Beziehung, in welcher die Psychologie zur Pädagogik steht, sondern vor Allem auch wegen der Bedeutung, die das Unternehmen für die Schule und namentlich für das Gymnasium hat. Diese finden wir einerseits, aber zum kleinsten Theile, in der Berührung rein pädagogischer Fragen. Die ganze erste Abhandlung über Bildung und Wissenschaft hat ihre pädagogische Seite, indem sie für die Ansicht, welche die allgemeine Bildung als Zweck des höhern und speciell des Gymnasialunterrichts hinstellt, von unbestreitbarer Wichtigkeit ist. Dazu kommt die Rücksicht auf einzelne mehr in Einzelnes eingehende Abschnitte. Andererseits und ganz besonders finden wir diese Bedeutung darin, daß die Lectüre solcher Monographien ein höchst passendes Mittel sein dürfte, in jungen Leuten ein für das wissenschaftliche Studium der Philosophie nothwendig vorauszusetzendes Interesse für philosophische Probleme und philo-

ſophiſche Denkweiſe zu erregen. So wenig der Unterricht in der ſogenannten empiriſchen Pſychologie, durch welchen die Gymnaſien reglementsmäßig in das Studium der Philoſophie einzuführen ſuchten, dem beabſichtigten Zwecke entſprechen konnte, ſo viel mehr dürfte es die monographiſche Behandlungsart, der wir hier begegnen, im Stande ſein. Nicht hätte man daraus, daß diejenige philoſophiſche Propädeutik, welche man in den Unterrichtskreis der Gymnaſien aufgenommen hatte, wie ſie meiſt beſchaffen war, ſo wenig leiſtete, keck genug ſchließen ſollen, jede philoſophiſche Propädeutik ſei ein Zeit und Kraft ohne Nutzen in Anſpruch nehmendes Unterrichtsfach. Verſuche man es wenigſtens einmal, ein Buch, wie das des Herrn L. aus der Gymnaſialbibliothek fähigen Primanern zum Studium zu geben. Vielleicht wird man durch Erfahrungen, die man dabei macht, eine Vorſtellung von einer andern Behandlungsweiſe des angefeindeten Unterrichtsfaches gewinnen.

—n

B. Pädagogik.

1. Verhandlungen der 16. Verſammlung deutſcher Philologen, Schulmänner und Orientaliſten in Stuttgart vom 23. bis 26. September 1856. Mit 17 Abbildungen. Stuttgart, Metzler. 188 S. in 4o.

Wir haben in der Päd. Rev. Bd. 47, S. 85 fl. einen Bericht über die Verhandlungen der pädagogiſchen Section der Philologen-Verſammlung des vorigen Jahres mitgetheilt, in Betreff der Vorträge innerhalb der allgemeinen Sitzungen aber uns beſchränkt auf die Angabe der Themata. Es liegen nun die vollſtändigen Protokolle der Verhandlungen in würdiger Ausſtattung vor, und wir können denen, welche entweder an der Verſammlung nicht Theil genommen haben, oder die ſich das Bild derſelben lebhafter zurückrufen wollen, oder die Schätze von Belehrung und Anregung, welche ſie dort empfangen haben, für ihre eigenen Studien ſicherer verwerthen wollen, nur empfehlen, den Abdruck der Protokolle zur Hand zu nehmen. Daß derſelbe in die Gymnaſialbibliotheken gehört, verſteht ſich wohl von ſelbſt.

Lgbn.

2. L. Kellner, Schulrath, die Pädagogik der Volksschule in Aphorismen. 5. verm. Auflage. Essen, Bädeker. 179 S. 15 Sgr.

3. Derselbe, Pädagogische Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. 2. verm. Auflage. Essen, Bädeker. 290 S.

Herrn Schulrath Kellners pädagogische Arbeiten haben etwas ungemein Erfrischendes und Erquickendes. Es spricht aus ihnen eine wahre, tiefe Liebe für den Beruf des Schulmannes, diese wahre und tiefe Liebe hat das Auge des Verfassers nach allen Seiten des Amts und in alle seine Tiefen gelenkt, überall weiß er auf den Kern der Aufgabe zu dringen, und so bieten sie überall hin Anregung und versenken den Leser in das Wesen der Sache. Wir wüßten nicht, wie man besser, als Herr Kellner gethan, für die rechte Bildung und Fortbildung des Lehrers sorgen könne. Die erstere der obengenannten Schriften giebt mehr aphoristische Andeutungen, die letztere führt dieselben weiter aus. Beide verbreiten sich über das ganze Gebiet der Volksschule, beschränken sich also nicht auf den Unterricht und die Erziehung in der Schule, sondern fassen vornehmlich auch die Beziehung und Stellun gder Schule und des Lehrers zum Volk ins Auge. Dabei ist auch die häusliche Erziehung wohl bedacht, so daß der Verfasser nicht nur auch außerhalb des Lehrstandes sein Publikum hat, sondern daß er auch dem Lehrer dazu hilft ein Rathgeber sein zu können für die Eltern, welche seinen Rath für ihr Amt an den Kindern bedürfen und suchen. Und damit hilft er ihm natürlich wieder auch in seiner ganzen amtlichen Stellung.

Der Sicherheit wegen bemerken wir noch, daß nicht nur Dorfschulprofessoren, wie Dr. Mager einmal sagte, sondern auch Gymnasiallehrer die beiden Bücher mit Nutzen durchlesen, ja durchstudiren werden.

4. K. Bormann, K. Prov.-Schulrath, Unterrichtskunde für evangelische Volksschullehrer auf Grund der Preuß. Regulative. Berlin, Wiegandt. 240 S.

Der Verf. ergänzt durch diese Unterrichtskunde seine Schulkunde, die, vornehmlich für Seminarien bestimmt und in der praktischen Unterweisung der Seminaristen im Schulhalten eine weitere Ausführung erhaltend, den eigentlichen Unterricht kürzer abhandeln konnte, als für die bereits in Dienst stehenden und nach weiterer Förderung und Fortbildung suchenden Lehrer angemessen sein konnte. Solche Lehrer werden in dieser Unterrichtskunde einen wohl nirgend versagenden, überall zuverlässigen Freund und Berather finden. Nicht genug aber können wir das Studium derselben auch den jüngeren Lehrern an anderen als Volksschulen anempfehlen. Auch an höheren Schulen ist ja, um

uns möglichſt gemäßigt auszudrücken, viel Elementar-Unterricht zu geben; möchten ſie ſich nicht das zu Nutze machen, was Herr Schulrath Bormann ihnen hier als die Frucht hundertjähriger Erfahrungen und Studien in der Lehrkunſt darlegt? Wie übertrieben erſcheint doch gegenüber dem, was die Volksſchule für die Methode bisher gethan, das Gewicht, was ſo mancher auf ſeine Methodeleien, kleinen Künſte und Mittelchen legt, der ſeine „Erfahrungen“ und die Erfolge ſeiner „Methode“ im mathematiſchen oder lateiniſchen Elementar-Unterricht, weil er eben von objectiver Methode nicht recht viel weiß, für den Stein der Weiſen und das wahre Lebenselixir ſelber hält.

W. Lgbn.

---

1. Lehren der Erfahrung für chriſtliche Land- und Armen-Schullehrer. Eine Anleitung zunächſt für die Zöglinge und Lehrſchüler der freiwilligen Armen-Schullehrer-Anſtalt in Beuggen, von Chr. Heinr. Zeller, Schul-Inſpektor. 3. durchgeſehene Auflage. Baſel, C. Detloff. 1855.

Die erſte Auflage dieſes vortrefflichen Buches erſchien 1827, die zweite 1850, die dritte iſt die vorliegende. Gute Bücher finden langſam ihren Mann. Hoffentlich aber bewirkt die Empfehlung dieſes Buches durch die preußiſchen Regulative eine bald noch ſchnellere und größere Verbreitung. Der Reichthum deſſelben an Erfahrungsgedanken eines innigen Jeſujüngers iſt ſo groß, daß die Lehrer an Schullehrer-Seminarien vollauf zu thun hätten, denſelben mit ihren Zöglingen zu verarbeiten und ſie in dieſe reine Bergluft einer chriſtlichen Lebens- und Weltanſchauung hinaufzuziehen. Wie fleißig auch die verſchiedenen Verfaſſer von Schulkunden das Zellerſche Buch ſtudirt und benutzt haben, den eigentlichen Geiſteshauch des Lebens in Chriſto, welcher Einem auf jeder Seite deſſelben anweht, haben ſie doch nicht mit herausnehmen und in ihre Schriften übertragen können. Darum iſt immer noch lebhaft zu wünſchen, daß dieſes Buch ſelbſt in den Seminarien eingeführt und ſorgfältig durchgenommen werde. Allein ſo wie es da iſt, können ängſtliche oder nicht hinlänglich gewandte und in Urtheilen aus Gottes Wort geübte Lehrer mancherlei Bedenken gegen ſolche allgemeine Einführung haben. Und auf dieſe glaub' ich wird der Verfaſſer bei einer neuen Auflage gern einige billige Rückſicht nehmen. Ich erlaube mir daher, ihm folgende Stellen zur Aenderung

reſp. Weglaſſung zu empfehlen. Unter den bedeutendern Urſachen des Verfalls der Volksſchulen wird aufgeführt: „5. das noch immer alle Staaten ausſaugende Soldatenweſen, welches das öffentliche Schul- und Erziehungsweſen aufzufreſſen droht, und ſo viele Geldmittel zur Verbeſſerung des armen, d. i. zahlreichſten Volkes zerſplittert. Und doch hilft einem Könige nicht ſeine große Macht, und ein Rieſe wird nicht errettet durch ſeine große Kraft. Roſſe helfen auch nicht, und ihre große Stärke errettet nicht. Pſ. 33, 16. 17. Dagegen iſt den Göttern der Erde befohlen: Schaffet Recht dem Armen und Waiſen, und helfet dem Elenden und Dürftigen zum Rechte. Und wenn ſie ſich das nicht ſagen laſſen und es nicht achten ſo iſt ihnen gedroht, daß darum alle Grundfeſten des Landes fallen müſſen. Pſ. 82, 3. 5.“ — Ferner: „Schlaffe Zucht führt nirgends und niemals zur Freiheit, wohl aber zur Frechheit, alſo zur Tyrannei und Knechtſchaft. Die freieſten Völker der Erde haben eine ſtrenge Kinderzucht gehabt und der väterlichen Gewalt eine große Macht eingeräumt. Die ſchlaffe Zucht, die jetzt in den Schulanſtalten Mode werden will, wird daher das Gegentheil bewirken von dem, was die vermeintliche Liberalität erzweckt, und auf die Köpfe ſolcher ſchlaffen Eltern, Lehrer und Schulvorſteher zurückfallen.“ — Dann ſehr ſcharf, wenn auch durchaus richtig: „Gottesdienſt iſt nicht ſowohl das, was man gewöhnlich Gottesdienſt nennt, z. B. an Sonn- und Feiertagen, wozu man mit der Glocke läutet, ſondern vielmehr jede Selbſtverleugnung u. ſ. w.“ — Nicht minder richtig, aber eben ſo mißverſtändlich dies: „Das Chriſtenthum iſt ſeinem Weſen nach freiwillig und ſoll und will ſich auch nur freiwillig verbreiten, freiwillig erhalten. Wo aber das Chriſtenthum eine Staatsſache geworden iſt, wie wir es in den meiſten chriſtlichen Ländern ſehen, die nordamerikaniſchen Freiſtaaten ausgenommen, da iſt es auch in Gefahr, etwas Geſetzliches, Gebotenes, Zwingendes, und alſo ein falſches, ein Unchriſtenthum zu werden; ſein Weſen, die Freiwilligkeit und ſeine Kraft, das Leben zu verlieren; da iſt es folglich auch natürlich, angemeſſen und aus dem Weſen des Chriſtenthums hervorgehend, daß es durch Bildung von freiwilligen Geſellſchaften, von freiwilligen kleinen Kirchlein in der großen Staatskirche, ſeinen freiwilligen Charakter wieder gewinne und erhalte u. ſ. w.“ — Endlich noch dieſe den Verführern eine gar zu breite Bruſt darbietende Stellen: „So ſollen auch die Kinder nicht dem Staate erzogen werden. Die Staaten ſind einſtweilige Zwangsanſtalten, welche mit ihrer Zwangsgewalt fort-

dauern, bis die Freiheit der Kinder Gottes entwickelt und gesichert ist, und alle Reiche der Welt Gottes und seines Christus geworden sind. Sie sind also Anstalten der Zeit, nicht der Ewigkeit, und müssen sich auflösen in die heilige Verfassung des Reiches Gottes. Sie sind die Baugerüste, aber nicht der zu bauende Tempel desselben. Und wie viele Staaten, wenn sie im Licht des Geistes gesehen werden, erscheinen unter dem Bilde reißender Thiere!"

Der ehrwürdige Verfasser möge mir wegen dieses Vorschlages, nicht zürnen. Mich drängt dazu die während meines 21jährigen Lehrerlebens oft gemachte Erfahrung, daß der Teufel gerade solche Heimlichkeiten der Kinder Gottes als Handhaben für sich benutzt und die denkschwache und denkträge Jugend nicht selten daran festhält.

2. 1857! Pädagogisches Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde. Von Adolph Diesterweg. 7. Jahrgang. Berlin. 1857.

Dieser Jahrgang enthält eine mit Selbstvergötterung vollgepfropfte Einleitung, eine von Menschenvergötterung strotzende Lebensbeschreibung Nonne's (von Demme), zwei oberflächliche und durch die bekannten breitspurigen Reflexionen über Willkür und Unglauben ungebührlich verlängerte Berichte über Rendu's Buch, eine nicht ganz unverdiente Prostitution einiger falschen Sätze in einem Aufsatze Georgi's, eine wenig anziehende Sammlung von gewaschenem und ungewaschenem Zeuge über die Regulative aus Zeitschriften und eine unschädliche Abhandlung des Seminar-Directors Dresler über Gemüthsbildung. — Zur Erheiterung der Leser, zugleich aber zur Würdigung der großen Wahrheitsliebe des Hrn. Diesterweg, von welcher er großes Rühmens macht, theile ich ein Paar Notizen daraus mit. Er hat meinen Aufsatz über Rendu im Märzheft der Revue v. J. gelesen und daraus folgende Urtheile über mich gewonnen: „ich gehörte zu denen, welche den Grundsatz hätten, daß Kirche und Schule völlig umkehren müßten" (statt daß sie nicht mehr abwärts, sondern wieder einmal aufwärts, nicht mehr links den Holzweg, sondern wieder rechts den rechten Weg gehen müssen), „ich hätte mich selbst einen treuen Glaubenszeugen genannt, ja ich pochte sogar auf meine Rechtgläubigkeit, und ich wäre mit Hrn. Vilmar und Wangemann der Heißsporn unter den Pädagogen, die sich als die Exclusivgläubigen proklamirten" (statt mich zu den Schriftgläubigen zu rechnen, mich aber dadurch von den Recht- und Kirchgläubigen zu unterscheiden), „und ich hielte ebensogut, wie Hr. Rendu, an dem Dogma fest: extra ecclesiam nulla salus"

(freilich mit dem Wörtchen invisibilem und dann nicht wie Hr. Rendu). Aus dieſen Unwahrheiten, die ein Mann von Hrn. Dieſterwegs Leſefertigkeit als ſolche hätte erkennen müſſen, folgt für mich die Pflicht, ſeine reichlichen Schmähungen, ſelbſt Injurien, wider mich zu überſehen. Darum aus ſeinem Buche blos noch folgende Bemerkung S. 177: „Es iſt ja noch nicht aller Tage Abend. 1847 wurde ich vom Miniſter Eichhorn entlaſſen; ehe ein Jahr verging, entließ das Volk — Ihn. Alſo wer weiß! Es könnte ja die Zeit kommen, wo auch auf den Glauben des Edlen die Probe gemacht würde und inwiefern er geneigt wäre, mit mehr als mit dem Munde ein Bekenntniß abzulegen. Nicht eine und dieſelbe Farbe bleibt ewig Trumpf!“ Und endlich den Schlußſeufzer jener Betrachtung der Aeußerungen des Hrn. Georgi auf S. 137: „Den deutſchen Pädagogen bleibt nichts übrig, als ſich aufzuhängen.“

3. Pädagogiſches Wollen — und — Sollen. Dargeſtellt für Leute, die nicht fertig ſind, aber eben darum Luſt haben, nachzudenken. Von Adolph Dieſterweg. Leipzig, Baenſch. 1857.

Inhalt: 60 kurze Aufſätze über allerlei, nicht blos über Pädagogiſches. Gehalt: Verfaſſer ſcheint mit dem Wiederkäuen der vor 30 Jahren genoſſenen Speiſe endlich fertig zu werden. Reſultat S. 177.: „Mit den heutigen Menſchen iſt es nicht weit her.“ Wir gratuliren dem Verfaſſer zu dieſer endlich gewonnenen Selbſterkenntniß.

Gr.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Uebungsſtücke zum Ueberſetzen ins Lateiniſche für mittlere Claſſen lateiniſcher Schulen (Quinta und Quarta) bearbeitet von J. L. Hoffmann, Studienlehrer in Nürnberg. Bauer und Raspe. VIII. 274. 8.

Neu erſcheinende Schulbücher ſind nach einem vom Verfaſſer vorliegenden Buchs treffend gemachten Vergleiche Gäſte oder Fremdlinge, die ſich wie in einem vollen Saale ungenirt unter die Geſellſchaft der in reichlicher Anzahl bereits vorhandenen miſchen. „Man macht des Fremdlings zufällige Bekanntſchaft, man unterhält ſich mit

ihm eine Weile nicht unangenehm, und geht ſodann zur Unterhaltung mit Anderen über.“ Das iſt allerdings das Schickſal ſehr vieler ſolcher Gäſte, die in der Regel weder in der Methode, noch im Stoff etwas Eigenthümliches und Anziehendes bieten. Ein Buch aber, wie das vorliegende, wird diejenigen, die Bekanntſchaft mit ihm gemacht haben auf lange Zeit feſſeln, und Lehrenden und Lernenden Nutzen und Annehmlichkeit gewähren. Das Buch umfaßt in 308 Nummern wohl an 340 Uebungsſtücke und darüber. Der Stoff iſt in der Regel aus dem Gebiet der Fabel und der einfachen Erzählung genommen. Der Inhalt dieſer Uebungsſtücke iſt der Altersſtufe der Schüler entſprechend, d. h. dem Gedankenkreiſe des Knaben angemeſſen und ſomit vollkommen verſtändlich, unterhaltend und zugleich belehrend; er gewährt ferner die gehörige Abwechſelung, „weil die Munterkeit des jugendlichen Geiſtes ein langes Einerlei nur ſchwer ertragen kann.“

In Betreff der Anordnung der Uebungsſtücke folgte ich, ſagt der Verf., Gröbels allbekannter und für den Anfangs-Unterricht längſt bewährter „praktiſcher Anleitung“ zunächſt einfach aus dem Grunde, weil an hieſiger Anſtalt jenes Buch in den untern Klaſſen eingeführt iſt, und gegenwärtige Uebungsſtücke an derſelben theils neben dem Gröbel hergehen, theils ihm folgen ſollen. Damit dieſe Lehrſtoffe wohl auch gebraucht werden, wo man andre Bücher zu Grunde liegt, ſind neben Gröbel die entſprechenden Paragraphen der Grammatiken von Siberti, Zumpt und Otto Schulz citirt. So unweſentlich dies auch ſein mag, ſo kann ich mich doch nicht enthalten, dies einerſeits als eine halbe, andrerſeits als eine überflüſſige Arbeit zu bezeichnen. Denn wenn der Verf. dieſe Lehrſtoffe auch für die Gymnaſien brauchbar machen wollte, wo andere Grammatiken zu Grunde gelegt ſind, ſo iſt es einerſeits nicht genügend, die entſprechenden Paragraphen der Grammatiken von Siberti, Zumpt und Otto Schulz zu citiren. An unſerem Gymnaſium iſt z. B. die kleine Grammatik von Putſche eingeführt, und an anderen Gymnaſien werden wieder andere Grammatiken ſein, neben denen dieſe Lehrſtoffe ſehr wohl gebraucht werden können. Der Verf. hätte alſo die entſprechenden Paragraphen aus allen in den Gymnaſien gangbaren Grammatiken, citiren müſſen, — und dies wäre, abgeſehen von der Möglichkeit, eine höchſt unnütze Arbeit geweſen, oder es war Gröbel genügend. Oder wollte der Verf. anderen Lehrern die Arbeit erleichtern, indem er meinte, es erfordere zu große Anſtrengung, ſich die Stücke, die zur Einübung der durchgenommenen Regeln dienen ſollen, ſelbſt herauszuſuchen? Aber dann

hätte er uns gerade die Gelegenheit geraubt, recht genaue Bekanntſchaft mit dem Buche zu machen!

Daß die letzten Stücke über Gröbel hinausgreifen, iſt keineswegs zu tadeln, und wir ſtimmen mit dem Verf. darin überein, daß der Gebrauch der Tempora zwölf- bis dreizehnjährigen Knaben in ſeinen allgemeinſten Umriſſen ſchon mitgetheilt werden kann; ich freue mich daher, daß des Verf. Anſicht hierüber mit der meinigen, die bei Gelegenheit einer Beſprechung des Hottenrottſchen Uebungsbuches in dieſen Blättern mitgetheilt worden iſt, übereinkommt.

Was den in der Vorrede zuletzt ausgeſprochenen Punkt betrifft, nämlich das Beſtreben des Verf., den Stücken wenigſtens einen Anflug von lateiniſchem Colorit zu geben, ſo wird er ſich hoffentlich befriedigt fühlen, wenn wir Alle, die wir Gelegenheit haben, von dem Buche Gebrauch zu machen, dem Verf. im Voraus das Verſprechen geben, auch unſrerſeits nach Kräften dahin zu ſtreben, neben der Rückſicht auf die grammatiſch richtige Ueberſetzung auch jenen Punkt nicht ganz aus den Augen zu laſſen. Einſtweilen mögen die theilweiſen Härten des deutſchen Ausdrucks, die der Verf. uns mit dem eben angegebenen Beſtreben entſchuldigt, verbleiben, denn ich glaube, man wird ſich ſelten zu unangenehm davon berührt fühlen.

Im Einzelnen bemerken wir Folgendes:

Nr. 1 hätten wir lieber weggelaſſen aus dem einfachen Grunde, *weil es* zu abſtract iſt. Allerdings glaube ich wird ſämmtlichen Schülern die erſte Bewegung der Erde, wie die eines Rades um ſeine Achſe deutlich ſein. Aber Knaben von 12—13 Jahren verſtehen ſicherlich nicht ohne ſinnliche Anſchauung Folgendes mit dem zuerſt Geſagten zu einem klaren Bilde zu vereinigen: „Aber zugleich beſchreibt eben dieſelbe (Erde) einen ungeheuern Kreis. Den Mittelpunkt des Kreiſes nimmt die Sonne ein. Dieſe Bewegung umfaßt den Raum eines Jahres. Indem aber die Erde bald den ſüdlichen Theil, bald den nördlichen mehr der Sonne zuwendet, entſteht die Verſchiedenheit der Jahreszeiten.“

In Nr. 5 heißt es: „von ſtechenden Schmerzen „durchwühlt“: conficere: man darf dem Schüler nicht falſche Anſchauungen beibringen: conficere heißt „abthun“, aber niemals „durchwühlen“; der Verf. hätte alſo ſagen können: „erſchöpft“; minder nachtheilig iſt es, wenn zu den Worten: „und dieſen Lohn erhielt“ ferre geſetzt wird. Warum iſt da nicht auch der genau entſprechende deutſche Ausdruck gewählt?

In Nr. 10 fehlt zu den Worten „So — denn“ die Vokabel.

In Nr. 11 iſt zu den Worten „bringen wenige Vögel — zu“ nichts bemerkt; in Nr. 18 ſteht dann 7) „degere“.

Nr. 25; „wohnt in der Bruſt des Schwachen“; wohnen, residere, wäre nicht inesse genügend? — Schwach imbecillis; Nr. 209 5 imbecillus! keine Conſequenz. Das Gewehr sclopetum; warum nicht telum?

In Nr. 30 heißt der Anfang: Je weiſer Einer iſt, deſto mehr zieht er die Beſcheidenen den prunkenden Lobpreiſern ihrer Tugenden vor“. Das iſt eine theilweiſe Härte!

Nr. 35 „vergiftete Dolche“ veneno imbuere. Die angegebene Phraſe muß befremden, da es weit näher lag, das einfache venenatus zu gebrauchen, was der Schüler aus Corn. Nepos Hann. 10 kennen kann; das Horaziſche „nec venenatis gravida sagittis, Fusce, pharetra“ kann in Baiern nicht bekannt ſein, da jene Ode, wie mir eben einfällt, aus den in Baiern gebräuchlichen Schulausgaben wegen des verdächtigen dulce ridentem Lalagen amabo, dulce loquentem ausgemerzt iſt; ob's noch ſo iſt, weiß ich nicht zu ſagen!

Nr. 38 „ſie finden dort — ihre Nahrung“ habere! ungenau!

Nr. 39 „kaufte von Britannien Zinn“ iſt abſichtlich das Land für die Bewohner geſetzt? — Zu dem folgenden „ja“, welches in dieſem Sinne auch in anderen Stücken vorkommt, z. B. Nr. 151, fehlt die Vokabel.

Nr. 40 „und band das Bäumchen an einen Pfahl mit Weiden“ Iſt dieſe Stellung nothwendig geboten, um dadurch einen Anflug von einem lateiniſchen Colorit zu geben?

Nr. 49 „wenn die übrigen Thiere ſchlafen bis auf die Wölfe und Eulen“. Das „bis auf“ gefällt mir nicht.

Nr. 56 ſteht bei: „Ueberraſcht von der Wahrheit“ tactus; Nr. 91, 8 dagegen zu den Worten: „von der Wahrheit dieſes Beiſpiels getroffen“ richtig tactus.

Nr. 60 „Zutrauen“ voluntas! — „beiſtehen“ assidere; was ſoll der Sclave als assessor? das konnte und durfte er ja nicht ſein! es genügt adesse.

Nr. 69 iſt bei den Worten „einen erträglichen Unterhalt erwarb“ nichts erwähnt, während ſpäter in Nr. 73, 5 zu „ſich einen kümmerlichen Lebensunterhalt erwarb“ geſetzt iſt: quaestum habere.

Nr. 77 „kam der Mäuſe ein ungeheurer Schwarm hervor! das geht nicht!

Nr. 84, 1, 16) heißt geradeausfahren tendere und 84, 2, 12 tenere: mit welchem Unterſchiede?

Nr. 84, 3. Stück „ſie hatten das Glück“ fehlt contingit.

Nr. 131, 2 kommt noch einmal oblectari, nachdem es wenigſtens ſchon zweimal dageweſen iſt Nr. 12, 26 und Nr. 41, und zwar hier, ohne die Vokabel dazu zu ſetzen. Solche Wiederholungen kommen mehrfach vor, z. B. Nr. 177 klettert hinan, wo eniti ſchon Nr. 25, 8 dageweſen iſt. Vgl. ferner Nr. 82, 16 mit 77, 16; monasterium in Nr. 182 und 115; tempus fallere 231, 13 und 15, 11; ferner 236, 22 und 35, 10: convenire aliquem in Nr. 275 und 248.

In Nr. 220, 1 iſt zu „Fürſt“ keine Vokabel gegeben; im 2ten Stück derſelben Nr. wird regulus angegeben. Es ſind auch mehrfach Vokabeln angegeben, die als bekannt vorausgeſetzt werden konnten; ebenſo umgekehrt Vokabeln als bekannt vorausgeſetzt, von denen man erwartet hätte, daß ſie angegeben wären. Doch das ſchadet dem Buche gar nicht; ſolche Lücken kann der Lehrer leicht ausfüllen; dazu iſt er ja da.

In Nr. 176 durfte zu „ſich zu begeben“ nicht committere geſetzt werden; ſondern es mußte die Redensart se committere fidei oder in fidem angeführt werden, da committere dieſe eigenthümliche Bedeutung nur durch die Zuſammenſtellung bekommen kann. Ebendaſelbſt heißt der gefährlichſte Feind acerbissimus: da doch eher gravissimus.

Nr. 223 „er möge ſich um den jungen Menſchen annehmen.“

Nr. 224 „mit anderen Sorgen beſchäftigt“: intentus.

Nr. 232 „im Zaum halten“ castigare!

Zu dem Druckfehlerverzeichniß ſind noch folgende hinzuzufügen:

Seite 24 Zeile 3 v. u. lies Niemanden, anſtatt Nimanden.
„ 25 „ 15 v. u. ſteht der Buchſtabe d verkehrt.
„ 32 „ 17 v. u. lies pfropfte, anſtatt propfte.
„ 39 „ 8 v. o. Charakter, anſtatt Character.
„ 57 Nr. 71 ſteht anſtatt „22)“ 12).
„ 61 Nr. 75 iſt 3) anſtatt zu „fernen“ zu Indien geſetzt.
„ 78 Nr. 94 ſteht 41) anſtatt 11).
„ 84 Zeile 3 v. o. erkärte, anſtatt erklärte.
„ 97 Zeile 3 v. u. singuaris, anſtatt singularis.

Nr. 146 ſteht 25) nicht am rechten Platze.

Seite 153 Zeile 15 lies detrectare, anſtatt edtrectare.

Schließlich ſei dies Buch allen Lehrern in den mittleren Klaſſen lateiniſcher Schulen angelegentlichſt empfohlen.

2. Lateiniſche Schulgrammatik. Für die unteren Klaſſen bearbeitet von M. Siberti. Neu bearbeitet und für die mittleren Klaſſen erweitert von Dr. M. Meiring, Direktor des Königlichen Gymnaſiums zu Düren, Zehnte verbeſſerte Auflage mit einem Wörterverzeichniſſe zu den lateiniſchen Beiſpielen der Syntax für die unteren Klaſſen. Bonn. Habicht.

Der Zweck des Buches iſt zunächſt, an denjenigen Anſtalten, die ſich in den obern Klaſſen der Grammatik von Zumpt bedienen, die Stelle des Zumpt'ſchen Auszuges zu vertreten, und demnach einerſeits durch vorherrſchende praktiſche Brauchbarkeit dem Mangel zu begegnen, der bei dem Gebrauche des Zumpt'ſchen Auszuges an den untern Klaſſen ſo fühlbar hervortritt, andererſeits aber auch durch möglichſte Uebereinſtimmung mit der größeren Grammatik von Zumpt der Unſicherheit und Verwirrung vorzubeugen, die mit dem Gebrauche zweier nach ganz verſchiedenem Plane bearbeiteter Grammatiken einer und derſelben Sprache nothwendig verbunden iſt.

Praktiſche Brauchbarkeit wird jeder dieſer Grammatik dem Zumptſchen Auszuge gegenüber als einen Vorzug zuerkennen, wenn es ſich um Deutlichkeit und Klarheit der einzelnen Regeln handelt, aber es fehlt dem Buche die für den Anfänger weſentlich nothwendige Kürze und Präciſion, nicht in der Abfaſſung der einzelnen Regeln, ſondern in der Behandlung ganzer Abſchnitte: es darf eine Regel nicht in ſechs beſondere auseinandergezogen werden, wie ſich unten zeigen wird. Der Hr. Verf. ſcheint nämlich in Bezug auf den zweiten Punkt „durch möglichſte Uebereinſtimmung mit der größern Grammatik von Zumpt der Unſicherheit und Verwirrung vorzubeugen, die mit dem Gebrauche zweier nach ganz verſchiedenem Plane bearbeiteter Grammatiken einer und derſelben Sprache nothwendig verbunden iſt", viel zu ängſtlich verfahren zu ſein, und nach dem alten Grundſatze, daß man nicht zweien Herren zugleich dienen kann, hat dieſer Punkt, der als weſentliches Erforderniß des Buches bei der neuen Bearbeitung (es iſt dies aus der Vorrede zur II. Ausgabe) ſtreng im Auge behalten worden iſt, Weitläufigkeiten und in Folge deſſen Verwirrung genug angerichtet, aus der ſich ein Secundaner zurecht finden kann, aber nicht ein Anfänger. Ich ſage dies in Hinſicht auf die Formenlehre. Gerade bei der Formenlehre hätte der Verf. auf die Uebereinſtimmung mit der Zumpt'ſchen Grammatik gar nicht Bedacht zu nehmen brauchen, denn wenn dieſe Grammatik die Stelle des Zumpt'ſchen Auszuges vertreten ſoll, ſo wird dieſer dadurch als für die untern Klaſſen unbrauchbar bei Seite geſchoben, folglich

war eine Berückſichtigung derſelben für den Gebrauch der Anfänger unnöthig. Wodurch nun aber eine Berückſichtigung der Uebereinſtimmung mit der größeren Zumptſchen Grammatik geboten war, das iſt erſt recht unbegreiflich; denn ein Secundaner treibt keine Formenlehre mehr: hat er gleichwohl einmal Etwas in der Formenlehre nachzuſchlagen, dann wird er nicht erſt in den Meiring ſehen, um ſich dadurch oder darnach im Zumpt orientiren zu können; er wird ſich gewiß auch ohne Meiring zu recht finden; und muß er auch etwas länger ſuchen, nun deſto beſſer, er wird dann mit ſeinem Zumpt deſto vertrauter werden.

Kürze und Präciſion iſt ein Erforderniß, welches bei Lehrbüchern für Anfänger unumgänglich nothwendig iſt. Welche Weitſchweifigkeiten zeigen ſich z. B. in der Behandlung der Adjektiva! Die Darſtellung der Lehre von ihnen umfaßt in 4 Kapiteln die §§. 137—167.

§. 138 heißt es: Bei denen (Adjectivis) er, a, um wird das e vor r bald beibehalten, bald ausgeworfen; § 140 a. Nur folgende Adjective auf er behalten das e:

asper, lacer, liber (frei)
miser, prosper, tener,

und die Compoſita von fero und gero, wie frugifer fruchtbringend, laniger (Wolle tragend). §. 141, b. Die meiſten Adjectiva auf er verlieren das e, wie folgende ꝛc. —

Vergleicht man hiermit die Darſtellung der 2. Declination, ſo findet man hier in Bezug auf das Verwerfen und Beibehalten des e dieſelbe Weitſchweifigkeit §. 25. „Bei den Wörtern auf er iſt zu bemerken, daß einige das e vor dem r beibehalten, andere daſſelbe ausſtoßen.“ §. 26 a. Nur folgende Subſtantiva auf er behalten das e:

adulter, gener, puer, socer,
vesper, liber (Gott des Weins)
liberi (Kinder).

§. 27 b. Die meiſten Subſtantiva auf er verlieren das e, wie folgende ꝛc.

Eine einzige Regel genügt, den Kindern die Lehre vom Verwerfen und Beibehalten des e in der II. Declination ſowohl der Subſtantiva als auch der Adjectiva klar zu machen und einzuprägen. Wenn man aber ſchon aus einer an ſich ſo einfachen Regel ſechs macht, in wie viele einzelne Regeln ſollen da die ſchwierigeren zerlegt werden? Das heißt nicht präcis und kurz; bei dieſer Methode dauert es dem Knaben zu lange, ehe er ans Ziel kommt. — Eine andere

Weitſchweifigkeit und unnütze Ausdehnung beſteht in dem Hinpflanzen der Paradigmen, die der Schüler nicht einmal anſieht; da ſteht

altus, alta, altum durchdeclinirt,

da ſteht, miser, misera, miserum, da ſteht

aeger, aegra, aegrum; ich vermiſſe nur, daß satur, a, um nicht durchdeclinirt iſt. Da muß man doch wirklich fragen cui bono? Iſt etwa für den Anfänger etwas Beſonderes daran zu ſehen? Und thäte man nicht beſſer, man repetirte bei der Declination der Adjectiva die der Subſtantiva, wenn man es eben nicht vorgezogen hat, bei der Einübung der Declination der Subſtantiva gleich die der Adjectiva mitzunehmen?

§. 144 heißt es von den Adjectivis dreier Endungen auf er, is, e „ſie gehen ſämmtlich nach der dritten Declination" und dann folgt doch noch als Muſter groß und breit acer, acris, acre durchdeclinirt und darunter groß gedruckt: Bemerke im Abl. Sing. i, im Plur. is, ium." ungeachtet in §. 90 die Regeln über die Bildung des Ablativus dageweſen und eingeübt worden ſind, wird hier doch nochmals das Lernen für nöthig erachtet, wo eine Repetition eher am Platze geweſen wäre. Obige Bemerkung iſt ausgelaſſen bei dem Adjectivum gravis, grave.

§. 146 heißt es: „Eine zweite Klaſſe von Adjectivis zweier Endungen ſind die Comparativi auf or und us" ꝛc. Was ſind Comparativi? wird der Schüler fragen; und es muß einen wirklich Wunder nehmen, wenn in einer Grammatik, wie dieſe, wo Alles ſo klar, durchſichtig und lang und breit auseinandergeſetzt iſt, der Ausdruck Comparativus gebraucht iſt, ohne daß die für den Anfänger erforderliche Erklärung hinzugefügt worden iſt. Erſt §. 153 folgt: „Die lateiniſchen Adjectiva haben wie die deutſchen, drei gradus (Stufen): Poſitivus (Grundform), Comparativus (höhere Stufe) und Superlativus (höchſte Stufe)." Auffallender Weiſe figurirt hier der Comparativus als „höhere Stufe."

§. 148 enthält ein Verzeichniß von Adjectiven einer Endung, die zugleich im Genetiv verſchiedentlich abweichen; die meiſten dieſer Adjectiva ſind beſternt, damit ſie als im Genetiv Pluralis um bildend beim Memoriren beachtet werden ſollen. Das iſt doch auch gewiß nicht die leichteſte Art, ſie den Kindern einzuprägen!

§. 156 welches die Bildung der gradus der Adjectiva auf er, der ſechs Adjectiva auf ilis und derer auf dicus, ficus und volus enthält, dürfte nicht mit kleiner Schrift gedruckt ſein!

Bei den zuletzt genannten auf dicus ꝛc. fehlt auch die Angabe der Bedeutung.

Dieſelbe Erſcheinung, nämlich das Auseinanderziehen einer Regel in mehrere, wiederholt ſich auch bei der Lehre vom Gebrauch der Caſus. So iſt Cap. 86, welches die Lehre vom Gebrauch des Nominativus enthält, ſehr ausführlich und deutlich, aber ich fürchte zu weitſchweifig, wenn man z. B. lieſt §. 414: Die Verba, welche einen doppelten Nominativus bei ſich haben, behalten denſelben auch, wenn ſie im Infinitivus ſtehen, bei folgenden und ähnlichen (!) Verbis:

a) Bei videor, possum, audeo,
debeo, coepi, soleo,
volo, malo, cupio;

jedoch bei volo, malo, cupio nur dann, wenn die entſprechenden deutſchen Verba wollen und wünſchen den Infinitivus, keinen Satz mit daß bei ſich haben: z. B. vir dives fieri cupit: der Mann wünſcht reich zu werden.

Dieſelbe Regel erwähnt und zwar mit großer Ausführlichkeit §. 671. Die Regel §. 416 erlaubt die Trennung von den §. 667 und §. 668 gegebenen Regeln nicht.

Mühlhauſen. Meinshauſen.

Dr. C. Plötz, Prof. am franzöſiſchen Gymnaſium in Berlin, Vocabulaire systématique et guide de conversation française. Methodiſche Anleitung zum franzöſiſch Sprechen ꝛc. 5. verbeſſerte Aufl. Berlin, Herbig. 378 S. 18 Sgr.

Das vorliegende Vocabulaire systématique iſt kein Buch für Anfänger, ſondern ſetzt Schüler voraus, die bereits einen elementaren Curſus der Grammatik durchgemacht und bei der Lectüre oder in beſondern Memorirübungen ſich die gebräuchlichern Wörter und Wendungen zu eigen gemacht haben. Eine ihm vorangedruckte Einleitung verbreitet ſich über Zweck und Methode deſſelben. Wenn das Ziel des Unterrichts überhaupt die vollſtändige Beherrſchung der franzöſiſchen Sprache iſt, ſo ſoll das Vocabulaire Vorgerückteren die Möglichkeit gewähren, ihre Kenntniß des Sprachmaterials in ſyſtematiſcher Weiſe zu ergänzen; die Anmerkungen ſollen eine, ſofern die Sprache nicht eben zum Fachſtudium gemacht wird, ausreichende Synonymik geben,

und ſollen das Vocabulaire zu einem Antibarbarus machen, der Schritt vom Verſtehen der Sprache zu deren freiem Gebrauch ſoll durch daſſelbe möglich gemacht oder wenigſtens erleichtert werden. Der Sprachſtoff iſt demnach geordnet in einer nach den Materien, der Ableitung und dem Gebrauch combinirten Zuſammenſtellung. Dem eigentlichen Vocabular (33 Abſchnitte, Seite 1—260) folgt eine Phraſeologie (S. 263—319, Gallicismen und Germanismen, Sprüchwörter) und von Seite 342—378 Geſpräche, die durch Inhalt, Form und Ton gleichweit über die gewöhnlichen „Geſpräche für das geſellige Leben“ in den zahlreichen Converſationsbüchern hervorragen.

Es bedarf keiner Erinnerung, wie vollſtändig Herr Prof. Plötz die franzöſiſche Sprache beherrſcht; und ſo wird bei der überaus geſchickten und überall den gewiegten Schulmann verrathenden Anlage dieſes Vocabulars durch deſſen Hülfe wirklich die Aufgabe des Lehrers weſentlich erleichtert werden. Wir freilich von unſerm Standpunkt können uns nicht damit einverſtanden erklären, daß das vornehmſte Ziel des Unterrichts in der franzöſiſchen Sprache das ſei, den Schüler in den Beſitz, um es etwas ſcharf zu bezeichnen, des Sprachſchatzes der heutigen Pariſer Converſation zu ſetzen. Wenn der Verf. den pädagogiſchen Nutzen recht geleiteter Uebungen im Sprechen des fremden Idioms hervorhebt, ſo können wir ihm allerdings es nicht beſtreiten, daß dieſelben den Schüler zu innerer Arbeit anregen, eine intenſive Aufmerkſamkeit erfordern und erzeugen, eine energiſche Thätigkeit hervorrufen. Aber der Verfaſſer trifft uns auch nicht, wenn er ſich gegen diejenigen wendet, welche „auch auf den Realſchulen jetzt den Schwerpunkt des franzöſiſchen Unterrichts in der „„philoſophiſchen und hiſtoriſchen““ Behandlung der Grammatik ſuchen.“ Für uns ſind die Realſchulen, oder beſſer geſagt die höheren Bürgerſchulen, nicht Gymnaſien mit engliſchem und franzöſiſchem, ſtatt mit lateiniſchem und griechiſchem Unterricht. Und ſo reizend die Geſpräche ſind, welche Hr. Prof. Plötz mit ſeinen Schülern über Paris und Reiſen und Schulen und Theater zu führen weiß, ſo müſſen wir doch auch den Eltern gegenüber, welche die von der Schule zu gebende Ausbildung für das praktiſche Leben dahin verſtehen, daß der Schüler in den Beſitz der heutigen Converſationsſprache geſetzt werde, immer es feſthalten, daß die Schule wie das Leben noch eine höhere Aufgabe haben, und daß franzöſiſch Sprechen an ſich noch nicht Bildung ſei. Nach dieſer Verwahrung brauchen wir unſre ſonſt unbedingte Anerkennung des vorliegenden Buches in keiner Weiſe zu beſchränken. Lgbn.

II.

Auswahl aus Ovids Metamorphoſen. Nebſt einem Anhang, enthaltend Stoff zu metriſchen Uebungen. Herausgegeben von Dr. Heinrich Keck. Bremen, Heinr. Strack 1855. (XI. 166 S. 8.)

Die vorliegende Auswahl aus Ovids Metamorphoſen enthält 27 Fabeln und 2866 Verſe, wonach bei einem zweijährigen Curſus der Tertia gegen 18 Verſe auf die Stunde kämen, was bei metriſchen Uebungen, die gleichzeitig zu treiben wären, jedenfalls ein genügendes Maß ſein dürfte. Nur für den Fall etwa, daß einzelne Schüler über die beſtimmte Friſt in der Claſſe verblieben, wäre vielleicht ein größerer Leſeſtoff wünſchenswerth, zumal da ja auch aus andern Gründen, als wegen mangelhafter Fortſchritte im Lateiniſchen, eine Verſetzung ſich verzögern kann, wo dann ein Repetiren des ſchon Geleſenen, was der Herausgeber in ſonſtigen Fällen vorſchlägt, weniger angebracht ſein möchte. Wenn dagegen der Herausgeber aus pädagogiſchen Rückſichten es für ungeeignet hält, daß etwas von einem Leſebuch, welches man Schülern in die Hände giebt, ungeleſen bleibt, ſo ſcheint das doch mehr ein dem Schüler leicht willkürlich vorkommendes Ueberſchlagen und Wählen zu treffen, als ein continuirliches Leſen, über deſſen mögliches Ziel der Schüler ſchwerlich reflectiren wird. Demnach möchte die Aufnahme des einen oder andern Stückes, z. B. des judicium armorum, ſich bei einer neuen Auflage empfehlen. Die getroffene Auswahl der Fabeln hat im Uebrigen des Referenten ganzen Beifall und wird auch wohl ſo ziemlich dasjenige enthalten, was ein takt- und geſchmackvoller Lehrer zu wählen pflegt, aber freilich, wie auch der Herausgeber bemerkt, nicht immer in den Anthologien findet. Den einzelnen Fabeln hat der Herausgeber ſodann keine Noten hinzugefügt, ſondern Einleitungen vorausgeſchickt. Ob Ovid von Tertianern, angehenden und mittleren zumal, ohne Anmerkungen bei der Präparation ausreichend bewältigt werden könne oder nicht, darüber werden die Anſichten gewiß auseinander gehen. Des Referenten Erfahrungen ſtimmen ihn für Anmerkungen, wenn dieſelben nur eben dasjenige enthalten, was auch bei angeſtrengtem Fleiß dem Schüler unentbehrlich ſein möchte, ſoll er nicht an der Möglichkeit eines ſelbſtändigen Herausbringens zu oft verzweifeln. Es ließen ſich gewiß, woran der Herausgeber freilich zweifelt, dem Schüler Anmerkungen bieten, die weder an Gelehrſamkeit, noch an Trivialität, noch endlich gar an Polemik laborirten, aber ihm die freudige Möglichkeit gewährten, eine ſelbſt mehr als halbwegs

len, wo man es vorziehen ſollte, den Schülern die vollſtändigen Metamorphoſen, mit oder ohne Commentar, in die Hände zu geben.

Glückſtadt. Dr. E. Vollbehr.

Cornelii Nepotis liber de excellentibus ducibus exterarum gentium. Accedit ex libro de latinis historicis vita T. Pomponii Attici M. Porcii Catonis. Erklärt von Dr. C. W. Nauck, Director des Friedrich-Wilhelms-Gymnaſiums zu Königsberg i. d. N. Königsberg i. d. N., Druck und Verlag von J. G. Strieſe, 1856. VIII. u. 203 S. in 8.

Herr Director Dr. Nauck gehört zu den gründlichſten und feinſten Kennern der Latinität: das hat er durch werthvolle Recenſionen und gehaltreiche Schulausgaben an den Tag gelegt. Auch die vorliegende Erklärung des Nepos giebt davon Zeugniß. Ihr Hauptwerth beſteht in der Apologetik, indem der Verfaſſer eine Menge von Verbindungen und Redensarten, die von andern bekämpft werden, aus dem Geiſte der Sprache und aus der Darſtellungsweiſe des Autors gerechtfertigt hat. Iſt auch manches noch immer bedenklich (in Alc. 5 beim bekannten Id Alcibiadi celari non potuit wird „für Aleib.“ zwar Aehnliches verglichen, aber keine ſchlagende Parallele beigebracht), ſo kann doch die Bemühung im Ganzen als gelungen, das Ziel als erreicht betrachtet werden. Ob aber daraus bereits die Autorſchaft des Nepos erwieſen ſei, das bleibt problematiſch. Es ſträubt ſich dagegen der Eindruck des Ganzen, wenn man vom Leſen eines wirklichen Claſſikers zu dieſem Werkchen übergeht. Weit anſprechender iſt die Vermuthung von Wieſe de Rom. vitt. script. p. 29, daß wir ein für praktiſche und pädagogiſche Zwecke verarbeitetes Material aus Nepos vor uns haben. Dazu ſtimmen die „Geſchichten“ oder „Geſchichtsbilder,“ welche Hr. N. im Vorwort und zu Epam. 1 mit Recht hervorhebt.

Im Uebrigen zeigt die Ausgabe des Herrn N. denſelben Charakter, wie ſeine übrigen Ausgaben: es finden ſich dieſelben Licht- und Schattenſeiten. Zu den erſtern gehören die Präciſion der Darſtellung, der ſchulmänniſche Takt, der das Weſentliche gebührend herausſtellt, endlich die Virtuoſität, für lateiniſche Begriffe den entſprechendſten Ausdruck im Deutſchen zu finden. Daher können Schüler beim Gebrauche ſeiner Arbeiten etwas Ordentliches lernen. Mißgriffe in allen dieſen Punkten ſind nur vereinzelt, wie Milt. 6 in der στοὰ Ποικίλη das „isque hortaretur, wie er die Krieger harangiurt:“ ein Ausdruck, der wohl für geworbene Kriegsknechte oder von einem Uſurpator paßt, aber ſchwerlich für freie Hellenen in der ſchönſten Zeit ihrer

Blüthe geeignet iſt; oder Lys. 3: „eum fefellerunt, d. h. er ſah ſich in ihnen getäuſcht," was lateiniſch wohl anders heißen würde; Cim. 4 die Weitläuftigkeit wegen offensum fortuna ſtatt des einfachen „der durch ſein Geſchick heruntergekommen war". In Milt. 4 „eorum für das nähere (?) sua von dem Standpunkte derjenigen aus qui non desperarent", iſt unklar, weil hier nur die Auflöſung in einen direkten Satz das richtige an die Hand giebt. Zu Them. 7 in aliter illos numquam essent recepturi wird essent getilgt, wo man einfacher annimmt, daß vor aliter ein quam ausgefallen ſei. Alc. 6 ſteht persequebantur ohne Note, wo man prosequebantur erwartet. Alc. 10 „conficere, das Garaus machen" iſt unſchön. Con. 3 „nulla mora est nihil te remoror, nihil impedio," während im Texte keine Andeutung des Perſönlichen vorhanden iſt, ſo daß zu erklären war: „es kann unverzüglich geſchehen." Die Bedeutung Dion 2 „magna ambitione, Gunſtbefliſſenheit" iſt erdichtet; das Wort ſteht prägnant: mit Befriedigung ſeines Ehrgeizes. Zu Dat. 3 lieſt man eine lange aber unklare Unterſcheidung zwiſchen dem Genetiv und Ablativ der Beſchaffenheit; und 10. „ei, vom Standpunkte des Schriftſtellers aus; ſonſt könnte auch sibi ſtehen." Hier mit Unrecht, weil das Verſprechen nicht unmittelbar dem Könige perſönlich gegeben iſt, ſondern durch andere überbracht wurde, wie aus dem folgenden missam erhellt. Die Erklärung Ages. 3 „nec dubitaturos non dubitantes" verwiſcht das Weſen der Satzverbindung. Eum. 3 erwartet man quo erat deterior im Sinne von quo minus valebat, den Ablativ deteriore hat Hr. N. nicht gerechtfertigt, und 9. heißt es bei „ibique. das que bleibt unüberſetzt", was keine Einſicht gewährt. Bei der Deutung Att. 10 „in summo timore, in der Zeit der höchſten Angſt" würde keine Präpoſition geſetzt ſein.

Doch alle ſolche Dinge ſind einzelne Ausnahmen, die den Werth des Ganzen nicht ſchmälern. Dagegen finden ſich neben den glänzenden Vorzügen wirkliche Schattenſeiten, die meiner Anſicht nach in drei Punkten erſcheinen. Erſtens verleitet der Scharfſinn den Verfaſſer bisweilen zur Spitzfindigkeit und zum Paradoxismus. So iſt gleich der Eingang des Vorworts, daß der Ausſpruch des Quinctilian Ille se profecisse sciat cui Cicero valde placebit „im vollſten Maße auch vom Corn. Nepos gelte," eine Paradoxe, für die er ſchwerlich auf Beiſtimmung rechnen darf. Etwas ähnliches ſteht Milt. 7. „datum für datum esse, nur weniger umſtändlich," als wenn wenig Umſtände machen zur Claſſicität gehörte. Ein Conjunctiv des Präſens

nach dem Perfect wird mehr als „dramatiſch“ oder „halbdramatiſch“ genannt. Was ſoll ſich der Schüler darunter denken? Spitzfindig ſind Bemerkungen wie S. 12: mille militum tauſend Mann, mille milites tauſend Streiter; bei jenen faßt man hauptſächlich nur die Zahl, bei dieſem auch die Einzelnen ins Ange. Vergl. Dat. VIII, 3“ wo es heißt: hominum mille, tauſend Mann, homines mille, tauſend Leute.“ Worin ſoll für ſolche Unterſcheidung die ratio liegen? Der Unterſchied iſt ſicherlich nur formell, nicht materiell, indem mille im erſten Fall ſubſtantiviſch, im zweiten adjectiviſch geſetzt iſt; der Sinn aber bleibt weſentlich derſelbe. Zu Paus. 2 wird geſagt: „se coniungi cupit iſt feiner und verbindlicher als coniungi cupit,“ wo ein Anderer nur das Geſetz der Betonung, den nachdrücklichen Gegenſatz mit tecum bemerken würde.

Eine zweite Eigenthümlichkeit von der ſich Hr. N. wie es ſcheint nicht losmachen kann, iſt der ungehörige Ton der Polemik, wie S. 117: „Andere corrigiren accubanti, als hätten ſie eine Schülerarbeit vor ſich, während man doch ſelbſt bei einer Schülerarbeit darauf bedacht ſein wird, etwaige Eigenthümlichkeiten vielmehr zu beleuchten als auszuſtreichen;“ oder Zuſätze wie S. 100: „Nepos weiß wohl was er thut, wenn er die Trivialgrammatik ſeiner Ausleger verletzt;“ S. 194: „Nichts einfacher. Aber wenn der Verf. vorher gewußt hätte, wie wenig er würde verſtanden werden, ſo würde er geſchrieben haben“ u. ſ. w.; S. 195: „Daß quoque für den Ablat. von quisque gehalten werden kann, während man quibusque richtig für et quibus nimmt, würde ich nicht glauben, wenn ich es nicht gedruckt vor mir ſähe;“ S. 58: „Wenn ſonſt dies quod für das Relativpronomen gehalten, und dem Nepos im Betreff des Nachſatzes, zu dem jenes nicht paſſe, Gedankenloſigkeit und Unachtſamkeit Schuld gegeben wird, ſo iſt das wenigſtens nicht ſeine Schuld;“ S. 94: „Die Conjectur . . . iſt, wie die meiſten Conjecturen, aus Mangel an Verſtändniß hervorgegangen;“ S. 41: „In ſolchen Fällen hält die Darſtellung der Alten gern [nur gern? bei Claſſikern wenigſtens ſtets] gleichen Schritt mit der Beweglichkeit des Gedankens, und ein großer Philologe hätte über dieſe Freiheit anders urtheilen ſollen als mit dem Wort: Cicero interdum in talia incidit.“ Solche Subjectivitäten polemiſcher Gedankenbildung gehören in keine Schulausgabe; ſonſt giebt man zugleich aus der geiſtigen Werkſtatt die Hobelſpäne, die das prachtvolle Werk nur ſtören. Dies trifft auch den Lehrton des Buches, der an einigen Stellen das Gepräge didaktiſcher Ruhe vermiſſen läßt. Man vergleiche beiſpielsweiſe S. 8: „Chersonesi iſt derſelbe Ablativus Graecanicus wie

domi und Lacedaemoni, und der Genetivus von Ortsnamen auf die Frage wo eine Fabel. Wie ließe ſich ein ſolcher Gebrauch des Genetivs mit der Bedeutung dieſes Caſus vereinigen? Weshalb ſollte er nur der erſten und zweiten Declination, und hier wieder nur dem Singlar eigen ſein? Weshalb ſollte nur Sinopae, nie Sinopes zu Sinope bedeuten? Wie könnte zu einem Genetiv Antiochiae ein Ablativ wie celebri urbe als Appoſition treten?" Für wen iſt dieſer Ton berechnet und geeignet? gewiß nicht für Schüler.

Als dritte Schattenſeite endlich läßt ſich das Streben betrachten, ein und dieſelbe Ausgabe für ganz verſchiedene Standpunkte brauchbar zu machen. Darin werden die meiſten ſubjective Manier eines geiſtreichen Kopfes, keine objective Gültigkeit pädagogiſchen Fortſchritts erkennen. Die vorliegende Ausgabe hat Herr N. wie er ſagt „für den Schulgebrauch in der Weiſe eingerichtet, daß der Commentar für einen Quartaner, der den Lehrer hört, nicht zn viel, und für einen Primaner oder Secundaner nicht zu wenig, aber auch nichts enthielte was über ſeinen Standpunkt hinausgeht." Sollte es wirklich „für einen Quartaner nicht zu viel ſein," wenn ihm kritiſche Noten geboten werden, was öfters vorkommt? Wenn er Proben der vorher erwähnten Polemik lieſt? Wenn er mehrmals verglichene und nebenbei erläuterte Parallelen aus Claſſikern findet, die erſt in die Prima und Secunda gehören? Kurz ich verſtehe nicht, wie das Verfahren des Verfaſſers mit den obigen Worten zu vereinigen ſei. Und andererſeits kommt ein neuer Conflict, wenn der „Standpunkt" der Prima und Secunda betrachtet wird. Denn für dieſen iſt Alles entbehrlich, was nur im Intereſſe der Quarta bemerkt ſein kann. So hat alſo weder dem einen noch dem anderen Theile ſein ausſchließliches Recht wiederfahren können.

Aber trotz dieſer Eigenheiten, die ich als Schattenſeiten bezeichnet habe, ſind doch die Vorzüge ſo überragend und die Reſultate der eindringlichen Studien ſo lehrreich und anregend, daß die Ausgabe bei allen, die an Nepos irgendwie Antheil nehmen, bei Freund und Feind vorzügliche Beachtung beanſpruchen darf.

Mühlhauſen. Ameis.

---

1. Dr. H. Maſius deutſches Leſebuch für höhere Unterrichtsanſtalten. 1. Theil. Für untere Claſſen. Halle, Waiſenhaus-Buchh. 596 S.
2. Dr. A. Zeiſing, Prof., Neues deutſches Leſebuch für Schule und Haus. 2. verm Ausg. Magdeburg, Baenſch. 340 S.

Die Verfaſſer beider genannter Leſebücher beherrſchen ein ſo reiches Gebiet unſerer Literatur, daß ſie vieles Material bieten konnten,

welches hier wohl zum ersten Male in einem Lesebuche erscheint. Die Anordnung ist in beiden nach Formen der Darstellung geschehen. In Nr. 2. würden wir ein Stück wie Nr. 16. unter allen Umständen nicht aufgenommen haben. Die Sammlung von Masius berücksichtigt die Dialekte, was man billigen kann, da an die betreffenden Stücke sich gute Aufgaben knüpfen lassen. Beide Bücher sind für Gymnasien und höhere Bürgerschulen empfehlenswerth.

3. G. Fleischer, deutsches Lesebuch für Bürger- und Realschulen. 2. Auflage. Hannover, Ehlermann. 426 S. 9 Sgr.

Die erste Abtheilung enthält Gedichte, die folgende Bilder aus der Natur, der Länder- und Völkerkunde, dem Gewerbeleben, der Naturgeschichte, der Geschichte, die letzte einige wenige Fabeln, Erzählungen ꝛc. Wir würden dem Buche in der Oberclasse einer Bürgerschule Nutzen abgewinnen können, doch sollte die letzte Abtheilung besser ersetzt werden durch einen Abschnitt: aus der sittlichen Welt.

4. C. Oltrogge, deutsches Lesebuch. Elementarcursus. 4. Auflage. Hannover. Hahn. 416 S.

Eine als erstes Lesebuch für höhere Schulen sehr zu empfehlende Sammlung. Wir bemerken, daß von den höheren Cursen derselben außer den neuen Auflagen auch noch parallel laufende unter dem Titel: „Neue Auswahl" mit Berücksichtigung der neueren Litteratur erschienen sind.

5. Dr. Gräsſe, Leitfaden der allgemeinen Litteraturgeschichte. Magdeburg, Bänsch. 357 S. 1 Thlr.

Wir müssen den Protest, welchen wir bei der Anzeige der 1. Auflage dagegen erhoben, daß dies Buch in höheren Bürger- und Realschulen solle gebraucht werden, auf das entschiedenste wiederholen. Seine sonstige Nutzbarkeit ist durch die Hinzufügung von Inhaltsübersicht, Namen- und Sachregister, und die §§, welche die Geschichte des Studiums der orientalischen und der vornehmsten europäischen lebenden Sprachen enthalten, erheblich vergrößert.

6. Borussia. Sammlung deutscher Gedichte aus dem Gebiete der Geschichte Preußens. Von Dr. Lehmann, Dir. des Gymnasiums in Marienwerder. 2. Auflage. Marienwerder, Jacoby. 396 S.

Eine reichhaltige und alles Lobes würdige Sammlung. Die Anmerkungen des Verfassers sind dankenswerth.

7. K. Gittermann, Deutſchland, ſeine Natur, Geſchichte und Sage von ſeinen Dichtern beſungen. Magdeburg, Fabricius. 296 S. 25 Sgr.

Die vorliegende 1. Abtheilung umfaßt die Natur des deutſchen Landes und Volkes und diejenige Sage, welche ohne gerade hiſtoriſche Bedeutung zu haben, ſich daran knüpft.

III.

1. Römiſche Geſchichte von Th. Mommſen. Zweiter Band. Von der Schlacht bei Pydna bis auf Sulla's Tod. Dritter Band. Von Sulla's Tode bis zur Schlacht von Thapſus. Berlin, Weidmannſche Buchhandl. 1856.

Wenn es uns auch unter andern Arbeiten und bei einer verſchiedenen Richtung unſerer Studien nicht vergönnt iſt einläßliche Einzelurtheile über das vorliegende Buch bei uns ſelbſt durchzuführen und hier niederzulegen, ſo finden wir es doch in unſerer Pflicht in dieſen Blättern, in welchen wir den uns näher liegenden erſten Band des ſo äußerſt bedeutſamen Werkes mit wahrer Herzensfreude begrüßten, auf deſſen Fortſetzung aufmerkſam zu machen. — Beſinnen wir uns, daß der Verfaſſer öffentlicher Lehrer an einer deutſchen Univerſität iſt, daß er außer dieſem Hauptwerke noch andere Hauptwerke, die eine ganz außerordentliche Anſtrengung erfordern, vorbereitet, und daß er nicht ſelten ſo nebenbei äußerſt gediegene Vorarbeiten und Nebenwerke veröffentlicht, ſo überfällt uns ein gerechtes Staunen über ſolch raſtloſer Geiſtesthätigkeit, und wir fragen wohl verwundert, ob denn die ſo raſch ſich folgenden Bände der nichts minder als leichten Darſtellung der weit aus und um ſich greifenden römiſchen Geſchichte dieſelbe Friſche athmen und von derſelben umfaſſenden, allem Pedantismus fremden und von allen durch bloße einſeitige Tradition geſchlagenen Feſſeln freien Anſchauung getragen ſeien, ob das Material, das im Verlaufe immer ſteigende Material — eben ſo ſorgfältig geſammelt und eben ſo genau geſichtet ſei, wie das alles den erſten Band auszeichnet, der, außer von einigen griesgrämigen, durch die gewohnte Ueberlieferung allzu ſehr gebundenen Philologen, überall mit einer in unſeren Tagen und bei ſolchen Werken ſeltenen Begeiſterung aufgenommen worden iſt. Wir mindeſtens finden dieſelben großen Eigenſchaften auch im zweiten und dritten Bande. Freilich, wie die Zeiten immer mehr ein rein hiſtoriſches Gepräge annehmen, überraſchen uns die in klarer Ueberlieferung feſtſtehenden einzelnen Thatſachen nicht mehr in ſo hohem Grade, als es die von Mommſen auf einzelnen Trüm-

mern faſt neu aufgebaute Darſtellung der Vorgeſchichte Italiens thun mußte; freilich wie ſich das Treiben in Rom und im römiſchen Reiche mehr der neuern Weltgeſchichte nähert, müſſen bei einem lebendigen und alle Zeiten mitlebenden Geiſte auch mehr moderne Anklänge laut werden. Aber es käme uns mindeſtens albern vor demjenigen, der mit ſolcher Liebe und Kunde die Quellen der Geſchichte, welche er zu ſchreiben unternommen, erforſcht, auch nur mit ähnlichen Vorwürfen zu begegnen, wie dem Unwiſſenden, der da völlig in den Richtungen ſeiner Zeit befangen, vereinzelte Thatſachen der alten Welt aufgreift und unbeſonnen darüber abſpricht. Lieber, als daß wir ſolcher Kleinlichkeiten gedenken, mahnen wir an das concrete Leben, das uns überall in Mommſens Geſchichte entgegentritt, und geſtehen gerne und offen, daß es nach unſerer Anſicht noch keinem wie ihm gelungen, die Verwickelungen und Entwickelungen des Coloſſes in ſo klar erkennbarer Geſtaltung auszulegen. Beiſpiele aufzuführen wäre eitel, da von einem andern Blatte des Buches vielleicht ein noch treffenderes entgegengehalten werden könnte. Eine Perſönlichkeit ſcheint uns, wenn nicht etwas ſchief, doch zu ſcharf beurtheilt, nämlich die Cicero's, und irren wir nicht, ſo hat Cicero's widriges Benehmen auf dem Felde der Politik dem Verfaſſer auch das Bild des Menſchen überhaupt und des Sprachkünſtlers verdunkelt. Was Cicero auf dem Gebiete der Sprache gethan, was er uns für die alte Philoſophie geworden u. dgl., brauchen wir nicht auszuführen, da es Bernhardy mit ſeiner meiſterlichen Feder gezeichnet hat. Faſſen wir aber das Ganze von Mommſens Werk ins Auge, den durchgehenden, auf dem feſteſten hiſtoriſchen Grunde beruhenden, lebendigen Organismus, da verzehrt das überall hin zündende Licht mit ſeiner vollen Macht die unbedeutenden dunkeln Nebelflecken, die allem Irdiſchen ankleben.

Zürich, im September 1856.

2. Griechiſche Alterthümer von G. F. Schömann. Erſter Band. Das Staatsweſen. Berlin, Weidmannſche Buchhandlung. 1855.

Dieſes Buch bildet einen Theil der trefflichen Sammlung von Darſtellungen der realen Seiten des klaſſiſchen Alterthums, welche die Weidmannſche Buchhandlung veranlaßt und den ſchon hinreichend bekannten und anerkannten Ausgaben der geleſenſten antiken Schriftſteller an die Seite zu ſtellen begonnen hat. Herr Schömann hat ſich ſchon ſo vielſeitig als ſcharfen und gediegenen Forſcher auf verſchiedenen Gebieten des griechiſchen Alterthums bewährt und hat namentlich um den ſichern Ausbau der ſogen. Alterthümer ſich

ſo verdient gemacht, daß es keinem Zweifel unterliegen konnte, daß er beſonders befähigt ſei dieſen Theil der genannten Sammlung zu bearbeiten. Er hat ſeine Aufgabe auch des Meiſters würdig gelöſt: nicht nur finden wir hier eine ſeltene Gelehrſamkeit, wir können ebenſo ſehr in dem weiſen Maßhalten in der Auslegung des Stoffes, und in der geſchmackvollen Darſtellung des Ganzen und Einzelnen den Mann erkennen, der ſeinen Gegenſtand vollſtändig beherrſcht. Beſonders heben wir noch die Unbefangenheit des Verfaſſers hervor; wenn uns auch jede Seite verräth, wie begeiſtert er für das griechiſche Alterthum iſt, und wenn er auch nicht ſelten zu erkennen giebt, daß ihm manches und manches Hochgeprieſene der neuern Zeit nicht beſſer vorkomme, als was zur Beſchuldigung des Alterthumes vorgebracht wird, ſo iſt er doch keineswegs blind gegen deſſen Schattenſeiten und kehrt dieſe ſelbſt recht freimüthig heraus. — Schon die einfache Inhaltsangabe zeigt uns, was für einen Reichthum uns das vorliegende Werk bietet. Einer ſehr bedeutenden Einleitung folgt die Darſtellung des homeriſchen Griechenlands. Um das geſchichtliche Griechenland innerhalb der hier geſetzten Grenzen der Alterthümer aufzuhellen, verſucht Sch. zunächſt eine allgemeine Charakteriſtik des griechiſchen Staatsweſens, knüpft daran geſchichtliche Angaben über die Verfaſſung einzelner Staaten und ſchließt mit einer ſpeciellen Darſtellung der Hauptſtaaten, des ſpartaniſchen, kretiſchen und athenienſiſchen. Daß natürlich einzelne Streitpunkte auch auf dieſem Gebiete ſind, verſteht ſich; aber ſelbſt der ſtrengſte Fachgelehrte wird dem Verfaſſer das Lob ertheilen müſſen, daß er bei der Begründung ſeiner Anſichten durchaus nüchtern verfährt und überall bei der Darſtellung des Einzelnen das Ganze im Auge hat und darum nie in ganz unwahrſcheinliche Vermuthungen ſich verliert. In eine einläßliche Beſprechung ſolcher Streitpunkte einzugehen, ſcheint uns hier nicht am Platze; doch wollen wir die Anzeige auch nicht ſchließen, ohne einige Zu- und Gegenbemerkungen zu machen. Auf S. 1 heißt es: „Die Alten dachten ſich natürlich die autochthoniſche Bevölkerung in einem Zuſtande vollkommenſter Rohheit ꝛc.“ Das war allerdings die allgemeinſte Anſicht der Alten, die ſehr verſchieden ausgebeutet worden iſt; aber auch die entgegengeſetzte Anſicht von hochbegabten und über den ſpätern Menſchen ſtehenden Autochthonen iſt ſehr natürlich und in Griechenland in manchen Spuren wahrnehmbar, wie das beſonders Preller in einem trefflichen Aufſatze im Philologus VII, 1 ff. hervorgehoben hat.

Auf S. 3 zeigt uns der Verfaſſer, daß auch er der Meinung iſt, daß die Hellenen mindeſtens die Anfänge der Bildung aus ihren früheren Stammſitzen mitgebracht, und führt dies in mehrerem aus. Doch ſcheint er uns darin noch faſt zu viel Maß zu beobachten; beſonders A. Kuhns Arbeiten, welche auch Mommſen in ſeiner römiſchen Geſchichte thatſächlich anerkennt, haben uns gelehrt, wie beſtimmt wir in mancher Beziehung wiſſen können, was die Hellenen ſchon aus ihrer früheren Heimat mitgebracht. Sprachliche Beweiſe ſind immer ſehr bedeutſam, wenn zur Bezeichnung gleicher Anſchauungen nicht nur die gleichen Wurzeln verwendet ſind, ſondern dieſelben Bildungen der Wörter, wie z. B. in Ausdrücken für die nächſten Verwandtſchaftsverhältniſſe u. ſ. f. — Der Name *Πελασγοί* ſcheint uns beſtimmt indogermaniſch und wie Graeci die „Alten" zu bedeuten, d. h. wir ſtimmen ganz mit der ungezwungenen Ableitung Potts, daß *Π.* gleich *πάρος γεγαῶτες* ſei. Die Adverbia puras und purâ = griechiſch *πάρος*, ſind auch im Indiſchen nicht ſelten, und ſehr häufig findet ſich g'a oder g'â am Ende von Compoſitis in der Bedeutung „geboren", ſo purâg'â in den Veden für „uralt". Vgl. R. V. M. III, 31, 19. Sehr wichtig iſt, was der Verf. S. 39 über die Prieſter aus der homeriſchen Zeit beibringt. Es iſt gar ſehr beliebt ſchon für die älteſte Zeit den Indogermanen Stände oder Caſten anzuſetzen und vor allem eine Prieſtercaſte, und doch will uns dieſe Annahme durch kein rechtes Zeugniß beſtätigt werden; denn auch in den Veden finden wir ein ganz ähnliches Verhältniß wie im Homer und vorurtheilsloſe Forſcher werden nicht leicht zu dem Glauben kommen, daß frühere ſtrengere Zuſtände der Art durch die Wanderungen und manigfache Kämpfe ihre Kraft und Bedeutung verloren haben. — Ueber den Ausdruck *δοῦλος* ſpricht Sch. ſehr einleuchtend, daß er wohl von *δμώς* nicht weſentlich verſchieden ſei, läßt es ſich doch ſehr wahrſcheinlich machen, daß *δοῦλος* gleicher Wurzel mit dem ſanskr. dâsa, das ſicher nicht mit Ewald auf dâs „geben", ſondern auf dañs = dam zurückzuführen iſt. — Nicht nur *ἴστωρ* heißt „der Wiſſende", auch *μάρτυς* iſt derſelben Bedeutung; denn keinem Zweifel kann unterworfen ſein, daß *μαρ* der Wurzel angehört, die dem deutſchen maere und dem lat. memor zu Grunde liegt und eigentlich, wie uns das Sanskrit zeigt, mit s anlautete. — Wie überhaupt, ſo bietet das homeriſche Alterthum beſonders auf dem Gebiete der Blutſühne und der Ehe viele treffende Analogieen zum germaniſchen Alterthume. Schon der Verfaſſer deutet es

als wahrſcheinlich an, daß im älteſten Griechenland das Weib einſt durch Kauf aus der frühern Mundſchaft gelöſt werden mußte; und daß dieſelbe Sitte einſt auch im indiſchen Alterthume geherrſcht, das zeigen uns die in den indiſchen Geſetzbüchern vorkommenden Verbote. — Daß τιθήνη nichts anderes bedeute als „die Wärterin und Pflegerin", müſſen wir beſtreiten: es weiſt uns gar zu Vieles darauf hin, daß es eigentlich „die Tränkende" meine, wenn wir auch nicht beſtreiten wollen, daß dieſer Sinn ſich allmählich verallgemeinerte. Auf S. 68 ſind die Ausdrücke δῆμος, ἀγρός, πόλις und ἄστυ abgehandelt. Auch wir ſind der Anſicht, daß δῆμος urſprünglich localen Sinn habe, oder daß der locale Sinn des Wortes der urſprüngliche ſei: δῆμος ſcheint uns nichts anderes als Bezirk zu bedeuten oder „Landestheil", da gar kein Grund gegen die Ableitung von δαίω vorliegt. Das Wort ἀγρός iſt um ſo intereſſanter, als man an ihm den Fortſchritt der Cultur verfolgen kann. Bevor uns die Veden erſchloſſen waren, mußten wir annehmen, daß ein Analogon von ἀγρός im Sanskrit fehle, aber in jenen heiligen Liedern erſcheint ágras mehrmals mit der Bedeutung „Fläche", „Flur", „Gefilde", ſo z. B. im Gegenſatz gegen „die Berge". Wie ἀγρός ſo iſt auch πόλις dem Griechiſchen mit dem Indiſchen gemeinſam; denn πόλις iſt ja durchaus nichts anderes als das ſanskr. purî, das die Formen pura und pur neben ſich hat. Die Wurzel iſt das ſanskr. pṝ, prâ, griechiſch πλη, lat ple, und πόλις bezeichnet eigentlich „Füllung"; weswegen pur in den Veden oft noch für die „Wolkenburgen", die auch „Berge" heißen, auftritt, wie ja auch wir von den ſich aufthürmenden Wellen ſprechen. In ἄστυ d. h. Fάστυ liegt der Sinn des „Wohnortes", aus der Wurzel vas, die noch im deutſchen wesen vorliegt. Schon Laſſen hat hervorgehoben, daß ζέα (S. 70) wohl die einzige Getreideart ſei, die ſich durch mehrere indogermaniſche Sprachen und ſelbſt bis nach Indien verfolgen laſſe: in den Veden findet ſich yáva m. als „Gerſte" oder „Reiß" nicht ſelten, und merkwürdig ſteht daneben yávasa als Wieſe: yáva iſt eine Ingredienz des Somaopfers. Sicher leitet der Verfaſſer Seite 78 mit beſtem Rechte ἄριστον von ἔαρ ab, da dieſes überhaupt „Frühe" bedeutet habe. Nur „Frühe" iſt nicht der eigentliche Sinn des Wortes, ſondern „Aufglänzen der Sonne" von der Wurzel vas, ush, arere ꝛc. Zu der Benennung τύραννος (S. 162) bemerken wir, daß Goſche in ſeiner Schrift: de Ariana linguae Armen. indole, p. 27, ſagt: postremo affero vocem τύραννος, ad quam Graecis anti-

quioris aetatis fere inusitatam, titulis autem Phrygiis frequentissimam animum meum advertit vir summus Boeckhius. Etymo Graeco explicari nequit: commode vero comparatur quod ad syllabam radicalem τυρ attinet, Armen. têr dominus cum verbo tirèl dominari. — Ueber den Namen Φιδίτια hat in jüngſter Zeit Pott ausführlich geſprochen. Wir bringen hier nur das bei, daß der Verf. jedenfalls Unrecht thut, griech. ἔθω, ἔθος, suesco, goth. sidus, „Sitte", mit ἕζω, ἵζω in Verbindung zu bringen, nicht einmal die Umlautung des ε in ι in ἕζω, ἵζω wird ihm der vergleichende Sprachforſcher einräumen. Doch nun genug ſolcher Kleinigkeiten! Wir ſchließen unſere Anzeige mit dem Wunſche, daß das Buch recht viel geleſen werde, indem es uns nicht nur über hochwichtige Partieen des Alterthums trefflich aufklärt, ſondern auch manigfachen Stoff zu fruchtbaren Vergleichungen mit den Entwickelungen der Neuzeit bietet.

Zürich, im October 1856. H. Schweizer.

---

1. Johann Caspar Lavater nach ſeinem Leben, Lehren und Wirken dargeſtellt von Fr. Wilh. Bodemann, Paſtor zu Schnackenburg a. d. E. Mit Lavaters Portrait und Facſimile. Gotha, Perthes, 1856.

2. Johann Friedr. Oberlin, Pfarrer im Steinthal. Nach ſeinem Leben und Wirken dargeſtellt von demſelben. Nebſt Oberlins Bildniß und einer Anſicht ſeines Pfarrhauſes. Stuttgart, Steinkopf. 1856.

Beide Biographien ſind gut geſchrieben, nach den bekannten Quellen fleißig bearbeitet, und bieten verſtändliche und anziehende Charakterbilder mit deutlichen und belehrenden Streiflichtern auf den damaligen Zeitgeiſt. Am gelungenſten iſt das Buch über Oberlin, wohl weil dazu tüchtigere Vorarbeiten benutzt werden konnten. Das über Lavater dürfte, kürzer gefaßt, einen beſſeren Eindruck hervorbringen. Beide aber würden durch größere Schärfe des Urtheils gewinnen. Nichts deſto weniger iſt's ein ſtudirenden Jünglingen angelegentlich zu empfehlender Lehrſtoff.

3. Doctor Martin Luther in den Hauptzügen ſeines Lebens geſchildert von Carl Becker. Mit einer Abbildung der Luther-Statue in Möhra. Leipzig, Weber. 1856.

Je mehr gute Lebensbeſchreibungen von Luther in unſrer böſen Zeit, deſto beſſer! Auch dies iſt eine von den guten und darum namentlich für Schulbibliotheken ſehr zu empfehlen.

4. Die Reformationsgeſchichte in Schilderungen. Eine gekrönte Preisſchrift, zur Stärkung der Proteſtanten in ihrem chriſtlichen Glauben; von B. ter Haar, Dr. theol. und Prof. zu Utrecht. Aus dem Holländiſchen von C. Groß, Oberpfarrer zu Homburg v. d. H. 1. Bd. Gotha, Perthes. 1856.

Dieſer mäßig ſtarke Band (328 S.) enthält eine anziehend geſchriebene Darſtellung von dem Leben und Wirken Luthers und Zwingli's. Da wir Deutſche an ähnlichen Lebensbeſchreibungen keinen Mangel haben, ſo ſcheint eigentlich kein Grund, ſolche noch von den Holländern herüberzuholen, vorhanden zu ſein, zumal da wir der Meinung des Ueberſetzers, gerade dies Werk eigne ſich ſeiner Form wegen ganz beſonders für das Volk, nicht beiſtimmen können. Allein es hat eine gewiſſe Säure und Schärfe, wenn es von dem Katholicismus und ſeinen Leitern redet, und da dieſe manchen Gegenden auch unſeres Vaterlandes erfriſchend ſein möchte, ſo heißen wir auch dieſen Beitrag, uns unſerer tüchtigeren Väter zu erinnern, herzlich willkommen.

5. Gefühls- und Lebensbilder in Erzählungen von F. K. Wild, evang. Pfarrer in Kirchheim am Ries. 1. Bändchen. Nürnberg, Raw. 88 S.

Erbauliche und anziehende Geſchichten in hier und da etwas gezwungenem Chronikenſtyl und mit etwas zu viel Betrachtung; beſonders für Volksſchul-Büchereien zu empfehlen.

6. Lehrbuch der Erdbeſchreibung in natürlicher Verbindung mit Weltgeſchichte, Naturgeſchichte und Technologie für den Schul- und Privatunterricht. Von A. Zachariä. II. Theil: Bilder aus der Länder- und Völkerkunde enthaltend. Herausgeg. von Louis Thomas, ord. Lehrer an der dritten Bürgerſchule zu Leipzig. 1. Lief. Bg. 1—12. Leipzig, Fleiſcher.

Der Herausgeber hat ſich mit der Auswahl und Zuſammenſtellung dieſer anziehenden Bilder aus der Länder- und Völkerkunde, die nach den Erdtheilen geordnet ſind, ein wirkliches Verdienſt um den geographiſchen Unterricht erworben, und der Verleger hat zu ſeinem Theile dazu beigetragen, durch einen billigen Preis bei ſehr ſparſamem Druck dem Buche viele Käufer zu verſchaffen. Wir empfehlen daſſelbe allen ſolchen höheren Schulen, deren Lehrer Werth darauf legen, daß die Schüler aus Büchern lernen und dies durch häufige freie Vorträge darthun.

7. Leitfaden der vaterländiſchen Geſchichte für Schule und Haus. Von Dr. Ludwig Hahn. Mit Tabellen und einer Zeittafel. 2. Auflage. Berlin, Hertz. 1855.

Ein Auszug aus des Verf. Geſchichte des preußiſchen Vaterlandes, welcher ſich in Volksſchulen und in den unteren Klaſſen höherer

Schulen gut benutzen läßt, der aber noch nachdrücklicher empfohlen werden könnte, wenn der Stil deſſelben correcter wäre, namentlich die Satzbildung logiſch richtiger.

8. Die Frauen und das Chriſtenthum. Chriſtlichen Frauen und Jungfrauen gewidmet von C. Heſſenmüller, Paſtor in Braunſchweig. Braunſchweig. Schwetſchke u. S. 1856.

Eine biographiſch-antiquariſche Charakteriſtik des Zuſtandes der Frauenwelt vor und unter dem Chriſtenthume, nach guten Quellen fleißig ausgearbeitet und anziehend dargeſtellt: Frauen und Jungfrauen, beſonders aber Lehrern in höheren Mädchenſchulen ſehr zu empfehlen. Gr.

V.

1. Dr. J. Oppel, Lehrer am Gymn. zu Frankfurt a. M., Leitfaden für den Unterricht in der Elementarmathematik an höhern Lehranſtalten. 1. geometr. Theil Frankfurt a. M., Brönner. 224 S.

Der Verfaſſer hat ſeinen Leitfaden darauf hin angelegt, daß dem Schüler eine fruchtbare Vorbereitung auf den Unterricht möglich werde, und daß in den Anmerkungen ihm Material, oder wenigſtens Anlaß zu tieferen Privatſtudien geboten werde. Die Methode im Buch iſt, was mit unſerer Anſicht übereinſtimmt, die ſynthetiſche; denn nur der Unterricht ſoll genetiſch verfahren. Daß die Definitionen nicht im Text gegeben ſind, ſondern an deren Stelle nur Fragen ſtehen, z. B. was iſt ein Winkel? was iſt eine Function? können wir nicht billigen, denn auf den Definitionen ruhen die Beweiſe, alſo bedürfen ſie einer ganz beſtimmten Faſſung. Daß die Beweiſe nicht ausgeführt ſind, ſondern nur auf die betr. §§. verwieſen iſt, finden wir richtig; denn beweiſen lernen ſoll der Schüler doch durch den Unterricht von dem Lehrer.

Der Verf. behandelt S. 1—68 die ebne Geometrie, S. 68—108 die Stereometrie, S. 108—150 die ebene, S. 150—172 die ſphäriſche Trigonometrie, S. 172—221 die Grundbegriffe der analytiſchen Geometrie, insbeſondere die Lehre von den Kegelſchnitten. Ein Zeugniß für die Bewahrung des wiſſenſchaftlichen Standpunktes geben ſchon die hiſtoriſchen Notizen. Was uns an dem mathematiſchen Syſtem des Verfaſſers nicht den Anforderungen der Wiſſenſchaft zu entſprechen ſcheint, alſo auch die Frucht des Unterrichts vermindert,

das hier darzulegen, würde zu weit führen. Es trifft namentlich die Lehre vom Inhalt, bei der wir von der genetiſchen Erklärung der Fläche und des Raumes glauben ausgehen zu müſſen. Die Mathematik hat überhaupt innerhalb ihrer ſelbſt aus dem Element (oder den Elementen) ihre Größen zu erzeugen, nicht ſie als gegeben irgend woher zu nehmen.

Der Verfaſſer bietet namentlich in den Anmerkungen ſoviel Anregungen, daß auch wer nicht gerade ſeinen Leitfaden dem Unterricht zu Grunde legen möchte, der in der That für einen andern als den Verfaſſer ſelbſt zu viel nur Angedeutetes enthält, wohl ein Lehrbuch von demſelben bearbeitet ſehen möchte.

2. Fr. Hofmann, Prof. am Gymnaſium in Bayreuth, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. Für Gymnaſien und Gewerbſchulen. 3 Theile. 2. Auflage. Bayreuth, Grau.

Die erſte Auflage dieſer Sammlung iſt in der Revue (Bd. 39, S. 318) mit gebührendem Lobe angezeigt. Der zweiten Auflage ſind die Auflöſungen beigegeben, die wir, ſoviel wir nachgerechnet, correct gefunden haben. Wir würden für eine dritte Auflage dem Herrn Verf. vorſchlagen, noch mehr Beiſpiele von Producten von Polynomen zu geben, deren Stücke ſelber wieder Klammern in ſich enthalten, ferner mehr Additionsaufgaben von Quotienten, die ein einfaches Reſultat im Dividend geben, ferner die Multiplication, Diviſion ꝛc. von Potenzen und Wurzeln mit negativen und Bruchexponenten noch beſſer zu bedenken, bei allen Aufgaben aber noch mehr darauf zu ſehen, daß wenigſtens abwechſelnd ein ganz einfaches und ein weitläuftigeres Reſultat ſich ergebe. Es läßt ſich überhaupt auch wohl noch mehr dafür thun, daß jeder Fortſchritt auch eine Repetition in ſich beſchließe. Dieſe Wünſche ſollen die früher ausgeſprochene Anerkennung nicht beſchränken, vielmehr das dauernde Intereſſe bezeugen, welches uns des Herrn Verfaſſers überaus fleißige und durchweg einſichtige Arbeit eingeflößt hat.

3. R. Jacobs, Prof. am Joach. G. in Berlin. Mathematiſches Schulbuch für die mittleren Gymnaſialclaſſen. Berlin, Weidmann. 165 S.

Der Verf. beginnt mit einer Einleitung, enthaltend Grundbegriffe und Lehrſätze aus der allgemeinen Größenlehre. Ihr folgt die Arithmetik und zwar handelt der erſte Abſchnitt von Zahlen und Zahlenſyſtemen, der zweite von den vier Species in ganzen Zahlen,

der dritte von den vier Species mit gebrochenen Zahlen, der vierte von einfachen und zuſammengeſetzten Zahlen, der fünfte von Verhältniſſen und Proportionen, der ſechſte von den vier Species in beſtimmten poſitiven und negativen Zahlen, der ſiebente von den vier Species in allgemeinen algebraiſchen Zahlen, der achte von der Rechnung mit Potenzen und Wurzeln, der neunte von Quadraten und Cuben mehrgliedriger Formeln, der zehnte von den algebraiſchen Gleichungen, insbeſondere des erſten Grades.

Gewiß hat der mathematiſche Unterricht die Aufgabe, die Operationen des gemeinen Rechnens noch einmal aufzunehmen und ſie zu wiſſenſchaftlicher Klarheit zu erheben. Offenbar kann dies aber nur gelingen, wenn die Geſetze an allgemeinen algebraiſchen Zahlen entwickelt ſind. Darum können wir die Anordnung im Ganzen nicht billigen.

Die wiſſenſchaftliche Arithmetik ſoll ferner die algebraiſchen Größen nicht als gegebene aus der Anſchauung oder ſonſt woher entnehmen, ſondern ſie ſelber innerhalb des Syſtems erzeugen. Gegeben ſind ihr nur die Begriffe der Einheit und des Zählens, die metaphyſiſch und logiſch ſind; die wiſſenſchaftliche Arithmetik darf daher nicht eine Erklärung geben, wie: „Ein negativer Exponent ſoll andeuten, daß der umgekehrte Werth der Grundzahl auf die durch den entgegengeſetzten (poſitiven) Exponenten bezeichnete Potenz erhoben werden ſoll“, und nicht ſagen: „alſo ſoll a^{-n} heißen $\left(\frac{1}{a}\right)^n$.“ Muß nicht der Verfaſſer trotz dieſer Erklärung doch noch gleich im nächſten §. beweiſen, daß $a^{-n} = \left(\frac{1}{a}\right)^n$? Die wiſſenſchaftliche Arithmetik, welche nämlich ausgeht auf Uebung im ſpeculativen Erkennen, auf die Uebung, Begriffe ſo zu bearbeiten, daß Erkenntniß daraus folgt, ſie hat vielmehr zu ermitteln den Begriff der Potenz mit negativem Exponenten, und zwar aus ſeinen beiden Elementen, dem Begriff der Potenz und dem Begriff der negativen Zahl; ſo fordert ſie alſo den Beweis des Lehrſatzes: Die negative Potenz zählt die Wurzel als aufhebenden Factor, oder als Diviſor, vorausgeſetzt, daß die beiden oben genannten Begriffe richtig, d. h. ſo gefaßt ſind, daß aus ihnen ein Fortſchritt im Denken möglich iſt. Wenn dann auch ein Bruch als Wurzelexponent (Radicator) „nicht angewendet wird“, ſo iſt es für die Wiſſenſchaft immerhin erheblich zu prüfen, was ein Bruch als Radicator bedeute. Nur ſo geben wir dem Schüler Einſicht; anders lehren wir ihn ſich begnügen mit dem Nachweis, daß er nach Anleitung ſeiner Lehrſätze verfahrend zu richtigen Reſultaten komme.

In der Geometrie ist es vornehmlich die Lehre von der Congruenz und vom Flächeninhalt, die uns wissenschaftlich bedenklich sind. Bei der Lehre vom Kreise würden wir uns nicht damit begnügen, aus der Anschauung darzuthun, daß durch Verdoppelung der Seitenzahl des eingeschriebenen Polygons sich dessen Umfang dem des Kreises immer mehr nähere. Wir scheuen den Begriff des Unendlichen auch in der Elementarmathematik nicht, aber es scheint doch nöthig zu sein, das Verschwinden des Unterschieds beider Radien des Polygons darauf zu gründen, daß derselbe stets kleiner sei, als die halbe Polygonseite.

Hiervon abgesehen müssen wir anerkennen, daß das vorliegende Buch eine ausgereifte Arbeit ist, und wer dem Verfasser gegen uns Recht giebt, wird beim Unterricht sein Schulbuch — das ist es wirklich — mit Nutzen gebrauchen.

4. F. Bootz, Lehrer an der technischen Schule in Erlangen. Elemente der allgemeinen Arithmetik. Erlangen, Encke. 2 Bde. 290 und 332 Seiten.

Ein Lehrbuch mit vollständigen Beweisen und Auflösungen; der erste Cursus enthält die Algebra, einschließlich Gleichungen und Progressionen. Wir brauchen über das System unsere Bemerkungen von vorhin nicht zu wiederholen. Wir fügen nur eine neue hinzu. Der Verf. geht von der Zahlenreihe aus, nennt dann eine Summe aus den Zahlen a und b die Zahl, welche entsteht, wenn man von a aus in der Zahlenreihe um b weiter zählt. Dieser Begriff des Zahlbildens durch Zählen — d. h., wie der Verf. erklärt, durch Fortschreiten in der Zahlenreihe, wird aber schon bei der Subtraction verlassen. Wir finden wieder die alte Definition: eine Zahl heißt die Differenz von a und b insofern sie, wenn man b zu ihr addirt, a giebt. Dies ist weder anschaulich noch begrifflich gesprochen, und es ist weder bewiesen, daß es eine, noch daß es nur eine Differenz zweier Zahlen hiernach giebt. Noch sicherer erwartet man das Fortschreiten in der Zahlenreihe beim Multipliciren wieder zu finden, aber das Princip ist überhaupt verlassen, und so erscheinen denn auch weder die negative Zahl noch der Bruch in ihrem wahren Wesen, als unlösliche Aufgaben, die eine Erweiterung des Grundbegriffes fordern. So beschränken sich denn die Beweise wieder auf ein sich von selbst ohne lebendige Begriffe vollziehendes Spiel von an sich bedeutungslosen Symbolen. Wenn nun auch das vorliegende Buch, gerade wie das des Hrn. Prof. Jacobs und wie so viele andre, nicht unsre etwa unvernünftigen oder

ſinnloſen Anforderungen erfüllt, ſo iſt es in ſeiner Weiſe doch ebenſo wie jenes tüchtig und ſicher gearbeitet.

Der zweite Curſus enthält die Combinationslehre, den binomiſchen Lehrſatz, die Methode der unbeſtimmten Coefficienten, die Kettenbrüche, einige Reihenentwickelungen, namentlich den allgemeinen Beweis des binomiſchen Satzes, die Lehre von der Convergenz der Reihen, Reihen für die Exponential-, logarithmiſche und die goniometriſchen Funktionen, Summen-, Differenz- und recurrente Reihen; dann in der dritten Abtheilung Einiges von den höheren Gleichungen, Gleichungen des 3. und 4. Grades, Auflöſung numeriſcher Gleichungen durch Näherung, unbeſtimmte Analytik.

Wir billigen es vollkommen, daß der Verfaſſer die Methode der unbeſtimmten Coefficienten in ihrem alten Recht gelaſſen; ſie iſt die einzige, bei der der Schüler von der Leitung des Lehrers oder des Lehrbuchs frei werden, oder ſich frei fühlen kann; ſie giebt ihm ein Bewußtſein der Sicherheit, während er bei den andern neueren Entwicklungen doch vor jedem Schritt wie vor einem unbegreiflichen Kunſtgriff ſtaunend und verzagend, ſtill ſteht. Da der Verf. die Frage nach der Convergenz und Divergenz überhaupt zur Sprache bringt, ſo iſt auch wohl dem mathematiſchen Gewiſſen genug gethan.

Für die Kettenbrüche möchten wir dem Verf. die Bezeichnung $a + \frac{b}{c} \dot{+} \frac{d}{e} \dot{+} \frac{f}{g} \dot{+} \ldots$ (Siehe Kühne, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. Leipzig, Hirzel 1855.) empfehlen. Das Buch enthält ziemlich genau den Stoff, den wir in der höheren Bürgerſchule für nothwendig halten. Als Lehrbuch möchte ich es freilich nicht einführen, da es für den Lehrer wenig mehr zu thun übrig läßt, und doch kann es und ſoll es ihn nicht erſetzen oder auf Aufgeben und Abhören beſchränken. Lgbn.

---

1. Lehrbuch der Stereometrie von Ernſt Eſſen. Stargard i. P. Guſtav Weber, 1856. 8. 70 S. und 4 Figurentafeln. 10 Sgr.

Es zerfällt dies Lehrbuch der Stereometrie in vier Abſchnitte, von denen der erſte die Vorbegriffe, Parallelität und Neigung von Linien und Ebenen enthält, der zweite von den körperlichen Räumen und von den Körpern, der dritte von der Oberfläche und dem Volumen der bis dahin betrachteten Körper handelt, und der vierte eine

allgemeine Betrachtung derjenigen Körper, welche blos von Ebenen begrenzt werden, zum Inhalt hat.

Der Gang zeichnet ſich durch Klarheit und die Faſſung der einzelnen Sätze und Erklärungen durch Präciſion aus. Auf den Anhang des dritten Abſchnittes: „Von dem Obelisken," wollen wir noch beſonders aufmerkſam machen, da derſelbe namentlich als etwas Eigenthümliches des Buches ſich geltend macht. Die äußere Ausſtattung iſt ſehr lobenswerth, und gewiß wird ſich das Buch als ſehr brauchbar erweiſen.

2. Die Elemente der Mathematik. Ein Leitfaden für den mathematiſchen Unterricht an Gymnaſien und Realſchulen. Von W. Gallenkamp, Rector der Realſchule zu Mühlheim a. d. Ruhr, mit 2 Figurentaf. Zweite Ausg. Mühlheim a. d. R., 1856, Verlag von Jul. Bagel. 8. II und 298. 1 Thlr.

Es enthält dieſer Leitfaden drei Abtheilungen: 1) die Arithmetik und Algebra. 2) Die Geometrie: I. Die Planimetrie; II. Die Stereometrie: a. Von den unvollſtändig begrenzten räumlichen Gebilden, b. Von den Körpern, und 3) Die Trigonometrie.

Mit der Behandlung der Arithmetik kann ſich Referent nicht einverſtanden erklären. Die benannten Zahlen bleiben ganz ausgeſchloſſen, wie gleich in §. 3 erklärt wird; folglich fehlen eine Menge Sätze, die wir nicht gern der Jugend gegenüber vermiſſen, z. B. daß man nur gleichartige Größen addiren und ſubtrahiren kann, ferner der Unterſchied von Theilen und Meſſen beim Dividiren u. ſ. w. In Betreff der Erklärung der einzelnen Rechnungen iſt der Verfaſſer nicht conſequent. In §. 84 findet ſich die Erklärung des Logarithmus, mit welcher wir vollkommen einverſtanden ſind: Der Logarithmus einer Zahl iſt der Exponent der als Potenz einer beſtimmten Grundgröße gedachten Zahl. Warum wird nun nicht auch das Radiciren als eine beſondere Rechnungsſtufe hingeſtellt, ſondern als ein beſonderer Fall des Potenzirens betrachtet, nämlich wo der Exponent der umgekehrte Werth einer ganzen Zahl iſt? Warum wird das Subtrahiren nicht ebenſo auf das Addiren, das Dividiren auf das Multipliciren bezogen, wie das Logarithmiren auf das Potenziren?

Wie man zu den einzelnen Rechnungsarten gekommen iſt, wird aus des Herrn Verfaſſers Darſtellung beim Subtrahiren, Dividiren und Reduciren nicht klar.

An der Geometrie iſt zu loben, daß das Beſtimmungsprincip hervorgehoben und durchgeführt iſt; aber es kommen doch manche

Punkte vor, an welchen Referent wohl mit Recht Anſtoß nimmt. Auf Seite 135 kommen Aufgaben vor, welche mit Hülfe des Zirkels und des Lineals zu löſen ſind, aber erſt auf S. 164 beginnt die Lehre vom Kreiſe. Ebenſo finden ſich auf S. 139 dergleichen Aufgaben, bei welchen insbeſondere der Transporteur benutzt werden ſoll. Wir wiſſen wohl, daß man ſich vielſeitig ſträubt, die Lehre vom Kreiſe zu zerreißen, aber man kommt nun einmal in der Schule nicht über den Riß fort. Auf S. 147 finden wir Theilungsaufgaben, bei denen eine Strecke in eine beliebige Anzahl gleicher Theile zu theilen iſt, aber erſt auf Seite 156 kommen die Sätze, auf welche ſich das Verfahren gründet. — Es iſt dies jedenfalls inconſequent.

Woran wir indeſſen beſonders Anſtoß nehmen, das iſt der Mangel jeder Figur in der Planimetrie; denn erſt in der Stereometrie werden Figuren zu Hülfe genommen. Abgeſehen davon, daß hierdurch die Beweiſe meiſtens eine ungemeine Breite bekommen, fällt gerade das fort, woran die Schüler ſich frühzeitig gewöhnen müſſen, nämlich das Leſen der in mathematiſcher Form geſchriebenen Sätze. Wir verwerfen das Beweiſen ohne Hülfe einer beſtimmten Figur nicht, benutzen es im Gegentheil ſelbſt fleißig; aber erſt bei den Wiederholungen ſchlagen wir dieſen Weg ein, um zu ſehen, ob der Schüler die Figur wohl im Geiſte anſchauen und ohne Buchſtaben eine Beſchreibung geben und einen Beweis führen kann. Was wir als Ausnahme betrachten, das iſt in vorliegendem Buche die Regel.

Die Trigonometrie, in welcher die trigonometriſchen Funktionen als das Verhältniß der Projection zur projicirten Linie aufgefaßt ſind, iſt in einer ſehr zu empfehlenden Weiſe bearbeitet.

Dr. H. Emsmann.

VI.

1 Aus dem Reiche der Naturwiſſenſchaft. Für Jedermann aus dem Volke. Von L. Bernſtein. Berlin, Duncker. Jedes Bändchen circa 10 Bogen zu 10 Sgr.

Der Verf. weiß in ganz ausgezeichneter Weiſe die Themata, welche er ſich geſtellt hat, klar, anziehend, gründlich und für die Forderungen des täglichen Lebens nutzbar zu behandeln. Man kann nicht anders ſagen, als daß derſelbe von Heft zu Heft immer mehr wahre Muſter von populärer Darſtellung geboten hat. Die uns vorliegenden Hefte Nr. 3 bis 10 haben folgenden Inhalt: III. Ein wenig Chemie.

IV. und V. Von den geheimen Naturkräften (Elektricität, Magnetismus ꝛc.) VI. Von der Entwicklung des thierischen Lebens. Nutzen und Bedeutung des Fettes im menschlichen Körper. Nur eine Schiebelampe. VI. Wandelungen und Wanderungen der Natur. Von der Geschwindigkeit des Lichtes. Ueber Bäder und deren Wirkungen. VIII. und IX. Vom Leben der Pflanzen, der Thiere und der Menschen. X. Die praktische Heizung.

2. Die Musik und die musikalischen Instrumente in ihrer Beziehung zu den Gesetzen der Akustik. Von Fr. Zamminer. Mit Holzschnitten Gießen, Ricker 437 S. 2 Thlr.

Ein Werk von gleichem Interesse für den Physiker, für den theoretischen und praktischen Musiker, wie endlich auch für den Fabrikanten von musikalischen Instrumenten. Der Verf. geht von den physikalischen Gesetzen des Tons aus, erläutert die Tonerzeugung in den musikalischen Instrumenten, die akustischen Funktionen aller ihrer Theile, und giebt so eine auf den Bau und den Gebrauch der musikalischen Instrumente angewandte Akustik. Vornehmlich ist der Schafhäutlsche Bericht über die Musikinstrumente auf der Industrieausstellung in München und die Compositionslehre von Marx von dem Verf. benutzt worden.

3. Die Kometen und ihre Bedeutung als Weltkörper. Nach den Resultaten der neuesten wissenschaftlichen Forschungen gemeinfaßlich dargestellt von G. von Boguslawski. Stettin, Cartellieri. 120 S. 12 Sgr.

Des Verfassers vorliegender Schrift mühsame und dankenswerthe Arbeit über Sternschnuppen wird den Lesern aus Poggendorfs Annalen bekannt sein. Die Kometenerscheinungen bieten eine Analogie mit den periodischen Sternschnuppenerscheinungen, die zuerst von dem verstorbenen Prof. von Boguslawski in einer Schrift über den Kometen von 1843 nachgewiesen ist, in welcher derselbe über die Natur der Kometen u. a. sich folgendermaßen aussprach: Die Atome der Kometen scheinen daher durchaus nicht gasförmig zu sein, sondern da auch zum flüssigen Aggregatzustande für gewöhnlich Wärme und Atmosphärendruck fehlen dürften, aus kleinen festen Körperchen zu bestehen, sei es von amorpher (kugelförmiger?) oder von krystallinischer Gestalt, welche in ungemessener Zahl weit zerstreut .... entweder in langgestreckter Bahn der Sonne gehorsam bleiben, oder ... von der überwiegenden Gravitationskraft eines mächtigen Centralkörpers gefesselt werden. — Diese Theorie seines Vaters vertheidigt der Verf., doch hat sich der-

ſelbe nicht dieſe Aufgabe allein geſetzt, ſondern er giebt uns vielmehr eine ſorgfältige und kritiſche Darſtellung der in zahlloſen Werken zerſtreut ſich findenden Lehren und Beobachtungen der Aſtronomen aller Zeiten und Länder über die Kometen. So wird alſo mancher, der nur ein Paar Jahr lang dieſes Gebiet hat bei Seite liegen laſſen, durch ihn von den bedeutenden Reſultaten der neuſten wiſſenſchaftlichen Forſchungen unterrichtet werden, und wer überhaupt dieſem Zweige der Naturwiſſenſchaft fern geſtanden hat, durch dieſe dankenswerthe Schrift über ihr Thema vollſtändig und zuverläſſig ſich orientirt finden.

W. L.

IX.

Die chriſtliche Kirche vom vierten bis zum ſechsten Jahrhundert. Vorleſungen von Dr. K. R. Hagenbach, Prof. der Theol. in Baſel. Leipzig, Hirzel. 1855.

Ein ſehr gutes Buch! Die Vorzüge deſſelben ſind folgende: Es iſt in einem fließenden, klaren, oft blühenden Stile geſchrieben und darum für die vielen Gebildeten, welche mehr durch die Form, als durch den Inhalt gewinnbar ſind, anziehend. Es verbirgt die Mühe der gelehrten Studien, welche der Verf. vorher hat machen müſſen, ehe er ein ſolches Buch hat ſchreiben können, verſchont mit Citaten und wohlfeilem Studienprunke, läßt aber doch an geeigneten Orten die bedeutenden Männer ſelbſt reden und zwar gut Deutſch. Es ſchildert Zeiten und Verhältniſſe ſo genau und darum ſo anſchaulich, daß der Leſer ſchnell ein deutliches Bild davon bekommen und mit einiger Phantaſie ſich in jene Zeiten hineinverſetzen kann. Es iſt von einem Theologen geſchrieben, welcher einen richtigen Unterſchied zwiſchen der ſichtbaren und unſichtbaren Kirche zu machen weiß, welcher darum nicht alles für Gold hält, was glänzt, oder, um anders zu reden, welcher nicht alle Werke der leidenſchaftlichen, ſelbſtſüchtigen und liſtigen Menſchen für Thaten des heiligen Geiſtes anſieht — und das iſt bei dem heutigen Zuſtande der Theologie etwas Seltenes und höchſt Schätzenswerthes. Es erzählt und beurtheilt nicht blos die Vergangenheit, ſondern thut dies mit ſtiller Beziehung auf das, was gegenwärtig die Chriſtenheit, namentlich die evangeliſch-katholiſche, bewegt, wirft helle, unterweilen auch recht grelle Schlaglichter auf das nichtige Beginnen mancher Kirchlinge, welche Fleiſch für ihren Arm halten, und belehrt, ermahnt und warnt durch die Anknüpfung an die Ge-

ſchichte eindringlicher, als es durch Abhandlungen und Predigten geſchehen möchte. Zu den Belegen hierfür und überhaupt zur Charakteriſirung des Buches gehört die Darſtellung von der für das Chriſtenthum ſo nachtheiligen Entwicklung zur Staatsreligion. Dahin der Nachweis, daß das durch Vorrechte dem Klerus eingeräumte Anſehen dieſem ſelbſt mehr geſchadet, als dem Chriſtenthum genützt habe. Dahin die richtige Beurtheilung der Eheloſigkeit u. v. a. Dahin die vortreffliche Unterſcheidung zwiſchen wahrer und falſcher Orthodoxie: „Während die wahre Orthodoxie den Beſtand der einmal erkannten göttlichen Wahrheit aufrecht zu halten ſucht gegenüber den Abwegen, die in den Irrthum führen, eifert die falſche Orthodoxie mit Unverſtand gegen jedes Streben, ſich über die göttlichen Dinge menſchliche Klarheit zu verſchaffen, ſobald dieſes von der gewohnten Bahn des Denkens ſich entfernt und anderer Worte ſich bedient, als der kirchlich autoriſirten; ſie will noch überdies das mit Gewalt erzwingen, was ſich nur auf dem Wege der Belehrung und Ueberzeugung erreichen läßt. Während die wahre Orthodoxie ſich zufrieden giebt, wenn bei dem Denken über religiöſe Dinge die Hauptrichtung eingehalten wird, die weſentlichen Grundlagen des Glaubens bewahrt und aufrecht erhalten werden, auf denen dann die Wiſſenſchaft in freier Weiſe fortbaut, was ſie zu bauen vermag: geht die falſche, die geiſtloſe Orthodoxie darauf aus, alles unter *eine* Form und Norm zu bringen, und in dieſer Uniformität des Bekenntniſſes ſucht ſie das Heil der Kirche. So iſt eigentlich die todte Buchſtabenorthodoxie von jeher nur der rohe Niederſchlag geweſen jener beſonnenen Rechtgläubigkeit, die mit hellem und ſcharfem Blicke auf den Grund der Lehre ſchaut und dieſen feſthält gegenüber der Lehrwillkür Einzelner. Weit entfernt, ſich von vorneherein mit der Vernunft in Oppoſition zu ſetzen, hat die wahre chriſtliche Rechtgläubigkeit zu allen Zeiten die *Vernünftigkeit* des allgemeinen Kirchenglaubens vertheidigt gegen die Vernünftelei oberflächlicher Geiſter. Nicht ſo die falſche Orthodoxie, die von vorneherein dem freien Denken und Forſchen über göttliche Dinge einen Zaum anlegen möchte, damit ſie ja nicht im Beſitz des Ueberlieferten, des ein für allemal Geſetzten und Gegebenen geſtört werde. Ihr iſt es nicht um *den* Glauben zu thun, der die lebendige Quelle aller ſittlichen Begeiſterung eines Volkes, der die Seele und der Herzſchlag aller kirchlichen Gemeinſchaft iſt, ſondern um den Glaubens*ſatz*, den ſie von andern geerbt, oder um die Glaubens*meinung*, die ſie ſich gebildet hat. Ja, je weniger ſievon jenem lebendigen Herzſchlag des Chriſtenthums berührt, von dem Lebensſtrom,

der durch die Kirche geht, erfaßt iſt, je mehr ſich ihr die Religion zum Petrefakt verhärtet und verkruſtet, deſto weniger iſt ſie im Stande, innerhalb der großen Glaubensgemeinſchaft, die ſo viele und verſchiedenartige Geiſter umfaßt, eine Mannigfaltigkeit von Anſichten zu ertragen, ja nur zu verſtehen und zu würdigen. Je weniger ſie ſich praktiſch in der Selbſtverläugnung geübt, deſto ungeduldiger wird ſie, wenn nicht alles in ihre Form ſich ſchmiegen, alles nach ihrer Schnur ſich richten will. Dieſe falſche Orthodoxie hat das mit der Häreſie gemein, daß ſie nicht das Große und Ganze der Kirche, die wahre Katholicität im Auge behält, ſondern mit einer gewiſſen Bornirtheit an einzelne Lehrbeſtimmungen ſich hängt, und mit einem gewiſſen Eigenſinn in den einmal gefaßten Vorſtellungen ſich feſtrennt, und lieber die Kirche ſelbſt zu Grunde gehen läßt, als daß ſie auch nur ein Jota nachgäbe von den einmal gefaßten Beſtimmungen. Jede freie Geiſtesbewegung in der Kirche iſt ihr ſonach verdächtig, und mit einer Aengſtlichkeit, die wenig wirklichen Glauben an den Sieg der Wahrheit verräth, wacht ſie mit Argusaugen, daß auch nicht der mindeſte Luftzug durch die Kirche ſtröme, der die Windſtille unterbrechen könnte, bei der ſie allein ſich beruhigen kann.“ Dahin gehört auch die durch das ganze Buch ſich hindurchziehende richtige Erkenntniß, daß der Kirche Heil weder vom chriſtlichen Staate mit ſeiner ſtrengen Geſetzlichkeit, mit ſeinen Kirchen- und Sonntagsmandaten, mit ſeiner vorgeſchriebenen Lehrnorm von oben herab, noch von der Trennung zwiſchen Kirche und Staat, weder von der Strenge des Bekenntniſſes, von der alten Kirchenzucht, von einer Umgeſtaltung des Gottesdienſtes, von dem Reichthum liturgiſcher Formen, von Wiederherſtellung alter Kirchengebete und Kirchengeſänge, noch von den freien Vereinen und kleineren religiöſen Gemeinſchaften komme; ſondern vor allem durch die von Gottes Geiſt erfüllten und in Gottes Wort erſtarkten Perſönlichkeiten. Kurz: dieſes Buch ſollte in keiner Lehrerbibliothek fehlen und dürfte ſtrebſamen Schülern oberer Klaſſen zu Inhaltsreferaten in die Hände gegeben werden. Gehörten ſolche Auseinanderſetzungen hieher, ſo würde ich an dem Buche tadeln erſtens die zu große Ausführlichkeit und Genauigkeit in der Darſtellung der Dogmenſtreitigkeiten, und zweitens eine zu ſchwache Accentuirung und Durchführung des Satzes, daß die ſichtbare Kirche nur Erziehungsanſtalt für die unſichtbare Kirche iſt. Ich weiß wohl, daß jenes der ausgezeichnete Dogmenhiſtoriker verſchuldet, dieſes der Theologe von Fach: aber ich meine, wir andern Chriſten, die wir Beides nicht ſind, und

die wir für unſere Hausgemeinden auch etwas aus der Geſchichte der Völkererziehung für das Reich Gottes lernen wollen und ſollen, könnten noch mehr lernen und erfahren, wenn der Geſchichtſchreiber in beiden Beziehungen unabhängiger wäre. Nehmen wir indes das Beſſere für das Beſte und freuen wir uns dieſer ſchönen Gabe des fleißigen und im Urtheilen gerechten und maßvollen Verfaſſers.

Gr.

Hülfsbuch für den evangeliſchen Religions-Unterricht in Gymnaſien. Von Dr. W. Hollenberg, Lic., Lehrer am J. G. in Berlin. 2. verb. Auflage. Berlin, Wiegandt. 308 S. 25 Sgr.

Die erſte Auflage dieſes Schulbuchs, welches das Material bietet, das im Religionsunterricht auf dem ganzen Gymnaſium theils dem Gedächtniſſe eingeprägt, theils dem Verſtändniß zugänglich gemacht werden ſoll, iſt in der Päd. Rev. 1855, Bd. 40, S. 365 ff. mit allem Lobe beſprochen. Wir erinnern jetzt nur daran, daß der Verfaſſer im 1. Abſchnitt 52 Lieder, im 2. Abſchnitt den kleinen luth. Katechismus giebt, letzteren mit vollſtändig ausgedruckten Bibelſprüchen; in dieſen hätten wir nicht nur die Lehre, ſondern auch die heilige Geſchichte wieder zu finden gewünſcht. Der 3. Abſchnitt giebt die heilige Geſchichte des alten, der vierte die des neuen Bundes, der fünfte die Kirchengeſchichte, der ſechſte die Glaubenslehre, der ſiebente die Augsburgiſche Confeſſion nebſt den ökumeniſchen Symbolen.

Der dritte und vierte Abſchnitt ſchließen ſich vornehmlich an Kurtz an; hinzugefügt iſt in der neuen Auflage u. a. eine Ueberſicht der Pauliniſchen Briefe. In dem Abſchnitt über die Kirchengeſchichte, von dem früheren Ref. vorzugsweiſe hervorgehoben, ſind deſſen wenige übrigen Wünſche berückſichtigt. Vorzüglich aber iſt dem Verfaſſer zu danken, daß er den ſechſten Abſchnitt, die Glaubenslehre, weiter ausgearbeitet hat. Folgendes iſt der Unterrichtsplan des Verfaſſers:

I. Curſus:

1. Sexta und Quinta. Bibliſche Geſchichte des A. T. nach Zahn. Das 1. Hauptſtück. Kirchenlieder. Die neuteſtamentliche Geſchichte wird öfters herbeigezogen, namentlich durch das Nachleſen der Perikopen in der Bibel ſelbſt.

2. Quarta. Bibliſche Geſchichte des N. T. nach Zahn. Der Katechismus ganz. Kirchenlieder.

II. Curſus:

1. Untertertia. Aus dem A. T. werden in einem Semeſter die hiſtoriſchen Partien in größerem Zuſammenhange geleſen, dazu leichtere Pſalmen und prophetiſche Stellen, wo ſie ſich an die Geſchichte anſchließen. Im 2. Semeſter: Das Evang. des Matthäus oder Lucas. Der Katechismus wird befeſtigt, die geographiſche Kenntniß des heil. Landes erweitert. Kirchenlieder.

2. Obertertia. Im 1. Semeſter: Apoſtelgeſchichte. Im 2. Semeſter: Reformationsgeſchichte nach ihren Hauptmomenten und eine zuſammenfaſſende Beſprechung des Katechismus. Kirchenlieder.

III. Curſus:

1. Unterſecunda. Das Leben Jeſu nach der Harmonie der Evangelien, mit Beſprechung der wichtigſten bibliſch-dogmatiſchen Begriffe. Brief Jacobi und die kleineren Pauliniſchen Briefe. Kirchenlieder.

2. Oberſecunda. Das Evangelium des Johannes und der 1. Brief nach dem griechiſchen Original. Repetition des A. T. mit beſonderer Rückſicht auf das Didaktiſche. Kirchenlieder wiederholt.

IV. Curſus:

Prima. 1. Semeſter: Kirchengeſchichte bis zur Reformation. 2. Semeſter: Fortſetzung bis auf die neuere Zeit. 3. Semeſter: Glaubenslehre, und zwar den 1. und 2. Artikel. Daneben wird im Original geleſen der Römerbrief. 4. Semeſter: Fortſetzung der Glaubenslehre, der 3. Artikel. Daneben der größte Theil der Korintherbriefe, Epheſer Brief, 1. Timotheusbrief und Abſchnitte aus der Apokalypſe. Kirchenlieder wiederholt.

Möge die kurze Anzeige unſern Leſern ein neuer Anlaß ſein, von dem beſprochenen Buch Kenntniß zu nehmen.

Lgbn.

Evangeliſches Gebetbuch zum Gebrauch für di Latein- und Realſchulen, Gymnaſien und Seminarien Württembergs. Stuttgart. Schweizerbarth, 1857. 152 S.

Es iſt wohl manchem Leſer d. Bl. von Wichtigkeit zu erfahren, daß zu Anfang dieſes Jahres von der Königl. Württembergiſchen Oberſtudienbehörde unter Mitwirkung der betreffenden Lehranſtalten unter vorſtehendem Titel eine Sammlung von Schulgebeten herausgegeben worden iſt.

Die Gebete ſind größtentheils ihrem Hauptinhalt nach aus ſchon vorhandenen Gebet- und Liederſammlungen, ſowie aus dem Württembergiſchen Kirchenbuch und Geſangbuch entlehnt, und es iſt bei ihrer Redaktion hauptſächlich darauf Bedacht genommen worden, daß ſie ihrem Inhalt nach ganz dem Glauben und Bekenntniß der evangeliſchen Kirche gemäß ſeien und innerhalb des Lebens und der Erfahrung der Schule oder Anſtalt ſich bewegen und daß ſie rückſichtlich der Form möglichſt an die Einfachheit und Herzlichkeit der alten evangeliſchen Kirchenſprache ſich anſchließen, dabei aber Alles vermeiden, was dem jugendlichen Geſchmack auffallend erſcheinen und eben dadurch für die Andacht ſtörend werden könnte.

Die erſte Abtheilung, „für Latein- und Realſchulen", mit einem Anhang von Gebeten vor und nach den Schulferien und Schulprüfungen, kann auch an den Ober- und Mittelklaſſen von Volksſchulen, die zweite und dritte „für die höhern Lehranſtalten und für Seminarien insbeſondere" auch in Schullehrerſeminarien überhaupt gebraucht werden. Die letztgenannte Abtheilung enthält außer den Gebeten für jeden Tag auch noch Morgen und Abendgebete für die hohen Feſttage und Caſualgebete an Communiontagen, beim Beginn und Schluß eines Curſus oder eines Semeſters, und Fürbitte für kranke Zöglinge. Hier, aber auch ſonſt mitunter, ſind auch neuere Sammlungen benutzt und ausdrücklich für dieſe Zwecke verfaßte Gebete Neuerer aufgenommen.

L. M.

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

I.

Leſebuch für Stadt- und Landſchulen. Von Fr. Harder, Lehrer in Altona. Erſter Theil: Leſeſtücke in Poeſie und Proſa, mit Rückſicht auf den Sprach- und Real-Unterricht, nebſt 250 grammatiſchen und ſtiliſtiſchen Aufgaben. Altona, Hammerich. 1855. (15 Sgr.)

Das Buch zerfällt in zwei Abſchnitte. Der erſte enthält die Erweiterung des erſten Anſchauungskreiſes unter folgenden Rubriken: Schule, Haus, Umgebung des Hauſes, Menſch, der Menſch in ſeiner Hülfsbedürftigkeit, leibliche Bedürfniſſe, Erweiterung des ſprachlichen Anſchauungskreiſes, Fabeln, Sagen, Märchen ꝛc., Erzählungen, Parabeln, Briefe, Tageszeiten, Firmament, Jahr, auf S. 1—213; der zweite Abſchnitt enthält die Heimathkunde unter den Ueberſchriften:

Frühling, Sommer, Herbſt, Winter, bis S. 458. Es iſt ein großer Reichthum an guten Leſe- und Sprachſtücken zuſammengebracht. Allein die Aufgaben ſind weder mannigfaltig, noch abgeſtuft genug, enthalten auch zu viel des formell Grammatiſchen. Stadtſchulen, welche ihre Kinder weiter führen und des grammatiſchen Unterrichts nicht entrathen mögen, iſt dies Leſebuch ſehr zu empfehlen, wenn auch manches Leſeſtück und manche Aufgabe als zu zeitraubend übergangen werden muß. Ein eigenthümlicher Vorzug nämlich desſelben beſteht darin, daß die meiſten Leſeſtücke den Lehrer gleichſam zwingen, den Mund und den Schatz ſeines Wiſſens zu öffnen, alſo ſehr geeignet ſind zur beiläufigen Anknüpfung von allerlei nützlichen Bemerkungen und Mittheilungen, für welche ſonſt die Schule nicht gleich leichte Veranlaſſung bietet. Freilich will darum ein gutes Leſebuch auch einen guten Lehrer haben.

V.

Die Feſte des chriſtlichen Kirchjahres in der evangeliſchen Volksſchule nebſt anderen Gedenktagen. Von Emil Poſtel, Cantor und Volksſchullehrer in Parchwitz ꝛc. Erfurt, Körner. 1855.

Es iſt nicht zu läugnen, daß wenigſtens in den Städten rein evangeliſcher Bevölkerung der ſonntägliche Beſuch der Kirchen nicht mehr als Sitte gilt und herrſcht. Hat man wo einen guten Gemeindelehrer, ſo geht man hin und hört ihn gern; und iſt in einer Kirche Jahre lang nur Mittelmäßiges oder Schlechtes gepredigt worden, ſo haben ſich namentlich die Männer des Kirchgehens ganz entwöhnt. Natürlicher Weiſe können diejenigen, welche es mit unſerm evangeliſchen Gemeindeleben gut meinen, nur wünſchen und ſtreben, daß das wieder anders, daß das Kirchengehen wieder „Sitte“ werde. Eines der vorzüglichſten Mittel dazu, hat man geſagt, ſei, wenn man die Kinder ſo früh als möglich, mancher Orten ſchon vom ſiebenten Jahre an, in die Kirche hineinführen und unter Aufſicht zuhören und mitſingen und mitbeten laſſe. Allein ich bin nicht dieſer Meinung und billige es durchaus nicht, Kinder vor dem zwölften Lebensjahre an den Gottesdienſten der Gemeinde theilnehmen zu laſſen. Mein Grund iſt einfach dieſer: Die Predigt, jener ſachlich und hiſtoriſch wohl berechtigte Kern und Mittelpunkt des evangeliſchen Gemeindegottesdienſtes, wird für Erwachſene gehalten und eingerichtet. Werden den Erwachſenen die heilſamen Wahrheiten nur ſo leiſe und verhüllt „geſagt“, daß auch Kinder

unbeſchadet des natürlichen Reſpekts vor dem Alter zuhören können; ſo werden ſie nicht ſonderlich beherzigt werden. Und wird die Wahrheit ſo „gelehrt“, wie deſſen die Alten und Erfahrenen bedürfen, ſo ſind wiederum die Kinder nicht fähig, für ſich daraus Nutzen zu ziehen. In beiden Fällen ſuchen ſich letztere der ihre Kräfte weit überſteigenden Aufgabe, einen halb- oder gar ganzſtündigen zuſammenhangenden Vortrag anzuhören, mit Liſt und Klugheit zu entziehen, ſie hören erſt nur halb, dann gar nicht mehr zu und ſcheinen nur ſehr aufmerkſam zu ſein, ſie lernen alſo während der Predigt träumen, höchſtens dann einige Augenblicke aufhorchen, wenn gerade die leidige Predigtdispoſition einige Male vorgeſprochen wird. Aus ſolchen Kindern werden dann großen Theils Kirchgänger, wie ſie wohl zu zwei Drittheilen unſere heutigen Verſammlungen füllen, welche nicht ſchlafen, aber da ſitzen, träumen und über ihre Köpfe hinwegpredigen laſſen, und welche als das vornehmlichſte Hinderniß regeren geiſtlichen Gemeindelebens anzuſehen ſind. Da wir aber jetzt nicht wünſchen können, daß dieſes Hinderniß durch äußerliche Mittel beſeitigt werde — erſt wenn unter den Geiſtlichen ſelber nicht ſo viele romaniſirende Predigtverächter mehr ſein werden, wie die moderne Kirchlichkeit erzeugt hat, möchte eine zweckmäßige Verbeſſerung eintreten können und dürfen —: ſo haben wir Lehrer die Pflicht, wo wir können, die Schulkinder von dem für ſie eher ſchädlichen, als ſegensreichen Kirchenbeſuche zurückzuhalten. Damit ſoll aber keineswegs geſagt ſein, daß mit ihnen nicht ebenfalls feierliche Gottesdienſte gehalten werden ſollen. Im Gegentheile, gerade ſolche Schul-Gottesdienſte, wie ſie z. B. für alle nicht-confirmirten Kinder ſeit Franke's Zeit in ſeinen Stiftungen (Halle) beſtanden haben und hoffentlich auch unter der jetzigen Direktion noch beſtehen, ſollten überall eingerichtet werden, und hätten ſich am ſchönſten gleich in den Regulativen für Preußen feſtſetzen laſſen. Mag ſie dann der Lehrer halten oder der Geiſtliche — dieſer könnte da am beſten lernen, falls er nicht auch eine Rede ausarbeiten und auswendig herſagen würde, wie viel rhetoriſchen Prunk und wie viel wirklich brauchbare Gedanken die Sonntagsperikope in ſeinem Kopfe erzeugt hat — genug, ſie wären das geeignetſte Mittel, nicht blos innerlich die Kinder zu fördern, ſondern auch, wovon vorher die Rede, der Kirche beſſere Zuhörer zu erziehen. Aber das freilich müßte von vornherein als ausgemacht gelten, daß der Kindergottesdienſt nicht eine bloſe Nachahmung des jetzt leider meiſt verkommenen Gemeindegottesdienſtes ſein dürfte — nicht auch zehn Strophen ſingen, eine halbe Stunde

Predigt hören, wieder zwei Strophen ſingen und dann — froh ſein, daß man nach Hauſe gehen kann! Vielmehr hätte man da von den ſ. g. Deutſchkatholiken zu lernen, welche zuerſt den glücklichen Griff gethan hatten, durch Vorleſen von Bibelabſchnitten, Predigten, Geſänge vom Chor und von der Gemeinde einen ſchönen Wechſel und doch Zuſammenhang in dem Thun der lernenden, denkenden und betenden Gemeinde herzuſtellen. Man nennt das heute die hiſtoriſch-liturgiſche Methode, und der Direktor des Martinsſtifts in Erfurt, Dr. Reinthaler, wird von dem Verf. dieſes Feſtbüchleins als der Erfinder oder Begründer derſelben gerühmt. Gleichviel, wie man's nennen will, genug, unſere Kinder müſſen in ihren gottesdienſtlichen Verſammlungen mit Mund und Hand thätiger ſein, als wir Alten in den unſeren. Und wie das zu verſtehen und zu machen ſei, will eben für die Feſtage des Jahres der Verf. dieſes Buchs zeigen. Ich halte dafür, daß er ſich damit ein Verdienſt um die Schule erworben hat. Die kurzen Anſprachen, die in die Feſtfeiern hineingefügt ſind, verdienen wegen ihrer Einfachheit und Wärme alles Lob, die Bibelſtellen und Liederverſe ſind gut gewählt, das ganze Durcheinander der Wechſelthätigkeit ſo natürlich und leicht geordnet, daß die Ausführung nicht ſchwierig iſt, und endlich die Muſikbeilagen (zwei- und mehrſtimmige alte Feſtlieder) ſo entſprechend, daß ſie auch ſonſt Verbreitung verdienen. Man kann allerdings tadeln, daß der Verf. zu oft und zu lange ſingen läßt; allein das mag Jeder nach ſeinem Belieben einrichten, das Weglaſſen iſt ja nicht ſchwer. Das Hauptverdienſt des Buches beſteht aber darin, daß es in vielen guten Beiſpielen zeigt, wie ein Kindergottesdienſt eingerichtet werden könne. Möchten ſich viele Lehrer in ähnlicher Weiſe, nach Anleitung dieſes Buchs, der Sache ſelbſt in ihren Schulen annehmen! Noch beſſer aber, möchten die Geiſtlichen mit ihren Lehrern zuſammen ſonntägliche Kindergottesdienſte einrichten und abwechſelnd halten!

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVI. Nro. 7. 1857.

I. Abhandlungen.

Neue Leiſtungen für Homer.

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

(Fortſetzung. Vgl. Päd. Rev. 1857. Bd. 45, S. 161 ff.)

Wenn wir bei Beſprechung der erſten Homerica dissertatio des Hrn. Sengebuſch vor allem die umfaſſende Gelehrſamkeit hervorzuheben hatten, ſo iſt es bei der zweiten die glänzende Combinationsgabe des Verfaſſers, die unſre Anerkennung verlangt. Denn in ihr werden nun die eigentlichen Reſultate der ganzen Unterſuchung gezogen. Alles nämlich, was die alten Grammatiker über Homers Zeit und Vaterland vorgebracht haben, iſt theils von ihnen erſonnen, theils von älteren Schriftſtellern ihnen überliefert worden. Ein jeder ſuchte die ihm gerade zuſagende ältere Ueberlieferung mit innern und äußern, aus den Gedichten ſelbſt geſchöpften Argumenten zu erweiſen und zu ſtützen, wie z. B. Ariſtarch ſeine Anſicht, Homer ſei ein Athener geweſen, beſonders damit belegte, daß in ſeinen Gedichten Attiſche Structuren überwiegend ſeien, über welchen Punkt Hr. S. auf ſeine Abhandlung in Jahns Jahrb. 67. 3, 252 ff. verweiſt. Daß Ariſtarch in ſeiner Anſicht von Athen als der Heimath Homers einer alten Ueberlieferung folgte und ſie nicht ganz aus der Luft griff, wollen wir Hrn. S. gern glauben, wenn auch nicht gerade deshalb, weil dies bei ſeiner Anſicht vom Alter Homers der Fall war. Möglich auch, daß Theagenes aus Rhegion als Ariſtarchs Gewährsmann anzuſehen iſt. Woraus aber, frägt Hr. S., ſchöpfte dieſer, und woraus ſchöpften die Andern ihre ſo widerſprechenden Angaben? Sie ſchöpften unſtreitig aus mündlichen Localſagen, die in ihrer Verſchiedenheit durch den bekannten Wettſtreit der Städte über Homers Geburt und Bürgerrecht conſtatirt ſind. Und natürlich griffen

ſie nicht die erſte beſte Tradition als die richtige heraus, ſondern diejenige fand ihren Beifall, die nach ihrer Meinung ſich aus den homeriſchen Gedichten ſelbſt belegen ließ — und zwar nicht aus Ilias und Odyſſee, die für ſolche Fragen ſo gut wie keine Antwort haben, ſondern aus den übrigen, dem Homer bald hier bald dort fälſchlich beigelegten Gedichten. Wer alſo, wie z. B. Thucydides, den homeriſchen Hymnus auf Apollo für ächt hielt, der hielt auch den Homer für einen Chier, und folgte auch im übrigen der Sage von Chios u. ſ. f. Daß ein und derſelbe Autor ſeine Anſicht über die Heimath Homers im Laufe der Zeit geändert hat, wie dies bei Pindar der Fall, darf uns bei ſo bewandten Umſtänden nicht Wunder nehmen. Wann und wo ſind nun aber die übrigen Gedichte entſtanden? Wir wiſſen von den meiſten wohl den Ort der Entſtehung, von den wenigſten dagegen den Verfaſſer, — ein merkwürdiger Umſtand, für den ſich aus keiner andern Gattung der Griechiſchen Litteratur ein Analogon bietet, — wiſſen außerdem, daß ſie ſich in Form und Ton der Darſtellung, bekanntlich auch im Inhalt, eng an Ilias und Odyſſee anſchloſſen.

An dieſer Stelle (p. 27) nimmt nun Hr. S. als feſtſtehende Grundlage für den weiteren Verlauf der Unterſuchung folgendes auf: ab initio Homerum ipsum Iliadem et Odysseam non lectioni destinasse sed soli recitationi; inde ab initio per longum complurium saeculorum spatium recitata ea carmina non fuisse nisi carptim; neque Homerum ipsum literis mandasse carmina sua, nec per longum illud temporis intervallum, quod fuit inter Homerum et medium fere saeculum a. Chr. sextum, literis consignata unquam ea fuisse; primum Pisistratum Atheniensium tyrannum Iliadis et Odysseae partes e dissipatione illa retraxisse operaque adiutum virorum nonnullorum doctorum colligenda omnia disiecta quasi membra poëtae, ordinanda, literis curasse describenda. Wir ſtimmen dem vollkommen bei (und wer müßte es nicht?) bis auf Einen Punkt. Steht es denn wirklich ſo unzweifelhaft feſt, daß die homeriſchen Gedichte bis auf Piſiſtratus niemals aufgezeichnet worden ſind? Haben wir nämlich Hrn. S. recht verſtanden, ſo meint er, daß es vor Piſiſtratus nicht nur keine geſchriebene Abfaſſung von Ilias und Odyſſee gegeben habe, ſondern auch nicht einmal Aufzeichnungen einzelner Theile, mehr oder minder vollſtändige größere Gedichte. Unter den zahlreichen Belegſtellen, die Hr. S. aufgezählt hat, ſprechen gerade in dieſer Beziehung mehrere gegen ihn. So z. B. wenn es bei Ael. V. H. 13, 13 von Lykurgos heißt: ὀψὲ δὲ Λυκοῦργος ὁ Λακεδαιμόνιος ἀφόαν

πρῶτος εἰς τὴν Ἑλλάδα ἐκόμισε τὴν Ὁμήρου ποίησιν — was mag ſich dabei Aelian oder deſſen Gewährsmann gedacht haben? Brachte Lykurg eine Schaar, etwa eine ganze Schule Rhapſoden mit, welche die einzelnen Partien von Ilias und Odyſſee auswendig wußten, oder hatte er ſie ſelbſt alle auswendig gelernt, oder brachte er eine geſchriebene Sammlung mit? (Vgl. Plut. vit. Lyc. c. 4: τοῖς Ὁμήρου ποιήμασιν ἐντυχὼν πρῶτον παρὰ τοῖς ἐκγόνοις τοῖς Κρεοφύλου — ἐγράψατο προθύμως καὶ συνήγαγεν ὡς δεῦρο κομιῶν, welche Worte Hr. S. p. 52 als einen error facile excusandus zurückweiſt). Cic. de or. III, 34, 137 ſagt von Piſiſtratus: qui primus Homeri libros (alſo ſchriftliche Aufzeichnungen, nicht mündliche Geſänge) confusos antea sic disposuisse dicitur, ut nunc habemus. Wenn Eust. p. 785, 42 zu K 1 ſagt: φασὶ δὲ οἱ παλαιοὶ τὴν ῥαψῳδίαν ταύτην ὑφ' Ὁμήρου ἰδίᾳ τετάχθαι καὶ μὴ ἐγκαταλεγῆναι τοῖς μέρεσι τῆς Ἰλιάδος, ὑπὸ δὲ Πεισιστράτου τετάχθαι εἰς τὴν ποίησιν, ſo beweiſt doch wohl das zweimal gebrauchte τετάχθαι, daß er ſich in beiden Fällen eine gleiche, wenn auch verſchieden ausgeführte Handlung dachte; dachte er nun im erſten Falle an keine ſchriftliche Abfaſſung, wie konnte er alsdann im zweiten das Verbum τάσσειν brauchen? Von einer ſchriftlichen Abfaſſung ſpricht in den unzweifelhafteſten Ausdrücken die homeriſche vita bei Suidas, zu welcher Hr. S. die Bemerkung macht: carmina sua γράψαι Homerum Suidas aut καταχρηστικῶς dixit aut perperam acceptis iis, ex quibus hausit. Für eine ſchriftliche Auffaſſung vor Piſiſtratus ſprechen aber eben ſo entſchieden die Stellen aus Tzetz. Exeg. in Il. p. 8 (p. 33, 1) aus Bekk. Anecd. p. 766 sqq. (p. 36, 32), und die bedeutendere bei Villois. Anecd. II p. 182: λέγεται ὅτι συνερράφησαν ὑπὸ Πεισιστράτου τὰ Ὁμήρου ποιήματα καὶ κατὰ τάξιν συνετέθησαν τὰ πρὶν σποράδην καὶ ὡς ἔτυχεν ἀναγινωσκόμενα (aber nicht ᾀδόμενα) διὰ τὸ τὴν ἁρμογὴν αὐτῶν τῷ χρόνῳ διασπασθῆναι. Und auch die andern Stellen ſprechen nicht etwa für dieſen Theil von Hrn. S. Behauptung, ſondern laſſen höchſtens ein mehr oder minder mißliches argumentum ex silentio zu. Man mag alſo immerhin behaupten, daß die homeriſchen Gedichte urſprünglich nicht aufgeſchrieben, ſondern eine Zeit lang durch mündliche Tradition fortgepflanzt wurden. Aber warum ſoll nun nicht bereits um die Zeit des Anfangs der Olympiadenrechnung und das ganze ſiebente Jahrhundert hindurch, dies oder jenes zur Unterſtützung des Gedächtniſſes, oder auch geradezu zur Lectüre aufgeſchrieben worden ſein? Die Anhänger dieſer Anſicht haben, außer

auf die kykliſchen Gedichte und Anderes, ein großes Gewicht auf die Stelle bei Diog. Laert. 1, 57 gelegt, wo es von Solon heißt: τά τε Ὁμήρου ἐξ ὑποβολῆς γέγραφε ῥαψῳδεῖσθαι. Hr. S. behandelt ſie p. 107 ff., aber offen geſtanden, gerade hier haben wir die gewohnte Gründlichkeit ſeiner Auseinanderſetzung vermißt. Hr. S. kehrt zu der alten Wolfiſchen Anſicht zurück, wonach ἐξ ὑποβολῆς bei Solon daſſelbe iſt wie ἐξ ὑπολήψεως bei Hipparch; ja er glaubt ſogar, daß durch ein bloſes Misverſtändniß die lediglich den Solon betreffende Ueberlieferung auf Hipparch übertragen ſei; und verweiſt auf eine Gloſſe im Heſychius: ὑποβλήδην. ὑποβάλλων τὸν λόγον πρὶν σιωπῆσαι τὸν λέγοντα. ἄλλοι ὑπολαμβάνων, die ſich offenbar auf Stellen wie Il. B 292 bezieht. Allein hierdurch wird ſich doch Niemand für überzeugt halten, der die gründliche, in ihren Reſultaten auch von Hermann Opusc. VII. 82 Anm. anerkannte Erörterung von Nitzſch Melett. II. p. 132 geleſen hat. Wenn auch die gleich folgenden Worte des Diogenes οἷον ὅπου ὁ πρῶτος ἔληξεν, ἐκεῖθεν ἄρχεσθαι τὸν ἐχόμενον nicht aus Suidas interpolirt ſein können, obgleich dies meines Erachtens aus dem Umſtande, daß ſich hierfür ſonſt kein Beiſpiel findet, doch wohl nicht mit Nothwendigkeit folgt, ſo können ſie immer noch aus einem bloſen Misverſtändniß des Diogenes und aus einer vielmehr umgekehrten Verwechslung des Hipparch mit Solon hervorgegangen ſein. Einem Diogenes konnte dergleichen immerhin paſſiren. Hierbei können wir die Bemerkung nicht unterdrücken, daß Hr. S. Anſicht (Dissert. I. p. 190 sqq.), daß auch die Recenſionen κατὰ πόλεις nicht über das fünfte Jahrhundert zurückgehen, zwar viel für ſich hat, aber wie dies die Sache mit ſich führt, keineswegs feſt erwieſen iſt.

Allein da für den eigentlichen Verlauf von Hrn. S. Unterſuchungen der hier von uns berührte Punkt nicht mehr in Betracht kommt, ſo wollen wir den Gang derſelben weiter verfolgen. Bis auf Piſiſtratus alſo wurden die homeriſchen Geſänge mündlich überliefert durch die Rhapſoden, die beſtimmten epiſchen Sängerſchulen angehörten, wie die Exiſtenz einer ſolchen zunächſt durch die Angaben der Alten über das Homeridengeſchlecht auf Chios, welches den Homer als ſeinen Eponymus verehrte und in zunftmäßiger Abgeſchloſſenheit den homeriſchen Geſang von Vater auf Sohn vererbte, demnächſt nicht minder durch die Angaben über das Geſchlecht der Kreophylier auf Samos feſtſteht. Herr S. vermuthet nun mit der größten Wahrſcheinlichkeit die Exiſtenz ſolcher Homeridenſchulen auch für andere Städte und Gegenden, na-

mentlich für alle diejenigen, in denen eins oder das andre der übrigen, dem Homer fälſchlich beigelegten größeren Epen entſtanden war und außer Ilias und Odyſſee als homeriſch betrachtet wurde, alſo für Jos, Milet, Proconneſos, Kypros, Halicarnaſſos, Kolophon, Smyrna, Phokäa, Kyme, Erythrä u. ſ. w. Alle dieſe Städte ſetzten nun als Zeitpunkt für Homers Leben diejenige Zeit, in welcher ſie ſelbſt zuerſt mit der homeriſchen Poeſie bekannt wurden; und ſo kömmt denn Hr. S. nach einer nochmaligen tabellariſchen Aufzählung der verſchiedenen Angaben am Faden der Chronologie zu dem Reſultat, welches wir aus ſeiner Recenſion des Lauerſchen Werks bereits in dem erſten Stück unſrer Abhandlung (Päd. Rev. 1857 Nr. 3 S. 174) mitgetheilt haben. Durch die Joniſche Wanderung verbreitete ſich die homeriſche Poeſie von Athen aus nach Jos und Smyrna, von dort in die übrigen genannten Städte. „In Atticam (p. 86) ex qua delatam esse dicas Homericam poesin non habes civitatem. Tempus quo Athenis florere coeperit poesis Homerica non definiri vides; floruisse tantummodo ea poesis Athenis tempore Ionicae migrationis traditur. Atticae igitur in coelum licet iveris palmam ab Aristarcho summo Homericorum arbitro datam nunquam eripies; Atticam quin patriam habeas Homericae poeseos facere nullo modo potes. Quae quum ita sint, nonne certum videbitur esse, quod Aristarchus statuit, Homerum ipsum fuisse Atheniensem? *Quid?* nonne fidem habebis Atheniensium narrationibus? Nonne Ionicae migrationis tempore viguisse illum clamabis? Emigrasse inter Iones ex Attica Homerum, scholam eum in ipso itinere apud Ietas constituisse, ipsum vero sedem collocasse Smyrnae? Haec omnia nonne extra dubitationem posita esse censebis?“ — Ariſtarch hielt den Homer für einen Athener, und er behält nach Hrn. S. Recht. Dies Reſultat iſt ein durchaus neues; Niemand hat unter den Neuern vor Hrn. S. etwas derartiges, am allerwenigſten mit dieſer Begründung, vorgebracht. Die vielen verſchiedenen Angaben über Homers Alter und Vaterland, die man bisher als einen höchſt überflüſſigen Ballaſt betrachtete, haben nun ihre Berechtigung und ihr Verſtändniß gefunden. Der Weg, auf dem Hr. S. zu ſeinem Reſultate gelangt iſt, war ein höchſt gründlicher und beſchwerlicher, nicht blos für ihn, ſondern auch für den Leſer. Natürlich muß in ſolchen Dingen jedem Schriftſteller das Recht zugeſtanden werden, ſeinen eigenen methodiſchen Weg zu gehen. Aber trotz der Gründlichkeit der Unterſuchung, haben wir ſelbſt nach mehrfach wiederholter Leſung der zweiten Diſſertation uns mit

dieſem Reſultate nicht befreunden können*). Daß der homeriſch-epiſche Geſang, wie ihn die Rhapſoden pflegten, die Erben und Stellvertreter der alten Aöden aus heroiſcher und mythiſcher Zeit, von den Thrakern aus über Attika nach Klein-Aſien zu den Joniern verpflanzt ſei, das wollen wir Hrn. S. gern zugeben; denn der homeriſch-epiſche Geſang war älter als Homer. Aber Homer ſelbſt, indem wir vorläufig an einem beſtimmten Individuum dieſes Namens feſthalten, dieſer eminente Dichter für einen jeden, mag er ſich zur Liedertheorie oder zur entgegengeſetzten Anſicht bekennen, wäre in Athen geboren, wäre als gereifter Mann von dort ausgewandert — und weder Plato noch Thucydides, weder Tragiker noch Komiker, weder Hiſtoriker noch Philoſophen, hätten davon das geringſte gewußt? Alle die zahlreichen laudatores temporis acti, die nicht minder zahlreichen Lobredner Athens hätten ſich dieſen unerſchöpflichen Born des Ruhmes und Glanzes Atheniſcher Bildung in der älteſten Zeit entgehen laſſen? Keiner von ihnen nahm mit Begeiſterung die Entdeckung oder Behauptung des Theagenes v. Rhegion auf, wenn dieſe nämlich die Quelle für Ariſtarchs Behauptung geweſen iſt? Alles ſchweigt bei einer ſolchen Nationalangelegenheit bis auf das eine Epigramm des Piſiſtratus? Selbſt die Atthidenſchreiber wiſſen nichts, und Philochorus kann in ſeiner Verblendung ſo weit gehen, den Homer zu einem Argiver zu machen? Das glaube, wer es kann. Vor der Hand geben wir gern zu, daß alle unſre Bedenken keine poſitiven Argumente gegen Hrn. Sengebuſch ſind.

Ariſtarch alſo hielt den Homer für einen Athener und er behält Recht, — ſagt Hr. S., ſo lange natürlich, als man die Exiſtenz eines Homer überhaupt nicht in Zweifel zieht, und in Ὅμηρος nicht vielmehr einen ſymboliſchen Collectivnamen für eine beſtimmte Thätigkeit erblickt. Wir, unſern Theils, können uns aus mancherlei Gründen, die hier unmöglich aufgezählt werden können, nicht dazu entſchließen, die Exiſtenz eines beſtimmten den Namen Homer führenden Dichterindividuums irgendwie aufzugeben. Wenn ſein Name auch wirklich appellative Bedeutung hat, ſo berechtigt dies noch nicht im mindeſten zu einem Schluß auf die Nichtexiſtenz ſeines Trägers; denn wollte man auf dieſen Grund hin, als auf einen ſicheren argumentiren, dann würde uns ſofort eine Reihe unzweifelhaft hiſtoriſcher Perſonen unter den

*) Si parva (oder vielmehr me parvum) magnis licet conferre, ſo möchte ich auf dieſen Theil von Hrn. S. Arbeit daſſelbe Wort Ciceros anwenden, mit welchem einſt Ruhnken auf Wolfs Prolegomena antwortete.

Händen verſchwinden; ſind doch in allen Sprachen alle nomina propria einmal appellativa geweſen. Immerhin können wir jedoch der weiteren Auseinanderſetzung des Hrn. S. von p. 89 ab folgen. Der von Welcker aufgeſtellten und von G. Curtius gebilligten Ableitung des Namens aus einer Zuſammenſetzung von ὁμοῦ und ἄρω, hält Hr. S. mit Recht die Bemerkung entgegen, daß die Dorier und Aeoler niemals Ὅμαρος geſagt haben, folglich auch kein primitives α in dem Worte zu ſuchen ſei, ſondern ε. Im weiteren haben wir die ſprachlichen Deduction des Hrn. S. nicht recht faſſen können, beſonders iſt uns der logiſche Zuſammenhang von p. 94 unklar geblieben, darum nur ein einfaches Referat des Ergebniſſes, deſſen vorausſichtlicher Billigung wir von competenterer Seite mit Erwartung entgegenſehn. Auf p. 93 bemerkt Hr. S. man könne den Namen auch nicht aus einer Zuſammenſetzung von ὁμοῦ und εἴρω ableiten. Ὅμηρος iſt ihm vielmehr aus Ὅμερος entſtanden, vom Stamm ὅμ- mit dem Suffix -ρος und dem Bindevocal ε, und bedeutet einfach „der Dichter“*). Da ε kein primitiver Vocal, ſondern ein aus α oder ι abgeſchwächter ſei, eine Abſchwächung aus ι aber hier aus dialektiſchen Gründen nicht wohl anzunehmen, ſo weiſe Ὅμερος zurück auf eine ältere Form Ὅμαρος (es findet ſich ὁμαρές und Ὁμάριος als Beiname des Zeus), die Grundform des Böotiſchen Ὅμηρος (die Böoter konnten, wenn ſie von ε ausgingen, nicht auf η kommen), aus welcher im Aeoliſchen Dialekt auch Ὅμυρος oder vielmehr Ὄμυρος gebildet werden konnte. Ein Ὁμύρης, Ὁμύρητος wird in der Tradition der Kymäer unter den Vorfahren Homers genannt. Aber der Stamm ὅμ- fällt zuſammen mit ἄμ- und θάμ-; dies führt auf die Namensidentität von Ὅμηρος und Θαμύρας (Θάμυρις, Ταμύρας), ein Reſultat, zu dem bekanntlich auch E. Hoffmann, aber freilich auf einem viel bedenklicheren Wege gelangt iſt**). Nun kommen außer dem Thraker Thamyris noch viele andre alte Thrakiſche Sänger unter Homers Vorfahren vor. Eine alte Thrakiſche Colonie war aber nach Attika eingewandert und in Eleuſis anſäßig. Und von dieſen Attiſchen Thrakern ſagt Hr. S. p. 102: ab his Atticis Thracibus initia Homericae poeseos repetenda esse duco genusque et nomen ipsum Homeri, unum sive credas fuisse Iliadis atque Odysseae auctorem cui nomen proprium fuerit Homeri, sive complures sub eo nomine comprehensos esse poetas

*) Vgl. E. Hoffmann Homeros und die Homeriden-Sage auf Chios S. 29 f.
**) a. a. O. S. 52—58.

tibi persuadeas. Von den Böotiſchen Thrakern ſtammt die Heſiodiſche Poeſie ab und die alte Tradition verſäumt daher nicht, Homer und Heſiod als Verwandte zu bezeichnen. Bei der weiteren Ausdeutung der Sagen auf S. 103. 104 ff. iſt uns manches als zu ſubjectiv und bedenklich aufgeſtoßen; doch übergehen wir dies ſo gut wie Einzelheiten aus der früheren Darlegung, gegen die wir vielleicht noch allerhand Einwendungen erheben könnten, um nur noch auf die äußerſt wichtige und richtige Bemerkung über die ſprachlichen Ungleichheiten in Ilias und Odyſſee auf p. 106, ſo wie auf die bereits berührte Verwerfung der Erzählung vom Hipparch auf S. 111 aufmerkſam zu machen, der wir jedoch bis jetzt noch nicht recht beiſtimmen können.

Kehren wir nun nach unſrem kleinen Streifzug auf rein philologiſchem Gebiet zum pädagogiſchen Standpunkt zurück, den wir ja zu Anfang unſres Aufſatzes eingenommen hatten, ſo drängt ſich uns unwillkürlich die Frage auf, was kann von all den gelehrten Arbeiten über Homer die Schule brauchen? Darf man wohl den Schülern einleitungsweiſe ein kurzes Reſumé über die Homeriſche Frage mittheilen? Darf man ihnen, wenn auch nur an einigen Beiſpielen, die unerbittliche Schärfe Lachmannſcher Kritik vorführen? Brauchen ſie zu wiſſen, ob dieſe oder jene Verſe ſicher oder wahrſcheinlich interpolirt ſeien? Wir glauben dieſe und ähnliche Fragen aufs entſchiedenſte verneinen zu müſſen. Was auf die Univerſität gehört, gehört nicht auf die Schule. Auf die Schule gehört aber immer und ewig ein durchaus genaues Wortverſtändniß. Alles demnach, was von den wiſſenſchaftlichen Leiſtungen für Homer Worterklärung und Grammatiſches anlangt, das muß auch in der Schule ſeinen Platz finden. Die Bedeutungen der einzelnen Worte in der Ueberſetzung genau zu erſchöpfen, das concrete derſelben durch keine, ſelbſt nicht die mindeſte, abſtracte Verallgemeinerung zu verwiſchen; alle Nuancirungen des Ausdrucks durch kleine ſyntactiſche Unterſchiede ſich möglichſt klar zum Bewußtſein zu bringen; mit der epiſchen Phraſeologie durch fleißige Betrachtung von Parallelſtellen ſich eingehend vertraut zu machen; das ſind nach unſrer Meinung die Hauptaufgaben, die ein Lehrer ſeinen Schülern bei der Lectüre Homers zu ſtellen hat. Einen großen Dichter verſteht man nur dann gründlich, wenn man jeden Buchſtaben bei ihm verſteht, oder wenigſtens der Beachtung für werth hält; dies hat der Lehrer den Schülern am Homer deutlich und klar zu machen. Eine jede nach dieſen Geſichtspunkten hin commentirte Schulausgabe des Homer wird dem Schüler von großem Nutzen, dem Lehrer ſehr angenehm ſein, auch

wenn er ſelbſt, wie z. B. Referent, der Anſicht ſein ſollte, commentirte Schulausgaben ſeien vom Uebel. Wir haben aus dieſen Gründen die neue Ausgabe der Odyſſee von Herrn Prof. Ameis, von der uns leider nur erſt das erſte Heft vorliegt, mit aufrichtiger Freude begrüßt. Für genaue Auffaſſung des homeriſchen Ausdrucks iſt in ihr unvergleichlich mehr geleiſtet, als in der Ausgabe von Faeſi. Hr. Ameis iſt nicht nur ungemein bewandert in der geſammten homeriſchen Litteratur, ſondern beherrſcht auch ſelbſt die homeriſche Sprache in der ausgezeichnetſten Weiſe. Ein großer Theil ſeiner Anmerkungen iſt in Klammern geſetzt und nicht für Schüler, ſondern für Lehrer beſtimmt, und die wiſſenſchaftliche Ausbeute derſelben, namentlich die Lesarten des Textes anlangend, iſt wahrlich keine kleine. Wir ſind nun zwar ganz mit Hrn. Prof. Schömann's Anſicht einverſtanden, wenn er ſagt: „ich bin der Meinung, daß eine Schulausgabe nicht gerade für Schüler allein, ſondern für die Schule, alſo auch für Lehrer brauchbar ſein ſolle" — und wollen daher Hrn. Ameis keinen Vorwurf machen, daß ſich in ſeiner Schulausgabe manches ungehörige finde; denn was an und für ſich gut und werthvoll iſt, iſt uns angenehm, wo wir ihm auch begegnen mögen; aber wir haben es recht ſehr bedauert, daß uns Hr. Ameis ſtatt dieſer Schulausgabe nicht lieber einen vollſtändigen, gelehrten Commentar geliefert hat, etwa nach dem Plane eingerichtet, wie die Ausgaben der Bibliotheca Graeca von Jacobs und Roſt. Eine ſolche Homerausgabe ſtellt ſich mehr und mehr als ein wirklich unabweisbares Bedürfniß heraus. Und wenn ſich diejenigen, die durch Gelehrſamkeit und Scharfſinn dazu befähigt ſind, wie im vorliegenden Falle Hr. Ameis, der wahrhaftig ſchwierigen und ehrenvollen Aufgabe nicht unterziehen, wer ſoll es dann thun? Wenn das aber nicht bald geſchieht, ſo wird inzwiſchen die Homerlitteratur ſo ins Unermeßliche anſchwellen, daß ein einzelner ſie nachher nicht mehr bewältigen kann. Daß ſolche Schulausgaben, wie ſie die Weidmannſche und Teubnerſche Sammlungen bieten, für Schüler und Lehrer von großem Nutzen ſind, das weiß ein jeder. Aber weniger allgemein ſcheint man beachtet zu haben, daß ſie nach einer Seite hin großen Schaden anrichten können, und, wie Ref. aus Erfahrung weiß, theilweis wirklich ſchon angerichtet haben. Solche Ausgaben fallen nemlich auch Studenten in die Hände und zwar angehenden Philologen. Dieſen ſind ſie äußerſt bequem; um ſo bequemer, je wiſſenſchaftlicher ſie angelegt und bearbeitet ſind. Wer aber ſieht, daß er die Reſultate und die Quinteſſenz von Nitzſch' Anmerkungen zur Odyſſee auch in Faeſis Aus-

gabe findet, für den liegt die Verführung allzunahe, Nitzſch' mehrbändige Anmerkungen gar nicht mehr zu leſen, der Scholien und des Euſtathius gar nicht zu gedenken. Nipperdey's geiſtreicher Tacitus hat gar manchen abgehalten, ſich gehörig um die großen Ausgaben von Bekker, Walther u. A. zu kümmern, und durch eigenes Nachdenken aus den Commentaren brauchbares und unbrauchbares zu ſcheiden. Wer Weißenborns bequemen und an und für ſich trefflichen Livius zur Hand hat, der ſollte noch großes Verlangen ſpüren ſich mit dem dickleibigen Drakenborch abzugeben? Freilich wird ein energiſcher, imponirender philologiſcher Lehrer ſolchem Unweſen ſteuern können, aber doch nur zum Theil. Denn in den meiſten Fällen ſucht er ſeine Schüler in ſeine beſtimmte philologiſche Richtung hineinzuziehen; wer von ihnen auf dieſe nicht eingehen kann oder will, der ſehe zu, wie er ſich ſelbſt weiter helfe. Diejenigen aber, die in univerſeller Weiſe das ganze Gebiet der Philologie ſelbſtändig beherrſchen, die verlangen von ihren Schülern umfaſſende, maſſenhafte Lectüre. Und ſo gut ſich die Gymnaſiaſten nach Eſelsbrücken umſehen, wo es nur irgendwie angeht, ſo gut ſollten dies nicht auch Studenten thun? Um ſo dringender ergeht an die gegenwärtige Philologie die Aufgabe, dies iſt unſer ceterum censeo, die ſeit Jahrzehnten ſo vernachläßigte Seite der ſchriftlichen Interpretation wieder hervorzuſuchen und wenigſtens die geleſenſten Autoren angemeſſen zu commentiren.

Da uns jedoch eben nur eine Schulausgabe vorliegt, ſo müſſen wir uns damit ſchon begnügen, und ſind nach obiger Bemerkung um ſo mehr geneigt, das viele vortreffliche derſelben gern und bereitwillig anzuerkennen. Mit Freuden ſind wir mancher guten wenigſtens anregenden Spracherklärung begegnet, die wir bei Faeſi vermißten z. B. α 53 über ἔχει, 86 über ἐυπλόκαμος, 97 über ὀγμή als Subſtantivum, die Erklärung von 127, von ἀναθήματα in v. 152, vgl. Cic. ad Att. I. 1, 5, von ἀλφησταί in v. 349 worüber Hr. A. bereits in Mützells Ztſchr. VIII. S. 649 geſprochen hat; gut iſt die Bemerkung zu β 43, namentlich im Gegenſatz zu Faeſi; v. 227 wird γέροντι gegen Nitzſch und Faeſi mit Euſtathius wohl richtig auf Laertes bezogen; beachtenswerth iſt die Erklärung von χάμαρος in v. 351 und vieles Andre. Auch das verdient Lob, daß Hr. Ameis nicht verſäumt hat, die Schüler hin und wieder auf den metriſchen Bau der Verſe hinzuweiſen, z. B. α 1 mit der in Klammern geſetzten Frage, 39, 60, 232. Einzelne Bemerkungen würden wir aber doch als ſelbſtverſtändlich, oder ſelbſt für Schüler zu unbedeutend, weggelaſſen haben, z. B. α 35, 40, 51 (die erſte Zeile),

214, β 29 (bis auf die einfache Verweiſung), 262 (die erſten zwei Zeilen), 273, 336, 428 (die zwei letzten Zeilen). Im einzelnen iſt uns aufgefallen die Bemerkung zu α 29 ἀμύμονος Αἰγίσθοιο „des untadligen d. h. der Zeit, wo er noch ohne Tadel und unbeſcholten war"; daß Zeus an die Zeit gerade nicht denkt, beweiſt der Zuſammenhang der Stelle; ἀμύμων iſt hier wie ἀγήνωρ und ἀντίθεος, worüber Hr. A. zu α 106 ſpricht, ehrendes Beiwort zur Bezeichnung der edlen Geburt; auch Faeſis Bemerkung zu dieſer Stelle will uns nicht zuſagen. — V. 41 möchten wir nicht von einem Heimweh des Oreſtes ſprechen; der Mann gewordene Oreſtes verlangt vielmehr nach ſeinem guten Recht, das er in der Heimath beanſprucht. — V. 46: „καὶ λίην bezieht ſich ſtets auf einen Gedanken, der nicht ausgeſprochen iſt, aber aus dem Zuſammenhange ſich ergiebt"; man wird wohl thun καὶ λίην auf das zu beziehen, was wirklich daſteht. — Zu v. 50 heißt es: „ὅθι τε urſprüngliche Parataxe und da; dann (?) aber wird die Partikel τέ, wie ein tonloſes deiktiſches da oder ſo der vertraulichen Rede, ſehr oft an Pronomina, Adverbia und andere Partikeln angereiht". τε heißt und, es iſt die allgemeinſte Conjunction, deren Sinn unſer Deutſches und freilich nicht überall wiederzugeben vermag, aber es heißt weder da, noch ſo, denn beides ſind keine eigentlichen Conjunctionen. Vgl. die Bemerkung zu εἴ πέρ τε in v. 188. — Die Bemerkung zu v. 71 „Homer hat überhaupt die Neigung, den Dativ zu ſetzen, wo man den Genetiv erwartet" hilft in ihrer Allgemeinheit dem Lehrer zu nichts, und kann dem Schüler leicht zu einer verkehrten Vorſtellung über die homeriſche Sprache Veranlaſſung geben. — Bei der guten Bemerkung über ἀργειφόντης zu v. 84 würden wir am Schluß auf v. 53 zurückgewieſen haben; eins erläutert das andere. — V. 92 „ἕλιξ nicht nach dem ſpäteren κριὸς ἑλιξόκερως zu erklären, ſondern gekräuſelt, kraus, kraushaarig am Kopf und Hals, im Gegenſatz zu den glatten Pferdemähnen"; wir können uns nicht entſinnen, hier zu Lande in Pommern, kraushaarige Ochſen geſehen zu haben. — Σπόγγοι πολύτρητοι in v. 111 erklärt Herr A. vielgerieben, d. i. aufgelockert; ſollte man nicht denken, daß durch vieles Reiben ein Gegenſtand feſt und compact würde? — Κρειῶν πίνακες in v. 141 ſoll Schnitzelfleiſch ſein; kann man tranchirte Bratenſcheiben Schnitzelfleiſch nennen? — Die Vermuthung zu v. 169 ἀτρεκέως ſei eigentlich ἀταράκτως iſt doch mindeſtens kühn; man hat zur Erklärung des Wortes bereits anderwärts nicht ohne Wahrſcheinlichkeit an detrectare erinnert; überhaupt iſt Hr. A. in ſeinen Etymologien nicht ſelten zu weit gegangen;

man vgl. die Deutung von *ὑπερφίαλος* zu 134, von *νηπιάας* zu 297 u. A. — Die Bemerkung zu 203, daß *δήν*, *δηρόν*, *δεῖσαι* urſprünglich digammirt geweſen, iſt uns neu, und vielleicht nur deshalb auffallend. — V. 225 wird zu *χρεώ*, *ἐστί* ergänzt, aber iſt dies bei voraufgegangenem *σε* durchaus nöthig? — *Ἅρπυιαι* in v. 241 iſt klein geſchrieben, nach dem Grundſatz: perſonificirte Nomina, die zugleich Appellativa ſind, werden klein geſchrieben; aber wer kann beweiſen, daß *ἅρπυιαι* wirklich zugleich als Appellativum im Gebrauch geweſen? Denn anders verſtanden kann jener Grundſatz keine Geltung haben. Vortrefflich hat Hr. A. zu v. 320 die Ariſtarchiſche Erklärung von *ἀνόπαια* zu Ehren gebracht; nur ſagt Ariſtarch nicht, daß *φήνη* und *ἀνόπαια* identiſch ſeien. — Zu v. 381 (vgl. *β* 45) heißt es: *ὃ θαρσαλέως* d. i. *ὅτι*, aber *ὅ* iſt gleich propter id quod, einfacher Accuſativus. In v. 402 ſchreibt Hr. A. wieder *δώμασιν οἷσιν*, aber ohne rechte Begründung; der eingeklammerte Theil der Anmerkung iſt uns unklar geblieben. In v. 434 iſt der doch immerhin abnorme Subjectswechſel der beſonders wegen des folgenden ſtört, wohl ohne zwingenden Grund angenommen. Die Erklärung von *τρητοῖς λεχέεσσιν* zu v. 440 hat uns ſo wenig befriedigt, wie die von *πολύτρητος* in v. 111. Pindar verſteht unter dem *τρητὸς πόνος μελισσᾶν* doch wohl den künſtlichen Zellenbau der Honigwaben. Zu *β* 81 finden wir in der Erklärung von *δάκρυ' ἀναπρήσας* Thränen aufſprühend durchaus nichts plaſtiſches, ſondern ſie iſt übertrieben ſtatt des einfachen Thränen hervorquellen laſſend. Die Unterſcheidung von *θάλασσα*, allgemeine Bezeichnung des Meers als Element (?), *ἅλς* das Meer an der Küſte, *πόντος* die hohe See oder die Tiefe des Meers, zu *β* 260, iſt etymologiſch unberechtigt und ganz willkürlich; ebenſo willkürlich, weil etymologiſch durch nichts begründet, iſt die Unterſcheidung von *ἐπιόψομαι* und *ἐπόψομαι* zu v. 294. Zu v. 319 heißt es: „*ἐπήβολος* aus *ἐπίβολος* verlängert, theilhaftig;“ aber warum ſchreibt man da nicht einfach *ἐπίβολος*? Genauer heißt es bei Faeſi: *ἐπήβολος* = *ἐπίβολος*, aus *ἐπι-ή-βολος*, wie *ὑπερ-ή-φανος*. *Ἐπήρετμοι* in v. 403 wird ruderfertig erklärt, „eine poetiſche Steigerung der Sache, um zu größerer Eile anzutreiben.“ Ruderfertig ſind die Gefährten doch auch nur, wenn ſie bereits auf dem Schiffe, auf den Ruderbänken ſitzen; warum alſo da nicht einfach „am Ruder“? Daß ſie nachher noch am Ufer ſind, thut, eben wegen der poetiſchen Steigerung, nichts zur Sache. Zu den Worten *ἔπρησεν δ' ἄνεμος μέσον ἶστίον* in v. 427 lautet die Anmerkung: „*πρῆσαι* eigentlich ſprühen (zu 81), vom Winde: in

etwas blaſen, wie *A* 481: *ἐν δ' ἄνεμος πρῆσεν.*" Aber ſprühen und blaſen, wie paßt das zuſammen? Warum iſt nicht mit Buttmann Lexil. I. S. 106 geſagt *πρῆσαι* eigentlich anfachen? *ἔπρησεν* heißt: er ließ aufquellen, anſchwellen. *Πορφύρεον κῦμα* im folgenden Verſe wird als purpurne, von dem trübrothen (?) Glanz der Wogen, die beſonders beim Morgenroth aufgewühlt (?) werden, erklärt. Aber die Alten hatten nach Plinius mindeſtens zehn Arten von Purpur, unter andrem auch weißen, vielleicht daß ſie darunter urſprünglich jede ſecundäre, nicht natürliche Färbung eines Gegenſtandes verſtanden haben, und erſt ſpäterhin die rothe Purpurfarbe *κατ' ἐξοχήν*. Zu *γ* 2 wird die Völckerſche Erklärung von *οὐρανὸς πολύχαλκος* geboten, trotz des Einſpruchs von Goettling zu Hes. Theog. 126 und Diſſen kleine Schriftt. S. 402.

Doch genug ſolcher Einzelheiten. Hin und wieder hätte Hr. A. in ſeinen Ausdrücken klarer ſein ſollen. Was heißt das „der Gedanke ſoll als ſelbſtverſtändlich extenſiv concentrirt werden" (*α* 59)? „ein Dativ des Intereſſes (71)", „ein ethiſches Anakoluth (257)", „Adjectiva ſtehen bei Homer nur dann in adverbiellem Sinne, wenn etwas adjectiviſch Ausgeſagtes dem Subject des Verbi angehört" (*β* 275) u. A.? Es iſt nicht gut, wenn ein Commentar wieder eines Commentars bedarf. Mit Hrn. Ameis Interpunction können wir uns nicht überall einverſtanden erklären, aus Gründen, die wir in einem früheren Aufſatz der Revue (Band 43, S. 247—264) mitgetheilt haben. Namentlich räumt er ſeiner ſogenannten „logiſchen" Interpunction, die wir lieber rhetoriſche, im Gegenſatz zur grammatiſchen, nennen möchten, zu großen Spielraum ein; vgl. zu *α* 327. Zu *β* 119 heißt es in der Anmerkung: „die gewöhnliche Interpunction iſt unhomeriſch;" aber wer will das beweiſen, und giebt es etwa eine homeriſche Interpunction im Gegenſatz zu einer unhomeriſchen? Auf welcher Logik beruht der Schluß zu *β* 388: „der Vers ſteht allemal parataktiſch ſtatt eines attiſchen hypotaktiſchen Zeitſatzes, daher (?) iſt am Schluſſe nur Komma zu ſetzen?"

Einen Punkt aber haben wir an Hrn. Ameis Arbeit ebenſo wie an jeder andern uns bekannten Schulausgabe des Homer vermißt. Wenn nämlich als oberſter Grundſatz aufgeſtellt iſt, den Homer aus ſich ſelbſt zu interpretiren, ſo muß demnächſt als zweiter gelten, den Homer aus dem Alterthum zu interpretiren. Es iſt zwar abgeſchmackt zu ſagen, Homer ſei die Bibel der helleniſchen Nation geweſen, weil den Hellenen der Begriff einer ſchriftlichen Offenbarung

ebenſo fremd iſt, als etwa dem Buddhaismus der Begriff eines perſönlichen Gottes. Aber ganz Griechenland ehrte den Homer als höchſte Quelle dichteriſcher Lebensweisheit und wußte demgemäß die einzelnen Ausſprüche und Maximen im Munde ſeiner Helden, ja auch die Abſichtlichkeit einzelner Handlungen und kleinerer Züge in höchſt zarter, ſinniger und geiſtvoller Weiſe aufzufaſſen. Hierhin gehört auch die hiſtoriſch überlieferte Anwendung mancher Verſe durch berühmte Männer. Alle ſolche Bemerkungen und Anekdoten dürfen aber der Jugend nicht vorenthalten werden, weil ſie dazu beitragen den Homer als wahrhaften Nationaldichter kennen zu lernen, und mehr als alles andre geeignet ſind, wirklich in den dichteriſchen Geiſt des klaſſiſchen Alterthums einzuführen. Sie laſſen ſich aber aus einer Menge von Autoren mit Leichtigkeit ſammeln, von denen wir nur Plato, Plutarch*) und Dio Chryſoſtomus nahmhaft machen. Sogar in den Scholien des Porphyrius iſt neben dem allegoriſchen Wuſt manches hierher gehörige Goldkörnchen verborgen. Auch Hr. Ameis hat hin und wieder ſeinem Commentar hübſche äſthetiſche Bemerkungen einverleibt, wie zu α 66. 172. β 328, vielleicht zu ſparſam. Auf Geiſt und Bildung der Schüler werden ſie unſtreitig fruchtbar und anregend einwirken. Möchte es ihm gefallen bei der Bearbeitung der folgenden Bücher unſre zuletzt ausgeſprochne Anſicht einer freundlichen Erwägung für werth zu erachten.

---

*) Außer zahlreichen Stellen der Biographien, gewähren beſonders die Moralia reiche Ausbeute; man leſe nur die geiſtvolle Schrift de audiendis poetis.

Höhere Bürgerſchule und Gymnaſium noch einmal.

Von W. Langbein.

Das Programm des Königl. Gymnaſiums zu Stargard, 1857 enthält unter dem Titel Realſchule und Gymnaſium die Antrittsrede des Director Dr. Hornig.

Herr Director Dr. Hornig hat aus der neueren Geſchichte des höheren Unterrichtsweſens folgende Sätze heraus geleſen:

Der unſelige Dualismus in unſerm höheren Unterrichtsweſen hat die pädagogiſche Welt in zwei ſich feindlich gegenüberſtehende Lager geſchieden und muß ſie auch ferner geſchieden halten, weil zwiſchen dieſen Gegnern, den Realiſten und Humaniſten, zwar einmal von einer temporären Waffenruhe, aber niemals von Frieden und Freundſchaft die Rede ſein kann.

Die Realſchule würde auch jetzt, wo die aura popularis nicht mehr ganz ſo ſtolz wie vordem ihre Segel anſchwellen macht, den Muth finden, einmal gegen den Strom zu ſteuern, wenn ſie ſich mit der gleichen Berechtigung, wie das Gymnaſium für das humaniſtiſche, ſo auch für das realiſtiſche Princip als Fundament der Jugendbildung begeiſtern könnte.

Die Umwandlung einer Realſchule in ein Gymnaſium iſt gerechtfertigt und hat einen Sinn auf Grund des Bekenntniſſes, daß ſich die Realſchule als ſolche auf einem pädagogiſchen Irrwege befunden habe.

In dem Lehrplane der Semlerſchen Realſchule von 1739 tritt ſchon das Grundprincip hervor, es müſſe vor allem das gelehrt werden, was die nächſte Gegenwart, was das tägliche Leben bietet und fordert.

Das Nützlichkeitsprincip iſt das der Realſchule. Die Rentabilität der Schule für das tägliche Leben iſt die Subſtanz der Realſchule. Der Realſchule iſt es nicht um eine organiſche Entwicklung des jugendlichen Geiſtes zu thun, das Wiſſen wird ihr Selbſtzweck, und das Wiſſen eignet ſie an zu Nutz und Frommen des Gewinnſtes, den man für das tägliche Leben daraus ziehen kann.

Die Realſchule hat eine leidige Pädagogik der Intereſſen hervorgerufen.

Die Realſchule blieb trotz aller Bemühungen ein Aggregat, und es kam zu keiner pädagogiſchen Organiſation.

Auch die moderne Realſchule hat ſich von dem Nützlichkeitsprincip nicht emancipirt. Es liegt, wenn auch verdeckter, der Anſicht zu Grunde, daß man die Forderungeu und Scheidungen des bürgerlichen Lebens auch für die Schule als maßgebend anerkennt. Scheiberts Grundſatz, daß die Realſchule zugleich Gymnaſium und Univerſität ſein müſſe, zeigt von neuem die frühere Heckerſche Ueberſchwenglichkeit, nur in gewandelter Form. Für die Realſchule iſt in ihrem Lehrplan kein Mittelpunkt vorhanden.

Die Realſchule hat Wiſſenſchaften von geringer pädagogiſcher Berechtigung, alſo rein in Verfolgung techniſcher Zwecke, in ihr Bereich gezogen.

Man hat nicht erwogen, wie weit die pädagogiſche Berechtigung der einzelnen Schuldiſciplinen reichen dürfe oder wie weit jede zu begrenzen ſei.

Wo etwas wie eine Ausgleichung und Begrenzung der einzelnen Diſciplinen zu Gunſten des Ganzen verſucht und vorgenommen iſt, da haben es die einzelnen Schulen auf ihre eignen Schultern und Gewiſſen genommen und dem Princip zuwider, das die Realſchule dominirt.

Denn der künftige Nutzen für das praktiſche Leben iſt auf dem Gebiet der Realſchule bei Einführung und Behandlung einer Wiſſenſchaft das maßgebende Princip.

Die Realſchule kennt ihr eigenes Leiden. Sie hat große Anſtrengungen gemacht ein wiſſenſchaftliches Centrum zu gewinnen, ſie hat es mit der Mathematik, den Naturwiſſenſchaften, dem Deutſchen, den neueren Sprachen vergebens verſucht. Das Heilmittel, welches Kaliſch der Realſchule vorgeſchlagen, ein energiſches Studium des Lateiniſchen, hat im Allgemeinen wenig Beifall gefunden. Und doch war ſein Rath allein geeignet, der Realſchule zu einer pädagogiſchen Organiſation zu verhelfen.

Aber freilich, ein energiſches Studium des Lateiniſchen zieht nothgedrungen das Griechiſche nach ſich. Es würden alſo die claſſiſchen Studien Centrum der Realſchule und dieſe allmählig entweder ein Gymnaſium werden, oder, wo man die claſſiſchen Studien durchaus perhorreſcirt, rein techniſche und gewerbliche Inſtitute, oder einfache Bürgerſchulen. Das Latein, wie es bis jetzt realiſtiſch genug auf der Realſchule getrieben wird, kann der Realſchule nicht helfen. Gegen principielle Irrthümer hilft allein eine principielle Reaction.

Solche „pädagogiſche Sünde“, wie der Weg der Realſchule überhaupt, ſei, ſo leſen wir, nun auch die Wirkſamkeit des Hrn. Dr. Hornig nach ſeiner eigenen „Erkenntniß und Bekenntniß“ als Director der höheren Bürgerſchule zu Treptow geweſen. Er hat ſich aus ihr, nachdem unter ſeinem kurzen Directorat die Umwandlung der Treptower höheren Bürgerſchule in ein Gymnaſium eingeleitet worden, gerettet in den allein ſelig machenden Schooß des Gymnaſiums.

Sind wir, die wir der höheren Bürgerſchule treu bleiben, wol ganz verſtockte Sünder, oder können wir es aus guten, für uns wenigſtens genügenden Gründen, ohne unſer Seelenheil zu gefährden, ohne die 17174 preußiſchen Realſchüler des Jahres 1856 zu ärgern?

Die Frage iſt für uns müßig, die wir mit unſrer Anſchauung vom Weſen und der Stellung der höheren Bürgerſchule nicht im gleichen Spital, wie Herr Dr. H., krank liegen. Für uns, denen die Geſchichte der deutſchen höheren Bürgerſchule nicht bei Spilleke und Kaliſch aufhört, die wir auch von Mager und der Pädagogiſchen Revue wiſſen, die wir von Scheibert mehr gehört haben, als einmal von weitem ſeinen Satz, daß die höhere Bürgerſchule zugleich Gymnaſium und Univerſität ſein müſſe, und die wir namentlich dieſen Satz wol beſſer als Hr. H. verſtehen, die wir nicht das Utilitätsprincip, ſondern das Princip der Durchdringung von formaler Kraft und realem Inhalt als das der höheren Bürgerſchule ſetzen, für die das Ziel der höheren Bürgerſchule eine zweckbewußte, geſinnungsvolle Thatkräftigkeit iſt, die wir die Unterrichtsprincipien der höheren Bürgerſchule nicht aus einer Encyklopädie der Wiſſenſchaften und ihre Erziehungsprincipien nicht aus einem Compendium der Moral oder Ethik entwickeln, ſondern beide aus den gewerblichen und ſtaatlichen und ſocialen und individuellen Bedürfniſſen der höhern bürgerlichen Stände; die wir in der That auch noch mit Lateiniſch und Griechiſch im Sinne der Aufgabe einer höhern Bürgerſchule zu unterrichten verſtänden und ebenſo mit Lateiniſch und Griechiſch im Sinne der Aufgabe einer Handelsſchule: für uns ſind die Sorgen des Hrn. Dr. H. über die Realſchule und ſeine Wünſche für das Gymnaſium ein völlig überwundener Standpunkt.

Wir kennen den Gegenſatz zwiſchen Realismus und Humanismus nicht aus der Schule und dem Leben innerhalb des Departements unſres Unterrichtsminiſteriums, ſondern nur noch aus den Provinzial-Gewerbeſchulen und aus Raumers Geſchichte der Pädagogik.

Wir ſehen in den Gymnaſien nicht den Hort und in den Gymnaſiallehrern und Philologen nicht die Wächter und Pächter des Humanismus.

Wir kennen keinen allgemeinen Menſchen', ſondern den Menſchen nur in der Beſtimmtheit ſeines Berufs.

Was Beruf ſei, darüber brauchen wir nicht einmal auf Scheibert, ſondern nur auf Eberhards Synonymik zu verweiſen. Freilich wird es gut ſein, aus Scheibert zu lernen, wie er dieſen Begriff nach der ganzen Tiefe und Breite ſeines Inhalts auslegt.

Wir kennen keine allgemein bildenden Schulen. Auch die Gymnaſien ſind, wie die höhern Bürgerſchulen, Berufsſchulen, das heißt nicht Fach- oder Geſchäftsſchulen.

Der Beruf der gelehrten Stände iſt ein andrer als der der höhern bürgerlichen Stände. Darum bedürfen ſie einer andern Schulbildung.

Nicht andrer Lehrgegenſtände, oder doch nicht darum.

Die Wahl der Lehrgegenſtände für die höhere Bürgerſchule hängt davon ab, daß die höhere Bürgerſchule bis zum 17. oder 18. Lebensjahre eine in ſich abgeſchloſſene Bildung geben ſoll, was das Gymnaſium auch bis zum 19. oder 20. Jahr nicht braucht, nicht ſoll, nicht darf.

Die Bildung iſt zweifach: Bildung der Einſicht und Bildung des Willens. Nahezu gleich iſt für beiderlei Stände das Bedürfniß nach Uebung im hiſtoriſchen Erkennen, größer iſt das der bürgerlichen Stände nach Uebung im empiriſchen, das der gelehrten Stände nach Uebung im philologiſchen und ſpeculativen Erkennen. Fehlen darf beiden keine ganz. Aeſthetiſche Bildung bedarf der Bürger mehr als der Gelehrte, für ihre religiöſe und ſittliche Bildung iſt das Maaß des Bedürfniſſes gleich, eine Differenz wird ſich zeigen, da die Bildung ihre Factoren und den Gang des Proceſſes ſtets erkennen läßt. Die weitere Unterſuchung aber und die Feſtſtellung des Quantum und Quale jeder Species von Bildung muß ausgehen von der Species des Berufs.

Darum alſo kann das Gymnaſium nicht „die allgemeine Bedingung aller Berufsbildungen bezwecken.“ Darum iſt das Gymnaſium nicht „die einzige und ächte höhere Bürgerſchule für den Theil der Nation, welcher künftig irgend wie wortführend und leitend in das Leben einzugreifen berufen ſein wird;“ denn der Bürger werkt und wirkt und leitet und greift ein durch andre Mittel und in ganz andrer Weiſe, als der Gelehrte. Darum iſt das Gymnaſium nicht „die rechte Schule, Bürger ſowohl für den Staatsdienſt und die Kirche, als für Gewerbe und Induſtrie zu bilden.“

Das Gymnaſium muß allerdings, ſofern die Studirenden künftig auch Bürger ſind, etwas von der höhern Bürgerſchule in ſich und an ſich haben. Aber ſo wenig die künftigen Staats- und Kirchendiener vornehmlich Bürger ſind, ſo wenig ſoll das Gymnaſium auch vornehmlich höhere Bürgerſchule ſein.

Wenn aber Herr Dr. H. den Satz daß „höhere Jugendbildung für alle Stände und Berufsarten weſentlich auf einem und demſelben Wege in einer und derſelben Anſtalt, nämlich in richtig organiſirten Gymnaſien erſtrebt werden kann," ſo wohlfeil wie auf S. 13 durch ein Citat aus der Zeitſchrift für Gymnaſialweſen IX. 746 ff. glaubt erweiſen zu können, ſo wollen wir auch nun nichts weiter dagegen ſetzen, als das Citat aus der Pädagog. Revue, Bd. 31, S. 113 ff, wo von Scheibert im Jahre 1852 abgeſehen von der ganzen neuern Litteratur der höhern Bürgerſchule der Landfermannſche Satz aus 1855 im Voraus gründlich und vollſtändig widerlegt iſt, und mit ihm der ganze Inhalt der Hornigſchen Rede, ſammt deren Spiel mit den Bildern von Reaction und linker Seite, gegen welches die höhere Bürgerſchule ſich wahrhaftig nicht mehr ſollte zu verwahren brauchen.

Alſo Hr. Dr. H. rettet ſich aus der höhern Bürgerſchule in das Gymnaſium. Und doch iſt es ſeine erſte That, dieſes erſt über ſein Princip aufzuklären, ihm ſein rechtes Lebenscentrum zu vindiciren.

Dies iſt auch wol nöthig. Denn innerhalb des Gymnaſiums hat man wol bis jetzt gleichviel von Weltbürger-, Allgemein-, altclaſſiſcher, humaniſtiſcher, idealer, äſthetiſcher, nationaler, chriſtlich-nationaler Bildung gehört. Und aus den claſſiſchen Studien haben die Philologen, Grammatiker, Aeſthetiker, Kritiker, Hiſtoriker, Dialektiker wol jeder ganz etwas anders machen können, machen wollen und wirklich gemacht, ſo daß alſo weder Einigkeit über das Princip, noch Einheitlichkeit des Unterrichts, und dies beides weder in dem Gymnaſium, noch gar oft in irgend einem einzelnen Gymnaſium zu finden geweſen ſein möchte. Wenn nun Hr. Dr. H. durch das Princip der Concentration und die Forderungen des Reſcripts vom 7. und 12. Jan. 1856 zu einer richtigen Organiſation des Gymnaſiums zu gelangen hofft, innerhalb der Gymnaſien von heute aber noch realiſtiſche Irrthümer findet, denen der Contract erſt zu kündigen ſei: warum denn ſo böſe auf die höhere Bürgerſchule, die er, indem er ſie zur Realſchule in dem verwegenſten Sinne des Wortes erſt ſtempelt, als ganz unrettbar und heillos hinſtellt, und die vor dem „wohl organiſirten" Gymnaſium nicht ferner beſtehen könne? Das Gymnaſium ſucht nach Hrn. Dr. H. ja auch

erſt das Maaß für die einzelnen Disciplinen. Woher hat es mehr Bürgſchaft, dieſes zu finden, als die höhere Bürgerſchule, von deren Suchen und gewiſſenhaften Arbeiten er ſo wenig weiß oder wiſſen will oder wenigſtens ſo wenig ſagt? Es kommt wirklich im Leben zuweilen „auf das Wiſſen, auf die Maſſe des Stoffs an, den man mitbringt, und nicht blos auf die geiſtige Kraft", auf die formale Bildung, die mit Begriffen ſpielt, und die, weil ſie aus der Beſchäftigung und Arbeit an den Formen gewonnen iſt, nicht gewöhnt und geübt und fähig iſt, den Gedanken aus dem Realen zu erarbeiten, nicht fähig, „aus der Anſchauung des realen Objects das Urtheil zu bilden und aus Sachkenntniß, verbunden mit einem deutlichen Wiſſen über Urſache und Wirkung ſichere Schlüſſe zu ziehen."

Will ſich Herr H. ſelbſt über den Streit zwiſchen Gymnaſium und höherer Bürgerſchule, indem die höhere Bürgerſchule nur, wie eben jetzt wieder, ſich vertheidigt — denn ihr factiſches Werden und Beſtehen iſt an ſich kein Angriff gegen das Gymnaſium und deſſen Princip, ſondern nur gegen ſeine Einbildung, Allen Alles ſein zu können —, will ſich Herr Dr. H. über dieſen Streit wirklich informiren und durch Studium der Sache ein Recht gewinnen, künftig in ihr gehört zu werden, ſo rathen wir ihm die oben angeführte Abhandlung Scheiberts, die zunächſt ſeine Bekehrung ſchwankend machen könnte, und die ganze Pädag. Rev. und Scheiberts ſonſtige Arbeiten über höhere Bürgerſchule und Gymnaſium in den erſten großen Ferien auf ſeinen Arbeitstiſch zu legen. Denn nur wer von Scheibert weiß, weiß von der höhern Bürgerſchule, was ſie will, was ſie iſt, was ſie ſoll und was ſie kann.

Außer durch die Scheibertſchen Arbeiten theoretiſch iſt nun zum Glück Hr. Dr. H. für Preußen auch durch den neulichen Erlaß über definitive Organiſation der höhern Bürgerſchule praktiſch widerlegt. Wir brauchen nicht „ein gewandeltes Cultusminiſterium" (S. 6) abzuwarten. Für Preußen iſt vom Miniſterium die Nothwendigkeit der beiden Bildungswege, welche das Gymnaſium und die höhere Bürgerſchule bieten, anerkannt. Wir brauchen alſo hier nicht mehr die Sachwalter der höhern Bürgerſchule zu ſein. Die Päd. Rev. iſt es auch, beiläufig geſagt, nie in dem Sinne geweſen, daß ſie die Sache der höhern Bürgerſchule gegen die Sache des Gymnaſiums geführt hätte. Gegen die Feinde des Gymnaſiums im eigenen Lager haben wir in der höhern Bürgerſchule das Gymnaſium ſelbſt geſchützt. Leider haben wir auch gegen Feinde im Lager der höhern Bürgerſchule dieſe zu wahren, da wir die höhere Bürgerſchule

„im Dienſte der Induſtriellen nicht ohne Förderung des Materialismus denken können.“ Die höhere Bürgerſchule der Päd. Rev. will ſich nicht damit genügen laſſen, den Menſchen vornehmlich nur im Verhältniß zu ſeinem Geſchäft aufzufaſſen.

Dieſe Verwahrung hier zu wiederholen, ſcheint angemeſſen. Denn wenn auch das Preuß. Miniſterium die Berechtigung der höhern Bürgerſchule anerkannt hat, und ſomit ihr Fortbeſtehen geſichert iſt, ſo hängt ihre fernere gedeihliche Entwickelung doch von theoretiſchen, pädagogiſchen, methodiſchen, didaktiſchen und culturpolitiſchen Unterſuchungen mit ab, die durch den Miniſterialerlaß nicht überflüſſig gemacht, ſondern durch die von ihm in nächſte Ausſicht geſtellte definitive Organiſation erſt recht in ſichere Bahnen gelenkt werden möchten. Solche werden dabei nicht nunmehr ganz neu anheben, ſondern ſie werden die Fortentwicklung der bis jetzt gebildeten Vorſtellungsmaſſen und Gedankenkreiſe ſein; ſie werden daher immerhin zurückgreifen in die während des Proviſoriums der höhern Bürgerſchule geführten Verhandlungen.

Herrn Hornigs Rede unter die Actenſtücke zu rechnen, welche, wenn ſie wirklich einſtweilen reponirt würden, doch ſpäterhin einmal wieder reproducirt werden müßten oder könnten, halten wir wenigſtens nicht für möglich.

Bemerkungen über den mathematiſchen Unterricht.

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

Zweiter Artikel.

(Vgl. Päd. Revue XLV, Nr. 5. S. 355 ff.)

Die Behauptung, daß bei dem mathematiſchen Unterricht genetiſch verfahren werden müſſe, iſt in der Revue ſchon ſo oft begründet worden, daß es überflüſſig ſein dürfte, hier auf ſie zurück zu kommen. Ebenſo iſt auch ſchon öfter in ihr die Anſicht ausgeſprochen, daß beim genetiſchen Unterrichte das Lehrbuch nicht nach genetiſcher Methode geſchrieben ſein dürfe. Und wirklich unterliegt auch das letztere kaum einem Zweifel. Bei einem nach genetiſcher Methode geſchriebenen Lehrbuche, wenn es etwa nur Fragen enthält, übernimmt das Buch die Rolle des Lehrers, kann ſie aber natürlich nur unvollkommen durchführen; enthält es aber eine vollſtändige Darſtellung, ſo verwandelt ſich der Unterricht nicht allein in eine bloſe Wiederholung des im Buche Gegebenen, ſondern es geht auch ein Hauptvortheil des genetiſchen Unterrichts verloren. Dieſer beſteht nämlich darin, daß dem Zögling nicht blos vorgetragen wird, wie etwas gefunden iſt, ſondern daß man ihn zum Selbſtfinden anhält: daß er dadurch an ſelbſtändiges Arbeiten gewöhnt und darin geübt wird; daß es außerdem bei dieſer Art des Unterrichts leichter iſt, in ihm diejenige Spannung zu erregen, welche allein bewirken kann, daß das Gelernte nicht blos etwa ein fremdes äußerliches Beſitzthum bleibt, ſondern ſich in eine fortwirkende Kraft des geiſtigen Lebens verwandelt. Alle dieſe Vortheile fallen aber weg, wenn der Schüler in ſeinem Buche den ganzen Gang des Unterrichts dargeſtellt findet, es müßte denn ſo kurz und dunkel abgefaßt ſein, daß ein Verſtändniß ohne Hülfe des Lehrers nicht zu erwarten ſteht. Dann wird es aber der Schüler auch nicht gut bei ſeinen Repetitionen benutzen können, und dazu ſoll er ja namentlich ein Buch in Händen haben; außerdem hat ſein Inhalt nicht diejenige Form, welche für das Einprägen des Gelernten die zweckmäßigſte iſt.

Das Lehrbuch muß dreierlei enthalten: erſtens das rohe Material, was in dem Unterrichte verarbeitet werden ſoll, ſo weit es ein poſitiv Gegebenes iſt, was von dem Schüler ſelbſt nicht aufgefunden werden kann; zweitens die Ergebniſſe des Unterrichts in derjenigen Form, in

welcher sie dem Gedächtnisse übergeben werden sollen; drittens das Material zur Einübung und Anwendung des Gelernten, wenn man es nicht vorzieht, das Letztere einer besondern Aufgabensammlung zuzuweisen. Das positive rohe Material ist bei dem mathematischen Unterrichte gleich Null; sehen wir von der Aufgabensammlung vorläufig ab, so bleibt für das mathematische Lehrbuch die zweite Abtheilung übrig. Für Schreiber dieses ist es nun keine Frage, daß die zweckmäßigste Form, in welcher die Ergebnisse des mathematischen Unterrichts dem Gedächtnisse übergeben werden können, die Euklideische ist, obgleich nicht umgekehrt jedes nach der Weise des Euklides geschriebene Lehrbuch auch für den genetischen Unterricht mit Nutzen gebraucht werden kann. Wenn dann in der einen Stunde der Satz oder die Auflösung genetisch hergeleitet, wenn auch der Ausdruck des Lehrsatzes in Worten durch den Schüler möglichst selbständig gefunden ist; so wird in der nächsten Stunde der Lehrsatz oder die Auflösung vorangestellt, der Beweis, dessen Gang durch die Herleitung des Lehrsatzes oder die Analysis der Aufgabe schon angedeutet ist, in die im Buche enthaltene Form gebracht und nun in dieser ferner repetirt. Ja es würde sogar vorzuziehen sein, die Ergebnisse des Unterrichts von dem Schüler selbst ausarbeiten zu lassen, wenn nicht einmal die Arbeit zu groß würde, und dann, wenigstens beim Beginn des Unterrichts, Fehler und Unvollkommenheiten in Form und Inhalt unvermeidlich wären, während natürlich viel darauf ankommt, daß dasjenige, was der Schüler sich einprägt, in beiden Beziehungen möglichst mustergültig ist.

Bei der Herleitung der mathematischen Lehrsätze kann man einen doppelten Weg einschlagen. Entweder geht man von einer geometrischen Construction oder einem geometrischen Begriff aus, läßt sich von in ihnen liegenden Momenten gleichsam a tergo vorwärts treiben und gelangt so unabsichtlich und gewissermaßen zufällig zu bestimmten Ergebnissen; oder man stellt gleich von vorn herein sich gewisse Fragen, faßt ein bestimmtes Ziel ins Auge, auf welches man mit Bewußtsein lossteuert, und gewinnt endlich gewisse Ergebnisse, welche man gleich von Anfang an beabsichtigt hat. Das erste geschieht zum Beispiel, wenn man von dem gleichschenkligen Dreieck ausgeht, welches durch die Hälftungslinie des Winkels an der Spitze in zwei andre zerlegt ist; dann überlegt, daß die beiden letztern Dreiecke congruent, daß also auch in ihnen die gleichliegenden Winkel gleich sind, und so, ohne daß von vornherein die Absicht deutlich hervortritt, den bekannten Satz

über das gleichſchenklige Dreieck findet. Den zweiten Weg ſchlägt man dagegen ein, wenn man ſich die Frage ſtellt, wie groß die Winkelſumme in irgend einem Vieleck iſt, und nun die zweckmäßigen Mittel anwendet, um zur Beantwortung dieſer Frage zu gelangen, z. B. die Außenwinkel des Vielecks durch Parallellinien an einem gemeinſamen Scheitelpunkt zuſammenträgt. Keiner von beiden Wegen kann wohl conſequent durchgeführt werden; jeder hat an ſeiner Stelle ſeine Berechtigung: man ſoll ſowohl ein beſtimmtes Ziel zu verfolgen, als auch das zu brauchen lernen, was die gegebenen Verhältniſſe Günſtiges darbieten; indeſſen ſcheint mir doch der zweite Weg, alles Uebrige gleichgeſetzt, den Vorzug zu verdienen, obgleich die meiſten nach genetiſcher Methode geſchriebenen Lehrbücher den erſtern als den im eigentlichen Sinne genetiſchen zu betrachten ſcheinen. Der Zögling ſoll eben daran gewöhnt werden, ſich in Wiſſenſchaft und Leben möglichſt ſcharf begrenzte Aufgaben zu ſtellen; dadurch ferner, daß das Ziel der Unterſuchung genau angegeben iſt, wird ein Mittelpunkt gebildet, um welchen die Gedanken ſich anſammeln können, wird das Intereſſe an der Erreichung deſſelben von vorn herein geſchärft.

Die genetiſche Darſtellung muß einerſeits in der Anordnung des Ganzen, andrerſeits auch in der Behandlung der einzelnen Gegenſtände zur Anwendung kommen. Für ein eigentlich wiſſenſchaftliches Werk iſt das erſte faſt ebenſo wichtig als das zweite: eine wiſſenſchaftliche Darſtellung wird nur dann einen vollkommen genügenden Eindruck machen, wenn man an jeder Stelle ſich Rechenſchaft geben kann, warum nun gerade dieſe und keine andre Frage zur Unterſuchung kommt. Ebenſo ſoll bei weiter fortgeſchrittenem Unterrichte der Zögling allmählig daran gewöhnt werden, ein größeres Ganze zu überſchauen; er ſoll nicht gleichgültig bleiben gegen den eigenthümlich äſthetiſchen Eindruck, den ein ſolches macht, wenn es wohl geordnet iſt nnd iu allen ſeinen Theilen wohl zuſammenhängt; aber für den Anfänger iſt die Geneſis des ganzen Syſtems von geringerer Bedeutung. Ihm macht das Auffaſſen der Einzelheiten zunächſt noch zu viel Mühe, als daß es bei ihm ſchon zu einer Auffaſſung und Würdigung der ſyſtematiſchen Anordnung kommen könnte. Aber trotzdem iſt auch für den Anfangsunterricht die Auffaſſung des ganzen Syſtems keineswegs gleichgültig. Denn abgeſehen davon, daß nach Möglichkeit das leichtere dem ſchwerern vorangeſchickt werden muß: die Folge der mathematiſchen Lehren muß ja ebenfalls aufgefaßt werden, und man kann ſich in der Beziehung gerade bei dem Anfänger nicht wie im Euklides auf das Auffaſſen der rein logiſchen

Nöthigung verlaſſen, welche uns zwingt, dieſen oder jenen Satz, dieſe oder jene Aufgabe des Beweiſes oder der Auflöſung wegen einer andern vorauszuſchicken. Es muß daher dem Schüler ein möglichſt leicht faßliches Princip für die Anordnung gegeben werden: für den erſten Unterricht in der Geometrie dürfte es z. B. zweckmäßig ſein, in der Lehre vom Kreiſe erſt den Kreis und Einen Punkt, dann den Kreis und Eine Gerade, den Kreis und zwei Gerade (Winkel, Parallellinien), den Kreis und ein Vieleck, endlich Kreis und Kreis zu betrachten, obgleich dieſe Anordnung den Forderungen einer wiſſenſchaftlich genetiſchen Anordnung keineswegs genügen, dieſe vielmehr ein aus tiefer liegenden Gründen ſich ergebendes Princip der Anordnung erfordern dürfte.

Das Genetiſche in der Darſtellung einer Wiſſenſchaft kann ſich entweder auf die Bildung der Erkenntniß allein, oder auch auf die des Objects beziehen; in dem zweiten Falle müſſen ſich aus der Art und Weiſe, wie man ſich das Object entſtanden denken kann, zugleich die Eigenſchaften deſſelben ergeben; es muß der Zuſammenhang klar und durchſichtig werden, welcher zwiſchen den Bedingungen der ganzen Conſtruction und dem davon Bedingten ſtattfindet. Es wird gut ſein, den Unterſchied zwiſchen beiden Arten der Geneſis an einigen Beiſpielen klar zu machen. Es handle ſich um die Herleitung der Congruenz zweier Dreiecke aus der Gleichheit ihrer drei Seiten: Denkt man ſich nun die beiden Dreiecke mit zwei gleichen Seiten an einander gelegt, ſo daß die dieſen gegenüber liegenden Ecken nach verſchiedenen Seiten hin fallen; zieht man dann die Verbindungslinie der beiden gegenüberliegenden Ecken und beweiſt mit Hülfe der Eigenſchaften des gleichſchenkligen Dreiecks die Gleichheit noch zweier Winkel in den urſprünglichen Dreiecken: ſo hat man einen Beweis geliefert, gegen deſſen Strenge nichts auszuſetzen iſt, in welchem aber, — wenigſtens bei der gewöhnlichen Darſtellungsweiſe — vom Genetiſchen keine Spur anzutreffen iſt: man ſieht weder ein, wie aus der Gleichheit der Seiten die der Winkel hervorgeht, noch wie man eigentlich auf Satz oder Beweis gekommen iſt. Beweiſt man dagegen zuerſt die Sätze über die Beſtimmung des Dreiecks durch zwei Seiten und den eingeſchloſſenen Winkel; überlegt dann, welchen Einfluß die Aenderung des Winkels auf die gegenüberliegende Seite hat, und ſchließt endlich umgekehrt aus der Gleichheit der beiden dritten Seiten auf die Gleichheit der ihnen gegenüberliegenden Winkel und damit auf die Congruenz der Dreiecke: ſo begreift man allerdings vollkommen, wie man in dieſem Zuſammen-

hange auf den in Rede ſtehenden Satz hat kommen müſſen; man ſieht aber noch nicht ein, wie durch die Gleichheit der Seiten die der Winkel bewirkt werde: man iſt in der Schlußfolge nicht beſtändig in directer Richtung von den Urſachen zu den Wirkungen, von den Bedingungen zu dem Bedingten fortgegangen, ſondern hat ſich umgekehrt Folgerungen aus der Beſchaffenheit der letztern auf die der erſtern erlaubt. Eine im vollen Sinne des Wortes genetiſche Herleitung jenes Satzes könnte etwa folgenden Gang einſchlagen. Denkt man ſich das Dreieck A'B'C' auf das Dreieck ABC gelegt, ſo daß A' mit A, B' mit B zuſammenfällt, ſo muß C' erſtens in dem Kreiſe mit dem Halbmeſſer AC um A und zweitens in dem mit dem Halbmeſſer BC um B liegen. Dieſe beiden Kreiſe treffen ſich in C; ſie gehen von dieſem Punkt aus nach Richtungen, welche durch die tangirenden Strahlen angegeben werden, weiter fort. Die beiden tangirenden Strahlen in C divergiren aber; die beiden Kreislinien entfernen ſich alſo zunächſt von einander. Mit dem Fortſchreiten von einem Punkt einer Kreislinie zum andern ändert ſich aber die Richtung des tangirenden Strahls continuirlich: die tangirenden Strahlen an den beiden Kreiſen können alſo nicht eher convergiren, ehe ſie parallel geworden ſind; und ehe dieſes geſchehen iſt, können daher auch die beiden Kreislinien nicht zum zweiten Male ſich treffen. Die Tangenten ſind aber nur dann parallel, wenn die Berührungspunkte in der Centrallinie AB liegen; ehe die Kreiſe dieſe Centrallinie überſchritten haben, können ſie daher auch nicht convergiren; der zweite Durchſchnittspunkt kann alſo nicht an derſelben Seite von AB wie C liegen. An einer und derſelben Seite von AB liegt daher nur ein einziger Durchſchnittspunkt der beiden Kreiſe, und in dieſem müſſen die beiden dritten Ecken C und C' der Dreiecke zuſammenfallen, wenn man ſich beide nach derſelben Seite von AB gelegt denkt. Man ſieht leicht ein, daß eine ſtrenge Durchführung der hier nur ſkizzirten Herleitung eine gänzliche Umwandlung des gebräuchlichen geometriſchen Syſtems nöthig machen würde; daß namentlich der fragliche Satz ſeinen Platz erſt an einer ziemlich ſpäten, für den Unterricht eben nicht bequemen Stelle finden könnte.

Wir fügen noch ein Beiſpiel aus der Arithmetik hinzu. Um (a+b).3 zu erhalten, muß man nach dem Begriffe der Multiplication a+b dreimal ſetzen und die drei geſetzten Größen als Theile zu einem Ganzen verbinden. Da nun aber die Theile eines Theils auch unmittelbar als Theile des Ganzen betrachtet werden dürfen, ſo enthält das Ergebniß dreimal den Theil a und dreimal den Theil b.

Jede Größe, welche aus denſelben Theilen beſteht, iſt dieſem Ergebniſſe gleich; faßt man nun zuerſt die drei a und ebenſo die drei b als Theile zuſammen und verbindet dieſe zu einer Summe, ſo erhält man die Größe a.3+b.3, welche derjenigen, von welcher man ausgegangen iſt, gleich ſein muß. Durch dieſe Herleitung ſieht man a.3+b.3 aus (a+b).3 entſtehen, und man überzeugt ſich zugleich, daß zwiſchen jenen beiden Größen die Beziehung der Gleichheit ſtattfinden muß: die Erkenntniß entſpringt alſo unmittelbar aus der Geneſis des Objects. Setzt man dagegen (a+b):n=x+y und entwickelt hieraus auf dem bekannten Wege, daß dieſer Bedingung genügt wir, wenn man x=a:n und y=b:n ſetzt, ſo begreift man allerdings, wie man zu der Erkenntniß der Beziehung (a+b):n=a:n+b:n gelangt iſt; man ſieht aber doch nicht die zweite Größe aus der erſten hervorgehen. Dies iſt aber der Fall, wenn man von dem urſprünglichen Begriff der Diviſion ausgeht, daß ſie in dem Wiederaufheben einer vorgenommenen Multiplication beſteht, daß man alſo bei dieſer Operation den Weg, welcher vom Multiplicanden zum Producte führt, in entgegengeſetzter Richtung durchlaufen muß. Eine Multiplication mit n *kann* nun ausgeführt werden, wenn man den Multiplicand in Theile zerlegt, jeden derſelben mit n multiplicirt und die Producte zu einem Ganzen verbindet. Dieſen Weg ſchlägt man in entgegengeſetzter Richtung ein, wenn man den Dividend in Theile zerlegt, in jedem den Factor n wegläßt oder jeden durch n dividirt und die Ergebniſſe wieder zu einem Ganzen verbindet; man *kann* alſo durch die Diviſion von a+b durch n a:n+b:n erhalten. Setzt man nun ſchon den Satz als bewieſen voraus, daß man durch verſchiedene Ausführungen der Diviſion desſelben Dividend durch denſelben Diviſor gleiche Quotienten erhält, ſo findet man, daß (a+b):n in jedem Falle *gleich* a:n+b:n ſein muß.

Die obigen Beiſpiele werden hinreichend ſein, um den Unterſchied zwiſchen einer ideal-genetiſchen Darſtellung, welche allein die Geneſis der Erkenntniß beſchreibt, und einer real-genetiſchen, welche nachzuweiſen verſucht, wie durch die Entſtehung des Objects deſſen Eigenſchaften und Beziehungen bedingt werden, anſchaulich zu machen. Wenn nun aber auch die real-genetiſche Methode, — vorausgeſetzt, daß ſie vorhanden und ſchulmäßig ausgebildet iſt — beim mathematiſchen Unterricht den Vorzug verdienen dürfte, da ſie natürlich eine tiefer gehende Erkenntniß, eine Einſicht in den innern Zuſammenhang der Dinge gewährt: ſo iſt doch auch die Uebung in der blos ideal-genetiſchen keines-

wegs zu vernachläſſigen. Denn wirklich, die wenigſten Erkenntniſſe ſind auf real-genetiſchem Wege gewonnen und werden auch wohl ferner auf ihm gewonnen werden. Das Gebäude der Wiſſenſchaft iſt in ſeinem Innern zu labyrinthiſch angelegt, als daß man immer ſo leicht den Weg finden könnte, welcher vom Hauptthore nach dieſem oder jenem Gemache hinführt. Man muß zufrieden ſein, wenn man nur erſt einmal durch einen Nebeneingang oder gar durch ein Fenſter in das Gemach gelangt und dann nur nachträglich die Wege auffindet, welche daſſelbe mit andern verbindet. Die Geſetze des Schwimmens z. B. wären gewiß nicht ſo früh gefunden, wenn man erſt den Druck hätte berechnen müſſen, welchen die Flüſſigkeit von verſchiedenen Seiten auf den feſten Körper ausübt, um ſich zu überzeugen, daß die Reſultirende aus allen dieſen Einzelkräften gleich dem Gewicht der durch den feſten Körper verdrängten Flüſſigkeit iſt; wenn man nicht auf den Einfall gerathen wäre, dem feſten Körper zuerſt die durch ihn verdrängte Flüſſigkeit zu ſubſtituiren und aus dem Erfahrungsſatze, daß dieſe in Ruhe bleiben würde, die Größe jener Reſultirenden zu erſchließen. Ebenſo wie in dieſem Beiſpiele aus der Phyſik wird man auch in der Mathematik häufig weit leichter zum Ziele gelangen, wenn man nicht von den eigentlichen Principien ausgeht, ſondern von Sätzen, welche dem aufzuſtellenden zur Seite liegen, ja ſogar eine entferntere, wenn auch leichter herzuleitende Folge als er aus den eigentlichen Principien bilden. So wird z. B. der Satz, daß Gleiches durch gleiche Zahlen dividirt auch Gleiches liefert, ſich kaum direct aus dem Begriff der Diviſion als einer Wiederaufhebung der Multiplication herleiten laſſen, er ergiebt ſich aber leicht aus der aus jenem Begriff abgeleiteten Eigenſchaft des Quotienten mit dem Diviſor multiplicirt den Dividend wieder zu liefern.

Uebrigens dürfte eine ſchulmäßige real-genetiſche Darſtellung wenigſtens der Geometrie ſehr ſchwierig, wenn nicht gar unmöglich ſein. Eine ſolche müßte ſchon in der Faſſung oder richtiger Beſtimmung der einfachſten Begriffe weſentlich von der jetzt gebräuchlichen abweichen: Die Grundſätze z. B., welche man gewöhnlich zur Beſtimmung des Begriffs der Geraden benutzt — der, daß ſie durch zwei ihrer Punkte beſtimmt wird und der 11te des Euklides oder was man an ſeine Stelle ſetzt — ſind zwar nothwendige Folgen aus dem Begriff der Geraden, welche alles aus ihm aufgenommen haben, was man zunächſt für die Geometrie bedarf; ſie gelten außerdem nur für die gerade Linie und für keine andere, ſo daß alle andern durch ſie

von dem Begriff der Geraden ausgeſchloſſen ſind; aber ſie haben doch keineswegs alle Momente des Begriffs der Geraden in ſich aufgenommen, noch viel weniger drückt einer von ihnen den urſprünglichen Begriff dieſer Linie ſelbſt aus. Es geht dies ſchon daraus hervor, daß ihrer zwei — ſtreng genommen ſogar noch mehrere — nöthig ſind, von denen keineswegs der eine ſich aus dem andern herleiten läßt; ferner daraus, daß Niemand durch ſie allein eine Vorſtellung der Geraden ſich verſchaffen kann. Eine real-genetiſche Darſtellung der Geometrie müßte, ſo ſcheint es mir, jene Sätze als Grundſätze ganz verwerfen; ſie vielmehr aus dem eigentlich beſtimmenden Moment im Begriff der Geraden herleiten. Dieſes letztere liegt wohl darin, daß man eine Reihe der Geraden angehöriger Punkte gewinnt, wenn man den Schritt, durch welchen man von einem erſten Punkt zu einem zweiten gelangt, mehrere Male genau auf dieſelbe Weiſe wiederholt; nur wüßte ich allerdings dieſe Beſtimmung nicht auf eine der mathematiſchen Präciſion genügende Weiſe auszudrücken und noch viel weniger die nöthigen Folgerungen aus ihr mit hinreichender Exactheit herzuleiten. Ehe aber dieſe Zurückführung der einfachſten geometriſchen Begriffe auf die ſie urſprünglich beſtimmenden Momente, welche ich ſchon für die Gerade nicht zu leiſten vermag, nicht allgemein durchgeführt iſt, iſt an eine real-genetiſche Darſtellung gerade der erſten Elemente der Geometrie nicht zu denken.

Ein zweiter Umſtand, welcher einer real-genetiſchen Darſtellung der Geometrie Schwierigkeiten in den Weg legt, iſt folgender: Ein jedes geometriſches Gebilde, welches nicht ganz einfach iſt, kann man ſich auf verſchiedene Weiſen entſtanden denken: ſo kann man ſchon das Dreieck aus einer Seite und den beiden anliegenden Winkeln, aus zwei Seiten und dem eingeſchloſſenen Winkel u. ſ. w. conſtruiren. Jede dieſer möglichen Entſtehungsweiſen wird dann gewiſſe Eigenſchaften des Gebildes bedingen, und dieſe werden ſich nur dann auf genetiſchem Wege ergeben, wenn man dieſe eine und keine andre Entſtehungsweiſe der Figur zu Grunde legt. Will man nun die Einheit des Princips wahren und von einer beſtimmten dieſer verſchiedenen möglichen Entſtehungsweiſen ausgehen: ſo wird man nur eine beſtimmte Reihe von Erkenntniſſen auf genetiſchem Wege gewinnen können; andre, welche ebenſo wiſſenswürdig und für den Fortgang der Unterſuchung ebenſo wichtig ſind, wird man entweder ganz bei Seite liegen laſſen müſſen, oder ſie werden doch nur als Anhängſel der eigentlichen ſyſtematiſchen Darſtellung aufgenommen werden können. Man durchreiſt das Land

des Wissenswürdigen gleichsam nur auf einem bestimmten Wege und bekommt daher dasjenige nicht zu sehen, was von ihm seitab liegt, wenn man nicht auf gut Glück Excursionen dahin unternimmt. Verzichtet man aber auf die Einheit des Princips und auf die damit verbundene Einfachheit und Durchsichtigkeit der Anordnung, so bleibt dann noch eine andre Schwierigkeit zu überwinden. In den complicirtern Fällen ist es nämlich häufig schwer zu zeigen, daß man durch jene verschiedene Constructionsweisen dasselbe oder wenigstens gleichartige Gebilde gewonnen hat; wenigstens ist es schwer, die eine Constructionsart aus der andern genetisch herzuleiten. So kann man sich die Kegelschnitte entstanden denken durch das Durchschneiden zweier projectivischer Strahlensysteme oder indem man die beiden entsprechenden Punkte zweier projectivischer Geraden durch gerade Linien verbindet; man kann sie ferner durch ihre Gleichungen definiren; durch die bekannten Sätze über die Summen oder Differenzen der Leitstrahlen; endlich sie wirklich als Schnitte eines Kegels betrachten. Legt man nun eine der genannten Definitionen zu Grunde, so lassen sich gewisse Eigenschaften der Kegelschnitte aus ihr mit großer Leichtigkeit und auf natürlichem Wege herleiten, andre aber nur auf eine so schwerfällige und unhandliche Weise, daß man sie nothwendig verwerfen muß; zu einer allseitigen Theorie der Kegelschnitte müßten sie eigentlich sämmtlich mit einander verbunden werden. Die Untersuchungen, welche sich auf die eine oder andre jener Definitionen gründen, tragen aber einen so verschiedenen Charakter an sich, daß es schon deswegen unmöglich ist, sie in Einem Zusammenhange vorzutragen. Dabei dürfte es unmöglich sein, die übrigen jener Definitionen aus einer bestimmten auf einem wahrhaft real-genetischen Wege abzuleiten; man überzeugt sich nur nachträglich, daß durch sie dieselbe Construction bestimmt ist. Ich wüßte sogar nicht, daß irgendwo der Beweis, daß die durch die ersten (Steinerschen) Definitionen bestimmten Linien nun auch Kegelschnitte im Sinne der andern Definitionen sind, wirklich geführt ist obgleich seiner Durchführung auf analytischem Wege allerdings keine erheblichen Schwierigkeiten im Wege stehen können.

So darf es uns denn wohl kein Wunder nehmen, daß ein wahrhaft real-genetisches System der gesammten Geometrie, wenigstens wie ich meine, noch nicht vorhanden ist. Kommen die pädagogischen Anforderungen zu den rein wissenschaftlichen hinzu, so werden dadurch die Schwierigkeiten noch gesteigert. Man wird daher vorläufig zufrieden sein müssen, wenn der Unterricht in der Geometrie nur ideal-

genetiſch iſt; ja er wird dieſes kaum durchgängig ſein können, ſondern man wird häufig dem Schüler Erkenntniſſe blos mittheilen müſſen, ohne ihm deutlich machen zu können, wie man zu ihnen gelangt iſt.

Es ſcheint ein ziemlich allgemein verbreitetes Vorurtheil zu ſein, daß ein real-genetiſches Syſtem der Geometrie ſich weſentlich auf Bewegung gründen, alle ſeine Conſtructionen durch Bewegung entſtehen laſſen müſſe. Ganz ohne Bewegung kann man ſich natürlich kein geometriſches Gebilde entſtanden denken: ſetzt man auch die einzelnen Punkte, Linien u. ſ. w. als ſchon fertig vorhanden voraus, ſo müſſen ſie doch wenigſtens noch zu der Figur zuſammengelegt werden. Wenn man aber z. B. ein Gebilde als perſpectiviſche Projection eines andern betrachtet, und aus den Eigenſchaften des einen auf die des andern ſchließt, ſo iſt das gewiß eine real-genetiſche Herleitung, ohne daß doch hiebei die zu der Erzeugung der Figuren nöthigen Bewegungen in den Vordergrund treten, ohne daß aus ihnen eigentlich etwas erſchloſſen wird. Es ſcheint mir überhaupt ein Irrthum zu ſein, wenn man die Vorſtellung einer Linie, einer Fläche u. ſ. w. gewonnen zu haben glaubt, wenn man ſich einen Punkt, eine Linie u. ſ. w. in Bewegung geſetzt denkt. Die Auffaſſung eines in Bewegung geſetzten Punktes erzeugt ewig nur die Vorſtellung eines bewegten Punktes; ſoll eine Linie zu Stande kommen, ſo muß der Punkt doch an jeder Stelle, wo er geweſen iſt, eine Spur von ſich zurückgelaſſen haben. Gewiß iſt die Bahn eines bewegten Punktes eine Linie; aber wenn man von der Vorſtellung des bewegten Punktes zu dem ſeiner Bahn übergeht, ſo ſchiebt man, ſcheint mir, unwillkürlich die ſchon fertig vorhandene Vorſtellung der Linie unter; bildet ſie nicht erſt von Neuem.

Ganz ausgeſchloſſen darf der Begriff der Bewegung bei dem geometriſchen Unterricht gewiß nicht werden: durch ihn ſoll ja unter Anderm gewiſſermaßen ein Organ für die Auffaſſung der Natur gebildet werden, und in dieſer ſpielt ja die Bewegung eine Hauptrolle. Welchen Raum man aber der Bewegung in dem geometriſchen Unterricht gewährt und namentlich wie früh man denſelben mehr in den Vordergrund treten läßt, wird weſentlich mit von der philoſophiſchen Weltanſchauung des Lehrers abhängen. Wer nach Schelling-Hegelſcher Weiſe die Begriffe in einem fortwährendem Uebergehen in einander ſich denkt, der wird die Bewegung nicht früh genug in die Geometrie einführen können: er wird auch die geometriſchen Gebilde in einem fortwährenden Uebergehen in einander ſich vorzuſtellen lieben. Wer aber mit Herbart nur dann zur Wahrheit gelangen zu können glaubt, wenn er ſeine Be-

griffe feſthält und ſie einer genauen Betrachtung unterwirft, der wird auch ſeine Schüler an eine genaue Betrachtung einer feſtſtehend und unverändert gedachten Conſtruktion zu gewöhnen ſuchen. Bei Beiden mag aber die Mahnung am Platze ſein, ſich nicht in Einſeitigkeit zu verlieren: Bei dem erſtern, ſeine Schüler nicht an ein nebelhaftes, unbeſtimmtes Auffaſſen zu gewöhnen; bei dem letztern, nicht der Beſtimmtheit die Beweglichkeit des Gedankens aufzuopfern. Uebrigens wäre es ſehr zu wünſchen, daß einmal ein Syſtem der Geometrie ausgearbeitet würde, in welchem der Begriff der Bewegung ernſtliche Dienſte thäte, und nicht blos im Grunde nur Nebenſache und Beiwerk wäre; ein ſolches müßte von dem Euklidiſchen bei weitem mehr abweichen, als es die bis jetzt mir bekannt gewordenen thun; es müßte zu ihm in einem ähnlichen Verhältniß ſtehen, wie die ſogenannte neuere Geometrie zu der Geometrie der Alten oder der analytiſchen. Denn die Einführung eines weſentlich neuen Princips müßte doch auch ein weſentlich neues Syſtem zur Folge haben.

Da wir aber die Bewegung nur in Bezug auf einen ruhenden feſtſtehenden Hintergrund uns vorzuſtellen vermögen, ſo wird die Betrachtung des Starren und Ruhenden der des ſich Bewegenden und Verändernden immer um einen Schritt vorausgehen mögen. Wenn wir dem Anfänger den Winkel als entſtanden durch die Schwenkung einer Geraden um einen ihrer Punkte erklären, ſo wird er dieſe Erklärung zwar dem Wortlaute nach auffaſſen, aber ſich doch eben nicht viel dabei vorſtellen; ſeine wirkliche Vorſtellung des Winkels wird doch immer die zweier von einem Punkte aus gezogenen Geraden ſein. Wenn wir den Erfolg einer Bewegung oder Veränderung auffaſſen wollen, ſo müſſen wir doch immer das ſich Bewegende wieder in ein Starres verwandeln: wir werden immer das ſich Verändernde in einem erſten und in einem zweiten Zuſtande feſthalten, und dieſe beiden Zuſtände mit einander vergleichen; ſtatt des einen Veränderlichen alſo immer die beſondern conſtanten Werthe ſetzen, welche es nach einander annimmt. Sollen wir z. B. beſtimmen, welchen Einfluß die Aenderung eines Winkels auf die übrigen Stücke des Dreiecks hat, ſo werden wir immer zwei Dreiecke conſtruiren, welche ſich durch einen Winkel unterſcheiden und deren übrigen Stücke ſo viel wie möglich gleich ſind, während das ſich verändernde Dreieck bei der eigentlichen Unterſuchung ganz in den Hintergrund tritt. So wird alſo das Starre doch immer den Hauptgegenſtand der Unterſuchung bilden und für den Anfang bei dem Unterricht in den Vordergrund treten müſſen; es mag aber ein Fehler der meiſten geometriſchen Lehrbücher ſein, daß nicht an irgend

einer frühern oder ſpätern Stelle auf das ſich Bewegende die Aufmerkſamkeit des Schülers gerichtet, und dieſer an die für den phyſikaliſchen Unterricht ſo wichtige Auffaſſung deſſelben gewöhnt wird; es mag zu ſpät ſein, wenn dieſes erſt in der Mechanik geſchieht.

Dritter Artikel.

Bekanntlich hat man in der neuern Zeit die alte Congruenzlehre des Euklides durch eine andre Darſtellungsweiſe erſetzen wollen, bei welcher nur gefragt wird, durch welche Stücke eines Gebildes die Conſtruction deſſelben vollſtändig feſtgelegt wird. Wie mir ſcheint, iſt man hierin zu weit gegangen; ich glaube vielmehr, daß bei dem Unterrichte in der Geometrie beide Darſtellungsweiſen mit einander verbunden werden müſſen.

Wenn man ſich ein Dreieck conſtruirt denkt, ſo überzeugt man ſich leicht, daß man zwar gewiſſe Stücke deſſelben, z. B. 2 Seiten und den eingeſchloſſenen Winkel, willkürlich annehmen kann, daß aber nach der Annahme dieſer Beſtimmungsſtücke die Conſtruction des Dreiecks an einer beſtimmten Stelle des Raumes nur auf eine einzige Weiſe ausgeführt werden kann, daß alſo durch ſie das Dreieck der Geſtalt und Größe nach beſtimmt iſt. Nichts hindert aber, die Conſtruction des Dreiecks aus denſelben Beſtimmungsſtücken an einer andern Stelle des Raumes zu wiederholen; man erhält ſo mehrere Dreiecke, welche die Beſtimmungsſtücke gleich haben; es kömmt nun darauf an nachzuweiſen, daß die Conſtructionen auch im übrigen übereinſtimmend ausgefallen ſind, daß in ihnen nicht allein diejenigen Stücke gleich ſind, welche man gleich *gemacht* hat, ſondern daß auch die übrigen gleichliegenden Stücke in ihnen gleich *geworden* ſind. Nach der älteren Weiſe denkt man ſich bekanntlich die Dreiecke an dieſelbe Stelle des Raumes gebracht, und man beweiſt, daß ſie hiebei vollkommen zuſammenfallen und auf einander paſſen. Dieſer Schritt ſoll nun überflüſſig und deshalb für den Schüler verwirrend ſein. Die Identität des Conſtruirten ſoll ſich unmittelbar aus der Identität der Conſtruction ergeben.

Man wird entſchuldigen, wenn die Darſtellung dieſes letzten Beweisverfahrens nicht vollkommen klar ausgefallen iſt; aber ich kann etwas nicht klar darſtellen, wenn es mir ſelbſt nicht recht klar geworden iſt. Soviel iſt gewiß, ein gewiſſer Tact bringt uns die Ueberzeugung auf, daß, wenn nach der Annahme gewiſſer Elemente eine Conſtruction an einer Stelle im Raume nur auf eine Weiſe ausgeführt

werden kann, die unter Zugrundelegung derſelben Elemente an verſchiedenen Stellen ausgeführten Conſtructionen auch in den übrigen nicht gleich gemachten Stücken identiſch ausfallen müſſen. Aber der Tact beſteht darin, daß man eine gewiſſe Schlußreihe durchläuft oder eigentlich von dem erſten Gliede derſelben auf das letzte überſpringt, ohne daß die Zwiſchenglieder zum klaren Bewußtſein kommen. So viel ich einſehe, beſteht in dem vorliegenden Falle das überſprungene Zwiſchenglied gerade darin, daß man ſich die Gebilde auf einander gelegt denkt und ſich von der Deckung derſelben überzeugt.

Nun erkenne ich die Berechtigung des Tactes nicht allein im praktiſchen Leben, ſondern auch in der Wiſſenſchaft vollkommen an: nicht allein, daß es pedantiſch ſein würde, in jedem Falle ſeine Schlußreihe in ihre einfachen Elemente zu zerlegen und dieſe einzeln aufzuführen, nicht allein daß durch die dadurch herbeigeführte Weitläufigkeit das Verſtändniß und die Ueberſicht unmöglich gemacht würde; in vielen Fällen leitet ein feiner Tact ſicherer, als eine ſcheinbar bündige Schlußreihe zur Wahrheit, weil die Vielheit der Momente, welche in ſie aufgenommen werden müßten, die Einſicht in ſie und ihre Darſtellung unmöglich machen würde. Auch der geometriſche Tact insbeſondere hat ſeine gute Berechtigung: wer würde, namentlich wenn es ſich um das erſte Auffinden einer Wahrheit handelt, ſich nicht ihm überlaſſen, ſondern bei jeder Kleinigkeit die ſtreng geometriſchen Beweiſe und die klar ausgeſprochenen Lehrſätze dieſer Wiſſenſchaft in Anwendung bringen? Aber eine der Hauptaufgaben des erſten geometriſchen Unterrichts — wenigſtens bei ſolchen Zöglingen, welche eine höhere wiſſenſchaftliche Ausbildung erhalten ſollen — ſcheint mir gerade darin zu beſtehen, den Unterſchied zwiſchen einer nur durch den Tact gewonnenen und einer auf einer bündigen Deduction ſich gründenden Erkenntniß dem Schüler durch Erfahrung klar zu machen. Theils aus dem Leben, theils aus dem geometriſchen Anſchauungsunterricht bringt der Schüler eine auf das ſogenannte geometriſche Gefühl ſich gründende Ueberzeugung von der Richtigkeit wenigſtens der einfachern geometriſchen Sätze mit; es ſoll ihm nun gerade zum Bewußtſein gebracht werden, daß dieſer Ueberzeugung noch etwas mangelt, was erſt durch den ſtrengen Beweis ergänzt wird. Deshalb beweiſt man dem Schüler den Satz, daß das Dreieck durch Angabe der drei Seiten beſtimmt wird, ein Satz, von deſſen Richtigkeit er auch ohne Beweis vollkommen überzeugt iſt; deshalb muß man aber auch, wie ich glaube, durch das Aufeinanderlegen der congruenten

Dreiecke ſeinem Schluß auf die Identität dieſer Conſtructionen die volle Bündigkeit geben.

Ueberhaupt ſehe ich nicht ein, wie man, ohne den Begriff der Deckung zu benutzen, den erſten geometriſchen Begriffen durch Definitionen die nöthige Beſtimmtheit geben will. Ich weiß nicht, wie man dem Schüler die Gleichheit zweier gerader Linien oder Winkel anders als durch ihre Congruenz definiren will; man müßte denn auf den dunkeln Begriff der Gleichheit zurückgehen wollen, der allerdings in der Seele des Schülers vorhanden iſt, und deſſen er ſich mit hinreichender Sicherheit tactmäßig zu bedienen verſteht. Aber auch dieſe tactmäßige Anwendung eines Begriffs ſoll aus demſelben Grunde wie oben auf eine aus klarer und deutlicher Einſicht entſpringende zurückgeführt werden. Und was heißt es eigentlich, gewiſſe Stücke beſtimmen das Dreieck ſeiner Geſtalt und Größe nach? Ich weiß nur die eine Erklärung: ſie beſtimmen das Dreieck, wenn alle aus jenen Stücken conſtruirten zur Deckung gebracht werden können. Kann aber der Begriff der Deckung einmal nicht umgangen werden, ſo ſchadet es auch nichts, wenn er einige Male mehr zur Anwendung gebracht wird. Kommt man dagegen zur Lehre vom Parallelogramm und hat man bewieſen, daß zwei Seiten und der eingeſchloſſene Winkel dieſe Figur beſtimmen, ſo dürfte es dann allerdings überflüſſig ſein, die Congruenz der dieſe Stücke gleichhabenden Parallelogramme noch beſonders nachzuweiſen. Der Schüler muß die gelaſſene Lücke ſchon fühlen, und es mag ihm überlaſſen bleiben, ſie auszufüllen.

Der einzige Einwurf, den man meines Wiſſens gegen die Congruenzlehre gemacht hat, beſteht darin, daß dieſe Darſtellungsweiſe zu nüchtern, hölzern und geiſtlos iſt. Es iſt wahr, ſie beruht auf Schlüſſen, welche gleichſam mit Händen zu greifen ſind; aber dieſes Handgreifliche der Darſtellungsweiſe bildet, ſcheint mir, keinen Fehler, ſondern geradezu einen Vorzug beim Unterricht in den Elementen der Geometrie. Der Zögling ſoll in ihm an ein nüchternes, aber in allen Punkten möglichſt beſtimmtes Denken gewöhnt werden, er ſoll die eigenthümlichen Vorzüge eines ſolchen, er ſoll das Nichtige eines ſcheinbar Geiſt- und Gehaltreichen kennen lernen, welches auf Unbeſtimmtheit und Vieldeutigkeit der Grundbegriffe, auf Phantaſieren ſtatt auf Denken beruht. Dazu gehört aber, daß die Methode nicht allein an und für ſich ſtreng iſt, ſondern auch eine Strenge beſitzt, welche dem Zögling vollkommen einleuchtend gemacht werden kann. Wollte man die Gleichheit der übrigen Stücke in gleich beſtimmten

Gebilden ohne Hülfe der Deckung beweiſen, ſo müßte es etwa folgendermaßen geſchehen: Es kann durchaus keinen Einfluß auf den Ausfall einer Conſtruction haben, ob ſie an dieſer oder jener Stelle im Raume ausgeführt wird; kann ſie nun unter gewiſſen Bedingungen an jeder Stelle nur auf Eine Weiſe ausgeführt werden, ſo muß ſie, da eben der Unterſchied der Stelle keine Verſchiedenheit der Conſtruction bewirken kann, an allen Stellen auf dieſelbe Weiſe ausfallen. Sollte nun auch dieſe Schlußfolge — was allerdings noch bezweifelt werden könnte — vollkommen bündig ſein, ſo begreife ich doch nicht, wie ſie dem Anfänger zum Verſtändniß zu bringen wäre. Durch die handgreifliche Evidenz der Geometrie ſoll der Schüler aber das Ungenügende einer nicht vollkommen bündigen Methode fühlen lernen, damit er, wenn er ſich von dem Trockenen und Kalten eines rein theoretiſchen (dieſes Wort im Herbartſchen Sinne verſtanden) Denkens abgeſtoßen fühlt, begreife, daß jenem Mangel nicht durch die Zulaſſung des Unbeſtimmten und Vieldeutigen abgeholfen werden dürfe, ſondern daß die mangelnde Wärme aus der Einführung äſthetiſcher Momente entſpringen müſſe.

Während in der neuern Zeit von faſt allen Seiten auf die Aufnahme zahlreicher, nicht zum Syſtem gehöriger Uebungsaufgaben in den geometriſchen Unterricht gedrungen iſt und in der Beziehung häufig des Guten zu viel geſchehen ſein mag, iſt neuerdings von beachtungswerther Seite ein Einwand dagegen erhoben. Wittſtein ſagt in der Vorrede zu ſeinem Lehrbuch der Elementar-Mathematik: „Dagegen fehlen hier Uebungsbeiſpiele zu geometriſchen Conſtructionen. Es hat mir bis jetzt nicht gelingen wollen, in der kurzen Zeit eines Unterrichtscurſus die Schüler zu einer einigermaßen erheblichen Fertigkeit in der Anwendung der geometriſchen Analyſis zu bringen; und Aufgaben zu ſtellen ohne Vorausſchickung einer Anleitung zur geometriſchen Analyſis, zu deren Auflöſung alſo die Schüler auf ein Rathen und Tappen im Dunkeln ſich angewieſen ſehen würden, das erſchien mir zu ſehr wie eine Verſündigung gegen die gute Methode, als daß ich mich ihrer hätte ſchuldig machen mögen. Ich werde dieſen Mangel nachholen, ſobald mir günſtigere Erfahrungen werden zu Gebote ſtehen.“ Unterſuchen wir, wie es ſich damit verhält.

Es mag ſein, daß es nicht nöthig iſt, namentlich jüngere Schüler zu einer ſo erheblichen Fertigkeit in der Handhabung der geometriſchen Analyſis zu bringen, daß ſie dadurch in den Stand geſetzt werden, ſelbſtändig und ohne Hülfe des Lehrers Conſtructionsauf-

zu löſen; jedenfalls werden immer Viele es nicht dahin bringen. aber auch nur die Mehrzahl der Schüler das Weſen der geo- en Analyſis ſo weit begreift, daß ſie dieſes Werkzeug unter ife des Lehrers handhaben kann, ſo wird es, glaube ich, rath- ein, die Auflöſung zahlreicher Uebungsaufgaben nicht zu ver- ſchmähen.

Zuerſt iſt es weſentlich, daß mit jedem Wiſſen ein Können in dung tritt: einmal weil ein unfruchtbares Wiſſen überhaupt ſo großen Werth beſitzt; dann auch, weil für die meiſten Men- das Intereſſe am Wiſſen erſt aus dem Können, welches durch möglich wird, entſpringt. Zweitens wird aber auch das reiten des Schülers im Syſtem durch die Uebungsaufgaben ſo rt, daß ohne ſie auf ein ſolches kaum mit Sicherheit zu rech- . Es liegt im Weſen der geometriſchen Methode, daß das de nicht aufgefaßt werden kann, wenn nicht die vorhergehenden e, Lehrſätze und Auflöſungen feſt eingeprägt, richtig verſtanden nd jeden Augenblick für die Anwendung bereit liegen. Die Einprägung kann nur durch vielfache Wiederholung erreicht n; geſchieht aber die Repetition des Gelernten immer wieder in ſer Form, in der es urſprünglich gelehrt iſt, ſo wird ſie nicht langweilig, ſondern ſie verfehlt auch ihren Zweck. Die einmal ten Vorſtellungsreihen laufen ab, ohne daß ihre einzelnen er länger im Bewußtſein feſtgehalten werden, ohne daß ſie alſo eine weitere Ausbildung erfahren. Hier treten nun gerade die gsaufgaben ergänzend ein: bei ihrer Auflöſung kömmt bald bald jener Satz zur Anwendung — und man ſoll eben dafür , daß möglichſt alle, welche behalten werden müſſen, zur An- ung kommen — ſie werden wiederholt, das Bewußtſein muß re Zeit bei ihnen verweilen, und ſie erleiden gerade diejenige ildung, welche man eine feſte Einprägung derſelben nennt. Wem nzelnen Sätze nur in einer beſtimmten Folge eingeprägt ſind, werden ſie beim Fortſchreiten im ſyſtematiſchen Unterricht nicht llen, wenn es nöthig iſt: der nte Satz iſt zunächſt nur mit dem)ten und (n+1)ten in Verbindung geſetzt; nur von dieſen aus das Bewußtſein zu ihm hingelenkt. Gerade durch die Anwen- bei der Auflöſung von Aufgaben werden nun außer jenen Ver- ungen, welche durch den ſyſtematiſchen Unterricht hervorgebracht zahlreiche andre eingeleitet, theils mit andern Sätzen, theils mit Vorſtellungsmaſſen, welche den beſondern Fällen entſprechen, in

denen die Sätze zur Anwendung kommen. Es verhält ſich hierbei ebenſo, wie beim grammatiſchen Unterricht: Der Schüler kann die Präpoſitionen, welche den Dativ regieren, vielleicht an den Fingern herzählen; kömmt aber eine von ihnen vor, ſo denkt er viel daran, daß ſie in jener auswendig gelernten Reihe mit vorkommt, und er ſetzt getroſt den Accuſativ hinter ſie. Freilich werden dieſe vielfachen Verbindungen des Gelernten nach allen Seiten hin auch durch das Fortſchreiten im Syſteme allmählig erreicht; aber der Fehler liegt gerade darin, daß dasjenige erſt allmählig *während* des Fortſchreitens erreicht wird, was ſchon *vor* dem Fortſchreiten abgemacht ſein ſollte: gerade die erſten Schritte wird der Schüler nur ſchwer oder gar nicht machen können, und dadurch wird vielleicht das Ganze ins Stocken gerathen. Der Schüler weiß recht gut, daß die drei Winkel eines Dreiecks zuſammen 180° ausmachen; aber er denkt bei dieſem Satze nur immer an die Figur, an welcher ihm der Satz bewieſen iſt; in einer zuſammengeſetzten Conſtruction ſieht er das Dreieck gar nicht, in welchem die Winkel, auf welche es gerade ankömmt, enthalten ſind. Daß man zu dem rechten Verſtändniß eines allgemein ausgeſprochenen Satzes erſt dann gelangt, wenn man ihn unter vielfachen verſchiedenen Verhältniſſen angewendet hat, bedarf wohl keines beſondern Beweiſes; es mag aber noch darauf hingewieſen werden, daß der Schüler ohne vielfache Wiederholung nicht einmal eine feſte Ueberzeugung von der Richtigkeit der geometriſchen Sätze gewinnt. Er muß zwar die Bündigkeit des ebengeführten Beweiſes zugeben; aber ich glaube kaum, daß die Mehrzahl der Schüler allein im Vertrauen auf ſie eine bedeutende Wette auf die Richtigkeit des Satzes eingehen würde, wenn auch der Beweis, was man ſo nennt, von ihr verſtanden iſt; viel eher vertraut der Schüler noch auf die Autorität des Lehrers. Er muß zwar die Bündigkeit des Beweiſes zugeben, aber der rechte Glaube kömmt ihm doch erſt durch die öftere Wiederholung. So kann man ſich alſo in faſt allen Beziehungen nicht mit Sicherheit darauf verlaſſen, daß der Schüler dem fernern Unterricht wird folgen können, wenn man nicht durch die Anwendung des Gelernten auf Uebungsaufgaben für die Einübung deſſelben Sorge getragen hat. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß man auch des Guten zu viel thun kann und durch zu langes Verweilen bei den Aufgaben den Fortgang im eigentlichen Unterricht nicht zu ſehr aufhalten darf; ſo wie auch, daß es nicht auf ein bleibendes Behalten aller jener Aufgaben ankömmt. Sie können vergeſſen werden, denn ſie haben ihren Zweck erfüllt, während die Aufgaben und Sätze des

Syſtems ein bleibendes Eigenthum — wenigſtens für lange Zeit — des Schülers werden müſſen.

Alle dieſe Gründe würden freilich ihr Gewicht verlieren, wenn es nicht möglich wäre, dem Schüler das Weſen der geometriſchen Analyſis klar zu machen und ihn in den Stand zu ſetzen, ſich derſelben wenigſtens unter Beihülfe des Lehrers zu bedienen; dann würden, da man den Schüler nicht dem blinden Rathen überlaſſen darf, die Auflöſungen der Uebungsaufgaben vom Lehrer gegeben werden müſſen, und alle die angegebenen Vortheile würden wegfallen. Es dürfte nicht überflüſſig ſein, das Weſen der geometriſchen Analyſis hier mit ein Paar Worten aus einander zu ſetzen, und dann an einem Beiſpiele zu zeigen, wie man den Schüler in das Verſtändniß deſſelben einführen kann.

Gewiſſe Stücke eines Gebildes heißen *gegeben*, wenn ſie als wirklich vorliegend betrachtet werden. Ein Gebilde iſt durch gewiſſe Bedingungen oder gewiſſe Angaben *beſtimmt*, wenn entweder ſich überhaupt nur ein einziges Gebilde conſtruiren läßt, welches jenen Bedingungen genügt oder dieſen Angaben gemäß entworfen iſt; oder wenn alle Gebilde, welche dies thun, congruent oder doch gleich ſind. Im letzten Falle iſt das Gebilde nur der Größe nach, im vorletzten der Größe und Geſtalt nach, im erſten außerdem auch der Lage nach beſtimmt. Die eine Conſtruction beſtimmenden Angaben können nun aber von zweierlei Art ſein: entweder kann man, indem man von einem der gegebenen Stücke ausgeht, durch Anwendung ſchon bekannter Operationen das ganze Gebilde ohne Weiteres erhalten; oder man muß aus den vorliegenden Angaben erſt andre nicht gegebene Stücke der Figur, oder gewiſſe noch unbekannte Eigenſchaften derſelben herleiten, ehe man zur Conſtruction ſchreiten kann. Es fehlt an einem paſſenden Wort, um dieſen Unterſchied zu bezeichnen; in Ermangelung eines beſſern ſoll hier ein Gebilde, welches durch Anwendung ſchon bekannter Operationen aus den Angaben der Aufgabe hergeleitet werden kann, conſtruirbar; die Angaben der Aufgabe ſollen in dieſem Falle Conſtructionsangaben, die gegebenen Stücke Conſtructionsſtücke des Gebildes genannt werden. Eine Seite und die beiden anliegenden Winkel ſind nicht allein Beſtimmungs-, ſondern auch Conſtructionsſtücke des Dreiecks, indem man, wenn ſie gegeben ſind, ohne Weiteres das den Bedingungen der Aufgabe genügende Dreieck erhalten kann. Eine Seite, ein anliegender und der gegenüberliegende Winkel ſind dagegen nur Beſtimmungsſtücke, indem man aus den gegebenen Stücken

erſt den dritten Winkel herleiten muß, ehe das Dreieck conſtruirbar wird. Die Aufgabe der geometriſchen Analyſis iſt nun aber, aus den in der Aufgabe enthaltenen Beſtimmungsangaben die Conſtructionsangaben herzuleiten; der Weg, der hierbei eingeſchlagen werden muß, beſteht darin, daß man annimmt, man hätte ein den in der Aufgabe enthaltenen Angaben entſprechendes Gebilde ſchon, und nun aus den unmittelbar durch die Aufgabe vorgeſchriebenen Stücken und Eigenſchaften deſſelben andre herzuleiten ſucht, durch welche es conſtruirbar wird. Das Verfahren der geometriſchen Analyſis und ihr Zweck ſind alſo genau dieſelben, wie bei algebraiſchen Unterſuchungen. Iſt mir die Gleichung $ax = b$ gegeben, ſo iſt x durch die Beziehungen, in denen es zu a und b ſtehen ſoll, allerdings beſtimmt; ich weiß aber noch nicht, durch welche Operationen ich es aus a und b erhalten kann. Leite ich aber aus obiger Gleichung die neue $x = b:a$ her, ſo weiß ich jetzt, daß ich x durch die als bekannt vorausgeſetzte Operation der Diviſion aus a und b erhalten kann. Daß das Verfahren der Algebra ſich leichter auf beſtimmte Regeln bringen läßt, als das der geometriſchen Analyſis rührt daher, daß über das x nur eine Vorausſetzung zuläſſig iſt — es kann nur eine Zahl ſein —, während das Geſuchte in der Geometrie bald dieſes bald jenes Gebilde ſein kann, in der Regel aber etwas viel Zuſammengeſetzteres iſt als eine Zahl. Wenn in der Arithmetik das Geſuchte eine Funktion von unbeſtimmter Form iſt, ſo hat es mit der Aufſtellung allgemeiner Regeln auch ein Ende.

Eine der vorigen ähnliche Auseinanderſetzung, auch wenn ſie noch ſo deutlich ausgeſprochen wird, kann freilich dem Schüler wenig helfen; ihm muß das Weſen der geometriſchen Analyſis an einzelnen Beiſpielen durch wirkliche Ausübung derſelben klar werden. Ehe man aber an die Auflöſung von Aufgaben geht, welche einer eigentlichen Analyſis bedürfen, muß der Schüler hinlänglich in der Auflöſung ſolcher, welche unmittelbar die Conſtructionsangaben enthalten, geübt ſein. Eine große Anzahl ſolcher Aufgaben kann und muß nach meiner Anſicht ſchon in dem geometriſchen Vorbereitungsunterricht abgemacht ſein; natürlich nur ſolche, bei welchen nicht die Kenntniß geometriſcher Sätze vorausgeſetzt wird. Die erſte einer eigentlichen Analyſis bedürfende Aufgabe ſei nun z. B. folgende: „Es ſoll ein rechtwinkliges Dreieck conſtruirt werden, in welchem die Summe der beiden Katheten $= s$ und die Hypotenuſe $= a$ ſei;“ womit nicht geſagt werden ſoll, daß dieſe Aufgabe gerade den Anfang machen müſſe.

Es wird nun dem Schüler kurz geſagt, daß der eigentlichen Auf-

löſung eine Ueberlegung vorausgehen müſſe über die Art und Weiſe, wie man das geſuchte Dreieck aus den gegebenen Stücken erhalten könne, und daß dieſe Ueberlegung die Analyſis der Aufgabe heiße; ferner daß man bei der Analyſis annehme, man hätte die geſuchte Figur ſchon, und dann ſolche Eigenſchaften derſelben aufſuchen müſſe, mit deren Hülfe man ſie conſtruiren kann. ABC ſei das geſuchte Dreieck, und zwar ſei bei A der rechte Winkel. In ABC kennt man nun BC, es ſoll = a ſein, und den Winkel A; das dritte gegebene Stück, die Summe der beiden Katheten, iſt dagegen noch nicht in der Figur enthalten. Man muß ſie hineinbringen, zu dem Ende AB über A verlängern und auf der Verlängerung von A aus die Strecke AD = AC abtragen. Die Figur muß nun ſo gezeichnet werden, daß BD = s, BC = a und BAC = 1 R. iſt*).

Man macht nun den Schüler darauf aufmerkſam, daß er bei der Analyſis alle hervortretenden Punkte der Figur ſich durch gerade Linien verbunden, alle Geraden ſich bis zum Durchſchnitt verlängert denken, daß er alſo in der vorliegenden namentlich die Linie CD ziehen müſſe. In der entſtandenen Conſtruction kann die Linie DB gezeichnet werden, denn ihre Länge iſt gegeben (= s), ihre Lage und Richtung aber willkürlich. (Man könnte auch den Verſuch machen, die Conſtruction mit dem Ziehen der Linie BC zu beginnen; er würde aber nicht zum Ziele führen). Zunächſt wären nun die Linien DC oder BC zu ziehen; ihre Anfangspunkte ſind gegeben, die Richtungen, nach denen ſie gezogen werden müſſen, dagegen noch unbekannt. Dieſe Richtungen werden aber angegeben durch die Winkel D und B; einer dieſer Winkel muß alſo erſt aufgefunden werden. Mit dem Winkel B wird dies nicht gelingen; der Winkel D iſt dagegen leicht aufzufinden. D liegt nämlich in dem Dreieck DAC; dieſes Dreieck iſt aber gleichſchenklig; folglich D = DCA. Die Summe der beiden letzten Winkel iſt gleich ihrem Außenwinkel CAB oder 1 R; jeder von ihnen alſo = $^1/_2$ R. Da nun von der Geraden DC der Anfangspunkt und der Winkel, welchen ſie mit DB bildet, bekannt ſind, ſo kann ſie der Richtung nach gezeichnet werden. In ihr liegt der Punkt C; da außerdem C um a von B

*) Es verſteht ſich von ſelbſt, daß der Schüler möglichſt alles dieſes ſelbſt finden muß. Er könnte nun freilich auch AB über B hinaus verlängern und hierauf AC abtragen und würde ſo eine unbrauchbare Figur erhalten. Später muß man den Schüler auch einmal verſuchen laſſen, den falſchen Weg zu gehen; im Anfang iſt es dagegen rathſam, ihm dieſen zu verſperren.

entfernt ſein ſoll, ſo muß dieſer Punkt in einem Kreiſe liegen, der mit dem Halbmeſſer a um B gezogen iſt; er muß alſo da liegen, wo dieſer Kreis die Gerade DC ſchneidet. Nun kann aber BC gezeichnet werden, denn ſie muß die Punkte B und C mit einander verbinden; daſſelbe gilt von CA, denn ſie iſt die Senkrechte von C auf DB; alle Stücke der Conſtruction können alſo gefunden werden.

In dem Vorigen iſt nur der Gang der Unterſuchung angegeben, die natürlich dem Schüler nicht vorgetragen, ſondern ihm abgefragt werden muß und bei welcher die wörtliche Anführung der angewandten Lehrſätze nicht zu unterlaſſen iſt. Ich meine — oder vielmehr ich weiß aus Erfahrung — auch der weniger fähige Schüler wird den Zweck der ganzen Unterſuchung begreifen, er wird nach einiger Zeit ähnliche ziemlich ſelbſtändig anſtellen können. Hat er die Analyſis begriffen, ſo kann er die Auflöſung ſelbſt angeben, und auch das Auffinden des Beweiſes und der Determination — ſo weit ſie dem Standpunkt des Schülers nach berückſichtigt werden kann — wird keine großen Schwierigkeiten verurſachen. Iſt aber erſt eine Reihe von Aufgaben auf dieſe Weiſe durchgenommen, ſo wird die dadurch erlangte Fertigkeit im geometriſchen Denken den Erfolg des Unterrichts im Syſtem merklich befördern.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Zur Beurtheilung und Würdigung des deutſchen Realſchulweſens. Von Dr. C. A. Kletke. Breslau, Kern. 66 S.

In dem Augenblick, wo wir in Preußen einer Entſcheidung über die definitive Organiſation und Stellung der höhern Bürgerſchule entgegenſehen, nimmt gewiß Jeder, der ſich für die Geſtaltung des Schulweſens überhaupt intereſſirt, eine Kundgebung auf dem Gebiete des Realſchulweſens mit erhöhter Spannung in die Hand. Dies um ſo mehr, da das erwartungsvolle Schweigen, welches ein Beweis iſt von dem allgemeinen Gefühl und der Anerkennung des Gewichts der bevorſtehenden Entſcheidung, überhaupt nur durch wenige öffentliche Aeußerungen unterbrochen wird. Wer ſein Votum jetzt außer in den amtlichen Gutachten in der Tagespreſſe abgiebt, kann alſo auch eine der beabſichtigten Aufmerkſamkeit des Leſers angemeſſene Beſtimmtheit des Urtheils verlangen. Iſt es nun einer der namhafteſten Directoren einer der älteſten und größten höhern Bürgerſchulen, ſo iſt es doppelt Pflicht gegen ihn und gegen die Sache, ſeine Kundgebung genau zu prüfen, ob ſie wirklich das Reagens iſt, welches den jahrelangen Proceß beendet und alle werthvollen und nutzbaren Stoffe niederſchlägt.

Wir wollen zuerſt im Großen angeben, welches die Wünſche des Verfaſſers für die höhere Bürgerſchule ſind, und welche Wege er ſie möchte einſchlagen ſehen.

Die höhere Bürgerſchule ſoll die Bildungsanſtalt für alle nicht ſtudirenden Stände Deutſchlands werden (S. 42). Sie bildet alle diejenigen, welche ihre Fachbildung nicht in einer der gelehrten Facultäten empfangen müſſen (S. 54). Sie hat alſo nicht den Zweck Gelehrte zu bilden (S. 45), wohl aber will ſie als vorbereitende

Lehranſtalt für die polytechniſchen Schulen oder die realiſtiſchen Fachſchulen oder Akademien (S. 28) gelten, und wenn ſchon die künftigen Induſtriellen die große Mehrheit ihrer Schüler bilden, doch den künftigen Offizier, Bureaubeamten, Thier- und Wundarzt, Künſtler nicht ausſchließen (S. 44). Sie will nicht eine Fachſchule ſein, welche unreife Knaben, noch ehe ſie in ein bürgerliches Gewerbe eingetreten ſind, ſchon einſeitig für daſſelbe vorbilden will (S. 38), ſondern ihre Zöglinge ſollen nur theils durch den Unterrichtsſtoff, theils durch die Behandlung deſſelben ſich das Geſchick erwerben, ſich alsbald bei dem Eintritt in das geſchäftliche Leben in dem erwählten Beruf [d. h. Geſchäft] zurecht zu finden (S. 45). Sie ſind ein Bedürfniß für den höheren Bürgerſtand (S. 29), hervorgerufen durch den Sinn für das Höhere, nicht blos Nützliche (S. 39), nothwendig neben den Gymnaſien, in welchen die induſtriellen Stände diejenigen Kenntniſſe und Fertigkeiten nicht finden, deren ſie als Grundlage eines erfolgreichen techniſchen Betriebs bedürfen (S. 17). Diejenigen Schichten aber der bürgerlichen Geſellſchaft, deren Thätigkeit auf die Natur und die materiellen Intereſſen des Lebens gerichtet iſt, ſoll ſie eben über dieſelben emporheben, ihren Beruf ſoll ſie vergeiſtigen, verklären, veredeln (S. 43). Die Aufgabe nun, in dem Schüler Gedanken, Ideen und Gefallen an dem Schönen zu wecken, den Sinn für die höchſten geiſtigen Intereſſen oder für das Ideelle zu pflegen, den Geſichtspunkt der Nützlichkeit und Brauchbarkeit des Lehrſtoffs dem Triebe nach Erkenntniß der Wahrheit unterzuordnen, vermöchte die höhere Bürgerſchule zu löſen ohne allen fremdſprachlichen Unterricht (S. 58, 59). Dennoch iſt dieſer der höhern Bürgerſchule weſentlich. Und zwar iſt der Unterricht im Lateiniſchen nothwendig, namentlich in den unteren und mittlern Claſſen als für jetzt noch beſtes formales Bildungsmittel, um das Abſtractionsvermögen zu üben (S. 60), der im Franzöſiſchen und Engliſchen, in den oberen Claſſen in den Vordergrund vor dem Lateiniſchen tretend, theils um des größern Bedürfniſſes willen, theils weil die Denk- und Anſchauungsweiſe dieſer Völker bei dem gegenwärtigen Verkehr mit ihnen am wenigſten den Induſtriellen fremd bleiben dürfen. Indes genügt es für den Schüler, den Geiſt (des Alterthums und) der Neuzeit ſo weit in ſich aufzunehmen, wie weit die deutſchen Claſſiker ihn in den deutſchen Geiſt aufgenommen haben. Dies kann durch Privatlectüre unter angemeſſener Leitung geſchehen. Ein ganzes Stück von Racine, Molière u. A. kann geleſen werden; der Hauptgewinn dieſer Lectüre iſt außer dem ſprachlichen ein äſtheti-

ſcher, die Anſchauung einer Kunſtform in einer fremden nationalen Färbung (S. 61, 62). Eine mehr als mittelmäßige Fertigkeit im Sprechen einer fremden Sprache iſt auf der Schule nur zu erreichen, wenn man dieſe zur Unterrichtsſprache macht (S. 62). [Der Verfaſſer ſpricht ſich nicht dafür, auch nicht dawider aus; es iſt indes wol anzunehmen, daß er darauf verzichtet.] Grammatiſche Correctheit aber in den fremden Sprachen, die nun einmal dem Deutſchen als das höchſte gilt, iſt nicht ohne Spannkraft des Geiſtes, Anſtrengung des Verſtandes und ausdauernden Fleiß zu erreichen. Darum acceptiren wir ſie als formales Bildungsmittel. Dann aber, fährt der Verf. fort, werden wir weder im Lateinſchreiben die Leichtigkeit eines Cicero, noch in franzöſiſchen und engliſchen Aufſätzen „eine ächt franzöſiſche oder engliſche Färbung“ bei unſern Schülern erreichen (S. 63).

Wir müſſen hier in der objectiven Darlegung der Anſichten und Wünſche des Herrn Verfaſſers abbrechen. Dann! Alſo wenn wir durch Spannung des Geiſtes, Anſtrengung des Verſtandes, ausdauernden Fleiß grammatiſche Correctheit erreichen, oder ſie wenigſtens erſtreben, dann werden wir ächt franzöſiſches Colorit nicht erreichen? Hindert die Correctheit die ächte Färbung? Oder iſt das was eben formale Bildung heißt, nur formale Bildung für die Correctheit und nicht für den Styl? Aber dann geht ja der ganze Begriff der formalen Bildung verloren, unter der man ja eben nicht einen reichen Beſitz an Vorſtellungen und Kenntniſſen verſteht, ſondern die Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorſtellens, des Uebergehens von einer Vorſtellung zur andern, die Fähigkeit verwickelte Beziehungen zu faſſen, aus allgemeinen Geſichspunkten her den Stoff zu beherrſchen.

Oder müſſen wir die Worte des Verfaſſers noch genauer nehmen? Er ſagt: da ſich ſolche (d. h. grammatiſche) Correctheit nicht ohne Spannkraft des Geiſtes, ohne Anſtrengung des Verſtandes und nicht ohne ausdauernden Fleiß erreichen läßt, ſo wollen wir ſie als formales Bildungsmittel acceptiren. Iſt die Correctheit das formale Bildungsmittel? Correctheit ein Mittel zur formalen Bildung? Correctheit iſt doch richtige Form des Ausdrucks, nicht Mittel, den Ausdruck richtig zu formen. So geht es aber mit der formalen Bildung. Der unklare, zweideutige Begriff macht die Rede unklar.

Oder iſt Correctheit ein Mittel des Abſtractions- und Subſumtions-Vermögens (sit venia verbo!)? Aber Correctheit des Ausdrucks iſt doch ſelbſt ein Beweis der Uebung und Sicherheit im Verſtehen der

Grammatik, im Abſtrahiren der Regel, im Subſumiren des einzelnen Falls.

Oder ſind Spannkraft des Geiſtes, Anſtrengung des Verſtandes, ausdauernder Fleiß als die formalen Bildungsmittel gemeint? Nach dem Wortlaut nicht. Der Verf. hätte ſonſt ſchreiben müſſen: „ſie als formale Bildungsmittel acceptiren.“ Wäre nun ſo zu leſen, und ſind wirklich die Spannkraft und die Anſtrengung und der Fleiß formale Bildungsmittel, oder Mittel, durch welche die Form gebildet wird, hindern denn ſie die Erwerbung franzöſiſchen Colorits?

Echt franzöſiſche oder engliſche Färbung ſind nach des Verfaſſers folgenden Worten (S. 63) ideale Forderungen, welche deutſche Profeſſoren wol ſtellen, aber ſelbſt nicht erfüllen können. — Nicht ganz ſo ideal, Herr Dr. Kl., franzöſiſches Colorit iſt vielmehr leichter zu erreichen, als grammatiſche Correctheit. Sie widerſprechen ſich aber auch in dem nächſten Satze. O ja, ſagen Sie, es vermag der Deutſche wol auch in einer fremden Sprache ſich gewandt und leicht ſchriftlich auszudrücken. Können wir Leſer hier unter gewandt und leicht etwas andres verſtehen, als was oben ächte Färbung heißt? Unmöglich. Sie ſagen: „im Lateinſchreiben die Leichtigkeit eines Cicero, in franzöſiſchen ꝛc. Aufſätzen eine ächt franzöſiſche ꝛc. Färbung. Müſſen wir nicht Gewandtheit und Leichtigkeit des Ausdrucks in der fremden Sprache für gleichen Sinnes nehmen, in dem oben Leichtigkeit und ächte Färbung ſtand. Jedenfalls bleibt Ihr Zugeſtändniß, daß Leichtigkeit und Gewandheit des Ausdrucks in der fremden Sprache wohl erreichbar ſei. Wollen Sie nun trotzdem darauf verzichten, auf Grund Ihres folgenden Satzes: „in der Regel aber drückt er (der Deutſche) ſich dann in der Mutterſprache ungewandter aus,“ ſo können wir dieſen, den ſie nicht beweiſen, auch wol ſchlechthin für nicht erweislich, alſo für unmaßgeblich halten.

Warum wir hier nun ſo ſcharf und genau leſen? Weil wir hier an eine Haupt-Differenz zwiſchen Ihrer und unſrer höhern Bürgerſchule geführt werden.

Die „ideale Forderung“ ächt franzöſiſcher und engliſcher Färbung iſt freilich dann unerfüllbar, wenn der Umfang der Lectüre in den fremden Sprachen ſo gering iſt, wie Sie ihn ſetzen, und wenn noch dazu der beſte Theil der Proſalectüre dem Privatſtudium zugewieſen wird. Obgleich Sie nun Sich davor verwahren, daß die höhere Bürgerſchule nicht blos und vorzugsweiſe die abſtrakt-ſprachliche Bildung ins Auge faſſe, und daß die höhere Bürgerſchule nicht auf den für ihre

Zwecke ganz unpraktiſchen Weg einer einſeitigen grammatiſch-abſtracten Bildung hingetrieben werde, wie ſie ſich ſogar in den Gymnaſien als ſchädlich erwieſen habe: ſo belaſſen Sie doch der höhern Bürgerſchule die Aufgabe des correcten Gebrauchs der fremden Sprache, der doch ohne abſtract-grammatiſche Studien nicht erreichbar iſt, und zwingen ſie, da Sie den fremdſprachlichen Litteraturen nicht Raum gewähren, durch ihren realen Inhalt für die Bildung der Schüler bildend zu werden, das was an ſprachlichem Unterricht, auch an Franzöſiſchem und Engliſchem, ihr übrig bleibt, rein oder doch ganz überwiegend nach der einſeitig grammatiſchen Richtung hin zu wenden.

So erklärt ſich nun auch wol des Verfaſſers Satz: In der Wahl und dem Umfange der fremden Sprachen liegt der Unterſchied der höhern Bürgerſchule gegen das Gymnaſium (S. 54). Daß dieſer Ausſpruch nicht etwa nach einem richtigeren Verſtändniß der oben beſprochenen Worte anders als er lautet zu verſtehen ſei, dafür bürgt uns dies, daß wir mehrere ganz ähnliche Stellen deſſelben Inhalt finden; S. 45: Die höhere Bürgerſchule hat einen ſpecifiſch von dem Gymnaſium verſchiedenen Charakter; S. 49: in dem auf die Lehrgegenſtände zu verwendenden Zeitmaße liegt die Verſchiedenheit der Anſtalten. Wir müſſen vielmehr den obigen Satz aus dem erklären, was wir als die nothwendige Folge der Stellung und Ausdehnung des Unterrichts in den neuern Sprachen gefunden haben, die der Verf. feſtſetzt. Es unterſcheidet ſich alſo das Gymnaſium in Betreff der Bildung, welche es mittelſt ſeines Sprachunterrichts giebt von der höhern Bürgerſchule folgendermaßen: Das Gymnaſium giebt abſtract ſprachliche oder grammatiſche Bildung, kann aber auch durch die Litteratur das claſſiſche Alterthum dem Schüler erſchließen (S. 60), kann, ſetzen wir hinzu, außer Uebung im philologiſchen Erkennen auch Uebung im hiſtoriſchen und ſpeculativen Erkennen durch ſeinen Sprachunterricht geben. In der höhern Bürgerſchule dagegen, das heißt in der höhern Bürgerſchule des Hrn. Dr. Kl. „ſchlage man den Werth des fremdſprachlichen Unterrichts nicht zu hoch an“ (S. 59). „Es wäre ein thörichtes Verlangen, iſt auch nicht nöthig,“ ſagt der Verf., „dem franzöſiſchen und engliſchen Sprachunterricht in der höhern Bürgerſchule daſſelbe Zeitmaß einzuräumen, wie dem lateiniſchen und griechiſchen im Gymnaſium.“ Nun das verlangt freilich bei der größeren Leichtigkeit der Sprache und bei der größeren Nähe der Anſchauungsweiſe und des Gedankenkreiſes der modernen Völker Niemand, wohl aber muß man ihm, wenn man in der höhern Bürgerſchule ſeine ganze

bildende Kraft ausnutzen will, ein Zeitmaß einräumen, bei dem aus der Litteratur mehr als ein äſthetiſcher Gewinn zu ziehen iſt; bei dem der Unterricht nicht im Formalen beſchränkt bleibt, ſondern darauf ausgehen kann, was etwa Scheibert oder Dr. Robolsky*) ihm als Aufgabe geſtellt haben. Die höhere Bürgerſchule ſoll in der That Engliſch lehren, nicht blos um „Shakeſpeare tiefer erfaſſen zu laſſen," oder um der Feinheiten von J will, You should, You ought willen, ganz zu ſchweigen natürlich von den Bedürfniſſen des commis-voyageur und ſogar auch von denen des Architekten, der in England, was er in Deutſchland trotz aller ſeiner Bauakademien nicht kann, deutſche, vulgo gothiſche Baukunſt verſtehen und ausüben lernen möchte: ſondern ſie will in der engliſchen Sprache dem Schüler den Schlüſſel zum Verſtändniß dieſer Nation, ihrer Geſchichte, ihrer Verfaſſung, ihrer Cultur, ihrer Induſtrie, ihrer Politik, ihres Handels, ihrer Volkswirthſchaft ꝛc. in die Hand geben.

Was zwingt nun Herrn Dr. Kl. zu der Beſchränkung ſeines fremdſprachlichen Unterrichts? Wir finden dafür keinen andern Grund, als die übertriebene Ausdehnung des naturwiſſenſchaftlichen. Der Verf. will dem mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen und dem Zeichenunterricht eine Ausdehnung geben wie ſie nöthig iſt, wenn das Entſtehen von lauter Fachſchulen verhindert werden ſoll.

Darüber macht er ſeine höhere Bürgerſchule ſelbſt zu einer Fachſchule im Dienſt der Induſtriellen. Indem er all deren Forderungen an naturhiſtoriſchen ꝛc. Kenntniſſen nachgiebt, hebt er die Anſprüche der höhern Bürgerſchule auf die Bildung aller derjenigen Männer auf, welche **Menſchen**, ſittliche Weſen, und nicht blos Maſchinen und Maſchinenarbeiter zu regieren haben.

Herr Dr. Kl. conſtruirt ſeinen Lehrplan nicht aus dem Lebensboden des geſammten Berufs der höhern bürgerlichen Stände, ſondern entwickelt ihn aus dem Schema der Wiſſenſchaft und wie nach einem Compendium der Naturgeſchichte der drei Reiche.

Zwar iſt in der Schrift nicht ein detaillirter Lehrplan, oder auch nur eine Vertheilung der verſchiedenen Lehrgegenſtände nach den in der Schule gemäß dem Lebensalter der Schüler unterſchiedenen drei Unterrichtsſtufen mitgetheilt. Indes werden wir nicht fehl gehen, wenn wir ihn aus den Andeutungen von S. 55 ff. conſtruiren. Der Verf. hat (S. 33) die oberen Klaſſen der höhern Bürgerſchule als diejenigen

*) Siehe Pädag. Rev. 1846, Bd. 42, S. 105 ff.

bezeichnet, in denen dieſe erſt ihr eigenthümliches Weſen entfaltet. Hierin treffen wir genau auch unſre Meinung wieder. Wenn er nun als das eigenthümliche Lehrmaterial der höhern Bürgerſchule aufzählt: Mathematik, Phyſik, Chemie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Phyſiologie, mathematiſche, phyſiſche, politiſche Geographie ꝛc. ꝛc., wenn er alſo die ganzen deſcriptiven Naturwiſſenſchaften in die oberſten Stufen der höheren Bürgerſchule mit hinein nimmt, ſo ſehen wir, wodurch er gezwungen wird, den ſprachlichen Unterricht auf ſeine abſtract grammatiſche und philologiſche Seite zu beſchränken, oder wenigſtens die reale Seite deſſelben, um ſie kurz zu bezeichnen, weſentlich zurücktreten zu laſſen.

So geſtaltet ſich alſo der Lehrplan bei Herrn Dr. Kl. nicht nach pſychologiſch-pädagogiſchen und diätetiſch-didaktiſchen Principien, ſondern nach den Wünſchen der Praktiker, welche der Schule alle Arbeit des Lernens von poſitivem Wiſſensmaterial zuſchieben mögen. Der Verf. dient aber dem bürgerlichen Leben ſchlecht, wenn er den Induſtriellen dienen will. Die Forderungen der Schulgemeinde der höhern Bürgerſchule muß man recht verſtehen, nicht nach ihrem bloſen Wortlaut. Hierüber hören wir wol noch einmal Scheibert in ſeinem Buch über das Weſen und die Stellung der höhern Bürgerſchule S. 75 ff. „Geſetzt es gäbe ein ſo feines Ohr, aus den verſchiedenartigſten ſich durchkreuzenden Stimmen die eigentliche Melodie und auch den Text heraus zu hören, ſo wird man doch immer einiges Bedenken haben, ob man trotz dem herausgehörten Wort das eigentlich Gemeinte gefaßt habe. Zunächſt denke man, daß Jedermann heute daran gewöhnt iſt, in den Schulen nur Behandlung von Lehrgegenſtänden zu ſuchen. Wenn alſo dieſe Leute nun wirklich einen praktiſchen Sinn, Geſchmack, Gemeinſinn ꝛc. für ihre Kinder als die weſentlichen Momente im künftigen Berufsleben ſich denken mochten, ſo könnten und können ſie dies ja nach dem heutigen Zuſchnitt der Schulen gar nicht anders als mit Lehrgegenſtänden bezeichnen; ſie nannten es Rechnen und Zeichnen und Phyſik und Technologie und Briefſchreiben und wer weiß wie ſonſt noch. Sie konnten zur Schule nicht anders als in der beſchränkten Schulſprache reden, meinten aber möglicher Weiſe damit etwas ganz Anderes und viel Allgemeineres..... Der Kampf gegen Latein und Alterthum iſt factiſch nichts Anderes, als ein Abweiſen der durch das Gymnaſium gegebenen und angebahnten geiſtigen Richtung. Die Forderung von Naturwiſſenſchaften mit Allem, was darum liegt, iſt keine andere als die der Betheiligung des Geiſtes am Realen.“ Realität

hat aber doch nicht die Natur allein, ſondern erſt recht jede objective Macht des geiſtigen Lebens. Hr. Kl. denkt in der That von der höhern Bürgerſchule und von den Büchern zu gering, wenn er ſagt (S. 53): In Gegenden, wo die Natur nur wenig bietet und auch kein lebhafter Verkehr iſt, wo der Bildungsſtoff nur aus Büchern zu ſchöpfen iſt, wird ein Gymnaſium beſſer gedeihen, als eine Realſchule. „Befähigung für den Beruf (nicht das Geſchäft) hat das Volk gewollt und will es heut noch, und wenn man ſie ihm meinte mit Lehrobjecten geben zu können und es mit dieſem Schulwiſſen abſpeiſen zu müſſen vermeinte, zumal es ſelber ja ein ſolches gefordert habe, ſo hat man dem Volke Unrecht gethan, es mißgedeutet.“ Der ganze Bildungsweg der höhern Bürgerſchule ſoll freilich ein naturhiſtoriſcher ſein, was im Sinne Scheiberts l. c. Seite 56 hier verſtanden werden ſoll; aber nicht ſollen darum die Naturwiſſenſchaften die Schule beherrſchen. Nur auf einer niedern Stufe ſind die deſcriptiven Naturwiſſenſchaften brauchbar, um an ihnen ein vom Realen erfülltes concretes Wiſſen, ein Wiſſen über einen Inhalt aus dem Inhalt heraus und ſomit abgeſchloſſene Bildung zu geben. Auf der höhern Stufe müſſen ſie Raum geben dem Realen, was auf dem Gebiete des Geiſtes liegt. „Einer materialiſirenden Grundanſchauung von der Seele gilt der äußere Umfang des Wiſſens als Etwas in ſich Bedeutendes“ (Schubart, Päd. Rev. 1857, Nr. 3, S. 217).

So wagt nun der Verf., was nicht gewagt werden darf, auch ſchon den jugendlichen Geiſt durch das Gewicht, das moraliſche Gewicht des Unterrichtens nach dieſer aus Materialismus ſtammenden und dem Materialismus dienenden Auffaſſung des Bedürfniſſes hin gravitiren zu laſſen. Wenn er das Intereſſe des Schülers ſo ſtark auf die Natur wendet, zu ſtark, weil das Intereſſe für das höhere geiſtige Leben, die Verſenkung in dieſes und die Bildung für dieſes nicht dem Alter und den Kräften und dem künftigen Berufsleben gemäß hervortritt, zu ſtark, weil dem Schüler im ſprachlichen, literariſchen, geſchichtlichen überhaupt ethiſchen Gebiet nicht abverlangt wird, was er leiſten könnte, wenn die Bildung richtig geleitet würde: ſo zeigt er in ſeiner Verwahrung gegen die Abſicht dem Utilitätsprincip zu dienen, um es nur gerade heraus zu ſagen, eine Unklarheit über das Weſen der höhern Bürgerſchule und das Weſen jeder Schule, ſo weit ſie rein unterrichtlich wirkt. Er macht in Schleſien aus der höhern Bürgerſchule eine Gewerbeſchule, wie man in Stettin ähnlich verfahrend aus ihr eine Handelsſchule machen würde. Und „praktiſches Geſchick“ (S. 45)

wird er trotzdem nicht „in ihr üben;“ praktiſches Geſchick giebt das Leben allein. Praktiſche Anſtelligkeit könnte freilich ein Schulleben geben, wie es uns Scheibert dargeſtellt hat — wäre es nur nicht als idealiſtiſch! desavouirt.

Unſer Vorwurf ſoll und kann Hrn. Dr. Kl. nicht kränken. Wir ſind ja über das, was die höhere Bürgerſchule ſoll und kann, abgeſehen etwa davon, daß wir in unſrer höhern Bürgerſchule auch für Studien innerhalb der philoſophiſchen und mediciniſchen Facultät glauben befähigen zu können, mit ihm einig. Hr. Dr. Kl. wird ſich berufen auf die zahlreichen Stellen ſeiner Brochüre, in denen er den Werth der Berufsbildung gegen die Abrichtung für das Geſchäft, des Bürgerthums gegen den Mammonsdienſt, den idealen Kern der höhern Bürgerſchule (S. 47) gegen ihren nach Thalern zu ſchätzenden chemiſchen Unterricht, die Vorzüge der norddeutſchen höhern Bürgerſchule überhaupt gegen die öſterreichiſche und ſchwäbiſche Realſchule und gegen die preußiſche Gewerbeſchule hoch hervorhebt. Aber er wählt, unſres Erachtens, nicht die richtigen Mittel, um ſein Ideal zu verwirklichen. Dazu muß er von der naturhiſtoriſchen Seite abbrechen, und zu der ſprachlich-literariſchen zulegen.

Wohl verſtanden, wir ſprechen hier überall nur von der hier vorliegenden Schrift des Hrn. Dr. Kl., weder von ihm als Director, noch von den Leiſtungen ſeiner Schule. In dieſer Schrift alſo glauben wir eine gewiß nur theoretiſche Unklarheit in Betreff der Wirkung des Unterrichts zu finden. Begreiflich wird uns dieſe aus der wie uns ſcheint verfehlten hiſtoriſchen Einleitung, in welcher der Verf. den Gang darlegt, wie ſich die deutſche, oder beſſer die preußiſche höhere Bürgerſchule aus dem Gymnaſium heraus innerhalb der letzten 30 Jahre entwickelt habe.

Stutzig werden wir ſchon bei dem Satz (S. 54): der Unterſchied der höhern Bürgerſchule vom Gymnaſium liegt in der Wahl und dem Umfange der fremden Sprachen. Danach könnte man unter der Kl.-ſchen höhern Bürgerſchule ſich ein Gymnaſium mit neueren Sprachen ſtatt Lateiniſch und Griechiſch denken. Dieſer Unterſchied von dem rein formal bildenden Gymnaſium von vor dreißig Jahren wäre um ſo mehr geringfügig, da wie wir oben geſehen Herr Dr. Kl. ſeinem Sprachunterricht eine eben nicht erheblich andre Aufgabe zuertheilt, als die der abſtract-grammatiſchen Bildung. Nun ſoll aber die Loslöſung der höhern Bürgerſchule aus dem Gymnaſium eben daher erfolgt ſein, daß das bürgerliche Leben dieſe ſprachlich-formale Bildung abgelehnt habe. So iſt alſo Hr. Kl. mit ſeiner höhern Bürgerſchule wieder da

angekommen, von wo ſie vor 30 Jahren ausgegangen iſt, nur hat er ihr ſtatt der für den Zweck weit vorzüglicheren alten Sprachen die neueren eingeſchoben.

Aber dem Satz von der Einerleiheit beider Anſtalten widerſpricht eine andere Stelle, wo der Unterſchied ſpecifiſch genannt wird (S. 45). Der ſpecifiſche Unterſchied muß alſo aus dem Unterſchiede im Maß des Sprachunterrichts herrühren. Nun bedingt das geringe Maß des Sprachunterrichts in der höhern Bürgerſchule eine Beſchränkung ſeiner Aufgabe auf die grammatiſche und allenfalls noch die äſthetiſche Seite, während das Gymnaſium die hiſtoriſche und philoſophiſche dazu ins Auge faſſen, ja dominiren laſſen kann. Es ergiebt ſich alſo wieder eine Herabſetzung der höhern Bürgerſchule gegen das Gymnaſium, während doch die höhere Bürgerſchule von heute eine Blüthe oder Frucht der Entwicklung des Gymnaſiums ſein ſoll. Können wir nun dem, was Hr. Dr. Kl. durch ſeinen naturhiſtoriſchen Unterricht auf den oberſten Stufen in der höhern Bürgerſchule erreichen will, unmöglich gleichen Werth für die geiſtige Bildung mit dem entſprechenden literariſchen Unterricht in den oberſten Claſſen des Gymnaſiums zuſprechen, ſo folgt ein neues Sinken der höhern Bürgerſchule gegen das Gymnaſium und die höhern bürgerlichen Stände thäten wirklich klüger, ſie kehrten zu dem einfachen Gymnaſium zurück. Dann würden ſie freilich wiederum den Mangel einer in ſich abgeſchloſſenen Bildung ſchmerzlich empfinden, welche das Gymnaſium nun einmal nicht geben kann und nicht zu geben braucht. Und wer weiß, ob dann ein zweiter Scheibert zum zweiten Mal mit einer Schrift über das geiſtige Proletariat*) Sturm liefe gegen eine Art der Bildung, welche nur „ein Wiſſen hat über die Form, nach welcher der Geiſt die Vorſtellungen verknüpft und durch die Verknüpfung ſelbſt ſich die Richtigkeit des geiſtigen, dialektiſchen Fortſchritts ſichert, welche ein Können hat in der Form, und daher als eine beſondere geiſtige Geſchmeidigkeit erſcheint, welche nicht von dem realen Inhalt der Vorſtellungen zu den aus dieſem Inhalte ſich bedingenden Verknüpfungen derſelben fortgegangen iſt, ſondern die geiſtigen Vorſtellungen, den Begriff von den Dingen als einen in der Seele mehr oder weniger fertigen vorausſetzt, ſich die Verknüpfungsformen der ſo fertigen Vorſtellungen an wiederum gegebenen Verknüpfungsformen einzuüben ſucht und ſchließlich ſie auch ſelber zu erforſchen und ſo den Geiſt in ſeiner geiſtigen Thätigkeit zu er-

*) Siehe Päd. Rev. Bd. XV. Juni 1847.

faſſen“*). Eine in ſich abgeſchloſſene Bildung giebt nun die Kl.ſche höhere Bürgerſchule in der That nicht. Der Verfaſſer wird wenigſtens nicht erweiſen können, daß die Schüler ſeiner Schule durch ihre Herrſchaft über die fremden Sprachen ſich aus dieſen einen andern Inhalt erſchließen, als eben wieder die Form ſelbſt. So muß er alſo nicht blos zugeben, daß ſeine höhere Bürgerſchule „nicht auf demſelben wiſſenſchaftlichen Standpunkt ſtehe, wie die Gymnaſien“ (S. 46), weil ſie ſtatt der alten Sprachen die neuern und die Naturwiſſenſchaften betreibt, ſondern daß ſie deswegen, weil ſie die Bildung weder durch Univerſitätsſtudien, noch in dem eignen Schulgange abſchließt, nicht nur nicht die höchſte Bildung geben kann, was auch die richtig organiſirte höhere Bürgerſchule nicht kann und nicht will, ſondern ſich dazu verurtheilt, eine an ſich mangelhafte, unvollkommne, hohle und darum ſchädliche Bildung zu geben, welche ihren Träger auch noch bei vielen vielen Kenntniſſen arm und erwerbsunfähig und als geiſtigen Proletarier erſcheinen läßt.

Hr. Kl. ſpricht ſich entſchieden gegen die einſeitige Verſtandesrichtung aus, Formalismus genannt (S. 5), die einſeitige formale Bildung, wie ſie die Gymnaſien vor 30 Jahren gegeben, welche zwar ſcharfſinnige Juriſten, kritiſche Exegeten des alten und neuen Teſtaments ꝛc. gebildet, welche aber auch dazu beigetragen, im Verein mit einer damals alle Gebiete des Wiſſens beherrſchenden Begriffsphiloſophie Doctrinärs zu erzeugen, die das hiſtoriſch gegebene Material mißachtend ſich für ſcharfſinnig genug und für berechtigt hielten, erſt die hiſtoriſche Baſis des Glaubens, dann den Staat ſelbſt kritiſch zerſetzen und auflöſen zu dürfen. Nun, daß die Doctrinärs ſo große Kritiker geweſen, müſſen wir bezweifeln. Project- und Theorienmacher ſind ſie für reale Zuſtände, deren Bedeutung, Berechtigung und Widerſtandsfähigkeit ſie nicht weiter in Anſchlag bringen. Sie zerſetzen nicht Staaten, ſondern wollen ſie neu machen.

Solche formale Bildung vermittelt nun aber genau auch die Kl.ſche höhere Bürgerſchule. Wir verſtehen ſie freilich etwas anders als er, das iſt aber für das, was wir darüber zu ſagen haben, nicht von Einfluß. Für ihn iſt formale Bildung die Bildung der Geiſtesvermögen, Abſtractionsvermögen, Anſchauungsvermögen, Empfindung oder (S. 61) Gemüth, alſo die Bildung der Formen des Geiſtes, dieſe ohne einen Inhalt gedacht. Für uns iſt formale Bildung die-

*) Scheibert, Weſen und Stellung der höhern Bürgerſchule. S. 38 ff.

jenige, welche ihren Inhalt hat an den Formen, welche also auch nur an der Beſchäftigung mit den Formen gewonnen wird. Das Verſtehen der Formen führt zu einer mehr oder weniger ſichern Handhabung der Formen. Eine Form hat der Gedanke in der Sprache. Daher giebt die Arbeit an dem Verſtändniß der Formen des Gedankens Uebung im philologiſchen Erkennen, oder formale Bildung ſchlechthin. Dieſe iſt das Fundament und die Vorausſetzung jeder höheren Bildung. Eine Form hat aber auch der Wille und die Willensverhältniſſe. Daher iſt eine ethiſche formale Bildung denkbar — und wie oft, ja wol leider nur zu oft wirklich vorhanden. Sie hat ein Verſtändniß von Zuſtänden des innern Lebens, ohne innerlichen Antheil, ſie kennt ſtets einen höheren Standpunkt, von dem aus ſie ſo kalt und ruhig das Ringen der Begeiſterung und das Opfer der Hingebung hiſtoriſch verlaufen ſieht. Alſo nicht, weil einſeitig formale Bildung nur eine Uebung des Abſtractionsvermögens iſt (S. 5), und weil, je höher die Abſtraction, je allgemeiner der Begriff, deſto ärmer ſein concreter Inhalt (S. 6), nicht darum bildet, wer den Verſtand einſeitig bildet, nicht den Geiſt in ſeiner Fülle und Tiefe, und nicht darum iſt die Gymnaſialbildung von vor 30 Jahren mangelhaft und ungenügend geweſen. Sondern weil erſt die Bildung, welche außer den Formen auch den Inhalt der Formen ſelbſt dem Geiſte zum Inhalt giebt, eine in ſich abgeſchloſſene iſt, wie ſie das Gymnaſium nicht zu geben braucht, dem die Univerſität nachfolgt, wie ſie aber der höhere Bürgerſtand braucht: darum iſt eine höhere Bürgerſchule berechtigt, welche dieſen ſpecifiſchen Unterſchied von dem Gymnaſium auslebt. Für eine ſolche aber ſehen wir die Kl.ſche höhere Bürgerſchule nicht an.

Wir müſſen ferner gegen Hrn. Kl. behaupten, daß die höhere Bürgerſchule ſich gar nicht aus dem Gymnaſium entwickelt hat, daß ſie vielmehr eine weſentlich neue Berufsſchule iſt, eine Schöpfung des Bürgerthums, gezeugt aus den in dem neu ſich geſtaltenden Ständeleben bewußt gewordenen Gedanken von Volksindividualität, Bürgerthum, Macht der Induſtrie und des Gewerbes. Ihre Wiege, aber auch nur ihre Wiege ſind die Bürgerſchulen geweſen. Die Gymnaſien haben eine Zeitlang verſucht, die höhere Bürgerſchule, die ſchon in voller Entwicklung begriffen war, in ſich aufzunehmen. Sie ſind jetzt wol ſeit den neueſten Erlaſſen völlig aus dieſem Irrwege herausgeführt. Nicht aber hat ſich die höhere Bürgerſchule aus dem Gymnaſium losgelöſt. Es kann auch Herrn Kl. mit dieſer Meinung wol nicht ganzer Ernſt ſein. Wie könnte er wol den Paſſus rechtfertigen, daß die

Gymnaſien zu der Erweiterung ihres Lehrmaterials mit Franzöſich, Naturbeſchreibung, Phyſik ꝛc. gedrängt worden ſeien (S. 14) durch Nordpolexpeditionen, Schraubendampfer, Photographie und Naturſelbſtdruck?

Zum Schluß ſagt Herr Dr. Kl. über die erziehliche Wirkung der höhern Bürgerſchule (S. 65 und 66) folgendes: Sie betrachte ſich nicht blos als eine Lehranſtalt. Erziehen aber kann ſie durch Gewöhnung ihrer Schüler an die ſtrengſte Ordnung und Pflichterfüllung, an Fleiß und willigen Gehorſam. Sie leite den Schüler mit väterlicher Milde und doch mit ſtrengem ſittlichem Ernſt, übe ihn in der Beherrſchung ſeiner ſelbſt, trage in chriſtlicher Geduld den Schwachen und Willigen, ſtrafe unnachſichtlich den Verſtockten und Halsſtarrigen, lege den größten Werth auf Offenheit und Wahrhaftigkeit und wecke früh die göttliche Richterſtimme des Gewiſſens in der Bruſt des Schülers, damit der fehlende an ſein Herz ſchlage, bereue und ſich beſſere.

Iſt die höhere Bürgerſchule ſpecifiſch von der Volksſchule, der Gewerbſchule und dem Gymnaſium unterſchieden, durch ihre Schulgemeinde, ihre Methode, ihre Lehrgegenſtände, ihr Schulleben, und durch die künftige Lebensſtellung und den Beruf ihrer Schüler, dann ſollte auch wol ihre erziehliche Aufgabe mehr Eigenthümliches haben und nicht ſo in der Kürze dargelegt werden können.

Nun zum Schluß die Bitte an Herrn Dr. Kletke, er möge in unſrer Kritik nicht eine Ueberhebung des jüngeren über den älteren Schulmann, des Lehrers gegen den erfahrenen Director ſehen, ſondern in der ſorgfältigen Erwägung ſeiner Schrift einen Beweis des Intereſſes für ſie, der Hochachtung für ihn und des warmen Eifers für das Gedeihen der höhern Bürgerſchule. Zudem bedenken wir, daß wir in einem pädagogiſchen Journal, Herr Dr. Kletke für das große Publikum ſchreiben, das heut zu Tage für die tieferen Fragen der Schule noch wenig Sinn und Verſtändniß hat. Und wollen wir nicht beide dies durch unſre höhere Bürgerſchule beſſern und mehren?

W. Langbein.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Vorſchule zu den lateiniſchen Claſſikern von W. Scheele. 1. Theil Formenlehre. 5. Auflage. Elbing, bei Neumann-Hartmann. 1856.

Der uns vorliegende erſte Theil dieſer weitverbreiteten und ſehr brauchbaren Vorſchule enthält eine Zuſammenſtellung des Wichtigſten aus der Formenlehre und zur Einübung derſelben lateiniſche und deutſche Ueberſetzungsſätze, ſowie einige leichte Leſeſtücke. Vereinfachung des Unterrichtsſtoffes und klare Darſtellung deſſen, was zunächſt und ſtreng eingelernt werden muß, ſind anerkennungswerthe Vorzüge des Buchs. Wir machen hier nur auf einige Einzelnheiten, in denen uns eine Aenderung wünſchenswerth erſcheint, aufmerkſam. S. 13 wird der Singular von cornu als indeclinabel bezeichnet. S. 14, Anm. 1, wünſchen wir der Regel über die Quantität des e in der fünften Declination eine präciſere Faſſung. S. 15 wäre dem §. 6 entſprechend auch eine überſichtliche Zuſammenſtellung der Adjectiva wünſchenswerth. S. 19 vermiſſen wir vor der Lehre über die Comparation der Adverbia eine überſichtliche und durch Beiſpiele veranſchaulichte Darſtellung über die Bildung des einfachen Adverbs. Auch iſt die Regel: „Die Comparation der Adverbia findet nur dann ſtatt, wenn ſie von Adjectiven oder Participien mit der Endung e oder ter abgeleitet werden“, unvollſtändig. S. 23 ſteht die Bemerkung: daß die Eintheilungszahlen bei blos pluraliſchen Subſtantiven gebraucht werden; über letztere hat aber der Schüler im Vorhergehenden noch nichts erfahren. S. 29 folg. iſt die Darſtellung der Ableitung der Tempora für den erſten Anfänger nicht ſehr überſichtlich. Die Ueberſetzungsſätze in drei Abtheilungen ſind zweckmäßig nach Inhalt und Anordnung, wenn wir auch den oder jenen Satz ſtreichen oder anders geſtaltet ſehen möchten. Die Angabe der Quantitätszeichen iſt nicht ſtreng durchgeführt. Ein den einzelnen §§. entſprechendes lateiniſches und ein alphabetiſches deutſch-lateiniſches Wörterverzeichniß iſt beigegeben.

2. Lateiniſche Grammatik für die drei untern Gymnaſialklaſſen von G. A. Hartmann. 2. verb. Auflage. Osnabrück, Rackhorſt. 1856.

Die genannte Elementargrammatik iſt, wie der Titel beſagt, für die drei untern Gymnaſialſtufen berechnet, und deshalb kurz und einfach gehalten, ſo daß ſie überall Ergänzungen und Erläuterungen des Lehrers vorausſetzt. Damit ſoll ein Tadel nicht ausgeſprochen ſein. Die Formenlehre iſt in zwei Curſen behandelt. §. 7, 3 und §. 8, 1

waren, ihrem wesentlichen Inhalte gemäß, zusammenzustellen. Die §. 9 bei der 3. Declination aufgestellte Trennung in **parisyllaba** und **imparisyllaba** hat wenig Werth und ist auch auf den nächsten §. nicht angewendet. Wir können nicht erkennen, wozu §. 22 die Trennung der mit **quis** und **qui** zusammengesetzten Fürwörter in Substantiva und Adjectiva an dieser Stelle dienen soll, wobei noch hinsichtlich des **quisquam** eine Ungenauigkeit vorkommt, da dieses bis auf einen näher zu bezeichnenden Fall nur substantivisch steht.

Der syntaktische Theil des Buchs genügt unsern Anforderungen an ein Schulbuch nicht. Die Regeln sind weder genau und scharf gefaßt, noch mit einer ausreichenden Zahl von Beispielen versehen; bei manchen Regeln ist auch nicht ein Beispiel angegeben. Es ist zwar ganz gut, wenn Hr. H., nach einer Andeutung in der Vorrede, aus der Lectüre die passenden Beispiele zu den Regeln zusammenstellen läßt; so förderlich dies auch zur Einübung der Regel sein mag, so muß doch der Knabe bei der Erklärung und Einlernung jeder Regel ein oder mehrere Musterbeispiele vor Augen haben, damit die Regel und das Beispiel zugleich in seinen sichern Besitz übergehe. An vielen Stellen sind die Regeln sehr mechanisch auf- und zusammengestellt; an andern tritt wieder eine systematische Anordnung ein, vergl. §. 155 die Zusammenstellung der verschiedenen Arten der Subjects- und Objectssätze. §. 71 steht ad synesim. §. 72: „Das Adjectivum **medius** wird immer direct auf ein Substantivum bezogen. Dasselbe gilt von **totus, unus, solus, postremus, ultimus.**“ Wie kann das, wenn es auch in dieser Allgemeinheit richtig wäre, ein Knabe verstehen, zumal auch nicht ein Beispiel dabeisteht? Derselbe Mangel an Beispielen §. 75, wo die letzten Worte, „der Casus darf verschieden sein,“ doch ganz nichtssagend sind. Warum soll denn der Schüler nicht wissen, oder durch Beispiele veranschaulicht erhalten, welcher Casus stehen muß? Ebenso mangelhaft §. 76, 1: „Das Genus des Pronomens richtet sich auch nach dem des nächstfolgenden Substantivprädicats.“ Sodann findet sich **terra marique** mit **humi, ruri, belli domique** zusammengestellt. §. 76: „Der Dativ steht zur Ergänzung nach Adjectiven,“ als ob dies der einzige Fall wäre, wo der Dativ das ergänzende Object enthält. Auch waren lieber die lateinischen, als die deutschen Adjectiva oder beide zusammen zu nennen. Mangelhaft im Ausdrucke ist §. 106: „ist der partitive Genetiv ein Adjectiv, so muß es der zweiten Declination angehören.“ §. 143, 2 muß es statt **infinit. fut.** heißen: **accus. c. infinit. fut.**

3. Lateiniſches Leſebuch für die beiden untern Gymnaſialclaſſen. Von Hartmann. Zweite umgearbeitete Auflage. Ebendaſ.

Das Buch beſteht aus zwei Abtheilungen. Die Regeln ſtehn voran, darauf folgen lateiniſche und deutſche Ueberſetzungsbeiſpiele. Der Verfaſſer ſucht mit der Einübung der einfachen Formenlehre durch Beiſpiele die einfachſten ſyntaktiſchen Regeln, und ſodann mit der Einübung anderer ſyntaktiſcher Regeln die Repetition und Erweiterung der Formenlehre zu verbinden. Gegen Inhalt und Faſſung der Beiſpiele läßt ſich etwas Erhebliches nicht einwenden. Eine Verweiſung auf die eben genannte Grammatik findet nicht ſtatt. Schlimmer Druckfehler S. 7 wen für wem.

4. Lateiniſche Grammatik, zunächſt für die untern und mittlern Claſſen der Gymnaſien. Von Dr. H. Moiszißtiz. Dritte verb. Auflage. Berlin, Gärtner, 1856.

Bei der großen und jährlich ſich mehrenden Zahl ähnlicher Unterrichtsmittel hat dieſe Grammatik ſich bald Eingang und Verbreitung verſchafft, und zwar mit Recht. Der grammatiſche Stoff iſt für die Stufen, für welche der Hr. Verfaſſer ſein Buch beſtimmt hat, ſehr angemeſſen ausgewählt; die Anordnung, fern von unpraktiſchem Schematismus, und die ganze Oekonomie des Buchs zeugt von dem ſichern Tacte des erfahrenen Schulmannes, der das Zuviel und Zuwenig glücklich zu vermeiden, den normalen Sprachgebrauch von den ſpeciellen Eigenthümlichkeiten ſcharf zu trennen, die geiſtige Kraft der betreffenden Jugend genau zu taxiren weiß. Beiſpiele, und zwar immer gute und zweckmäßige, ſind in großer Anzahl in der Syntax ſowohl, als in der Formenlehre beigegeben; hierbei wird der Lehrer, beſonders bei Anfangscurſen, eine gewiſſe Auswahl treffen müſſen. Hinſichtlich des Gebrauchs der Präpoſitionen §. 317 erſcheinen uns einige genauere Angaben wünſchenswerth. §. 494 möchten wir die Lehre darüber, wie der fehlende Conjunctiv des Futurs erſetzt zu werden pflegt, inſofern nicht billigen, als das Schwierigere (Nebenſätze ſolcher abhängigen Sätze, die einen Futurbegriff enthalten) vorangeht, das Leichtere nachfolgt. Dem §. 536 bezüglich 535 über die Conſtruction und Bedeutung von dubito und non dubito, wobei die Schüler häufig zu irren pflegen, wünſchen wir größere Ueberſichtlichkeit reſp. Vollſtändigkeit. Der Fall, wo non dubito (zweifle nicht) mit dem accus. c. infinit. ſteht, kann ſchon in Quarta bei der Neposlectüre nicht unbeſprochen bleiben; und daß nach dubito in Fragſätzen mit negativem Sinne quin folgt (quisquam dubitabit quin), muß dem jüngeren Schüler auch beſon-

ders gesagt werden. §. 501 über den conjunct. imperf. nach dem wirklichen perf. ist etwas kurz gehalten; es würde besser sein, wenn die einzelnen Fälle getrennt und zugleich §. 509 mit hereingezogen worden wäre.

5. Grammatik der lateinischen Sprache für Schulen. Von L. Englmann. Dritte verm. und verbesserte Auflage. Bamberg, Büchner, 1856.

Hr. Englmann hat sich die Aufgabe gestellt, den grammatischen Lehrstoff in der lateinischen Sprache auf das Nothwendige und Classische zu beschränken, und hat sich deshalb möglichster Einfachheit und Kürze befleißigt. Er will, daß beim grammatischen Unterrichte nur das Mustergiltige, wie es durch den Sprachgebrauch des Cicero und Cäsar festgestellt ist, gelehrt, die übrigen Specialitäten aber und Abweichungen bei Dichtern und spätern Schriftstellern bei Gelegenheit der Lectüre besprochen und erklärt werden; er verlangt zugleich daß der auf ein solches Maaß zurückgeführte grammatische Unterricht nach dem 4. Jahre abgeschlossen, die übrige Zeit aber dem Studium der Litteratur gewidmet werde. Im ersten Jahre könne, meint Hr. E., das Allgemeine und Regelmäßige, im zweiten das Uebrige der Formenlehre nebst der Casuslehre, im dritten und vierten das Ganze der Syntax vollständig eingeübt und gründlich eingeprägt werden. Der Hr. Verfasser hat bei dieser Vertheilung der Curse besonders die Lateinschulen des Königreichs Bayern im Auge, und meint, daß man bei einer solchen Anordnung des Unterrichts dann am Gymnasium nicht mehr nöthig haben werde, wegen cursorischen Elementar-Unterrichts der von der Lateinschule überkommenen Zöglinge wieder auf die Principien zurückzugehen und sich in einem ewigen Kreise formeller Spracherlernung zu bewegen.

Die Einrichtung der Lateinschulen in Bayern kennen wir nicht ganz genau; namentlich nicht die Stundenzahl, welche den einzelnen Jahrescursen zugewiesen ist. Aber es drängen sich uns, wenn wir auch von jenen speciellen Verhältnissen absehen, einige Bemerkungen auf, worin wir mit dem Hrn. Verf. nicht ganz gleicher Ansicht zu sein scheinen. Erstens nämlich halten wir es für nicht leicht möglich, daß Schüler in einem vierjährigen Cursus den in dieser Grammatik niedergelegten grammatischen Lehrstoff so vollständig erlernen, verstehn und festhalten können, daß nicht im fünften oder sechsten Jahrescursus eine Repetition oder tiefere Begründung wenigstens einzelner Capitel nöthig oder ersprießlich wäre. Ferner kann beim grammatischen Elementar-

unterricht in der Syntax der Gang, den eine Grammatik vorſchreibt, nicht ganz ſtreng eingehalten werden, ſondern es muß häufig Einzelnes vorausgenommen und zuletzt erſt das Ganze zuſammengefaßt werden. Ein ſolcher Abſchluß aber und der Ueberblick über ein reich gegliedertes und ſyſtematiſch geordnetes Sprachgebäude verlangt ſchon einen ziemlichen Grad geiſtiger Reife. Sodann möchten wir einen tiefer eingehenden Unterricht in der lateiniſchen Formenlehre und Syntax auch in den obern Claſſen nicht entbehren und namentlich für Secunda noch als wünſchenswerth, ja nothwendig erachten, ebenſoſehr wegen genauerer Erkenntniß der lateiniſchen Sprache, als wegen des daraus hervorgehenden Gewinnes an allgemeiner Geiſtesbildung. Eine Einſicht in die Sprache und in ihre geſetzmäßige Geſtaltung wird nicht unmittelbar mit der Erlernung und Aneignung der einzelnen ſprachlichen Geſetze und Eigenthümlichkeiten gewonnen, ſondern erſt dann, wenn man in dem ganzen Gebiete der Sprache genügend bewandert iſt, darin ſich heimiſch fühlt und zur tieferen Auffaſſung und Vergleichung Material genug beſitzt.

Betrachten wir aber die Englmann'ſche Grammatik an ſich, ſo ſtehen wir nicht an, ſie für ein ſehr gutes Schulbuch, ganz beſonders für die Mittelclaſſen, zu erklären. Der Verf. hat, wie geſagt, überall nur das Normale, Claſſiſche und Nachahmungswerthe aufgeſtellt, den abweichenden Sprachgebrauch der Dichter und ſpätern Proſaiker ausgeſchieden, eine auch für den Anfänger überſichtliche Anordnung und Vertheilung des Stoffes getroffen, eine verſtändliche und deutliche Sprache in der Faſſung der Regeln gewählt, zahlreiche und dem Verſtändniſſe der Schüler entſprechende Beiſpiele beigefügt. Im Einzelnen fügen wir noch einige Bemerkungen bei.

Die Aufzählung der inchoativa §. 117 gehört eigentlich in die Wortbildungslehre. Die alte Regel über edere §. 123 iſt doch ziemlich mechaniſch und muß auch dem Knaben wunderbar erſcheinen, da er ſich ſagen wird, daß zwei gleichlautende Formen, von denen die eine ein gedehntes e hat, die andere nicht, verſchiedene Formen ſein müſſen. Die Bemerkung §. 126, daß von perdo im Paſſivum gewöhnlich nur perditus vorkomme (Lachmann), würden wir in einer Schulgrammatik aufzunehmen Bedenken tragen. In den Schulausgaben des Horatius ſteht Sat. II, 6, 59 immer noch perditur, und das Supinum in perditum iri iſt ebenfalls gewöhnlich. §. 160, 3 werden die Ausdrucksweiſen anxius, aeger, pendere animi auf den casus localis zurückgeführt, wiewohl der Schüler dieſe Erklärung

ſchwerlich aus den Worten des Textes entnehmen wird. §. 247 konnte unter den Adjectiven, die ſtatt deutſcher Adverbien gebraucht werden, vielleicht noch nullus genannt werden. Die Regel §. 272, 1 über quisquam und ullus in poſitiven Sätzen („in Fällen, wo die größte Allgemeinheit und Ausdehnung eines Falles bezeichnet wird, wie nach Comparat. und Conditional- und Relativſätzen") dürfte für den Schüler dunkel bleiben; wir würden hinzufügen, daß dieſe „Allgemeinheit und Ausdehnung" eine Ungewißheit, die Annäherung an eine Verneinung oder einen verſchwiegenen negativen Gedanken in ſich ſchließt. Denn in dem Beiſpiele: Videte quanto taetrior hic tyrannus Syracusanis fuerit quam quisquam superiorum liegt doch der Sinn: nemo fuit etc.; und in quamdiu quisquam erit, qui te defendere audeat der Sinn: ich glaube nicht, daß noch lange ſich Jemand finden wird. Es wird alſo immer der zu Grunde liegende negative Sinn oder ein zu ergänzender negativer Zwiſchengedanke herausgeſucht werden müſſen. Die Lehre über den ablat. absol. §. 369 ff. ſcheint uns für eine Schulgrammatik nicht angemeſſen dargeſtellt zu ſein; ſie iſt nicht einfach und überſichtlich geordnet, auch reichen die Beiſpiele nicht aus. Es wird nämlich die geſammte Lehre vom Participialſatze, dem relativen und abſoluten, neben- und durcheinander behandelt, was zwar an ſich richtig, für die niedere Lateinſchule aber nicht angemeſſen iſt. Gerade bei dieſer Lehre war eine einfache Behandlungsweiſe nothwendig. Zu Anmerk. 8 iſt zu erwähnen, daß in Fällen, wie Marcello consule creato, die Conſtruction des abl. absol. gewöhnlich nicht angewendet wird.

In Verbindung mit dieſer werthvollen Schulgrammatik ſtehen:

6. Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche. 2. Curſus. Zweite Auflage. 1856.

Uebungsbuch u. ſ. w. 3. Curſus. 1855. Ebendaſ.

Ob dem unter Nr. 6 genannten zweiten Curſus ein erſter auf die Einübung der Formenlehre berechneter Curſus vorausgeht, iſt uns unbekannt. Der zweite Curſus enthält außer einigen Vorübungen über Verhältniſſe des zuſammengeſetzten Satzes zahlreiche Ueberſetzungsbeiſpiele zu den Regeln der Grammatik von §. 151—245; der dritte Curſus Beiſpiele über die Regeln von §. 246—377, und zwar je in zwei Reihen, indem zunächſt die Beiſpiele der Reihenfolge der §§. entſprechen, ſodann aber vermiſchte Beiſpiele über den ganzen betreffenden Abſchnitt gegeben ſind. Am Ende des dritten Curſus befindet ſich eine

Anzahl vermiſchter Aufgaben über alle Theile der Syntax. Der zweite Curſus ſoll in der zweiten Claſſe der Lateinſchule, der dritte in der dritten und vierten Claſſe gebraucht werden. Beide Hülfsbücher, mit den nöthigen lateiniſchen Wörtern unter dem Texte und Verweiſungen auf die Grammatik verſehen, empfehlen ſich ebenſoſehr durch ihre Einrichtung, wie durch die Angemeſſenheit ihres Inhaltes. Nur bezweifeln wir, daß der zweite Curſus in einem Jahre bewältigt werden könne.

7. Deutſch-lateiniſches Handwörterbuch zum Gebrauch für Gymnaſien, lateiniſche Schulen u. ſ. w. Von Dr. G. Mühlmann. Leipzig, Reclam, 1856. 704 S. 20 Sgr.

Dieſes deutſch-lateiniſche Wörterbuch könnte zu mancherlei pädagogiſchen Erörterungen Veranlaſſung und Bedenken geben; wir wollen dieſelben zurückhalten. Ganz eigenthümliche Gedanken drängten ſich uns auf, als wir eine Reihe Artikel des Mühlmannſchen Wörterbuchs mit dem Handwörterbuch des Hrn. Dr. Georges (4. Aufl.) verglichen.

Wir wollen allerdings nicht von einem Plagiat im juriſtiſchen Sinne reden, denn eine wörtliche Uebereinſtimmung ganzer Artikel findet ſich wohl nirgends; es iſt da und dort geändert, umgeſtellt, gekürzt, weggelaſſen, wie es nach der ganzen Anlage des Buchs nicht anders möglich war. Aber die Uebereinſtimmung im Weſentlichen, nach Form, Inhalt, Reihenfolge im Einzelnen u. ſ. w. iſt gar wunderbar; die gänzliche Abhängigkeit des Hrn. M. von Georges gar zu auffällig, daß man verſucht iſt, an eine ſehr mechaniſche Benutzung des Georgesſchen Handwörterbuchs zu denken. Hr. Mühlmann hat dem Hrn. Georges den lateiniſch-deutſchen Theil ſeines Wörterbuchs aus Hochachtung gewidmet; aus Hochachtung gegen die vortrefflichen Leiſtungen des Hrn. Georges auf lexicaliſchem Gebiete hat Hr. M. die Angaben, Beſtimmungen, Anordnungen, die Phraſeologie u. ſ. w. bei Georges treulichſt benutzt und mutatis mutandis weiter verbreitet. Das verbietet ja kein Polizeigeſetz.

Sondershauſen G. Queck.

II.

1. Titi Livi ab urbe condita libri. Erklärt von W. Weißenborn. Fünfter Band, Buch XXIV.—XXVI. Berlin, Weidmann, 1856. S. 339.

Herr Weißenborn erwirbt ſich gerechten Anſpruch auf den Dank aller Freunde des Livius nicht nur durch die werthvolle Beſchaffenheit

ſeiner Schulausgaben des genannten Schriftſtellers, ſondern auch dadurch, daß er in nicht allzulangen Zwiſchenräumen das begonnene umfangreiche und mühſelige Werk der Vollendung entgegenführt. Letzteres iſt um ſo mehr anzuerkennen, da mit dem weiteren Fortſchreiten des Werks auch die Schwierigkeit deſſelben ſteigt. Denn mit dem 24. Buche, mit welchem der fünfte Band beginnt, hören nicht allein die ſicheren kritiſchen Unterlagen und Nachweiſe auf, die bisher zu Gebote geſtanden hatten, ſondern auch die Vorarbeiten und Unterſtützungen für ſprachliche und ſachliche Erklärung aus früherer Zeit gehen mehr und mehr zu Ende: Herr W. erkennt nicht nur mit ſeinem ſcharfen Blicke die Schwierigkeiten und Unebenheiten im Texte des Livius, die von anderen abſichtlich oder unabſichtlich übergangen worden ſind, ſondern er weiß auch in den meiſten Fällen Hülfe und Ausgleichung zu beſchaffen. Er hat ſich, wie bei den früheren Bänden, ſo auch bei dem vorliegenden fünften, nicht begnügt, ſeinen früheren Text in der Teubnerſchen Sammlung einfach zu Grunde zu legen, ſondern er hat eine neue Collation des Puteanus durch Herrn Becker in Bonn beſorgen laſſen, und die Abweichungen deſſelben von dem gegebenen Texte (S. 313—337) genau und ausführlich beigefügt. Auf dieſe Weiſe iſt es Herrn W. gelungen, den Text der nachfolgenden Bücher der dritten Decade auf derſelben ſicheren Baſis zu conſtruiren, auf welcher die vorhergehenden ſeit Alſchefski beruhen. Die mitgetheilten Bemerkungen über die Beſchaffenheit des Textes in dem Codex ſelbſt ſtimmen im Weſentlichen mit den von Alſchefski (Vol. III., p. VIII. ff.) gegebenen überein. Wir halten es für unſern Bericht für ausreichend, zunächſt aus dem 24. Buche diejenigen Stellen namhaft zu machen, und theilweiſe zu beſprechen, in welchen auf Grund der neuen Collation, oder da wo die Ueberlieferung nicht ausreichte, durch Emendation eine Aenderung von dem Teubnerſchen Texte beliebt worden iſt.

Zunächſt bemerken wir einige Abweichungen in der Schreibweiſe. Wir finden jetzt faſt durchgängig die kürzeren Formen: praesidi, Brutti, Dionysi, is (= iis) u. a., die Pluralform in is: navis, Locrenses; ferner hiemps, nonagensimus, expirare, adulescens, aecum, propincum, recciderat; die Aſſimilation iſt vermieden: conplecti, conlatus, inritare. Hierbei können wir eine Bemerkung nicht unterdrücken. Wir verkennen nicht im mindeſten, wie wichtig es iſt, die Schreibweiſe der verſchiedenen Handſchriften, namentlich der älteſten und beſten, genau zu beachten, glauben aber, daß man bei einer

Schulausgabe, ebenſo wie bei einem Lexicon, ſich an die durch feſtſtehenden und allgemeinen Gebrauch recipirte Schreibweiſe möglichſt anſchließen und in der Schreibung einzelner Wörter und Wortformen, wo man von dem Herkommen aus guten Gründen abweichen zu müſſen glaubt, ſtreng conſequent verfahren muß. Wenn die Schreibweiſe einzelner Wörter und Wortformen eine andere in den Ausgaben des Cicero, Livius und Salluſt, eine andere in denen des Horaz und Tacitus iſt, wie ſoll da der Schüler Sicherheit gewinnen beim ſchriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache! Wollte man eine Anzahl der in der Weidmannſchen Sammlung erſchienenen Schulausgaben hinſichtlich der Orthographie und Schreibweiſe vergleichen, ſo würde eine ziemlich bunte Muſterkarte entſtehen. Man denke nur an den Tacitus in der genannten Sammlung.

Hinſichtlich der Lesarten finden ſich im 24. Buche im Weſentlichen folgende Abweichungen von dem Teubnerſchen Texte: C. 3, 2: et arx procul eis quae habitabantur, sedecim milia aberat *(in)* urbe nobi*le* templum, wo weniſtens nobile (auch im Put.) weit paſſender iſt im Gegenſatze zu nobilius, als das frühere ab urbe nobi*li*. 3, 5 separatimque *egressi* greges, T: ohne egressi; § 7: cuius cinerem *nullus unquam moveat ventus;* T: nullo moveri vento. Im Put. iſt über o in nullo von erſter Hand ein us geſchrieben. § 16: Hannibalem *erat*, T: ohne erat. 4, 9 jetzt deponend*oque*. 5, 12 ſchaltet Herr W. nach ausuros die Worte: *fuisse; addit deinde eos* ein, indem er annimmt es ſei im Put. eine Zeile ausgefallen. 7, 3 profectus *erat*, T: *esset;* 8, 1: *id* bellum, T: ohne id; 9, 3 interim, früher interea; 10, 9: *cum qui in Janiculo essent, negarent*, früher: qui tum in Janiculo essent, negarunt; 12, 4 quodque *ibi* praesidi*um* erat, T: praesidii, 13, 3 *quin urbs in potestatem eius tradatur*, ſonſt quin urbs dedatur; 13, 6 *Brundisium R. haberent*, früher *cum* Brund. hab. 13, 10 *equites D qui*, ſonſt equites trecentos qui. 14, 10: armis expediendis *tergendisque* (ergänzt) *diei relicum consumunt*, ſonſt expediendis quod diei reliquum consumunt. 16, 3 *ediderunt*, T: ediderint. 17, 1 *cum haec* — T: dum haec; 18, 9 tam *acri* censoriae notae, ſonſt tam *meritae*. 20, 9 *dum haec alia in aliis*, T: dum haec aliis locis; 20, 13 *inpigre* conscripta iuventute T: (priore) conscr. Ebendaſ. *die ac nocte iuxta*, T: die ac nocte *perinde*. 21, 3 ad temptandum *sperandumque*, ſonſt ohne sperandum; Put: tentandumq. 22, 2 *servitutis formidines indignitatesque*, T: servitudinis indignitatisque; 22, 15

postquam animadvertit eos, T: animadver*terit*; 23, 8 *Romanis petere*, T: Romanis armis, Put: ro*ma*manis, das erſtere ma iſt radirt. 26, 6 *qui dubium*, T: *cui* d. §. 10 *in cassum questa*, T: questa, Put: cassae. 27, 3 *trahenda re esse*, T: trahendam rem esse. 29, 7 *libertate contentos*, T: liberatos contentos, Put: liberatos. 31, 10 *qui mos ille*, T: qui mos illis. 32, 6 *ad id*, T: ad ea; — *toto Hexapylo*, T: *tuto* H. 34, 10 *gravique libramento*, T: graveque libramentum; 36, 1 *praeparata erat*, T: ohne erat. 37, 4 *nocte ac die*, T: nocte dieque. 39, 1 *alia* aliis locis ad obsidenda itinera claudendosque *opponitur* exitus, T: *alii* aliis l. — *oppositi sunt* exitus: 40, 13 *conaretur etiam*, T: conaretur, sed etiam. 42, 7 *sicuti* pro parte-priores, *ita* eodemque eventu, T: *si quidem* — ohne ita. 44, 8 *murus ac portae tactae*, T: murus ac portae *Atellae*; 45, 2 *traxisset que*, T: traxisset, § 3: turpius videatur novam referre proditionem proditis; fallaci vir judicio, qui stet semper aliunde, aliunde sentiat, infidus socius; § 5 *ut* cum illud, T: qui cum illud, weiterhin *dicatur*, T: dicant; § 6: *qui* dubium, T: cui; § 8 neque *enim*, T: neque. 48, 5 *resisteret*, T: resideret, 49, 6 interim M., T ohne interim.

Wir erlauben uns nunmehr eine Anzahl Bemerkungen nachfolgen zu laſſen über Stellen, in denen wir hinſichtlich der Lesarten oder der Erklärungen von Herrn W. mehr oder weniger abweichen zu müſſen glauben. Dieſe unſere Bemerkungen ſchließen ſich meiſt an ſolche Stellen an, wo die Ueberlieferungen nicht deutlich und ſicher genug ſind und eine andere Auffaſſung zulaſſen.

24, 8, 20 ſchreibt Herr W. wie früher, ſo auch jetzt nach Fabri's Emendation: *lacus Trasimenus et Cannae tristia ad recordationem exempla sed ad praecavendas similes clades documento sunt.* Der Put. giebt: exemplasetadprae „cavendasimilesuti“ lesdocumento, s. über r. Ohne auf die verſchiedenen Emendationen, die an dieſer Stelle vorgenommen worden, einzugehen, glauben wir im Anſchluß an die Ueberlieferung vorſchlagen zu dürfen: lacus Tr. et Cannae — tristia ad recordationem exempla. sed ad praecavendum simile utilia — documento sunt. Ueber den erklärenden Zwiſchenſatz vergl. IX, 17 ut alios reges clarosque duces omittam, magna exempla casuum humanorum; zum Gedanken: VIII, 7 triste exemplum, sed in posterum salubre iuventuti erimus. Zu *simile* iſt alſo exemplum leicht zu ergänzen, ſo daß an einen ſubſtantiviſchen Gebrauch des simile nicht gedacht zu werden braucht.

24, 10, 4 *et praetores prioris anni.* Wir glauben, daß hier entweder zu leſen iſt: et praetorum prioris anni — obtineret, Beiſpiele für dieſen Sprachgebrauch bei Fabri 22, 40, 6, oder daß eine Ellipſe anzunehmen ſei, et praetores pr. a. in magistratu manere iussi sunt, ſo daß nach anni eine Interpunction zu ſetzen wäre. Die Beiſpiele, welche Fabri für die Lesart et praetores anführt, 25, 19, 4 und 10, 27 extr. paſſen hieher nicht, da jedes der dem Ganzen untergeordneten Subjecte ſein eigenes Prädicat hat. — Ebendaſ. § 9 würden wir provoluta mit quae in eo loco erant verbinden, das Comma alſo nach provoluta ſetzen; der Ablativ in eo loco bezeichnet eben, daß die dolia an der Stelle, an welche ſie hingewälzt worden waren, liegen geblieben waren; bis ſie das Waſſer mit fortriß. — Im Folgenden iſt uns *nucem* bedenklich; denn daß der Blitz in einen Baum ſchlug, konnte wohl nicht geradezu als prodigium betrachtet werden, da dies zu häufig vorkam und auch von den simplices und religiosi hom. § 6 beobachtet werden konnte; ein prodigium konnte nur dann angenommen werden, wenn ſich an den Baum eine beſondere religiöſe Vorſtellung knüpfte, wie es z. B. 27, 11, 2 heißt: arbor *templo propinqua.* Wenn man nicht arcem beibehalten will, könnte man vielleicht *nucem in Carinis* leſen, vergl. Becker röm. Alterth. I, 522 ff.

24, 18, 9 ſchreibt Herr W. *additumque tam acri censoriae notae,* früher meritae (Put. erici). Gronov's Lesart tam truci iſt nicht paſſend, da in gleichem Falle öfters viel ſtrengere Strafen verhängt worden ſind; Fabri's Lesart tam tristi zu fern von der Ueberlieferung, und wahrſcheinlich hätte dann Livius geſchrieben additum tam tristi censoriae notae trist*ius* senat. cons. Uns genügt die Vulgata *inerti notae* aufs vollkommenſte; denn 1. war die Strafe der Cenſoren überhaupt im Vergleich mit den in ähnlichen Fällen von den Conſuln verhängten Strafen nicht ſehr hart, und ſie war wirkungslos, wenn ſie, was ja ſehr häufig geſchah, von den nächſten Conſuln wieder aufgehoben wurde; vornehmlich aber 2. weil die Strafe der Cenſoren für die Beſtraften diejenigen Folgen nach ſich zog, die ſie eben wünſchten, nämlich fortgeſetzte Befreiung vom Kriegsdienſte, dem ſie ſich ſelber entzogen hatten. Die für die Feiglinge empfindlichſte Strafe, der Kriegsdienſt, wurde erſt durch Senatsbeſchluß hinzugefügt.

24, 20, 10. Die Worte *apparebatque non id modestia militum aut ducis nisi ad conc.* erklärt Herr W. „Die Mäßigung fand nur in dieſem Falle und zu dem Zwecke ſtatt, um" u. ſ. w. Uns ſcheint

beſonders *aut* beachtenswerth, d. h. „oder vielmehr", da die Mäßigung der Soldaten durch die des Führers beſtimmt war. *Non* ſteht voran „gar nicht": jene berechnete Mäßigung würde gar nicht ſtattgefunden haben, wenn nicht um u. ſ. w. Vielleicht könnte man leſen non id modestiae. Ebendaſ. § 11 ſchreibt Herr W. *cum prope moenibus successisset*, Gron.: *propemodo muris successit;* da aber Put. deutlich *prope modo quis access.*, ſo iſt wohl prope modo *equis* acc. zu leſen, nämlich ad urbem, vergleiche C. 21, 4.

Ebendaſelbſt § 13 conjicirt Herr W, *inpigre conscripta.* Put. *in priore.* Die Ausgaben haben *priore*, was nur die juventus der Patricier bezeichnen könnte, die verhindert werden mußte, etwas für den Hannibal zu thun, da nach C. 13, 3 in potestate iuniorum plebs, in manu plebis res Tarentina erat. Weiter unten ſchreibt Herr W. *die ac nocte iuxta* mit Crevier; Put. giebt *punia*, was an *per omnia* erinnert, 10, 39, 8: per omnia ad dimicandum satis paratus. Das zu temptandum hinzugefügte sperandumque iſt überflüſſig und abſchwächend.

24, 21, 3 lautet *dulce auditu nomen crebro usurp.* u. ſ. w. In der dichteriſch volltönenden Stelle wäre *dulce auditum* (Put.), ſo daß dulce adverbiell ſteht, nicht auffällig, aber dulce ſieht faſt wie ein Gloſſem aus, vergl. 6, 2. Was das Folgende betrifft, ſo würden wir zu usurpatum und zu spes facta ein est ergänzen und nach ducibus ein Semicolon ſetzen, ſo daß der Satz et relata als zweites ſelbſtändiges Glied erſcheint, da nomen libertatis usurpatum und spes facta (est) ſich auf ducibus beziehen, die Worte relata scelera mutavere aber auf animos plebis oder Syracusanorum. Uebrigens ſchreibt Herr W. *potioribus* ducibus (Put. potioris) und ſchaltet militi vor militiae ein ohne Nöthigung. — 24, 22, 2 durch Conjectur: *servitutis formidines indignitatesque*, damit die durch die codd. dargebotene ungewöhnliche Form servitudinis und die noch auffälligere Conſtruction des expertus mit dem Genitiv umgangen würde. Es iſt hier einfach zu ändern: servitutem indignitatesque. — Ebendaſ. § 15 zu den Worten postquam animadvertit ſagt Herr W.: „aus der oratio recta beibehalten." Wir denken uns die Sache anders. Livius wollte in Erinnerung an die Worte § 13 qua primum cunctationis suae veniam petivit ein zweites Moment in der Rede des Andranodorus darſtellen und ausdrücken, daß dieſes durch die unmittelbare und augenblickliche Beobachtung des Sprechenden, daß nämlich der auf dem Forum verſammelte Senat und das Volk ſich

für die Freiheit erhoben habe und dieſelbe aufrecht erhalten wolle, hervorgebracht worden ſei, und wollte jedenfalls ſagen: postquam animadvertit eos, qui liberassent patriam, servare etiam liberatam velle atque undique in medium consuli, (pergit): „non dubitasse quin — restitueret.“ Die Worte von postquam — medium ſind alſo Worte des Livius und non dubitasse — restitueret hängt von einem zu ergänzenden verbum dicendi (dem nachwirkenden eam orationem orsus est) ab. Der Conjunctiv liberassent kann auch außerhalb der orat. indir. beſtehen.

24, 23, 4 W: et ea (pecunia) quae in insula erat, Achradinam tradita est. Die Verbindung pec. Achradinam tradita est iſt hart. Erträglicher ſcheint uns die Vulgata: et ea quae in insula erat et Achr., da inzwiſchen auch auf der Achradina, dem Mittelpunkte der Republik, Gelder zuſammengebracht worden waren. Wahrſcheinlich iſt aber Achradinam ein altes Einſchiebſel. — C. 24, 6 in der Stelle qui cum ordine omnia edocuisset et princ. iſt nothwendig *et* zu ſtreichen, das ebenſo in den Text gekommen iſt wie 19, 4 *et* necdum. — Sollte man nicht C. 26, 8 lieber timeri leſen?

24, 32, 5 deinde auctoritate deterrendo — agebant. Herr W. erklärt: „deterrendo, indem ſie es verſuchten, Appoſition zu auctoritate.“ Uns ſcheint es, als ſei deterrendo nicht als eigentliche Appoſition zu auctoritate, ſondern als ergänzender und verſtärkender Begriff ebenſo wie precibus zu agebant zu ziehen, ſtatt des einfachen deterrebant und orabant: zunächſt ſuchten ſie mittelſt Drohungen, ſodann mittelſt ihres perſönlichen Anſehens durch Abſchreckung, endlich durch Bitten dieſelben zu bewegen. — Die ſehr ſchwierige Stelle C. 34, 10: quae propius quaedam subibant naves, quo interiores ictibus tormentorum essent, in eas tollenone super murum eminente ferrea manus, firmae catenae inligata, cum iniecta prorae esset, gravique libramento plumbi recelleret ad solum u. ſ. w. wird durch die zu ſehr zerſtreuten und vereinzelt hingeſtellten Bemerkungen im Commentare dem Schüler nicht klar genug. Einige Andeutungen für die Ueberſetzung würden hier am Platze ſein. Die mitgetheilten Stellen aus Polybius werden dem Schüler das Verſtändniß nicht eben erleichtern. — Nur durch die Lesart graveque libramentum plumbi recelleret wird die unbequeme Conſtruction einigermaßen erträglich, ſo daß recelleret abſolut ſteht für alterum caput tollenonis recelleret.

C. 35, 4 *et* postquam ab Hippocr. etc. *Et* wird von Hrn. W. in erklärendem Sinne genommen; andere leſen *sed*, uns ſcheint *is* das Richtige. C. 36, 4 in den Worten adeo uterque populus in Siciliam intentus vermißt man erat. C. 37, 9 ergänzt Hr. W. zu cuius iuris atque arbitrii esset als Subject res, wiewohl der Redende ſelbſt (Pinarius) als Subject angeſehen werden kann. — C. 37, 10: consensa in posterum diem contio, was ſprachlich gerechtfertigt wird. Doch ſcheint uns eine Aenderung und Verbindung mit dem Vorausgehenden nöthig, etwa: „utrum paucorum ea denuntiata an universae civitatis consensu essent. in posterum diem contio edicitur. Denn edicitur kann, da es ſich in einigen Büchern findet, in anderen ausgefallen ſein, wenn man nicht concessa in posterum diem contio leſen will, indem concessa nach dem faſt gleichausſehenden consensu ausgefallen ſein kann. C. 38, 1 verdient Jac. Gronov's Lesart convocatis omnibus den Vorzug vor der Emendation des Herausgebers. C. 39, 1 ſchreibt derſelbe im Anſchluß an den Put: alia aliis locis ad obsidenda itinera claudendosque opponitur exitus pars maxima, aber nach pars würden wir ein Comma ſetzen und zu maxima wiederum pars ergänzen. C. 42, 6 verſteht Hr. W. die Worte gens nata instaurandis reparandisque bellis richtig von den Spaniern. Livius dachte dabei jedenfalls an die ſpätern Kriege mit Viriathus, Numantia, Sertorius. — Sehr gute Emendation W's. C. 45, 9: *Calenisque legatis*.

Zu einigen Stellen, in welchen eine Erklärung vermißt wird oder die gegebene nicht ganz deutlich iſt, fügen wir einige Ergänzungen und Vervollſtändigungen hinzu. 24, 9, 10 erklärt Hr. W. die Worte in exemplum exquirere: „unterſuchen, ob das exemplum, welches bei den Römern viel galt, ein nützliches ſei, ſo daß ſich Andere darauf berufen könnten;" doch ſcheint ihm die ganze Stelle bedenklich und zweifelhaft. Wir erklären in exemplum exquirere: gegen dieſen Vorgang, dieſen Fall, Unterſuchung anſtellen, Einwände vorbringen, als einen ungeſetzlichen (vergl. 27, 6, 4) = exemplum (hanc rem) in quaestionem vocare. — In exemplum ſteht alſo ſtatt in hoc ex., indem das Demonſtrat. nicht ſelten fehlt, wie in demſelben Capitel §. 11, ex re. — Cap. 10, 12 cum qui in Janiculo essent, war wohl der Grund des Conjunctivs essent anzuführen: „wer ſich etwa damals auf dem Jan. befinden möchte." Livius dachte jedenfalls daran, daß der Janiculus in früherer Zeit noch nicht bewohnt war und erſt unter Auguſtus zum Stadtgebiet mitgezogen wurde, vergl.

Becker I, 181. — C. 16, 2 wünſchen wir zu continens agmen eine Erklärung; derſelbe bezeichnet hier nicht einen in ſich zuſammenhängenden, ſondern an den Feind anſtoßenden Zug, was durch prope und insecuti noch angedeutet wird; ſo continentibus diebus oder continentibus ruinis 21, 8, 5. Ebendaſ. §. 5 ſteht praeterquam ohne quod auf einen Begriff (praeda) bezogen, beſonders mit nachfolgendem etiam, 26, 13, 14; 22, 53, 6. Das in den angeführten Beiſpielen mit etiam angeknüpfte Glied iſt hier durch einen ſelbſtändigen Satz angefügt: et pecus exceptum est, alſo = praeterquam hominum captorum, etiam pecoris, quod etc. Ebendaſ. §. 9 war bei quisquam etwa zu bemerken, daß es in ſcharfem Gegenſatz zu omnes ſteht: auch nur Einer, geſchweige Mehrere. C. 18, 6 iſt qui publicum equum habebant ergänzender Erklärungsſatz ſtatt iis qui oder si qui publicum equum habebant d. i. si ordini equestri adscripti erant, oder wie es in Geſetzesformeln heißt: qui eorum, 23, 14, 3. In der Stelle 19, 6 ubi cum multa succedentes temere moenibus Romani milites acciperent vulnera, neque satis inceptum succederet iſt die Wiederholung deſſelben Wortes in demſelben Satze bei verſchiedener Bedeutung zu bemerken, wie wir etwa ſagen würden: vorrücken — vorwärtskommen. Ganz ähnlich c. 13, 8: ut nihil procedebat — processit. — C. 21, 1: cum — mors tyranni duces magis inpigros dedisset Syr. iſt dare = facere, efficere, reddere, wie bei Livius nicht ſelten, z. B. stragem dare. — C. 21, 5 über fama qua nihil in talibus rebus est celerius, vergl. Cicero pro imper. Cn. Pomp. 9, 25: quae (calamitas) tanta fuit, ut eam ad aures imperatoris non ex proelio nuntius, sed ex sermone rumor afferet. Der Ausdruck 22, 9: vox qua dixerit ſoll andeuten, daß der Ausſpruch nicht ganz wortgetreu wiedergegeben iſt. — Wir deuten die Worte c. 22, 17: ne libera efferretur res publica in ähnlicher Weiſe wie Hr. W.: es möchte, wenn ihr nicht für Eintracht bedacht ſeid, der freigewordene Staat zu Grabe getragen werden; namentlich deswegen, weil Livius einmal gebrauchte ſeltene Worte, Vorſtellungen, Tropen in geringen Zwiſchenräumen zu wiederholen pflegt, und wir finden in dem hier gebrauchten efferre eine Erinnerung an das obige parentare c. 21, 2. Zu egentes 23, 9 ergänzen wir das nebenſtehende militiae: die des Kriegshandwerks bedurften, nach ihm ſich ſehnten, ohne daſſelbe nicht leben konnten. Auf dieſe Weiſe erhält das tum und eosdem ſeine Bedeutung. 24, 5: ab re in speciem atrociore nämlich quam ut tacite ferri posset. Zu speciem bildet alſo aliis ignorantibus cau-

sam die Erklärung und aliis ignorantibus ſteht dem senioribus consultis entgegen.

2. Sophokles, überſetzt von Georg Thudichum. Neue Bearbeitung. Darmſtadt, Leske, 1855.

Von der neuen Ueberſetzung des Sophokles durch Hrn. Th. liegt uns die erſte Lieferung vor, die beiden Oedipus, die Antigone, die Trachinierinnen, den Ajax enthaltend. Eine Vergleichung auch nur weniger Verſe dieſer neuen Ueberſetzung mit der früheren (1827) beweiſt, daß man es nicht mit einer neuen Auflage, in der einzelne Verbeſſerungen und Nachhilfen angebracht ſind, ſondern mit einer ganz neuen Arbeit zu thun hat.

Die vorliegende Ueberſetzung iſt ein Werk ſorgſamen Fleißes und ſtrenger Akribie in Beachtung aller der Geſichtspunkte, die bei einer metriſchen Ueberſetzung griechiſcher Tragiker in die deutſche Sprache berückſichtigt werden müſſen. Genaue Kenntniß und tiefes Verſtändniß der Worte und des Geiſtes des Dichters, ſelbſtändige Prüfung und Benutzung der grammatiſchen Erklärungen und kritiſchen Emendationen des Textes; correcte Form und ſchöne Darſtellung in der Mutterſprache, ſorgſame Beobachtung der ſprachlichen und proſodiſchen Geſetze, dabei die ſtrengſte Treue, der engſte und ängſtlichſte Anſchluß an den Urtext in Rückſicht auf Gedanken und Form, auf Verbindung und Fügung der Sätze, auf Zuſammenſetzung und Stellung der Wörter, auf Ton und Klang und Silbenfall: das ſind weſentliche und faſt durchgängig wahrnehmbare Vorzüge dieſer Arbeit, und man erkennt in ihnen, wie ſtreng Hr. Th. die Aufgabe des Ueberſetzers gefaßt, wie ſorgſam und ernſtlich er dieſelbe zu erreichen geſtrebt hat. Man fühlt deutlich, daß hier abſichtlich keine Dunkelheit umgangen, keine Schwierigkeit verdeckt, keine ſchön tönende Phraſe herbeigezogen, keine wohlfeile Umſchreibung ergriffen, kein mattherziges Flickwort eingeſchoben worden iſt. Sprachliche Härten und metriſche Inconvenienzen finden ſich im Allgemeinen ſehr ſelten; die Treue gegen das Original iſt bis ins Kleine und Kleinſte gewahrt; es finden ſich wahrhaft prachtvolle und tief ergreifende Stellen, z. B. Oedip. R. v. 236 folg.

Dieſes allgemeine Urtheil hat ſich uns ergeben durch die aufmerkſame Lectüre und Vergleichung mehrerer Stücke der neuen Ueberſetzung. Daß ſich dabei auch Manches findet, das wir anders wünſchten oder verwerfen möchten, verſteht ſich bei einer geiſtigen Arbeit von ſolcher Schwierigkeit gewiſſermaßen von ſelber; und wenn wir im

Folgenden eine Reihe ſolcher Fälle meiſt aus dem König Oedipus anführen, ſo glauben wir damit keineswegs das obige Urtheil, welches der Totaleindruck des Werkes veranlaßt hat, zu beſchränken oder gar aufzuheben, ſondern nur das lebhafte Intereſſe, welches dieſe Arbeit in uns erweckt hat, an den Tag zu legen.

Was zunächſt die grammatiſche und ſprachliche Auffaſſung einzelner Stellen betrifft, ſo können wir die der Ueberſetzung Oedip. R. v. 227. („auch wenn er fürchtet, der auf ſich die Klage ſelbſt hervorgezogen — *τοὐπίκλημ᾽ ὑπεξελών*“) nicht billigen. Abgeſehen von der Unangemeſſenheit des Ausdrucks ſcheint uns der angegebene Sinn, wie er in ähnlicher Weiſe auch in der erſten Ausgabe ausgedrückt und auch von Schneidewin gedeutet iſt, nicht in dem Worte *ὑπεξελών* zu liegen, und daß *αὐτὸς καθ᾽ αὑτοῦ* auf *φοβεῖται* zu beziehen iſt, ſcheint ſchon der Gegenſatz v. 230 *εἰ δ᾽αὖ τις ἄλλος οἶδεν*, zu beweiſen. Wir folgen der Erklärung bei Hermann und Wunder. V. 284 überſetzt Hr. Th. „Ein Fürſt zum Fürſten, weiß ich, ſieht vor Allem dies Teireſias mit Apollon,“ unklar und muthmaßlich im Mißverſtändniſſe der Worte *ἄναχτ᾽ ἄναχτι, ταῦθ᾽*, ſiehe Hermann. V. 380 ſind die Worte *ὦ πλοῦτε καὶ τυραννὶ καὶ τέχνη τέχνης ὑπερφ.* überſetzt: „O Macht und Reichthum, Kunſt, von der der Weiſen Kunſt Im neiderfüllten Leben übertroffen wird“, ſo daß es ſcheint, als ſei *τέχνη* u. ſ. w. als Appoſition zu dem Vorhergehenden angeführt; auch ſteht von der Kunſt „der Weiſen“ nichts im Texte; und unter *τέχνης* iſt eben jede andere Kunſt im Gegenſatz zur Regierungskunſt zu verſtehen.

Das Original ſcheint uns an einigen Stellen nicht vollkommen durch die Ueberſetzung erreicht zu ſein. V. 15 *ὁρᾷς μὲν ἡμᾶς ἡλίκοι* — „Du ſieheſt, welches Alters Deine Stufen wir umlagert haben“ etwas ſchwerfällig, etwa: Du ſiehſt, wes Alters ſind, die u. ſ. w. V. 23 entſpricht dem *πόλις — σαλεύει* nicht genau die Ueberſetzung „bedrängt vom Schwall der Wogen.“ V. 34 „Götterſchickſalsfügungen“ klingt etwas ſchwerfällig. V. 37 „und wurde dazu nicht von uns Dir Kunde mehr, Noch Unterweiſung.“ Das „mehr“ — *ἐξειδὼς πλέον* — in der Ueberſetzung iſt nicht ganz verſtändlich. V. 43 „Wort“ (*φήμην*) halten wir für zu ſchwach und allgemein, ſtatt: Kunde, Offenbarung. — Die beiden folgenden Verſe: „Denn bei den Erfahrnen ſeh ich im Erfolge ſich Vor Andern auch beleben, was ihr Rath erſann“ genügen inſofern nicht, als der Begriff *ξυμφορά* hier ganz verſchwindet, während er doch durch das vorſtehende *καὶ* genugſam gehoben iſt: *ξυμφοραὶ τῶν βουλευμάτων* ſind entſcheidende

Rathſchlüſſe, Rathſchlüſſe im entſcheidenden Momente. V. 51 ἀλλ' ἀσφαλείᾳ etc. „nein, unzerſtörbar richte dieſe Stadt empor," doch nicht genau genug ſtatt: auf ſichrem Grunde, zu ſichrem Beſtande, im Gegenſatz zur obigen Schilderung V. 23 folg. V. 54: „Denn willſt Du herrſchen in dem Land, wie Du gebeutſt" vermiſſen wir eine Andeutung des Gegenſatzes der Tempora ἄρξεις und κρατεῖς; etwa: Denn willſt im Lande fürder Herr Du ſein, wie jetzt. V. 61 „Nicht Eines Leiden unter euch dem meinen gleicht;" wir würden etwa ſagen: Nicht Einer trägt das gleiche Maß von Leid mit mir. V. 75 „die hergebrachte Zeit" τοῦ καθήκοντος χρόνου iſt ſchief ausgedrückt. Im folgenden Verſe iſt κακός zu breit durch „dann vergäß ich meine Pflicht" ausgedrückt. V. 123 „und ermordeten Ihn nicht durch Eine Stärke, nein mit ganzer Macht" iſt allzuwörtlich und nicht leicht verſtändlich. V. 170 „und keines Gedankens Waffe" iſt die Ellipſe hart, im Texte ſteht ἑνί. V. 221 iſt der Begriff ἰχνεύειν nicht genugſam ausgedrückt. V. 258 folg. Die Nachbildung der unterbrochenen Conſtruction wird für den deutſchen Leſer nur Undeutlichkeit herbeiführen. V. 262 (256) Der Ausdruck „Mißgeſchick betroffen" läßt beim Oedipus eine Vorſtellung vorausſetzen, die demſelben bis jetzt fremd iſt. V. 287 (270) „doch ungeſchehen ließ ich nicht auch dies zu thun" iſt hart. V. 357 ἀφ' ἡμέρας „dieſes Tags" ſtatt: von dieſem Tage, dieſer Stunde an. V. 356 folg. (360) ſchließen ſich die Sätze: „ich bins" (πέφευγα), „durch weſſen Lehr" (πρὸς τοῦ διδαχθείς), „durch Deine" (Seherkunſt?!) nicht leicht verſtändlich an das Vorhergehende an. Etwa:

Ich wandle ſicher. Wahrheit ſchützet mächtig mich.
Wer lehrt' Dich das? Doch wohl nicht Deine Seherkunſt?
Du ſelber.

V. 393 (387) „für jeden Kommenden" erreicht den Sinn des τοῦ πιόντος nicht. Hart und unverſtändlich iſt 609 (591) „denn von ſich ſtoßen einen biedern Freund, iſt gleich dem eignen Leben." V. 771 (751) „nun da meine Furcht ſo weit gediehen" ſtatt: nun ich zu dieſer Ausſicht gelangt (ἐλπίδων). Anſtoß kann man nehmen V. 783 (757) an „hoch aufnehmen" δυσφόρως ἤγον, 778 (750) „keiner Wege" keineswegs; 901 (869) „händegezeigt" (χειρόδεικτα); 412 (407) ein Sehnder, 607 (589) dein' ſtatt deinem. Vgl. auch Oed. Colon. 342 (334): „bemüht zu ſein" (πονεῖν); 352 (345) „das heim'ſche Leben" ſtatt: daheim zu leben; 353 „Du kehrteſt zu dem Vater;" 381 (373) „mit Ruhm behaupten oder himmelhoch erhöhn;" 689 (674) ὠκυτόκος der lebenentbindende; 735 (715) „Nur dieſen auch betagten Mann bin

ich geſandt, mit mir zu überreden zum Kadmeerfeld.“ Unverſtändlich iſt uns 1050 (1027) „Wo hehrer Weihe warten die hocherhabnen Zwo der Menſchen.“ Wir haben meiſt nur einfach die Stellen angeführt, die uns ein Bedenken erregten, ohne ausführliche Begründung hinzuzufügen, da dasjenige was uns auffiel, leicht von ſelber in die Augen fällt, und das, was uns das Richtige zu ſein ſcheint, ſich leicht von ſelber ergiebt oder durch die gangbaren Erklärungen an die Hand gegeben iſt.

Der Druck iſt ſehr correct, das Aeußere ſehr gefällig. Die zweite Lieferung, die uns noch nicht zugegangen, aber nach der Anzeige der Verlagshandlung ſchon erſchienen ſein wird, ſoll den Philoktetes, die Elektra, Fragmente, Anmerkungen und das Leben des Dichters enthalten.

3. Des Flavius Joſephus Geſchichte des Jüdiſchen Kriegs überſetzt von H. Paret. Stuttgart, Metzler 1856.

Voran geht eine Einleitung, S. 1—43, welche über das Leben, die Schriften, den perſönlichen und ſchriftſtelleriſchen Charakter des Joſephus handelt und eine genaue Bekanntſchaft mit den Werken des Joſephus und ſelbſtändiges Urtheil des Hrn. Verf. bekundet, auch ſind literariſche Notizen über Ausgaben, Ueberſetzungen und literariſche Hülfsmittel zum Joſephus beigegeben. Die Ueberſetzung ſelber lieſt ſich nicht nur leicht, ſondern ſie iſt auch dem Sinn und Inhalte nach treu und richtig, lebendig und hin und wieder ſchwungvoll gehalten. Ein allzuſtrenger Anſchluß an die nicht ſelten weitſchichtigen und wenig überſichtlichen Perioden des Joſ. würde nur Dunkelheit und Schwerfälligkeit hervorgebracht haben, und es iſt deshalb an dieſer Ueberſetzung zu loben, daß durch Theilung mancher Perioden und durch Umarbeitung mancher überladenen Partien eine Darſtellung gewonnen worden iſt, die dem deutſchen Idiom nicht fremd iſt, den Sinn und Inhalt aber des Originals mit möglichſter Treue wiedergiebt. Unter dem Texte ſtehen geographiſche und antiquariſche Anmerkungen.

Sondershauſen. Dr. G. Queck.

Guillaume-le-Conquérant. Aus Auguſtin Thierry's Histoire de la Conquête de l'Angleterre par les Normands. Mit Einleitung und Noten zum Schulgebrauch herausgegeben von Dr. H. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin. Berlin, Rengerſche Buchhandlung. 216 S.

Wir erinnern unſre Leſer an die beiden Arbeiten unſres Collegen Dr. Robolsky aus dem Jahre 1856 in der Pädag. Revue über den

Zweck des Unterrichts in den neueren Sprachen an der höheren Bürgerſchule und über die Franzöſiſche Hiſtoriographie ſeit der Reſtauration. Die erſtere vertritt die Anſicht der Pädag. Revue, daß der Unterricht in den neueren Sprachen auf der oberſten Stufe der höheren Bürgerſchule nicht der Uebung im philologiſchen, ſondern der im hiſtoriſchen Erkennen vornehmlich dienen ſolle, daß die neueren Sprachen in der höheren Bürgerſchule dem letzten Zwecke nach ſo zu lehren ſeien, daß der Schüler dadurch den Schlüſſel gewinnt, ſich ein Reales aufzuſchließen, welches Reale die Geſchichte des fremden Volkes ſei. Die zweite ſchließt mit dem unbeſtreitbaren Satz, daß nur durch viele genaue, ins Einzelne gehende, reiche und mannigfaltige Anſchauungen der Schüler ſich nach und nach geiſtig in eine Vergangenheit hineinlebe, daß aber die Frucht eines ſolchen Geſchichtſtudiums dann auch die Befähigung zum Auffaſſen hiſtoriſcher Zuſtände, zum Verſtehen großer Zeitbeſtrebungen und großer Männer ſei. So ſage Scheibert, daß ein einziges auch nur halbwahres und beſchränktes, aber ſelbſtändiges, dem Schüler durch eignes Eindringen in die Zuſtände entgegentretendes Urtheil über irgend welchen hiſtoriſchen Moment einen größeren Werth für die Bildung habe, als eine ganze mit Thatſachen aus der Weltgeſchichte belegte Gedankenreihe, welche durch den Unterricht als eine fertige überliefert oder gar eingeprägt wird. Das Material, aus welchem nun allein dieſe hiſtoriſche Bildung gewonnen werden kann, bietet aber die naive Geſchichtſchreibung; die für den Schulunterricht allein fruchtbar zu behandelnde Zeit iſt die vor der Revolution; aus dieſer Zeit finden wir namentlich bei Barante und A. Thierry reiche Schätze für die franzöſiſche Lectüre der Schule. Solch einen Schatz hat nun Hr. Dr. R. in ſeinem Wilhelm der Eroberer der Schule zugänglich gemacht.

Auch wer unſre Anſicht nicht theilt, daß um des höhern Zwecks willen dieſe der Form nach leichte Lectüre für die Prima der höhern Bürgerſchule gehöre, ſondern wer die Lectüre vornehmlich nach formalen und äſthetiſchen Rückſichten beſtimmen will, wird von dem vorliegenden Buche wie von der im vorigen Jahre in demſelben Verlag erſchienenen Jeanne d'Arc auf der mittleren Stufe Gebrauch machen können, wohin nach der Schwierigkeit der Sprache beide Werke gehören würden. Es wird zu ſolchen Büchern ferner der Lehrer gern greifen, welcher nicht für jede Stufe eine bunte Chreſtomathie einer einfachen Perle vorzieht, und der nur auf der Flucht vor den bekannten pſeudoclaſſiſchen Sachen jene Sammlungen benutzt ſelbſt da, wo das äſthe-

tiſche oder das litterarhiſtoriſche Intereſſe noch nicht oder nicht mehr maßgebend iſt.

Wäre es Hrn. Dr. R. nur auf das dramatiſche Intereſſe der Sache und das ſympathetiſche oder ſagen wir lieber ethiſche Intereſſe des Schülers angekommen, ſo hätte er die erſten 40 Capitel noch etwa erſparen mögen, und in Mitten wie zu Ende wieder eine Reihe von Abſchnitten. Er hat es nicht gethan, weil die Verwerthung und Verwendung der Lectüre für die geſchichtliche Bildung es anders verlangt. Daß der Verfaſſer eine Karte nicht beigegeben hat, billigen wir. Er hätte damit dem freien Unterrichte eine fruchtbare Arbeit vorweg genommen.

Man weiß, daß für Thierry die Geſchichte der Eroberung Englands nur die Bedeutung einer Exemplification hat. Er will zeigen, daß alle Revolutionen Englands in der normanniſchen Eroberung ihren Grund haben und durch den Kampf der Sieger und der Beſiegten erklärt werden.

Die philoſophiſche Geſchichtſchreibung Guizots ſieht in der franzöſiſchen Revolution gleichfalls nur einen Kampf der Eroberer und der Eroberten.

Mögen beide Recht oder Unrecht haben, worüber u. a. Mager zu hören iſt, welchen Autor werden wir in der höheren Bürgerſchule dem Schüler lieber in die Hand geben, Thierry mit ſeiner nüchternen Objectivität, oder die brillanten Gedankenblitze des ſpeculativen Doctrinärs? Für uns iſt darüber gar kein Zweifel.

Wie nun aber im Gymnaſium? Das Gymnaſium ſoll die Uebung im ſpeculativen Erkennen ſoviel mehr hervorheben, als es an der im empiriſchen Erkennen abbrechen muß. Es muß ferner den Werth ſeiner franzöſiſchen Lectüre im Gleichgewicht mit der altclaſſiſchen halten. Es kann ſich auf das claſſiſche Drama beſchränken; ob es etwa neben ihm auch franzöſiſche Geſchichtſchreiber leſen muß, kann hier nicht weiter unterſucht werden. Eine wohlorganiſirte Schule verlangt nicht Jedes von jedem Lehrgegenſtande, ſondern legt dem einen dieſe, dem andern jene Beiſteuer zu der zu producirenden Bildung auf, jedem, was er am beſten leiſten mag. So wäre nun weiter zu unterſuchen, und dieſe Unterſuchung gehört in die pſychologiſch-pädagogiſche Diätetik, ob wir im Gymnaſium die naive oder die philoſophiſche Hiſtoriographie für die oberſte Claſſe beſtimmen. Jedenfalls werden wir auch immer nur ein zuſammenhängendes Ganze mögen leſen

laſſen. Dieſem Wunſch begegnet Hr. Dr. Schwalb, der ſich durch ſeine Ausgaben commentirter claſſiſcher franzöſiſcher Litteraturproducte ſchon verdient gemacht mit den erſten Nummern einer unter dem Titel: Bibliothèque choisie de la littérature française en prose begonnenen Sammlung, enthaltend:

1. Discours sur l'histoire de la Révolution d'Angleterre par M. Guizot. 82 Seiten. 6 Sgr.

2. Histoire de Charles I depuis son avénement jusqu'à sa mort par M. Guizot. 152 Seiten. 10 Sgr. Eſſen, Verlag von Bädeker.

W. Langbein.

Anleitung zur Ausarbeitung ſchriftlicher Aufſätze nebſt einer Sammlung von Aufgaben von Karl Juch. Gotha, Scheube. 1856.

Der Verf. meint ein eigenes Syſtem der Dispoſitionslehre entdeckt zu haben und hat ſich dazu bereden laſſen, daſſelbe ſeinen Collegen durch den Druck mitzutheilen. Etwas wirklich Neues, was nicht in den Falkmann'ſchen Schriften ſtünde, haben wir nicht gefunden; aber umſtändlicher und breiter ſind die Belehrungen über die Kunſt, da Worte zu machen, wo die Gedanken fehlen. Das iſt und bleibt ja mit wenigen Ausnahmen die ganze vergebliche Arbeit der Jugend, über abſtrakte Themata ſog. eigene Gedanken niederzuſchreiben. Daneben hat das Büchlein auch ſehr bedenkliche und komiſche Beiſpiele. So ſollen einmal die Schüler e contrario beweiſen, daß es kein böſes Princip, keinen Teufel, geben könne; ein andermal wird zu den Segnungen des Chriſtenthums gerechnet, daß es die wohlthätigen Wirkungen der griechiſchen Philoſophie, die ſchon zum Monotheismus geleitet, zu einem Gemeingut ſo vieler Völker gemacht habe. Als Beweisgründe des Satzes, „daß der Genuß der Natur den Körper ſtärke", werden wörtlich folgende aufgezählt: „1. Das Einathmen der friſchen Luft ſtärkt die Lunge; 2. Das Grüne ſtärkt das Auge, das Bunte ergötzt daſſelbe; 3. Geruch und Gehör gewinnen, werden auch ergötzt; 4. die Bewegung in der Luft ſtärkt Glieder und Muskeln; 5. Die heitere Stimmung des Geiſtes trägt auch zur Geſundheit und Belebung des Körpers bei." Und damit der Leſer vollſtändig erfahre, auf welchem wiſſenſchaftlich längſt abgethanen Standpunkte der Verf. noch ſtehe, ſetzen wir einige aus den 350 Aufgaben hierher: „Ein guter Schüler gedenkt des Lehrers ſtets mit Liebe. — Magnetismus und Elektricität

der Natur, verglichen mit denen des Geiſtes. — Geiſtesbildung iſt des Menſchen heiligſte Pflicht. — Der Gedanke an die Folgen ſchreckt von der Sünde ab. — Die Tugend gehört zum Weſen des Menſchen. — Wo der Verſtand denkt und das Herz nicht fühlt, das Herz fühlt und der Verſtand nicht denkt, iſt Kälte und Nacht. — Warum haftet Aberglaube mehr, denn Vernunftglaube? — Warum findet der Menſch auch Geſchmack an traurigen Gedanken und Gefühlen? — Inwiefern hat der Schönheitsſinn in den erſten Jahrhunderten den Fortſchritt der menſchlichen Bildung vorzugsweiſe bedungen? — Sind in der Kirche Parteien nothwendig? — Vergleich des Erdkörpers mit dem Menſchen. — Gewohnheit führt zur Tugend, wie zum Laſter. — In Geldſachen hört die Gemüthlichkeit auf.“ Doch genug zur Begründung unſeres Urtheils, daß das Buch beſſer ungedruckt geblieben wäre.

IX.

Die Heldenzeiten des Chriſtenthums. Die drei erſten Jahrhunderte der Kirche Chriſti. Dargeſtellt von Heinr. Kritzler. Erſter Band: Der Kampf mit dem Heidenthum. Leipzig, F. Fleiſcher. 1856.

Das Buch zerfällt in 4 Abſchnitte. Der erſte beſchreibt den hiſtoriſchen Boden der Kirche der erſten Jahrhunderte, der zweite erzählt von der Aufnahme der Kirche in der alten Welt, der dritte von dem Verfall des Staats und von dem Wachsthum der Kirche, der vierte von dem letzten Entſcheidungskampfe und von dem Siege des Chriſtenthums. In klarer, blühender Sprache, oft mit den Worten der Quellenſchriftſteller, erzählt der Verfaſſer die leider den meiſten Chriſten wenig bekannten Heldengeſchichten der alten Kirche und legt dadurch in ſeinen Leſern einen guten Grund für das tiefere Verſtändniß der in jenen Zeiten mit beſonderer Energie und Deutlichkeit wirkenden Kräfte des heiligen Geiſtes; ja bereitet, freilich ohne es zu wollen, ſelbſt zu der Erkenntniß des Satzes vor, daß in jedem Siege der Kirche eine Niederlage des Chriſtenthums verborgen ſei oder daß die Herrlichkeit der ſichtbaren Kirche im umgekehrten Verhältniſſe zu der Herrlichkeit der unſichtbaren Kirche ſtehe. Beſonders ſchätzenswerth iſt es, daß er namentlich aus den Schriften der berühmteſten Apologeten Auszüge und gut überſetzte Stellen mittheilt. Wir danken dem Buche viel Freude, Belehrung und Erbauung, und empfehlen es aufs Dringendſte

für die Schüler in den oberen Classen unserer höheren Schulen, besonders der Gymnasien, deren Schüler gewöhnlich die Nachtseiten jener Jahrhunderte in falscher, weil künstlicher Halbbeleuchtung kennen lernen. Gr.

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

I.

Deutsches Lesebuch für Schule und Haus von J. D. Behrens in Dorum. Auf Kosten des Verfassers gedruckt.

Es ist nicht wohlgethan, daß der Verfasser einen so allgemeinen Titel gewählt und mit keinem Wort näher bezeichnet hat, für welche Schulen er seine Zusammenstellung gemacht habe. Die Lesestücke sind nämlich unter folgende Rubriken gebracht: I. Wahrheit und Dichtung, 132 prosaische und poetische Stücke auf 133 Seiten; II. Naturkunde, 66 Lehrstücke auf 100 Seiten; III. Geschichte, 66 Abschnitte auf 130 Seiten; IV. Geographie, ein kleines Compendium der Geographie in 66 Capiteln auf 100 Seiten, und V. Vermischtes, Lieder, Briefe, Geschichtsblicke, in 66 Stücken auf 70 Seiten. Die Auswahl in dem I. Abschnitte läßt zweifeln, ob der Verfasser Volksschulen oder Bürger- oder höhere Schulen im Auge gehabt habe; der II. Abschnitt würde sich für erstere Schulen ganz gut eignen; der III. und IV. Abschnitt wären für sie aber theils zu fern liegend, theils zu ausführlich. Ich bin darum der Meinung, daß der Verfasser gute Bürgerschulen und die mittleren Classen höherer Schulen im Auge gehabt habe, und finde für diese die Auswahl zweckmäßig. In einer Volksschule dagegen müßte wohl Vieles überschlagen werden. Schade, daß das Papier des Buches, zwar recht gut geleimt, aber sehr fein und dünn ist! Gr.

III.

Haesters' Lehr- und Lesebuch oder die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberclassen der Volksschule. Für evangelische Schulen bearbeitet von Ludwig Bender, Rector und evangelischem Prediger zu Langenberg. Neue evangelische Ausgabe. Essen, Bädeker. 1856. VI. u. 518 S. 10 Sgr.

Schon in einem frühern Jahrgange dieser Zeitschrift ist mir Gelegenheit gegeben worden, auf das Lehr- und Lesebuch für die Ober-

claſſe einer Volksſchule von Haeſters aufmerkſam zu machen. Meine damalige Anzeige hatte die erſte Ausgabe deſſelben vor Augen. Inzwiſchen ſind und zwar nach ſehr wenigen Jahren zwei neue Auflagen von ihm nöthig geworden, und die gegenwärtig mir vorliegende iſt die vierte. Dieſelbe beginnt zugleich eine neue Reihe unter der Bezeichnung „evangeliſche Ausgabe.“ Die Umarbeitung im evangeliſchen Geiſte verdankt das Buch dem durch eine deutſche Geſchichte bereits rühmlich bekannt gewordenen Rector und evangeliſchen Prediger Bender zu Langenberg in der Rhein-Provinz.

Was er angeſtrebt, ſeiner Bearbeitung das Gepräge eines poſitiv-chriſtlichen, evangeliſch-kirchlichen und eines preußiſch-patriotiſchen Charakters aufzudrücken, iſt ihm ſehr gut gelungen. In Feſthaltung des bezeichneten Standpunktes hat der realiſtiſche Inhalt des Buchs eine Verklärung, eine Vergeiſtigung gefunden, die ſeinen Bildungseinfluß weſentlich erhöht. Des Verfaſſers Darſtellung iſt klar, von leichter Anordnung der Gedanken und lebendiger, glücklicher Combination. Dem inhaltreichen Buche werden ſich darum gern auch die evangeliſchen Schulen öffnen.

Mühlhauſen. Otto.

V.

Chriſtfeſt- und Neujahrs-Grüße. Eine Sammlung von Gedichten für Schule und Haus, herausgegegeben von A. Böhme. Anhang: Melodien zu 30 Gedichten. Berlin, Gärtner. 1855. (15 Sgr.)

Dieſe dem Volksſchullehrer ſehr empfehlenswerthe Sammlung enthält, je nach der Verſtändlichkeit geordnet, 168 Weihnachts- und 102 Neujahrs-Gedichte, wie wir ſie den Kindern nach alter löblicher Sitte zum Abſchreiben und Herſagen aufzugeben pflegen. Daß nicht gerade alle Reime auch Poeſie enthalten, wird Niemanden Wunder nehmen. Aber da der Herausgeber gewiß auch weiß, daß es genug Lehrer giebt, welche aus Inſtinkt doch die gereimte Proſa vorziehen, ſo hat er, um allen etwas zu bieten, recht gethan, auch für dieſe Sucher etwas Anſprechendes aufzunehmen. Der Reichthum iſt, wie obige Zahlen zeigen, außerordentlich: ich meine nicht, daß wer dies Buch hat, zu Weihnachten oder Neujahr in Verlegenheit kommen kann. Ebenſo iſt die Ausſtattung im Verhältniß zu dem billigen Preiſe ſehr zu loben.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVI. Nro. 8. 1857.

I. Abhandlungen.

Ueber Zweck und Methode des Unterrichts über Perikopen.

Von Dr. R. Bobertag in Schweidnitz.

Der Unterricht über die herkömmlichen Perikopen iſt gegenwärtig in den Unterrichtsplan der meiſten Schulen, und zwar nicht blos niederer, ſondern auch höherer aufgenommen, und wird überdies durch Verordnungen der Behörden wiederholt empfohlen und vorgeſchrieben. Indeß treten alle Bedenken, welche in früherer und ſpäterer Zeit bereits vielfach gegen den gottesdienſtlichen Gebrauch der herkömmlichen Perikopen erhoben worden ſind, auch ihrem Gebrauch im Unterrichte oder einem Unterrichte, welcher ſie zu ſeinem Gegenſtande hat, entgegen. Die Bedenken, denen dieſer Unterricht unterliegt, ſind von dem Refer. bereits entwickelt und dadurch begründet worden, daß ein beſonderer Unterricht in den Perikopen ſich nur durch die Abſicht die Anſchauung des evangeliſchen Kirchenjahres auszubilden rechtfertigen läßt, und daß die herkömmlichen Perikopen dem evangeliſchen Kirchenjahre nicht mehr entſprechen. (Vgl. die Abhandlung: Ueber den fortdauernden Gebrauch der herkömmlichen Perikopen in der Schule und dem Hauſe. Allg. Kirchenzeitung 1857. Nr. 6. p. 161 ff. Es bleibt aber, auch wenn die Unzuläſſigkeit eines beſonderen Unterrichts über die herkömmlichen Perikopen als zugeſtanden angeſehen wird, immer noch die Frage offen, ob jeder Unterricht über Perikopen oder der Unterricht über jede neuere, dem evangeliſchen Kirchenjahr entſprechende Perikopenordnung, alſo auch ein Unterricht, welcher ſich an die vom Verf. in ſeinem Werke: Das evangeliſche Kirchenjahr in ſämmtlichen Perikopen des neuen Teſtaments dargeſtellt von Dr. R. Bobertag. Zweite Ausgabe. Breslau, Ferd. Hirt's

Verlag. 1857, entworfene Perikopenordnung anſchlöſſe, unſtatthaft iſt, oder ob nicht ein ſolcher ſich der Schulbildung beſtimmter anſchließt, und, was damit zuſammenhängt, auch eine angemeſſenere Methode zuläßt als der Unterricht in den herkömmlichen Perikopen? Es ſcheint, zumal in Erwägung der Lebhaftigkeit, mit welcher jetzt der Unterricht in den herkömmlichen Perikopen wieder gefordert wird, nicht unnöthig dieſe Frage zum Gegenſtande einer beſondern Unterſuchung zu machen, die, ob ſie gleich den Zweck und die Methode des Unterrichts zum Gegenſtande hat, und die Unzuläſſigkeit des Unterrichts über die herkömmlichen Perikopen als zugeſtanden vorausſetzt, doch einerſeits zur Erläuterung dieſer ihrer Vorausſetzung, andererſeits zur Sicherung ihres Ergebniſſes Vergleichungen zwiſchen der herkömmlichen Perikopenordnung und anderen, neueren wird anſtellen müſſen.

Wir bemerken nun zunächſt, daß der Unterricht über Perikopen, auch über ſolche, die das evangeliſche Kirchenjahr in der That darſtellen, bei jeder Beziehung auf die übrigen Gegenſtände des Schulunterrichts zwecklos und bei Betrachtung der Methode, in welcher der Unterricht in den herkömmlichen Perikopen ertheilt wird, mit den erſten Grundſätzen der Methode unverträglich, als eine durchaus unhaltbare Anomalie in der Schulbildung erſcheinen kann. Denn der Unterricht über Perikopen, der doch immer unter den Geſichtspunkt des Religionsunterrichts fällt, ſteht als ſolcher auf keiner Stufe der Schulbildung allein da, ſondern iſt von anderem Religionsunterrichte begleitet, welcher überall einen größeren Aufwand von Zeit und Kraft in Anſpruch nimmt als er ſelbſt. Er ſteht aber zu dieſem Religionsunterrichte in keinem irgend ſicheren oder klaren, oder überhaupt nur in einem ſolchen Verhältniſſe, welchem das anderer Unterrichtszweige unter ſich ähnlich wäre. Er verhält ſich zu dem übrigen Religionsunterrichte weder als Theil zum Ganzen, noch mit dieſem zuſammen als ein gleicher Theil zu einem höheren, beide auf gleiche Weiſe umfaſſenden Ganzen. Denn wenn die Perikopen dem evangeliſchen Kirchenjahre entſprechen, ſo ſtellen ſie die Geſammtheit der allgemeinen Regungen des chriſtlichen Glaubens und Lebens in Abſchnitten der Schrift dar, und umfaſſen deshalb die ganze chriſtliche Glaubens- und Sittenlehre wie der übrige Religionsunterricht, in ſofern er alle Lehren des Katechismus behandelt. Die Schrift ſelbſt aber, welcher die Perikopen entlehnt ſind, iſt weit entfernt von dem übrigen Religionsunterrichte ausgeſchloſſen zu ſein, vielmehr in alle Theile deſſelben ſo aufgenommen, daß dieſer ſich auf ſie als auf ſeine Grundlage bezieht und durch ihr Verſtändniß und ihre Er-

klärung durchweg mitbedingt iſt. Demnach kann der Unterſchied des Unterrichts über die Perikopen von dem Unterricht über den Katechismus höchſtens ſo gefaßt und dahin beſtimmt werden, daß, während jener wie dieſer alle Theile der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre betrifft, jener dieſelben doch nicht mit der Gleichmäßigkeit und Vollſtändigkeit behandelt wie dieſer, daß, während dieſer vom Wortlaut des Katechismus ausgeht, und indem er ihm folgt, die Abſchnitte und Stellen der Schrift, welche er benutzt, nur erläuternd und beſtätigend benutzt, jener lediglich die Perikopen zu Grunde legt, und von ihnen ausgehend die Lehren des chriſtlichen Glaubens und Lebens entwickelt, und daß die Anordnung und Folge, in welcher dieſer die Lehren des chriſtlichen Glaubens und Lebens behandelt, weil lediglich in ihrem Inhalte und Zuſammenhange ſelbſt begründet, eine andere iſt, als die Anordnung und Folge des Unterrichts in den Perikopen, die eben wie die Perikopen ſelbſt, lediglich an die Folge des Kirchenjahrs gebunden iſt. Der Unterricht über Perikopen kann nämlich offenbar, auch wenn er durch die Perikopen auf die verſchiedenſten Gegenſtände der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre geführt wird, dieſe ſelbſt nicht mit der Gleichmäßigkeit und Vollſtändigkeit behandeln wie der Unterricht über den Katechismus, und zwar nicht allein deshalb, weil in der Schrift, der doch die Perikopen entnommen ſind, die verſchiedenen Theile der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre nicht mit gleicher Vollſtändigkeit ausgeführt und dargeſtellt ſind, ſondern auch deshalb, weil er überall, wo er ertheilt wird, auf ein ungleich geringeres Zeitmaß beſchränkt iſt wie der Unterricht im Katechismus. Auch iſt offenbar, daß der Unterricht in den Perikopen als ſolcher an dieſelben ſo gebunden iſt, daß er von ihnen ausgehen und jeden Fortſchritt von ihnen aus nehmen muß. Doch iſt dieſer Unterſchied des einen Unterrichts von dem andern nicht ſo beſtimmt und ſo abſchließend, daß der Unterricht in den Perikopen jeden Fortſchritt an die Schrift knüpfte, der Unterricht über den Katechismus aber keinen. Denn die Schrift iſt in den proteſtantiſchen Katechismusunterricht ſo innig und vielfach verwebt, daß ein Abſchnitt der Schrift, welcher in demſelben behandelt wird, auch ſehr leicht und oft benutzt werden kann um den Uebergang von der einen Lehre zur andern zu finden und anzubahnen. Dabei iſt nun auch von ſelbſt klar, daß die Anordnung, nach welcher die chriſtlichen Lehren beim Unterrichte über die Perikopen behandelt werden, eine andere iſt als die des katechetiſchen Unterrichts. Denn die Folge, in welcher die chriſtlichen Lehren im Kirchenjahre hervortreten,

iſt eben eine andere als die Folge derſelben im Katechismus. Nur iſt der Unterſchied der Anordnung des katechetiſchen Unterrichts von der des Unterrichts über Perikopen nicht derſelbe wie der Unterſchied der Anordnung der eigentlich wiſſenſchaftlichen Darſtellung der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre von der Anordnung des Unterrichts über Perikopen, weil der Unterricht im Katechismus in ſeiner Anordnung von der Entwickelung der Empfänglichkeit und Faſſungskraft der Lernenden abhängig iſt, die Anordnung der ſyſtematiſchen Theologie aber lediglich von dem Inhalte der Lehren abhängt.

Ein ähnliches Verhältniß wie dasjenige des Unterrichts in den Perikopen zu dem katechetiſchen und zu dem Religionsunterrichte überhaupt, wie es ſich hiermit darſtellt, iſt nun zwiſchen andern Zweigen des Unterrichts, auch in dem ganzen Umfange und in allen Gebieten deſſelben, nicht nachzuweiſen. Denn, wenn gleich auch dem Unterrichte in irgend einem wiſſenſchaftlichen Gebiete zuweilen ein andrer folgt, welcher ihm dem Inhalt nach weſentlich gleich iſt und daſſelbe Gebiet wiederholend, in gedrängter Ueberſicht behandelt, oder, wenn gleich zuweilen ein Unterricht über den einen Theil einer Wiſſenſchaft neben dem in einem anderen hergeht, ſo daß beide zugleich vollendet werden, wie etwa der Unterricht in der Phyſik oder in der Chemie neben dem in der Aſtronomie ertheilt werden könnte, oder, wenn gleich neben einem Unterrichte, der weſentlich Lehren und Regeln zum Inhalte hat, ein andrer hergehen kann, der weſentlich Uebung in der Anwendung dieſer Regeln und Veranſchaulichung derſelben durch Beiſpiele iſt, ſo iſt doch das Verhältniß, in welchem ein ſolcher Unterricht zu dem ihm verwandten ſteht, ein völlig andres als das des Unterrichts in den Perikopen zu dem Religionsunterrichte überhaupt. Während der Zweck eines Unterrichts, welcher in der angegebenen Weiſe mit dem andern verwandt iſt, ſich aus ſeinem Verhältniſſe zu ihm leicht beſtimmen läßt, und während eben damit auch nachgewieſen werden kann, wie er in den ganzen Unterricht oder die ganze Schulbildung organiſch eingreift, läßt das Verhältniß, in welchem der Unterricht über Perikopen zum Religionsunterrichte überhaupt ſteht, eine ſichere Beſtimmung ſeines Zweckes oder die Nachweiſung ſeines organiſchen Zuſammenhanges mit der ganzen Schulbildung keinesweges mit gleicher Leichtigkeit und Sicherheit zu. Denn, wenn ſein Zweck nicht Wiederholung des ſchon in größerer Ausführlichkeit mitgetheilten Religionsunterrichts und eben ſo wenig Ergänzung des an und für ſich nur theilweis empfangenen Religionsunterrichts durch einen andern Theil, noch

weniger aber Einübung der im Religionsunterrichte ertheilten Regeln iſt, wie etwa das Leſen und Schreiben in fremden Sprachen Einübung der Regeln ihrer Grammatik iſt, ſo fragt ſich, welches dann überhaupt der Zweck des Unterrichts in den Perikopen ſein könne, und wie ſein organiſcher Zuſammenhang mit dem übrigen Religionsunterricht und durch dieſen mit allen Theilen der Schulbildung zu denken iſt? Wollte man hierauf antworten: der Zweck des Unterrichts in den Perikopen iſt eben der, die Schüler zum Verſtändniß der Perikopen zu führen, oder: er liegt in dem Glauben, der durch die Perikopen, inſofern ſie der Schrift entlehnt ſind, geweckt werden kann und geweckt wird, ſo wird die Frage nach dem Zweck des Unterrichts in den Perikopen und ſeinem organiſchen Zuſammenhange mit der Schulbildung offenbar mehr umgangen als in der That gelöſt. Bei der erſten Antwort bleibt nämlich immer noch die Frage nach dem Verhältniſſe des Verſtändniſſes der Perikopen zum Religionsunterrichte und nach ſeinem organiſchen Zuſammenhange mit der ganzen Schulbildung offen und unbeantwortet, und bei der andern Antwort fragt ſich eben, wie und auf welche Art der Unterricht in den Perikopen auf eine beſondere Art Glauben erwecken kann und ſoll, und in wie fern er in dieſer Abſicht nöthig ſei, da doch eben der Religionsunterricht und zwar auch in durchgehendem Anſchluß an die Schrift den ganzen Umfang der Glaubens- und Sittenlehren behandelt und darſtellt um Glauben zu erwecken und zu beleben. In gleichem ja in noch höherem Maße wie in Abſicht ſeines Inhalts erſcheint der Unterricht über Perikopen als eine auffallende Anomalie in Abſicht ſeiner Methode. Unſrer Aufgabe gemäß müſſen wir hier nicht ſowohl die Methode des Unterrichts in den herkömmlichen Perikopen als die des Unterrichts in den Perikopen überhaupt in das Auge faſſen. Allein überall, wo bisher ein Unterricht über Perikopen ertheilt worden iſt, ſind die herkömmlichen ſo ausſchließlich Gegenſtand deſſelben geblieben, daß eine Methode des Unterrichts in anderen ſich noch auf keine Weiſe ausgebildet hat, und wir weit entfernt eine ſolche als ausgebildet und gegeben irgend vorausſetzen zu können, vielmehr die Beſtimmung ihrer weſentlichen Grundzüge mit als unſere Aufgabe anſehen. Die Methode des Unterrichts über die herkömmlichen Perikopen läßt ſich nun ſo beſchreiben, daß in den Schulen in jeder Woche die Perikope des folgenden Sonntags behandelt wird, jedoch auf niederen Stufen der Schulbildung anders wie auf höheren, auf den niedrigſten, oder in den unterſten Klaſſen der Elementarſchulen, lediglich mit Auswendiglernen und Ueberhören, in den höheren mit Leſen, Her-

ſagen und einigen der Fähigkeit und Faſſungskraft der Schüler entſprechenden Erläuterungen des Lehrers, auf höheren Schulen aber, alſo auf Gymnaſien, mit Leſen und mit eingehenderen, nicht blos an die Ueberſetzung, ſondern auch an den Urtext angeknüpften Erklärungen. Dieſe Methode weicht nun von der Methode jedes anderen Unterrichts in ſo fern ab, als die Schüler in untern Klaſſen der Elementarſchulen zwar auch bei anderem Unterrichte, insbeſondere bei dem andern Religionsunterrichte, einzelne Sätze und Sprüche, und unter dieſen auch wohl ſolche lernen, welche ſie vollſtändig zu faſſen noch nicht fähig ſind; aber doch in keinem anderen Unterrichte ganze, längere Satzreihen, Erzählungen und Lehrentwickelungen, zumal in ungebundener Rede, auswendig lernen, und als in keinem andern Unterrichte von ihnen gefordert wird, daß ſie ſolche Satzweiſen auswendig lernen, welche ihnen im Inhalte wie im Ausdruck gleich unzugänglich ſind, wie einige der herkömmlichen Perikopen dies für Kinder auf der erſten Stufe der Schulbildung ſind und bleiben. Denn, wenn es auch eben ſo zuläſſig als üblich iſt, daß ſolche Kinder kurze Sätze in einer Form, welche ſie faſſen können, und welche ſie anregt, auch in dem Falle lernen, daß ſie ihren Sinn noch nicht vollſtändig zu faſſen vermögen, weil ſie in ihrer fortſchreitenden Entwickelung von ſelbſt zu einem tieferen und vollſtändigeren Verſtändniß jener Sätze gelangen, ſo wird doch in jedem anderen Unterrichte das Auswendiglernen einzelner Sätze und ganzer Reihen von Sätzen, welche in Form und Inhalt dem kindlichen Alter nicht entſprechen, vermieden. Wir bemerken aber noch eine andere, bedeutendere Abweichung der Methode des Unterrichts in den herkömmlichen Perikopen von der jedes anderen. Bei jedem anderen Unterrichte wird es nämlich offenbar als erſtes Geſetz der Methode angeſehen, daß er eben ſowohl nach Inhalt wie nach Form mit der Entwickelung des Schülers fortſchreitet, alſo auf höheren Entwickelungsſtufen des Schülers einen denſelben entſprechenden, höheren und bedeutenderen Inhalt mit der angemeſſenen Form gewinnt. Selbſt im Religionsunterricht iſt ein ſolches Fortſchreiten nach Inhalt und Form zu bemerken, wiewohl gerade der Religionsunterricht in Hinſicht der Anordnung und Stufenfolge im großen Ganzen noch vieler Verbeſſerungen fähig erſcheint. Denn die bibliſche Geſchichte entſpricht durch ihren ganzen überwiegend hiſtoriſchen Inhalt mehr einer früheren Entwickelungsſtufe der Faſſungskraft als der Katechismus, und der Inhalt wie die Form des Religionsunterrichts auf höheren Schulen, iſt, wie verſchiedenartig er auch immer noch bleibt, und in wie viele

Gebiete der Theologie er auch eingreift, doch eben dadurch von dem Inhalt und der Form des katechetiſchen Unterrichts verſchieden, daß er auf eine höhere Entwickelungsſtufe des Verſtandes und der Faſſungskraft bezogen iſt. Der Unterricht über die Perikopen aber bietet nach der Methode, in welcher die herkömmlichen Perikopen behandelt werden, augenſcheinlich auf allen Stufen der Schulbildung, von der niedrigſten bis zur höchſten, an und mit denſelben Perikopen durchaus denſelben Stoff dar, und er behandelt dieſen Stoff auf der niedrigſten Stufe, in ſo fern er ſich auf derſelben auf Auswendiglernen und Herſagen beſchränkt, und zum Verſtändniß und zur Erklärung ſelbſt noch nicht gelangt, in einer Weiſe, die eben deshalb kaum Unterricht genannt werden kann. Faſſen wir nun noch unſre Bemerkungen über den Inhalt und die Methode des Unterrichts in den Perikopen zuſammen, ſo erſcheint er als eine große Anomalie in der ganzen Schulbildung auch deshalb, weil er im Weſentlichen denſelben Gegenſtand, wie ein andrer gleichzeitiger, vollſtändigerer Unterricht, nämlich der eigentliche Religionsunterricht, und dieſen nur in ſo fern auf eine beſondere Weiſe behandelt, als er mehr von der Schrift ausgeht, und die einzelnen Theile des gemeinſamen Stoffes in einer andern Folge behandelt, während in jedem andern Unterrichte, auch wenn es nöthig erſcheint, denſelben Gegenſtand wiederholt zu behandeln, die einmal für richtig und nöthig anerkannte Folge ſeiner Theile doch auch bei einer nöthigen Wiederholung beibehalten wird. Von dieſem Standpunkte aus angeſehen kann nun der Unterricht über Perikopen nicht blos anomal, unnöthig und überflüſſig, ſondern geradehin auch ſtörend und verwirrend erſcheinen, weil er in den gleichzeitig fortſchreitenden, dem Inhalt der Lehren ſelbſt folgenden Religionsunterricht immer wieder und dergeſtalt eingreift, daß er Lehren, welche dieſer ſelbſt noch einer ſpäteren Darſtellung vorbehält, bei welcher alle Bedingungen ihrer Auffaſſung gegeben ſind, vorweg nimmt, und eben ſo frühere, bereits beſprochene und aufgefaßte in einem anderen Zuſammenhange wiederholt.

Dieſe Bedenken gegen die Zweckmäßigkeit jedes beſondern Unterrichts über Perikopen oder gegen den organiſchen Zuſammenhang deſſelben mit der ganzen Schulbildung würden nun freilich ſofort erledigt werden, wenn man die Forderung ſtellte, daß die Perikopen für den Unterricht in ihnen nach der Folge der Lehren des Katechismus, welchen ſie entſprechen, geordnet und in dieſer Folge möglichſt gleichzeitig mit jenen Lehren auswendig gelernt und erklärt werden ſollen.

Eine ſolche Anordnung der Perikopen kann keineswegs unmöglich erſcheinen. Vielmehr muß jede Perikopenordnung, auch die herkömmliche, eine ſolche Anordnung zulaſſen, da Perikopen immer der Schrift entlehnt ſind, und der Katechismus als Inbegriff der chriſtlichen Lehren, wenn auch nicht jede einzelne Lehre der Schrift ſelbſt, doch den Ort für ſie enthalten muß. Freilich würde ſich bei jedem Verſuch die herkömmlichen Perikopen auf dieſe Weiſe zu ordnen bald eine große Ungleichmäßigkeit in ſo fern ergeben, als dieſelben für manche Lehren des Katechismus ſehr viele, für andre wieder weniger oder gar keine unmittelbar entſprechenden Schriftabſchnitte darböten: allein dieſe Ungleichmäßigkeit könnte mehr als ein Mangel der herkömmlichen Perikopen denn als ein Hinderniß des Unterrichts über Perikopen überhaupt angeſehen werden: da dieſer Mangel bei einer richtigeren und umfaſſenderen Wahl, aus welcher neuere Perikopenbildungen hervorgegangen ſind, von ſelbſt wegfällt. Auch würde eine Anordnung der herkömmlichen Perikopen nach den Lehren des Katechismus durch ihre oft völlig unkenntliche Beziehung auf das evangeliſche Kirchenjahr zuweilen ſo erſchwert ſein, daß Perikopen, welche in der herkömmlichen Ordnung nahe zuſammenſtehen, weit von einander getrennt und umgekehrt, weit von einander geſchiedene, unter dieſelbe Lehre zuſammengebracht werden müßten; allein auch dieſe Schwierigkeit eines Unterrichts über Perikopen nach der Folge des Katechismus würde bei dem Unterrichte über eine neuere Perikopenbildung, zumal eine ſolche, welche mit der Bedeutung der einzelnen Momente des Kirchenjahres, nach welcher ſie die Perikopen ordnet, zugleich ihre Beziehung auf einzelne Lehren des chriſtlichen Glaubens und Lebens andeutet, verſchwinden, und zwar um ſo mehr, je leichter es wäre die Beziehungen größerer Theile des Kirchenjahres zu den größeren Theilen oder zu den Hauptſtücken des Katechismus zu finden. Allein ein Unterricht über Perikopen, welche nach der Folge des Katechismus geordnet wären, würde offenbar neben dem übrigen Religionsunterrichte, insbeſondere dem katechetiſchen, als ein beſonderer gar nicht fortbeſtehen können. Vielmehr würde nicht nur die Gleichheit des Inhaltes dieſes Unterrichtes mit dem jenes Unterrichtes, ſondern auch der Schriftgebrauch, der doch auch in dem eigentlichen Religionsunterrichte Statt findet, die Aufnahme des Unterrichts über Perikopen in jenen Unterricht unabweislich fordern. Andererſeits würde nun der Unterricht über Perikopen, wenn dieſelben einmal ihrer Stellung als ſolcher oder ihrer Anordnung nach dem Kirchenjahre entrückt wären, gar nicht mehr den Erfolg haben können,

der bisher mit dem Unterrichte über die herkömmlichen Perikopen beabsichtigt wird, und der, wenn nicht durch diese, doch durch neuere Perikopenordnungen und den Unterricht über sie erreicht werden kann, nämlich das Kirchenjahr zur Anschauung zu bringen und mit dieser Anschauung das Bewußtsein der Gemeinschaft am kirchlichen Leben zu erwecken. Demnach könnte nun, wollte man einmal für den Unterricht in den Perikopen die Anordnung derselben nach dem Katechismus fordern, von einem besonderen Unterrichte in den Perikopen gar nicht mehr die Rede sein, und das Einzige, was noch über den Unterricht über Perikopen zu sagen bliebe, wäre dieses, daß er als solcher gar nicht fortgesetzt werden darf.

Treten wir nun der Frage nach dem Zwecke des Unterrichts über Perikopen oder nach dem organischen Zusammenhange desselben mit der ganzen Bildung des Schülers, zunächst mit dem eigentlichen Religionsunterricht, näher, so kann es, da wir einerseits den Zusammenhang des Glaubens, zu welchem der Schüler durch den Religionsunterricht erweckt wird, mit seiner ganzen Bildung als anerkannt voraussetzen und hier nicht näher nachweisen können, und da andrerseits der Unterricht in den Perikopen mit jedem anderen Unterrichte in der Religion den Zweck, den Glauben zu erwecken und auszubilden, gemein hat, nur darauf ankommen nachzuweisen, auf welche Weise dieser Zweck durch den Unterricht über Perikopen erreicht wird, um damit zu zeigen, daß der Unterricht über Perikopen, wenn auch nicht auf dieselbe Weise wie der Religionsunterricht überhaupt, doch auch, und zwar auf eigenthümliche Weise, den Glauben zu erwecken und auszubilden fähig ist. Indes liegt in der Forderung des organischen Zusammenhanges eines Unterrichtszweiges mit anderen nicht blos, daß der erstere wie auf die ganze Entwickelung des Schülers, so auch insbesondere auf seine Fortschritte in andern Unterrichtszweigen fördernd einwirkt, sondern auch, daß er selbst die Fortschritte, welche der Schüler in anderen Gebieten macht, mit in sich aufnimmt und durch sie gefördert wird. Es liegt uns deshalb mit der Bestimmung des Zweckes des Unterrichts über Perikopen und seines organischen Zusammenhanges mit der ganzen Schulbildung nicht allein ob nachzuweisen, in welcher Weise er den Glauben erweckt und ausbildet, und wie sich die Erweckung und Ausbildung des Glaubens durch den Unterricht über Perikopen zu der, welche der übrige Religionsunterricht bewirkt, verhält, sondern auch nachzuweisen, wie die Erreichung dieses Zweckes des Unterrichts in den Perikopen durch den übrigen Religionsunterricht und die ganze Schul-

bildung gefördert wird. Der auf dieſe Weiſe begrenzte Zweck des Unterrichts über Perikopen und ſein organiſcher Zuſammenhang mit anderen Zweigen der Schulbildung beſtimmt ſich nun aus dem Weſen der Perikopen als Schriftabſchnitte, welche durch ihren Inhalt und ihre Anordnung das Kirchenjahr in der Folge der Bedeutung ſeiner einzelnen Momente darſtellen, mit Sicherheit dahin, daß der Unterricht in den Perikopen den Glauben des Schülers erweckt und ausbildet, indem er ihn durch die Darſtellung des Lebens der chriſtlichen Gemeinde nach dem innern, geiſtigen Gehalte ſeiner jährlich wiederkehrenden Regungen für die belebenden Eindrücke der Gemeinde auf ſeinen Glauben empfänglich und fähig macht nach erlangter Selbſtändigkeit belebend auf jene Regungen der Gemeinde zu wirken, und daß dieſer Unterricht an Klarheit und Umfang in dem Maße gewinnt, als die innere Entwickelung des Schülers, durch ſeinen übrigen Unterricht, zunächſt durch den Religionsunterricht, gefördert, fortſchreitet. Die Empfänglichkeit des Schülers für die Einwirkungen der Gemeinde auf ſeinen Glauben wird durch den Unterricht in den Perikopen erhöht, weil der Schüler, welcher durch dieſen Unterricht bereits eine Anſchauung von dem geiſtigen Leben der Gemeinde und dem Gehalt ſeiner Regungen gewonnen hat, an den Aeußerungen und Erſcheinungen dieſer Regungen, den Gottesdienſten der Gemeinde in allen ihren Theilen, an dem Geſange, der Liturgie und Predigt mit größerer Empfänglichkeit Theil nimmt, als ohne jene Anſchauung: und dieſe größere Empfänglichkeit, mit welcher der Schüler das Leben der Gemeinde in ſich aufnimmt, hat ſeine größere Fähigkeit auf die Gemeinde eine Wirkſamkeit auszuüben, indem er an ihrem Gottesdienſte Theil nimmt, zur unmittelbaren Folge. Der Unterricht über die Perikopen hängt mit dem übrigen Religionsunterrichte ſo nahe zuſammen, daß er dem Schüler um ſo leichter nicht nur zum vollen Verſtändniß der Perikopen ſelbſt, ſondern auch zur Anſchauung der in und aus den Perikopen dargeſtellten geiſtigen Regungen der Gemeinde führen kann, je größere und umfaſſendere Erkenntniß des chriſtlichen Glaubens der Schüler bereits gewonnen hat. Wie aber der eigentliche Religionsunterricht, ſelbſt der katechetiſche, immer durch die Kenntniſſe, welche der Schüler auf anderen Gebieten bereits gewonnen hat, mitbedingt iſt, ſo daß er durch einen größeren Umfang dieſer Kenntniſſe und eine Uebung und Fertigkeit im Denken befördert und erleichtert wird, ſo kann auch der Unterricht über Perikopen an Umfang, Inhalt und Erfolg gewinnen durch erweiterte Kenntniſſe und höhere Entwickelung des Denkens im Schüler.

Vergleichen wir nun den hiernach bestimmten Zweck des Unterrichts in den Perikopen mit dem Zweck des eigentlichen Religionsunterrichts, so ergiebt sich leicht, daß er, während er freilich mit diesem in der Erweckung und Ausbildung des Glaubens zusammenfällt, ihm doch nicht so völlig gleich ist, daß der eine Unterricht von dem andern nicht geschieden werden könnte und müßte, oder ein besonderer Unterricht in den Perikopen unhaltbar erschiene, vielmehr ein Unterschied zwischen diesem und dem eigentlichen Religionsunterrichte besteht, welcher die Möglichkeit, ja die Nothwendigkeit des ersteren sichert und begründet. Dieser Unterschied aber ist nicht blos ein Unterschied des Inhalts und besteht nicht blos darin, daß der eigentliche Religionsunterricht den Glauben erweckt und ausbildet, indem er den ganzen Inhalt der christlichen Glaubens- und Sittenlehre mittheilt, während der Unterricht in den Perikopen uns die Anschauung des Kirchenjahrs und die christliche Glaubens- und Sittenlehre nur in so fern mittheilt, als sie in dieser Anschauung begriffen ist: sondern er ist auch ein Unterschied des Verhältnisses des Unterrichts zu dem gemeinsamen Zweck des Unterrichts über die Perikopen und des eigentlichen Unterrichts, dem Glauben, und überdies ein Unterschied in der Art und Weise, wie der Glaube bewirkt und gefördert wird, oder der Person, von welcher die Wirkung auf den Glauben ausgeht. Das Verhältniß des eigentlichen Religionsunterrichtes zum Glauben ist zwar keineswegs auf allen Stufen desselben gleich. Denn derjenige Religionsunterricht, welcher der Confirmation vorangeht, hat, weil derselbe wesentlich den eignen Glauben der Confirmanden voraussetzt, lediglich den Zweck, den Glauben zu wecken. Der Religionsunterricht, welcher der Confirmation folgt, kann und muß aber eben deshalb den irgend wie erweckten Glauben immer voraussetzen und leitet mit Erweiterung der religiösen Erkenntniß das Denken über den Glauben. Der Unterricht über Perikopen steht jedoch in einem anderen Verhältnisse zu dem Glauben, als der eigentliche Religionsunterricht vor und nach der Confirmation, weil er, wenn gleich die Anschauung des Kirchenjahres, welche er mittheilt, für sich geeignet ist, den Glauben zu wecken und zu erhöhen, doch durch diese Anschauung für spätere Einwirkungen auf den Glauben empfänglich machen soll, er selbst also den Glauben mehr mittelbar erweckt und belebt, während der eigentliche Religionsunterricht vor der Confirmation den Glauben unmittbar erweckt, und der Religionsunterricht nach der Confirmation die Ausbildung des Glaubens im Denken eben so unmittelbar leitet. In so fern nun der eigentliche Religionsunter-

richt die Wirkung den Glauben zu erwecken oder die Erkenntniß des Glaubens auszubilden unmittelbar äußert, erfolgt ſeine Wirkung vollſtändig durch ihn ſelbſt und geht derſelbe lediglich von der Perſon des Lehrers aus, welcher den Unterricht ertheilt, wogegen die vollſtändige Wirkung des Unterrichts über die Perikopen auf den Glauben, weil derſelbe durch die Anſchauung des Kirchenjahres für die Einwirkungen der Gemeinde auf den Glauben empfänglich machen ſoll, immer durch das Hinzutreten dieſer Einwirkungen im Gottesdienſte, in Geſängen, in Liturgie und Predigt bedingt iſt. Dabei verſteht ſich freilich von ſelbſt, daß die Vollendung der Wirkung des Unterrichts über Perikopen nicht etwa erſt dann eintreten ſoll, wenn dieſer Unterricht durch die Erklärung aller Perikopen geſchloſſen iſt, vielmehr nach Erklärung jeder Perikope dadurch erreicht werden kann, daß der Schüler an dem ihr entſprechenden Gottesdienſte ſogleich Theil nimmt, und daß eben deshalb der Unterricht über Perikopen fortgeſetzt werden kann, nicht blos wenn der Schüler ſchon an Gottesdienſten Theil genommen hat, ſondern auch wenn ſein Glaube ſchon als erweckt betrachtet wird und ſeine Confirmation vollzogen iſt, weil auch dann ſeine Anſchauung des Kirchenjahres noch der Ausbildung und Berichtigung bedürftig bleibt. Allein es iſt auch offenbar, daß ſein Bewußtſein der Gemeinſchaft an der chriſtlichen Kirche und ſein Trieb und Vorſatz, dieſe Gemeinſchaft zu erhalten und zu erhöhen, bei der Confirmation um ſo lebendiger iſt, je deutlicher er das Leben der chriſtlichen Kirche in den Perikopen bei ſeiner Confirmation bereits anſchaut, und daß dieſer Trieb und Vorſatz auch nach der Confirmation eben dadurch erhalten und verſtärkt werden kann, daß die Anſchauung von dem gemeinſamen Leben der Chriſten und ſeinen wiederkehrenden Regungen durch Anleitung zum tieferen Verſtändniß der Perikopen oder durch fortgeſetzten Unterricht über dieſelben ausgebildet und vervollſtändigt wird. Hiermit ergiebt ſich nun zu dem Unterſchiede der Anordnung des Stoffes, welchen wir bereits zwiſchen dem eigentlichen Religionsunterrichte und dem Unterrichte in Perikopen bemerkt haben, noch ein neuer, nämlich der, daß die Wirkung jenes Unterrichts weſentlich vom Lehrer abhängt, die Wirkung dieſes Unterrichts aber durch das Hinzutreten der Gemeinde oder durch die Theilnahme am Gottesdienſte mitbedingt iſt. Dieſer Unterſchied kann nun gegen die Möglichkeit eines beſonderen Unterrichtes in den Perikopen kein Bedenken erregen, iſt vielmehr geeignet, dieſelbe zu begründen. Denn der Schüler gehört der Schule niemals ſo ausſchließlich an, daß ſeine ganze Bildung nur von ihr ausgeht und gefördert

wird; er bleibt vielmehr in derſelben immer von andern Gemeinſchaften, zunächſt ſeiner Familie abhängig: während einige Richtungen ſeiner Bildung faſt ausſchließlich durch die Schule bedingt ſind, ſind andere mehr von den Einwirkungen der Familie abhängig. Seine ganze ſittliche und religiöſe Bildung bleibt immer durch Einwirkungen der Familie und der Kirche bedingt. Der eigentliche Religionsunterricht iſt in ſeinen Erfolgen mehr wie jeder andere von der gleichzeitigen Einwirkung der Familie und der Kirche abhängig und der eigentlich katechetiſche Unterricht iſt weſentlich ein Werk der Kirche, eines Dieners derſelben oder eines Geiſtlichen. Der Unterricht über Perikopen iſt nun dem eigentlichen Religionsunterrichte darin gleich, daß ſeine Wirkung nicht von der Schule allein ausgeht; aber er iſt von ihm noch dadurch verſchieden, daß ſeine Wirkung nicht vollſtändig in ihm ſelbſt erfolgt. Er iſt der Träger der Wirkungen des Gottesdienſtes der Gemeinde auf die Entwickelung des Glaubens im Schüler, gleichſam das Bett, in welchem die Strömungen des Lebens der Gemeinde in das Gemüth des Schülers geleitet werden. Er kann und ſoll, in ſo fern dieſe Strömungen fortdauern und der Schüler für dieſelben empfänglich iſt, ſelbſt ſo lange fortdauern, wie die Schulbildung überhaupt, aber ſich ſelbſt ändern in demſelben Maße und in derſelben Weiſe als die Empfänglichkeit des Schüler mit ſeiner fortſchreitenden Entwickelung eine andre wird. In ſo fern nun der Unterricht über Perikopen immer unter den Geſichtspunkt des Religionsunterrichts überhaupt fällt, für allen Religionsunterricht aber die Confirmation eine Epoche bildet, muß auch der Zweck des Unterrichts in den Perikopen nach der Confirmation ein anderer ſein als der dieſes Unterrichts vor der Confirmation. Dieſer Unterſchied läßt ſich nach allem Bisherigen dahin beſtimmen, daß der Unterricht über Perikopen vor der Confirmation den Erfolg der Einwirkungen der Gemeinde oder des Gottesdienſtes auf den entſtehenden Glauben des Schülers erhöht, während die Anregung am Gottesdienſte Theil zu nehmen und ſeine Einwirkungen aufzunehmen noch mehr von ſeinen Lehrern und Erziehern ausgeht, alſo eine fremde iſt; der Unterricht über Perikopen nach der Confirmation aber den Erfolg der Einwirkungen des Gottesdienſtes auf den bereits erwachten Glauben des Schülers oder die Stärkungen und Belebungen ſeines Glaubens durch den Gottesdienſt, und zwar dadurch erhöht, daß jener Unterricht den Schüler zu immer tieferer und umfaſſenderer Einſicht in das Leben der Gemeinde, wie es im Kirchenjahr zur Erſcheinung kommt, oder in die Bedeutung

der Momente des Kirchenjahres führt, und durch Belebung des Triebes und des Vorſatzes, an dem Gottesdienſte Theil zu nehmen, die fremde Anregung dazu immer mehr ausſchließt, indem er an die Stelle derſelben die eigne Anregung ſetzt. Der Unterricht über Perikopen, welcher nach der Confirmation ertheilt wird, macht dabei den Schüler, indem er ihn ſelbſt zur Theilnahme an dem Gottesdienſt anregt und ſeine Theilnahme an demſelben belebt, auch fähig die Wirkung des Gottesdienſtes auf Andre zu erhöhen. — Wenn ſich nun hiermit in der That ein beſonderer Zweck des Unterrichts über Perikopen oder eine beſondere Weiſe, wie durch dieſen Unterricht der Zweck jedes Religionsunterrichts den Glauben zu erwecken und auszubilden erreicht wird, ergiebt, ſo erledigen ſich auch die oben angeregten Bedenken gegen einen ſolchen Unterricht. Denn er hat, wenn gleich ſein Inhalt im Weſentlichen derſelbe iſt wie der des katechetiſchen Unterrichtes, doch in der Anſchauung des Kirchenjahres, welche er durch die Perikopen ausbildet, eine beſondere, eigenthümliche Einheit, auf welche er die Lehren des chriſtlichen Glaubens und Lebens bezieht. Was aber den Unterſchied der Anordnung der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehren in dem Unterrichte über die Perikopen wie der im katechetiſchen Unterrichte betrifft, ſo bemerken wir hier noch, daß dieſer nicht blos in der Folge der Lehren, ſondern auch darin beſteht, daß, während der katechetiſche Unterricht die Geſammtheit der chriſtlichen Lehren einmal oder, wenn auch mehre Male, doch unabhängig von begleitenden Einwirkungen der Gemeinde darſtellt, der Unterricht über Perikopen von dieſen ſo abhängig iſt, daß er, indem er der Bedeutung der Sonn- und Feſttage des Kirchenjahres folgt, mit dem Anfange jedes Kirchenjahres immer wieder beginnt und mit dem Ende deſſelben immer wieder ſchließt. Allein auch dieſer Unterſchied der Anordnung kann gegen einen beſonderen Unterricht in den Perikopen kein Bedenken erregen, wenn der Zweck deſſelben in der Ausbildung der Anſchauung des Kirchenjahres, in dem Bewußtſein der Gemeinſchaft am kirchlichen Leben, in ſo fern daſſelbe aus jener Anſchauung hervorgeht, und in der eben dadurch erhöhten Empfänglichkeit des Schülers für den Gottesdienſt und die Einwirkungen der Gemeinde in demſelben beſteht. Denn wenn der Unterricht über Perikopen die Empfänglichkeit für dieſe Einwirkungen dadurch erhöhen ſoll, daß er das geiſtige Leben der Gemeinde nach ſeinen wiederkehrenden Regungen zur Anſchauung bringt, ſo muß er ſich auch in Abſicht der Anordnung ſeines Inhaltes der Folge dieſer Regungen und ihres geiſtigen Gehaltes möglichſt genau anſchließen,

und er muß ſich der Folge derſelben anſchließen, ob ſie gleich eine andere iſt als diejenige, in welcher die Lehren des chriſtlichen Glaubens und Lebens im katechetiſchen Unterrichte vorgetragen werden müſſen. Er kann aber auch jene Folge annehmen ohne die Vorſtellungen des Schülers zu verwirren und ſeine Entwickelung zu ſtören. Denn der Schüler iſt und bleibt in ſeiner ganzen Bildung immer vielen Eindrücken ausgeſetzt, welche aus andern Gemeinſchaften und Lebensverhältniſſen herrühren als aus der Schule, und es kann niemals als Aufgabe der Schule angeſehen werden, alle Eindrücke des Lebens von dem Schüler abzuwehren oder ſie auch nur ſo zu ordnen, daß ihre Folge der des Unterrichts genau entſpricht. Gerade in Abſicht der religiöſen Entwickelung kann der Schüler durch den Wechſel der Ereigniſſe frühzeitig Erfahrungen machen, deren volle Bedeutung erſt in ſpäteren Theilen des Religionsunterrichts zur Sprache kommt. Er kann insbeſondere, wenn er, wie er doch ſoll, am Gottesdienſte Theil nimmt, jederzeit eine Predigt hören, welche eine Lehre des chriſtlichen Glaubens betrifft, die in ſeinem Religionsunterrichte noch nicht berührt wurde. Freilich hat der Religionsunterricht wie die Erziehung überhaupt immer die Aufgabe, die wechſelnden Eindrücke des Lebens in jedem Einzelnen möglichſt zu der Einheit ſeines Ichs zu geſtalten und ſie eben deshalb auch in der Einheit einer ſie umfaſſenden Anſchauung zum Bewußtſein zu bringen, aber dieſe Aufgabe hat in Abſicht der Religion der eigentliche Religionsunterricht zu löſen, während der Unterricht in den Perikopen, in ſo fern er weſentlich die Empfänglichkeit des Schülers für die Einwirkungen der Gemeinde anregen ſoll, ſeine Folge und Anordnung wie ſeinen Inhalt lediglich aus dem Leben der Kirche gewinnt, wie daſſelbe in ſeinen wiederkehrenden Regungen oder im Kirchenjahre hervortritt. Aus der auf dieſe Weiſe begründeten Beſtimmung des Zweckes des Unterrichts über Perikopen kann nun leicht ein Schein für die Nothwendigkeit des Unterrichts über herkömmlichen Perikopen und gegen die Zweckmäßigkeit des Unterrichts über jede neue Perikopenordnung entſtehen, der ſo groß und blendend iſt, daß er noch eine Berückſichtigung zu erfordern ſcheint, wiewohl er im Weſentlichen mit dem Beweiſe, daß die herkömmlichen Perikopen dem evangeliſchen Kirchenjahre nicht entſprechen, von ſelbſt abgewieſen iſt. Man kann nämlich ſagen: die herkömmlichen Perikopen ſind gegenwärtig noch in weit ausgedehnterem Gebrauche als jede neuere Perikopenordnung, auch die ausgebreitetſte. Soll nun der Unterricht in den Perikopen durch die Anſchauung vom Kirchenjahre die Empfäng-

lichkeit des Schülers für die Einwirkungen der Gemeinde oder für den Gottesdienſt öffnen und erhöhen, ſo wird er dieſen Zweck immer ſichrer erreichen, wenn er ſich an die herkömmlichen Perikopen als die ausgebreitetſte aller Perikopenordnungen hält, als wenn er eine der neuern Perikopenordnungen zu Grunde legt. Dieſer Bemerkung ſtellen wir einfach die andere entgegen, daß die herkömmlichen Perikopen in dem Maße, in welchem ſie vom evangeliſchen Kirchenjahre abweichen, auch die Lebensregungen der evangeliſchen Gemeinden nicht darſtellen, mithin auch die Empfänglichkeit des Schülers für die Wirkungen, welche von denſelben ausgehen können, nicht erhöhen. Das Leben der evangeliſchen Gemeinden hat im Kirchenjahre Regungen entwickelt, welche in den herkömmlichen Perikopen nicht vorgebildet ſind, und es hat andre Regungen, welche die herkömmlichen Perikopen durch ihre Stellung und durch die Beziehung, mit welcher ſie dieſe Stellungen erhielten, vorbilden, von Anfang an aufgegeben. Der Unterricht in den herkömmlichen Perikopen erweckt deshalb die Empfänglichkeit des Schülers für die Einwirkungen der Gemeinde nur unvollſtändig und erweckt überdies eine Empfänglichkeit, der das Leben und die Gottesdienſte der Gemeinde, in ſo fern ſie evangeliſch iſt, nicht mehr entſprechen und entſprechen können. Dazu kommt nun noch, daß einige der herkömmlichen Perikopen ihrem Ausdrucke und ihrem urſprünglichen Zuſammenhang nach ſo dunkel ſind, daß ſie kaum eine ſichere Auffaſſung ihres Sinnes zulaſſen, und noch weniger dazu dienen können, die Anſchauung wirklicher chriſtlicher Lebensregungen zu geben und auszubilden, alſo der nächſte Zweck jedes beſonderen Unterrichts über Perikopen, die Anſchauung des Kirchenjahres zu wecken und zu vervollſtändigen, durch ſie nicht erreicht werden kann. Der Umſtand, daß die herkömmlichen Perikopen ungeachtet dieſer Mängel noch im evangeliſchen Gottesdienſte und zwar auch bei den Predigten geleſen werden, kann die Nothwendigkeit des Unterrichts über die herkömmlichen Perikopen nicht begründen. Denn die Predigten, welche ſich an jene unangemeſſenen Perikopen anſchließen, ordnen ſich denſelben entweder in der That ſo unter, wie die Predigt dem Texte untergeordnet ſein ſoll, und können dann dem kirchlichen Leben und ſeiner Geſtaltung im evangelichen Kirchenjahre nicht entſprechen, oder ſie ſchließen ſich dem wirklichen Leben der Gemeinde an und treten dann in eine Unabhängigkeit vom Texte, ja von der Schrift überhaupt auf, in welcher die Predigt im evangeliſchen Gottesdienſte nie hervortreten ſoll.

Nachdem nun der Zweck des Unterrichts über Perikopen nachge-

wieſen und ſicher geſtellt iſt, laſſen ſich die allgemeinen Grundlagen ſeiner Methode leicht entwerfen. Wenn nämlich dieſer Unterricht die Ausbildung der Anſchauung des Kirchenjahres zu ſeinem nächſten Zwecke hat, ſo iſt die oben bemerkte Abweichung ſeiner üblichen Methode von der jedes andern Unterrichts, in welcher er auf allen Entwickelungsſtufen des Schülers immer lediglich denſelben Stoff behandelt, durchaus nicht als weſentliche Eigenſchaft dieſes Unterrichts anzuſehen. Vielmehr kann auch dieſer Unterricht das erſte Geſetz der Methodik, nach welchem jeder Unterricht der jedesmaligen Entwickelungsſtufe der Schüler entſprechen und einen andern Inhalt und andere Formen annehmen ſoll, jenachdem die Entwickelung des Schülers fortſchreitet, beobachten und zur Anwendung bringen, und zwar dadurch, daß er auf jeder Entwickelungsſtufe des Schülers von denjenigen Perikopen ausgeht, welche dieſer auf derſelben am leichteſten und ſo faſſen kann, daß er in ihnen den Gehalt der Regungen des geiſtigen Lebens der Gemeinde im Kirchenjahre erkennt, und dadurch zu einer möglichſt klaren Anſchauung des Kirchenjahres gelangt. Da nämlich die heil. Schrift, aus welcher die Perikopen entnommen werden, ſich weder dem Inhalt noch der Form nach auf gleiche Weiſe zu der Empfänglichkeit und Faſſungskraft der Schüler verhält, ſondern eine große Mannigfaltigkeit von Inhalt und Form darſtellt, ſo ſind auch nicht alle Perikopen jeder Entwickelungsſtufe der Schüler gleich angemeſſen. Wenn nun im Allgemeinen die Abſchnitte der Schrift, welche die Thatſachen des chriſtlichen Glaubens und die chriſtlichen Lehren in kurzen, bildlichen, gnomiſchen und ſprüchwörtlichen Sätzen darſtellen, der erſten Entwickelungsſtufe der Schüler ſchon dadurch am meiſten entſprechen, daß ſie vom Schüler auf dieſer Stufe am leichteſten gefaßt, mit der größten Lebendigkeit ergriffen, ja auch am Sicherſten im Gedächtniß aufbewahrt werden, ſo würde der Unterricht über Perikopen auf der erſten Entwickelungsſtufe der Schüler am Sicherſten mit Perikopen der angedeuteten Formen beginnen. Er könnte auch mit dieſen Perikopen auf ähnliche Weiſe verfahren wie der übliche Unterricht in den herkömmlichen Perikopen, da auch dieſe Perikopen und zwar leichter als die herkömmlichen auswendig gelernt und überhört werden könnten. Er müßte ſich aber um ſo weniger auf das bloße Ueberhören beſchränken, je mehr dieſe Perikopen der Faſſungskraft der Schüler entſprächen, und könnte ihren Inhalt durch angemeſſene Erläuterungen und Bemerkungen der Einſicht der Kinder ſo nahe bringen, daß dieſelben zu einer, wenn auch noch unbeſtimmten Vorſtellung und zu einem Gefühl der

Bedeutung der entſprechenden Sonn- und Feſttage gelangten. Diejenigen Abſchnitte der Schrift, welche kürzere, beſtimmt abſchließende Erzählungen von Thatſachen, oder Erzählungen enthalten, die in Gleichniſſen chriſtliche Lehren darſtellen, oder, welche Lehren in eigentlicher Rede, aber in leicht faßlicher Verknüpfung der Gedanken enthalten, würden nun als Perikopen einer höheren Entwickelungsſtufe ſo entſprechen, daß der Unterricht in ihnen den Zweck des Unterrichts über Perikopen ſchon ungleich vollſtändiger erreichen könnte. Solche Perikopen ſind ſchon durch ihre größere Ausführlichkeit und Beſtimmtheit ihres Inhalts geeignet die Bedeutung der einzelnen Momente des Kirchenjahres auch Schülern auf der Entwickelungsſtufe, welche die obern Klaſſen der Elementarſchulen bezeichnen, zu veranſchaulichen. Die Einſichten, welche die Kinder auf dieſer Stufe bereits durch anderen Religionsunterricht gewonnen haben, ſo wie die Kenntniſſe und Fertigkeiten, welche ſie ſich im Schulunterrichte überhaupt aneignen, würden den Erfolg des Unterrichts über ſolche Perikopen unterſtützen, während nun andererſeits dieſer Unterricht den Schüler fähiger machte den Gottesdienſt, insbeſondere die Predigt, welche ſich an eine Perikope dieſer Art anſchließt, zu faſſen, und eben dadurch die Entwickelung ſeines Glaubens beförderte. Er kann aber freilich dieſen ſeinen Zweck nicht durch bloßes Herſagen der Perikopen, ſondern lediglich dadurch erreichen, daß er die Schüler durch die nöthigen und angemeſſenen Erklärungen zunächſt zur Einſicht in den Sinn jener Abſchnitte führt, dann aber auch ſie an und mit dieſem Sinn die Bedeutung der Sonn- und Feſttage des Kirchenjahres erkennen lehrt. Die Erzählungen und Lehrentwickelungen der Schrift ſchließen aber nicht alle in kürzeren Abſchnitten der eben beſchriebenen Art ab, ſondern verbreiten ſich zuweilen durch größere Theile ihrer Bücher, ſchreiten in ſchwierigeren Gedankenverknüpfungen fort und gewinnen eine größere Ausdehnung, welche ihr Verſtändniß erſchwert, beſonders dann, wenn ſie Lehrdarſtellungen an beſtimmte Thatſachen anknüpfen. Solche Erzählungen und Lehrdarſtellungen ſind aber, wo ſie die Bedeutung der Thatſachen des chriſtlichen Glaubens auf beſondere Weiſe in das Licht ſetzen und ſeine Lehren in beſtimmten Beziehungen erläutern, auch geeignet als Perikopen die Bedeutung der Momente des Kirchenjahrs zu veranſchaulichen. Der Unterricht über ſolche Perikopen kann deshalb die Anſchauung des Kirchenjahres, wenn auch nur in Schülern, deren Entwickelung und Ausbildung bereits die höhere Stufe erreicht hat, welcher im Allgemeinen die obern Klaſſen der höheren Schulen entſprechen, ausbilden und

vervollſtändigen. Der Unterricht über dieſe Perikopen, der ſeinen Zweck nur durch eingehende Erklärungen erreichen könnte, würde ſich mit denſelben der ganzen Bildung der eben bezeichneten Schüler in jeder Hinſicht organiſch anſchließen. Er würde, indem er ihre Anſchauung des Kirchenjahres durch die Erklärung jener Erzählungen und Lehrdarſtellnngen vervollſtändigte, ſie auch für diejenigen Einwirkungen des Gottesdienſtes und der Predigt auf die Entwickelung ihres Glaubens empfänglich machen, welche ſich zunächſt an dieſe Perikopen anſchließen und von ihnen ausgehen. Er würde aber auch, da jene Schriftabſchnitte ſchon durch ihre Form ein tieferes Nachdenken in Anſpruch nehmen, da ſie überdies großentheils die geſchichtlichen Umſtände, unter denen die chriſtliche Kirche entſtand, vorzüglich ihr Verhältniß zum Judenthum und zum Heidenthum betreffen, und da ihr Verſtändniß durch die Kenntniß der Urſprache des neuen Teſtamentes, welche die Schüler der obern Klaſſen der Gymnaſien bereits erlangt haben, geſichert und erhöht wird, eben ſowohl die höhere Ausbildung des Verſtandes als den ganzen Umfang der Kenntniſſe dieſer Schüler benutzen und gleichſam in ſeinem Dienſt verwenden können. Ein ſolcher Lehrgang des Unterrichts in den Perikopen, bei welchem alle bemerkten methodiſchen Uebelſtände der bisherigen Weiſe dieſes Unterrichts vermieden würden, ſetzt nun aber freilich die Bildung mehrer Kreiſe von Perikopen voraus, von denen jeder, indem er das ganze Kirchenjahr darſtellt, Perikopen einer ähnlichen, einer beſtimmten Entwickelungsſtufe der Schüler entſprechenden Form enthält. Die herkömmliche Perikopenordnung läßt die Bildung ſolcher Perikopenkreiſe und die angedeutete Methode des Unterrichts über Perikopen ſchon deshalb nicht zu, weil ſie nur zwei Jahrgänge von Perikopen enthält. Mehr aber noch als durch dieſe ihre Beſchränkung widerſtrebt ſie der angedeuteten Methode des Unterrichts über Perikopen dadurch, daß ſie in jedem ihrer Jahrgänge, dem epiſtoliſchen wie dem evangeliſchen, Abſchnitte der faßlichſten und der ſchwierigſten Form miſcht, und eben ſo in jedem Jahrgange ganze Abſchnitte enthält, die in ſich ſelbſt beſtimmt abſchließen, wie andere, die mit denjenigen Theilen der Schrift, denen ſie entnommen ſind, im engſten und zwar tiefeingreifenden Zuſammenhange ſtehen, und deren Auffaſſung durch willkürliche, ſtörende Theilung erſchwert wird. Die meiſten neueren Perikopenordnungen leiden, wenn ſie gleich die größten Uebelſtände der herkömmlichen vermeiden, und deshalb dem Unterrichte wie dem evangeliſchen Gottesdienſte angemeſſener ſind als jene, doch an dem Uebelſtande der Beſchränkung auf wenige Jahr-

gänge, in welchen ſich oft die ſchwierigſten und faßlichſten Perikopen nebeneinander finden. Auch enthalten die neueren Perikopenordnungen, weil ſie größtentheils in der Abſicht gebildet ſind, die herkömmliche Perikopenordnung nicht allein für die Predigt zu erſetzen oder zu ergänzen, ſondern auch für die Liturgie, keine jener aus einzelnen Sätzen beſtehenden Schriftſtellen, welche wegen ihrer gnomiſchen und ſchlechthin aphoriſtiſchen Form ohne die in andern Fällen unabweisliche Rückſicht auf ihren Zuſammenhang als Perikopen betrachtet und behandelt werden können. Dagegen enthält nun die obenerwähnte Schrift des Vfs., welche die Zuſammenſtellung aller Perikopen des neuen Teſtaments zur Aufgabe hat, nicht allein Perikopen jedes Inhalts ſondern auch jeder Form der Bücher des neuen Teſtaments, und geſtattet eben deshalb auch die Bildung von ſo vielen und ſo verſchiedenen Perikopenkreiſen, wie ſie nach dem Bisherigen ein methodiſcher Lehrgang des Unterrichts in Perikopen erfordert. Da dieſe Perikopenbildung in ihrem Umfange lediglich durch den zu Perikopen geeigneten Schriftſtoff bedingt iſt, ſo enthält ſie zwar alle Perikopen jeder Form, kann aber freilich, da das neue Teſtament ſelbſt die eine Form der Darſtellung nicht in demſelben Umfange ausführt wie die andere, nicht für jeden der bezeichneten verſchiedenen drei Kreiſe eben ſo viele Perikopen darbieten, als für den andern. Am Vollſtändigſten würde ſich ein Kreis von Perikopen kürzerer Erzählungen und Lehrdarſtellungen, wie er ſich für die oberen Klaſſen der Elementarſchulen geeignet zeigte, aus jener Perikopenordnung bilden laſſen, und bei einzelnen Sonn- und Feſttagen würden dieſem Perikopenkreiſe mehrere Perikopen zugewieſen werden können. Wogegen nun bei einigen Sonn- und Feſttagen Perikopen, welche ſich für die erſte Stufe der Elementarſchulen oder für die obern Klaſſen der höheren Schulen eigneten, unmittelbar ſich nicht finden. Indeß wäre es leicht, die Lücken, welche ſich in einzelnen jener Perikopenkreiſe bei ihrer Bildung zeigten, aus einem anderen oder auch durch Einſchaltung eines Abſchnittes des alten Teſtamentes zu ergänzen. Auch würden die Lücken dieſer Perikopenkreiſe ſich bei ihrem wirklichen Gebrauch im Unterrichte, in ſo fern derſelbe ſich immer der Folge der Sonn- und Feſttage anſchlöſſe, bedeutend vermindern, da das Kirchenjahr in keinem wirklichen Verlaufe ſo viel Sonntage enthält, als jede Perikopenordnung vorausſetzt und wegen der Beweglichkeit des Oſterfeſtes vorausſetzen muß. Perikopen für jenen erſten Kreis, welcher der früheſten Entwickelungsſtufe der Schüler entſprechen würde, bietet jene Perikopenordnung in denjenigen kurzen Sätzen dar,

welche ſie §§. 54, 57, 61, 63, 64, 65, 68, 70, 72, 73, 78, 85, 88, 89, 90, 92 ff. zu Perikopen beſtimmt. Perikopen für den zweiten Kreis, welcher ſich für die oberen Klaſſen von Elementarſchulen eignen würde, enthält jene Perikopenordnung in den Erzählungen von Thaten und Begebenheiten Chriſti, von ſeinen Unterredungen mit den Jüngern und Phariſäern und in den Gleichnißreden Chriſti aus den drei erſten Evangelien, in den kürzeren Erzählungen und Reden des Johanneiſchen Evangeliums und der Apoſtelgeſchichte, endlich auch in den kürzeren Lehrdarſtellungen und in den Ermahnungen der apoſtoliſchen Briefe. Für den dritten Kreis, welcher weitere Fortſchritte der Schüler im Denken und in Kenntniſſen vorausſetzt, würden ſich daher diejenigen Perikopen jener Ordnung eignen, die aus den längeren Erzählungen von Thaten und den mit dieſen verbundenen längeren Reden Chriſti im Evangelium Johannis, aus den längeren Erzählungen und Reden der Apoſtelgeſchichte, aus der Hauptmaſſe der größeren pauliniſchen Briefe, des Briefes an die Hebräer und aus dem erſten Briefe des Johannes gebildet ſind.

Der Unterricht über Perikopen würde, wenn er ſich in der angedeuteten Weiſe den verſchiedenen Entwickelungsſtufen der Schüler entſprechend an drei verſchiedene Perikopenkreiſe anſchlöſſe und nach Maßgabe derſelben aufſtiege, auf jeder ſeiner Stufen ſeinen nachgewieſenen Zweck erreichen, in den Schülern die Anſchauung des Kirchenjahres und mit derſelben das Bewußtſein der Gemeinſchaft am kirchlichen Leben, den Trieb an demſelben Theil zu nehmen, auszubilden. Er würde ſich mit dieſem ſeinem Zwecke dem allgemeinen Zwecke alles Religionsunterrichtes, den Glauben zu wecken, zu ſtärken und auszubilden, unterordnen und ſich eben deshalb dem eigentlichen Religionsunterricht auf allen ſeinen Abſtufungen, dem Unterricht in der bibliſchen Geſchichte, dem katechetiſchen Unterrichte, dem Religionsunterrichte auf höheren Schulen anſchließen. Er würde ebenſo wie der eigentliche Religionsunterricht nach Maßgabe der fortſchreitenden Entwickelung und Ausbildung des Schülers ein anderes Verhältniß zum Glauben deſſelben gewinnen, ſobald der Schüler confirmirt wäre und der Glaube in demſelben als bereits entſtanden vorausgeſetzt werden könnte, als vorher, wo der Unterricht in den Perikopen wie der eigentliche Religionsunterricht die Erweckung des Glaubens zur Abſicht hat. Er würde wie aller Religionsunterricht für Confirmirte, bei Confirmirten zunächſt die Entwickelung und Ausbildung des Denkens in Beziehung auf den bereits entſtandenen Glauben zur Abſicht haben und die Belebung des

Glaubens ſelbſt, welche eine weſentliche Seite alles Religionsunterrichts vor der Confirmation iſt, einerſeits der Kraft des Glaubens im Gemüthe des Schülers ſelbſt, andererſeits den Einwirkungen der Gemeinde überlaſſen müſſen. Wie ſein Verhältniß zum Glauben und deſſen Belebung, ſo würde auch ſein Verhältniß zu dem begleitenden, eigentlichen Religionsunterrichte auf ſeiner höchſten und letzten Stufe der Zeit und dem äußeren Umfange nach ein anderes ſein, als auf ſeinen früheren. Denn, während er auf den früheren, wo er den Schüler lediglich für die Einwirkungen des Gottesdienſtes als der Erſcheinung des gemeinſamen Lebens im Glauben empfänglich machen ſoll, dem eigentlichen Religionsunterrichte, welcher die Erweckung des Glaubens zur Abſicht hat, an Zeit und Umfang unbedingt nachſtehen muß, kann er auf ſeiner ſpäteren und höchſten Stufe, auf welcher, in ſo fern die Confirmation und mit ihr der bereits entſtandene Glaube vorausgeſetzt werden muß, der Religionsunterricht lediglich die Aufgabe hat, das Denken in Beziehung auf den Glauben zu leiten und auszubilden, ein gleiches Zeitmaß, wie der eigentliche Religionsunterricht in Anſpruch nehmen. Ja er kann, in ſo fern mit der Klarheit und Erweiterung des Denkens in Beziehung auf den Glauben auch die Empfänglichkeit für alle Reden und Lehren in Beziehung auf den Glauben erhöht wird, und die Abſicht des Unterrichts über Perikopen weſentlich in der durch die Anſchauung des Kirchenjahres erhöhten Empfänglichkeit für den Gottesdienſt beſteht, ganz an die Stelle des eigentlichen Religionsunterrichts treten, und dieſer kann ganz in ihm aufgehen, wenn der Schüler unmittelbar nach der Confirmation durch den Religionsunterricht diejenigen geſchichtlichen Kenntniſſe gewonnen hat, durch welche ein genaueres Verſtändniß der Schrift und ein tieferes und umfaſſenderes Denken über die Lehren des chriſtlichen Glaubens bedingt iſt. Demnach würde der Unterricht in den Perikopen nach der angedeuteten Methode die Entwickelung des Schülers von ihrer erſten Stufe an, wo ſeine Faſſungskraft, oder die Fähigkeit ſeines Verſtandes noch die geringſte, und ſein Glaube ſelbſt nur noch in den erſten und ſchwächſten Anfängen gegeben iſt, bis zur höchſten, wo ſein Glaube bereits erwacht, als eine eigene, ſein Inneres bewegende Kraft gegeben, und ſein Verſtand durch die vorangegangene und fortdauernde Schulbildung geübt und ausgebildet iſt, ſo begleiten, daß er dem Schüler während des Religionsunterrichts auf der erſten Stufe die Reihe der Sonn- und Feſttage des Kirchenjahres nur in jenen kurzen, aus einzelnen, ihre Bedeutung ausdrückenden Sätzen beſtehenden Perikopen andeutete, ihm aber auf

der ſpäteren Entwickelungsſtufe, auf welcher er durch den katechetiſchen Unterricht der Confirmation zugeführt wird, die Anſchauung des Kirchenjahres, ſeiner gleichzeitig erhöhten Faſſungskraft gemäß, in den angegebenen Erzählungen und Lehrabſchnitten, welche die Bedeutung der Sonn- und Feſttage beſtimmter ausdrücken, mit größerer Vollſtändigkeit und Klarheit gewährte, und endlich auf der höchſten Entwickelungsſtufe des Schülers die Anſchauung des Kirchenjahres vervollſtändigte und ſeine Empfänglichkeit für den Gottesdienſt völlig ausbildete, indem er ſeine ausgebildete Faſſungskraft für das Verſtändniß der ſchwierigſten und bedeutungsvollſten Perikopen in Anſpruch nähme. Da die Schüler die angedeuteten verſchiedenen Entwickelungsſtufen keineswegs in dem Zeitraume eines Jahres durchlaufen würden, ſo würden ſie die angedeuteten Perikopenkreiſe in dem Unterrichte nicht blos einmal, ſondern wiederholt leſen, lernen und erklären hören, und könnte in jedem Verlauf des Kirchenjahres eine Abwechſelung in den Perikopen vorgenommen werden, in ſo fern an einzelnen Sonn- und Feſttagen mehre Perikopen ſich für denſelben Perikopenkreis eignen würden. Dieſe Abwechſelung würde die Ausbildung der Anſchauung des Kirchenjahres eben ſo wenig ſtören als jene Wiederholung, und etwaige Lücken, welche ſich in einem Perikopenkreiſe zeigten, könnten in der andeuteten Weiſe ergänzt werden. Demnach würde jeder Schüler, wenn der Unterricht in den Perikopen in der beſchriebenen Weiſe ertheilt würde, das Kirchenjahr auch in der Schule bei ſich vorübergehen ſehen, und daſſelbe, wenn er es auch anfänglich nur in abſtracten Tönen vernehme, doch ſpäter in deutlicheren Bildern ſchauen, bis er zuletzt, nach ſeiner Confirmation, zu einer ſeiner Fähigkeit völlig entſprechenden Anſchauung deſſelben gelangte.

Zur Logik und philosophischen Propädeutik auf Gymnasien.

Von Dr. Th. Allihn, Privatdocent an der Universität in Halle.

Dritter Artikel*).

Wir schließen unsre Abhandlung mit der Besprechung einer uns schon früher zugeschickten Schrift, deren Inhalt dem der vorigen verwandt ist. Es ist nämlich ein

Grundriß der Geschichte der Philosophie für Schüler der obersten Classen von Gymnasien und für angehende Studirende, nebst Betrachtungen über die Vergangenheit und Zukunft der Philosophie. Eine Gedächtnißschrift zum 50jährigen Jubiläum der vereinigten Gelehrtenschulen in Worms. Von Dr. Wilhelm Wiegand, Director. Gedruckt bei A. Kranzbühler in Worms. 8. 107 S.

„Origineller monistischer Idealismus der Deutschen, — 1) kritischer oder unverwüstlich verständiger Idealismus von J. Kant. — Eine Nacht ohne Tag, in welcher das subjective Denken der einzige Stern, 2) der isolirte Idealismus Herbarts im Sinne Kant's zu einem vollständigen Idealismus rationell vorbereitend, ein Morgenstern, 3) der das Kant'sche System zu seinen letzten Folgen treibende subjective Idealismus Fichte's. Sein Symbol: Ich und nicht Ich. Tag ohne Nacht, 4) der poetisch objective Idealismus Schellings. Zu- und abnehmender Mond, 5) der die ganze bisherige Geisteswelt dialektisch, d. h. kritisch systematisirende und dadurch metamorphosirende Idealismus Hegels. Gewitterschwangere Abendröthe."

Höchst verwunderlich nimmt sich dergleichen aus in einem Grundriß der Geschichte der Philosophie für Schüler der obersten Classen von Gymnasien und für angehende Studirende. Fände nur daneben noch eine nach ihrer eigenthümlichen Beschaffenheit einigermaßen treffende Charakterisirung der so angeführten Richtungen statt, nun, so könnte man sich hinterher schon eher dergleichen Scherz gefallen lassen. Aber darf eine Angabe wie folgende als Beschreibung des Kantianismus gelten? „Kritischer oder unverwüstlich verständiger Idealismus von Immanuel Kant 1724—1804, in welchem auf die verständigste

*) Siehe Päd. Rev. 1857, Nr. 2. Bd. XLV. S. 81 ff.

Weiſe concentrirt hervortritt, was in England, Frankreich und Deutſchland an Weltweisheit aller Art zerſtreut vorhanden geweſen.“ (War denn das Kantiſche Unternehmen nicht Kritik? Bei Charakteriſirung eines kritiſchen Unternehmens ſind aber vor allen Dingen die beſtimmten Beziehungspunkte dieſer Kritik deutlich darzulegen, zumal wenn ſie noch einſeitig iſt, wie die Kantiſche war.) „Kant hob ſeine Zeit, wie er wiederum von ihr getragen ward. Locke, Hume, Newton wurden fleißig von ihm ſtudirt, nicht minder die franzöſiſchen Philoſophen, beſonders Rouſſeau, über deſſen Emil er bekanntlich ſeine Erholungsſtudien vergaß. Die Studien retten ihn von der monotonen Wolff'ſchen Philoſophie und der populären Aufklärungsphiloſophie. Grundgedanke ſeines Syſtems: Der Menſch erkennt weder die ſichtbare Welt noch die unſichtbare, ſondern nur die Erſcheinungen der Welt. Theoretiſche und praktiſche Vernunft.“ Anſtatt nun nach Kant, vorbereitet durch Reinhold (von welchem weiter nichts geſagt wird, als daß ſein Symbol Stoff und Form geweſen ſei) Fichte erſt hätte genommen werden müſſen, welchem nur 4½ Zeile gewidmet werden, wird unter Nummer 2 „der iſolirte Idealismus Herbarts 1776—1841“ gebracht, und dann nach dem oben angeführten Satze vom Morgenſtern geſagt: Herbart, keiner Partei angehörend, aber gegen jede die Waffe ſchwingend, trat beſonders dem Pantheismus und jeder Kosmologie entgegen, ſie mochte ſich nun als Sittenlehre geberden oder als Naturphiloſophie. Philoſophiſcher Begründer der Pädagogik als einer ſelbſtändigen Wiſſenſchaft und als eines Theils der praktiſchen Philoſophie.“ Daß Herbart der durchgreifendſte Gegner des Pantheismus und einer ſolchen Kosmologie war, welche entweder auf Conſtruction des Schöpfungsbegriffs ausgeht, oder unſer geringes telluriſches Wiſſen unter dem Titel eines kosmiſchen oder Weltwiſſens hoch aufbläht, oder endlich auf Erforſchung des Weltzwecks ausgehen zu müſſen meint um danach erſt den ſittlichen Werth unſerer Handlungen zu beſtimmen (kosmiſche Sittenlehre Schleiermachers, nach welcher die Ethik in ihrem letzten Grunde Phyſik, und die Phyſik Ethik ſein ſoll) iſt ſchon ganz richtig, aber in einer geſchichtlichen Darſtellung weiter nichts von ihm anzuführen, als daß er blos philoſophiſcher Begründer der Pädagogik als einer ſelbſtändigen Wiſſenſchaft und als eines Theils der praktiſchen Philoſophie ſei, iſt doch ein ſehr mangelhaftes Bild eines Zeitgenoſſen, über deſſen Leiſtungen es ſo leicht war nähere Kenntniß einzuziehen. Hätte es ſich um einen Alexandriner oder Byzantiner gehandelt, wie ſtreng würde das philologiſche Gewiſſen es da genom-

men haben. Nichts alſo von Herbarts Leiſtungen in Metaphyſik und Pſychologie. Nichts von ſeiner Begründung der Ethik. Was ſoll man ſich aber von einer Pädagogik denken, welche eine ſelbſtändige Wiſſenſchaft ſein und doch wieder keine ſein ſoll, ſondern einen Theil der praktiſchen Philoſophie bilden. Oder beſteht ihre Selbſtändigkeit etwa darin, daß ſie darauf ausgeht, wie eine gewiſſe Theologie, ſich nach Belieben ihre eigene Pſychologie zu machen? Daß Herbart ein durchaus ſelbſtändiger Denker war und keiner der vorhandenen Parteien angehörte, am wenigſten mit der ſpinoziſtiſchen, idealiſtiſchen Modephiloſophie ſympathiſirte, iſt ganz richtig, aber ihn als „Idealiſten in vollendeter Kantiſcher Richtung" zu bezeichnen, das iſt ſtark. Herbart war nicht nur *nicht* Idealiſt nach der methaphyſiſchen Beziehung des Worts, ſondern bildet den entſchiedenſten Gegenſatz gegen den Kantiſchen und Fichteſchen Idealismus. Er war rationeller *Realiſt*; d. h. er erkannte nicht allein die Dinge als unabhängig von unſerm Denken beſtehend an, ſondern ging forſchend weiter zur Beſtimmung des den Erſcheinungen zu Grunde liegenden wirklichen Seienden und zur Erklärung des ſcheinbaren Geſchehens durch Darlegung der allgemeinſten Geſetze des wirklichen Geſchehens. Auf dem Gebiete derjenigen Wiſſenſchaften dagegen, welche abſolute Normen aufſtellen ſollen für das wirkliche Denken, Wollen und künſtleriſche Produciren, war er entſchiedener Idealiſt im Gegenſatz zu der demoraliſirenden Lehre des metaphyſiſchen Idealismus und Spinozismus: was wirklich iſt, das iſt vernünftig, und was vernünftig iſt, iſt wirklich. Normen ſind verbildete Ideen und das Aufſtellen der Ideale in ihrer Reinheit und das unverbrüchliche Halten daran in der Beurtheilung des Wirklichen iſt derjenige Idealismus, welchen jeder edle Menſch ſich erhalten muß um nicht in das Gemeine herabzuſinken. Die Begründung dieſes Idealismus aber ſucht Herbart wiederum nicht auf ſubjectivem Wege, etwa durch eine Theorie der Seelenvermögen oder Erkenntniß-Standpunkte und wie dergleichen pſychologiſche Unwiſſenſchaftlichkeiten ſonſt heißen mögen, ſondern durch Aufſuchung und Darlegung der allgemeinſten Verhältniſſe der Begriffe, welche für das richtige Denken abſolut maßgebend ſind, und in der Ethik und Aeſthetik durch Aufſuchung derjenigen beſondern Verhältniſſe von Objecten, deren vollſtändige und unbefangene Auffaſſung die Urtheile abſoluten Beifalls oder Mißfallens zur unwillkührlichen Folge haben und durch Aufſtellung derſelben in den einfachſten Ausdrücken.

Wann wird man doch aufhören, dem Publiko und ganz-beſonders

den armen Gymnaſiaſten über Philoſophie und philoſophiſche Syſteme Dinge vorzuerzählen, welche auf ſo ſchlechter Kenntnißnahme des Thatſächlichen beruhen? Geſchähe dergleichen in einem andern Gebiete, welche vernichtende Kritik würde es zur Folge haben!

Eine Schrift, in welcher die Unterſchiede von Idealismus und Realismus in Beziehung auf die neuſten Syſteme ſo falſch angegeben werden, und die vorzüglich darauf ausgeht, durch Schlagworte zu charakteriſiren, dürfte daher wol nicht Hoffnung erregen in Skizzirung der alten Philoſophie glücklich zu ſein. So wird die griechiſche Philoſophie vor Sokrates als Realismus, von Sokrates ab aber als Idealismus claſſificirt. Alſo weil Sokrates von den kosmologiſchen Theorien ſeiner Vorgänger nicht eben befriedigt war und die Ironie des Nichtwiſſens dagegen richtete, war er nicht Realiſt, ſofern dergleichen moderne Titel überhaupt auf antike Verhältniſſe anzuwenden ſind, ſondern Idealiſt?

Durch nichts kann gerechtfertigt werden, wie über Platon und Ariſtoteles hinweggeeilt wird. Die Philoſophie beider wird als univerſeller und objectiver Idealismus bezeichnet. Es iſt in der That der Mühe werth, das darüber Geſagte hier abzuſchreiben. „Die Philoſophie hat zum Gegenſtande das Seiende als ſolches, d. h. das allgemeine Weſen deſſelben als ein den erkennenden Subjecten gegenüberſtehendes Object; ſie iſt ein Wiſſen um die Urſachen und Gründe der Dinge, und zwar um die höchſten und allgemeinſten Gründe, die Verwirklichung der Ideen (ὁμοίωσις τῷ θεῷ) iſt das Höchſte und Seligſte, im Sinne des Spruches: Suchet zuerſt das Reich Gottes, u. ſ. w. Wenn das Ganze glücklich iſt, ſo iſt es auch das Einzelne.“ In der Vorrede ſagt der Verf., daß ihn in Betreff Plato's, Ariſtoteles' und Spinoza's theils der Spruch Petrarka's geleitet: de Platone praestat tacere quam parum loqui, theils der Umſtand, daß bei den Fürſten namentlich der alten Philoſophie eine größere Kenntniß von der Gymnaſiallectüre jener Claſſiker vorausgeſetzt oder doch durch eine zweckmäßige Chreſtomathie leicht gewährt werden könne. Aber könnte in der That nicht über Plato, wenn auch nur Weniges, ſo doch die Hauptſache kurz und richtig hingeſtellt werden? Außerdem konnte es wol auf Vermehrung eines Buches, dem eine Schlußbemerkung von S. 80—107 mit etwas abundirendem Inhalte beigefügt iſt, um einige Blätter nicht ankommen. Nichts deſto weniger will der Verf. durch ſeine Schrift „die nur ein Auszug iſt von einem ausführlichen Werke, das ſchon vor 26 Jahren angelegt wurde, als der Verf. Oſtern 1828

an der Landesuniverſität mit einer Vorleſung über die Geſchichte zunächſt der alten Philoſophie zuerſt als öffentlicher Lehrer auftrat; — eine möglichſt leichte Ueberſicht in (?) die ganze Geſchichte der Philoſophie und dadurch möglichſte Belehrung über das wahre Weſen derſelben geben.“ Auf ſolche Weiſe wird aber weder eine angemeſſene Belehrung über das wahre Weſen der Geſchichte der Philoſophie gegeben noch über die Philoſophie ſelbſt. Verſteht man denn in der That das unter Idealismus, wenn ein dem erkennenden Subjecte gegenüberſtehendes Object angenommen wird, gleichviel, wenn man auch die Prädikate des Univerſellen und Objectiven zum Idealismus hinzuſetzt? Iſt das nicht vielmehr eben Realismus?

Während die Ueberſicht der griechiſchen Philoſophie bis incl. Ariſtoteles 5 Seiten beträgt, wird auf die ſpätere griechiſche und römiſche Philoſophie ein Raum von 30 Seiten gewendet. Nun mag dergleichen für gewiſſe litterariſche Intereſſen, z. B. auch für das Studium des Cicero recht nützlich ſein, aber was ſollen die Schalen helfen, wenn man den Kern vorenthalten hat. Von S. 26—50 wird der Neuplatonismus nach verſchiedenen Abzweigungen ſkizzirt. Wie iſt es möglich ihn ohne Kenntniß der platoniſchen und ariſtoteliſchen Philoſophie zu begreifen?

Die Periode des Mittelalters von 600—1400 wird als „große Pauſe der eigentlichen Philoſophie“ bezeichnet. Gehört die Logik denn eigentlich nicht zur Philoſophie? Möge man ſonſt halten von der Scholaſtik, was man will, um den Ausbau der Logik hat ſie ſich große Verdienſte erworben. Es war hinterher leicht, das Ueberflüſſige wegzuſtreichen und ſich nur an das Brauchbare zu halten. Unter den Namen hätte Johannes Salisburgensis nicht fehlen dürfen. Eine eigentliche Sacherklärung der Scholaſtik fehlt, ja es wird nicht einmal die gehörige Expoſition des Nominalismus und Realismus gegeben, was wegen des beſondern Sinnes, in welchem der ſcholaſtiſche Realismus im Vergleich zum ſpätern, richtigern Sprachgebrauch zu verſtehen iſt, durchaus nöthig war. In den Schlußbemerkungen von S. 87 bis 107 wird zwar reſumirend die ganze Entwicklung der Philoſophie als dreimalige Abwechſelung von Realismus und Idealismus bezeichnet. Erſt Realismus bis Sokrates, dann Idealismus, der im Neuplatonismus ſeine Vollendung gefunden, dann Pauſe der Philoſophie im griechiſchen Sinne. Erhebung des ſcholaſtiſchen Idealismus, dann Realismus durch die naturwiſſenſchaftlichen Beſtrebungen. Dann Erhebung des Geiſtes zur Freiheit durch eigene Kraft. Bau neuer philoſophiſcher

Syſteme. Erſt Realismus von Baco von Verulam bis zum franzöſiſchen Materialismus, dann Idealismus von Leibnitz bis Hegel. Verſuch „die Materie aus unmateriellen Principien abzuleiten*), bis ſie endlich des Luftſchlöſſerbauens müde ſich der Wirklichkeit eben ſo kühn zuwendet, aber an dieſer zerſchellt.“

Von Spinoza, deſſen Philoſophie der moniſtiſche oder akosmiſche Idealismus genannt wird, nur 4 Zeilen. Leibnitz wird nach Jakob Böhme der erſte bedeutende Philoſoph Deutſchlands genannt. Beide ſeien nicht der (welcher?) Schule angehörig. Große Ehre für Leibnitz, mit ſolchem Phantaſten zuſammengeſtellt zu werden! Welche philoſophiſche Schule Leibnitz durchgemacht hat, bevor er an die Löſung der ſchwierigſten Probleme ging, wie er nicht allein ein ausgezeichneter Logiker, ſondern auch ein ausgezeichneter Mathematiker war, das durfte Gymnaſiaſten am wenigſten vorenthalten werden. Geziemt es ſich aber, ſo ganz ex abrupto ohne irgend welche Erwähnung des eigentlichen Beweggrundes die Leibnitz'ſche „teleologiſche“ (?) Theorie von der harmonia praestabilita als ſpezifiſches Merkmal ſeiner Philoſophie vorauszuſchicken und dieſe Theorie als einen „Denken und Sein, Geiſt und Materie vermittelnden Idealismus“ zu bezeichnen? Und dicht dahinter zur Einölung des knarrigen Räderwerks eines ſo angelegten Geſchichtspragmatismus ſolche Rede wie S. 75 folgt. Iſt dem Verfaſſer beim Niederſchreiben von dergleichen bisweilen nicht ein gewiſſes unbehagliches Gefühl angekommen, was entſteht, wenn man Ja ſagt, drinnen ſich aber ſo etwas erhebt, was wie Nein klingt?

Wenn auf ſolche Weiſe das wahre Weſen der Philoſophie dargeſtellt wird, ſo darf man ſich nicht wundern, wenn ſie auf manche Leſer einen ähnlichen Eindruck macht, wie die Geſchichte alchemiſtiſcher und aſtrologiſcher Beſtrebungen es thut. Geſetzt aber nun den Fall, es hätte Jemand nur eine ſehr unzureichende Kenntniß von denjenigen Wiſſenſchaften gewonnen, welche ſich, wie Chemie und Aſtrologie aus

---

*) Der Verfaſſer ſcheint keine Ahnung davon zu haben, was er damit ſagt, wenn er die Ableitung oder Conſtruction der Materie aus unmateriellen Elementen in das Gebiet des Luftſchlöſſerbauens verweiſt. Es iſt dies der einzige Weg, auf welchem das Problem der Materie zu löſen iſt und der wiſſenſchaftlichen Halbheit des Materialismus begegnet werden muß. Die Phyſiker werden bereits immer mehr darüber einig. Vergl. Cornelius: Ueber die Bildung der Materie aus ihren einfachen Elementen, oder das Problem der Materie ꝛc. Leipzig 1856. [Angezeigt in der Pädag. Rev. 1857, Nr. 2. Lgbu.]

der Alchemie und Aſtrologie herausgewunden haben, und er wollte nach einer geſchichtlichen Darſtellung der früheren Irrthümer ein Recept geben, wie es die eigentliche Naturforſchung anzufangen habe um zu einem wahrhaft wiſſenſchaftlichen Charakter zu gelangen, würde dergleichen nicht ſehr wunderlich und wie post festum kommend ausſehen? Hätte ſich bei uns nicht ſchon längſt aus den philoſophiſchen Beſtrebungen der ältern und neuern Zeit eine exacte Philoſophie gebildet, ſo würde bei der ſonſtigen Verwirrung vieler Köpfe in philoſophiſchen Dingen von bloſen Recepten und Ermahnungen wenig oder nichts zu hoffen ſein. Wir haben dergleichen Ermahnungen und Warnungen zur Zeit, in den vierziger Jahren, oft genug in der halboffiziellen Berliner literariſchen Zeitung leſen müſſen, aber dergleichen machte, abgeſehen von ſeinem ſpezifiſchen Charakter, mehr den Eindruck der Ohnmacht und Verlegenheit, als deſſen, was man beabſichtigte.

„Was iſt nun zu thun in der offenbaren Entmuthigung und Rathloſigkeit in Sachen der Philoſophie durch die neue „Wolken-Weisheit?“ fragt S. 96 unſer Verfaſſer. Nach einer mehr wortreichen als treffenden Zwiſchenpaſſage wird S. 103 fg. die Antwort gegeben: Erkenntniß der Schwachheit unſerer Vernunft; die Erkenntniß, daß man nichts weiß, ſei doch der Anfang der Weisheit. Dazu ſei zweierlei nöthig: 1) daß die philoſophiſchen Köpfe durch ein genaues Studium der Geſchichte der Philoſophie wie der übrigen ihr mehr oder weniger verwandten Wiſſenſchaften ſich den natürlichen Ausweg aus der gegenwärtigen Verwirrung ſuchen.“ Aber wie, wenn ſie ihre eigne Verwirrung mit hineintragen? Rechtſchaffenes Studium der Syſteme, nicht blos zu litterargeſchichtlichen Darſtellungen, oder um eilfertig, wie noch gegenwärtig von manchen jungen Leuten geſchieht, ein neues Syſtem zu componiren, kann recht nützlich ſein, ſofern derjenige, welcher zu dieſen Studien ſchreitet, ſtark genug iſt, von Irrthümern ſich nicht bewältigen zu laſſen. Ob dazu eine Kenntniß der mehr oder weniger mit der Philoſophie verwandten Wiſſenſchaften genügende Sicherheit giebt, möchte aber ſehr zweifelhaft ſein. Wer in philoſophiſchen Dingen nicht tüchtig und erfahren genug iſt und weiter noch nichts iſt als das, was man einen philoſophiſchen Kopf nennt, der möge ſich nicht auf eine See wagen, wo es nicht allein gewaltige Strömungen, ſondern auch heimliche Klippen und Sandbänke giebt. Führt doch der Verf. ſelbſt S. 105 die Klage eines namhaften Naturkundigen an als Beweis, daß ſelbſt das gewöhnliche naturwiſſenſchaftliche Treiben ohne die Anforderungen an ein philoſophiſches Denken ſich wiſſenſchaftlich nicht

halten könne *). Als zweite Bedingung wird aufgeſtellt, daß philoſophiſche Köpfe „dieſen auf dem Grund einer geſunden Kritik und unter Benutzung der Freunde wie Feinde aufgefundenen neuen Weg beharrlich verfolgen, wenn er auch nicht augenblicklich zu einem neuen Philoſophem führt, was ich ſogar für ein Unglück halten würde.“ Damit iſt aber noch viel weniger geſagt; der Verf. fühlt es auch und fügt gleich hinterher dazu: „Welche Richtung dieſer neue Weg meines Dafürhaltens einzuſchlagen habe, das zu zeigen ſoll der Gegenſtand einer ſpäteren Betrachtung ſein. So viel ſei hier im Allgemeinen angedeutet, daß die Philoſophie bei dieſem neuen Weg, wie ſchon im Vorworte erwähnt worden iſt, es ſich angelegen ſein laſſen muß, in der Weiſe der Philoſophie Kants ſich mehr wieder, um es mit einem Worte zu ſagen, von dem Leben aller Zeiten tragen zu laſſen, als die Zeit unbedingt zu meiſtern und himmelſtürmend in die Höhe oder vielmehr nach einſeitiger Richtung zu ziehen, und zu dieſem Ende darf ſie die Geſetze des geſunden Denkens keinen Finger breit verlaſſen. Unter Leben verſtehen wir aber alle die wichtigen Intereſſen der ganzen Menſchheit aller Zeiten, namentlich auch die von den empiriſchen Wiſſenſchaften errungenen Reſultate.“ Was der Verf. will, und wozu er ſeine Hülfe verſpricht, iſt bereits viel gründlicher, als er es zu ahnen im Stande iſt, bereits vor 30 Jahren geſchehen. Er hat wol den erſten Band von Herbarts Metaphyſik nicht in Händen gehabt. In Beziehung auf kritiſche Behandlung der Geſchichte der neueren Philoſophie forderte Herbart, daß man vor allen Dingen auf Kant wieder zurückzugehen habe und die von ihm begonnene, aber nur ſehr unvollſtändig und fehlerhaft ausgeführte Reformation der Philoſophie, welche bald hinterher in eine neue Scholaſtik, in einen neuen Dogmatismus, ja in ungeheure Schwärmerei und Sophiſtik gerieth, in der rechten Weiſe wieder aufzunehmen. Sind die eigenen Augen noch zu trübe und bedarf man ſtärkendes Augenwaſſer um das Flimmern los

*) Die Worte heißen: „Es iſt eine traurige Erfahrung, welche man leider nur zu oft zu machen Gelegenheit hat, daß verhältnißmäßig ſelbſt unter den wiſſenſchaftlich gebildeten Menſchen noch gar viele ſind, welche es nicht einmal bis zur wiſſenſchaftlichen Elementarthätigkeit, nämlich zum Denken in Begriffen, zum realen Denken (ſoll wol heißen wirklichem Denken von Objecten im Gegenſatz zu einem bloſen Phraſeologiſiren oder begrifflichen Denken zum Unterſchiede von einem anſchaulichen Vorſtellen) gebracht haben; ſehr viele denken eben nur in Worten, oder, vielleicht noch richtiger, in Wörtern, und kommt ihnen da einmal eins in die Quere, deſſen ſie nicht gewohnt waren, ſo fallen ſie in der kläglichſten Weiſe.“

zu werden oder eine Loupe, um die Fugen zu erkennen, wo Wahres und Falſches in einander geſchoben iſt, und den Faden, an welchem die Irrthümer von einem Syſtem zum andern fortlaufen, zu bemerken, Irrthümer, die mit Unvorſichtigkeiten anhebend, zu einer großen Wolke ſich geſtalteten, wodurch das Licht des Tages in grauen Nebel verwandelt ward, und die grünſten Gegenſtände unkenntlich gemacht werden; ſo möchten große Abhandlungen, wie z. B. die über die Stufen der menſchlichen Erkenntniß oder irgend welche andere der modernen pſychologiſchen Standpunkts-Weisheit wenig helfen. Sie thun im beſten Falle nicht beſſere Dienſte als eine fettige Brille; im ſchlimmern und gewöhnlichen Falle dagegen bewirken ſie die Einbildung, als ob man wirklich etwas erkennte, während man doch nur mit ſchlechten Schablonen verſehen wird. Für alle dergleichen Aufhellungen, welche man zu einer genauen Einſicht in den wiſſenſchaftlichen Werth der philoſophiſchen Beſtrebungen von Kant, Jacobi, Reinhold, Fichte, Spinoza, Schelling, Schleiermacher, Hegel braucht, findet man nicht allein in der erwähnten Schrift Herbarts, ſondern auch in ſeinen vielen Recenſionen, von denen die meiſten in den geſammten Werken abgedruckt ſind, (vergleiche auch ſchon Bd. III der kleinen philoſophiſchen Schriften) ſo Ausgezeichnetes, daß, wenn man dergleichen aufmerkſam geleſen hat, der Muth, ſich mit ſeinen eigenen philoſophiſchen Notizen einer ſo durchgreifenden Kritik gegenüber als Führer zur Benutzung des Studiums der vorhandenen philoſophiſchen Syſteme aufzuwerfen, recht gründlich ſchwinden kann. Und ſollte dieſe Selbſterkenntniß, welche nicht ſowohl folgt aus einer vermeinten Erkenntniß des abſtracten und unklaren Dinges, was man gewöhnlich Vernunft nennt, ſondern aus dem Studium ſehr umfaſſender Produktionen der philoſophirenden Vernunft des exacten Realismus, nicht auch ein Anfang zur Weisheit ſein? Will man noch etwas dazu haben, ſo kann außer dem mehrfach erwähnten Buche von Strümpell, die Einleitung zu den ethiſchen Grundbegriffen von Hartenſtein und der erſte Theil der Religionsphiloſophie von Taute die noch fehlende Belehrung geben. Hülfe genug zur Orientirung in Sachen der älteren und neueren Philoſophie. Nichts deſto weniger hatte neulich ein berühmter Sophiſt aus der Hegelſchen Schule, welcher ſelbſt ein umfangreiches Buch über Geſchichte der neueren Philoſophie geſchrieben hat, die Dreiſtigkeit öffentlich zu ſagen, daß von Seiten der Herbartſchen Schule Unerhebliches für Geſchichte der Philoſophie geleiſtet ſei. So werden die Urtheile unſerer der Sache unkundigen Zeit zum Nachtheil der wahren

Aufklärung beirrt. Es mag vielleicht vortheilhaft ſein, die Unwiſſenheit und Vorurtheile ſo lange als möglich in philoſophiſchen Dingen zu unterhalten. Und in der That iſt das immer noch ein leichtes Geſchäft, denn um nur ja nicht das arme Gehirn mit eigenem Nachdenken zu beläſtigen, läßt man ſich lieber, ſobald es nur nach etwas klingt, das wunderlichſte Zeug vorreden. Ohne dies iſt ja das viele Selbſtdenken gefährlich, denn es bringt leicht in den Geruch des Rationalismus. Deshalb lieber feſthalten an den alten Autoritäten, und wo noch keine ſind, da werden welche gemacht. Liegt doch ſo viel rührende Pietät, ſo viel beſcheidene Hingebung darin, Autoritäten zu folgen; wie herzlos iſt dagegen das traurige Geſchäft „des zerſetzenden Verſtandes," die Kritik; wie viel Unfrieden erzeugt es mit ſich ſelbſt und mit andern! Daher weg mit der Kritik; auch in der Philoſophie iſt der Glaube das Höhere! Früher hörte man ſolche Vögelchen nur einzeln pfeifen; jetzt kann man ſie aus manchem Rohrdickicht heraus recht herzhaft zuſammen zwitſchern hören.

Schließlich können wir nicht unterlaſſen, einer intereſſanten Bemerkung unſers Verfaſſers Erwähnung zu thun. In Betreff des weiteren Auslaufs der Hegelſchen Philoſophie in den „antitheologiſchen-kritiſchen Idealismus," welcher die Conſequenzen der Hegelſchen Schule wider Willen derſelben, zu einem Agens in der Wirklichkeit gemacht habe, heißt es: Finis (hujus) philosophiae 1843. Ich habe dieſe Bemerkung neulich erſt noch ausſprechen hören, kann mich aber immer weniger damit einverſtanden erklären, je mehr ich über die Sache nachdenke. Der Miniſter Eichhorn ließ zwar etwa in der Zeit mehrere Hegelſche Profeſſoren entbieten und machte ihnen die wohlmeinendſten und ernſthafteſten Vorſtellungen. Die wiſſenſchaftlichen Angriffe, bei denen ſich Trendelenburg damals viel Verdienſt erwarb, wurden durchſchlagender. Mehrere Hegelſche Stimmführer ſtimmten ſchon einen halb weinerlichen, halb trotzigen Ton an; aber es gab ſich wieder hinterher. Denn

1) die amtlichen Bedrohungen des Hegelianismus zeigten ſich bald über alles Erwarten ohnmächtig. Man verſtand es nicht, ausreichende wiſſenſchaftliche Kräfte gegen die Hegelſche Wiſſenſchaftlichkeit aufzubringen und ſo durch ausgedehnte Pflege echter philoſophiſcher Wiſſenſchaft zu begegnen der falſchen Wiſſenſchaft. Man kannte die gefährlichſten Gegner des Hegelianismus vielleicht nicht einmal recht, oder hatte wohl gar eine Abneigung gegen ſie, weil ſie auch gegen Schleiermacher und Andre einen Gegenſatz bildeten. Daß aber

der Hegelianismus ſich nicht todt kommandiren läßt, ſollte man ihm das verdenken? Aber vielleicht hätte er gefällig ſein ſollen und wieder umkehren? Vor den Conſequenzen? Kann ſich ein Menſch von ſeinem Schatten trennen wollen? Wer ſich einmal hineingelebt hat in das abſolute Werden, d. h. in die Setzung von etwas, das eben ſo ſehr iſt als es nicht iſt, das eben ſo wohl das iſt, was es iſt, als auch was es nicht iſt, (eine Setzung, mit der zugleich die Aufhebung verbunden werden muß) als den eigentlichen Realgrund der Erſcheinungen, kann und darf nichts Feſtes, Bleibendes und Beſtändiges mehr gelten laſſen. Keinen feſten und in ſich abgeſchloſſenen logiſchen Begriff, kein feſtſtehendes und bis in alle Ewigkeit geltendes Urtheil über gut und böſe, ſchön und häßlich, wahr und unwahr; alles dergleichen iſt relativ; kein beſtimmtes Ding, keinen in ſich ruhenden Charakter; keine feſten, politiſchen Verhältniſſe (status); kein ſich ſelbſt gleichbleibendes, höchſtes Weſen, ſondern ein werdender Gott, der eben ſo ſehr das iſt, was er iſt, als auch, was er nicht iſt, u. ſ. w. Das iſt die geprieſene metaphyſiſche Logik des Hegelianismus und Complicen*). Nun ſo gebe man die falſche Grundlehre

*) Um unſre Leſer einen Blick thun zu laſſen in das neueſte Treiben derer, welche ſich noch immer als Compagnons an der großen Generalpachtung des abſoluten Geiſtes geriren, mögen hier einige Proben der Dialektik des abſoluten Werdens ihre Stelle finden. In einem Aufſatze von Prof. Prutz in Halle: Die Litteraturgeſchichte in ihrer Entwickelung als Wiſſenſchaft. Deutſches Muſeum 1856. Nr. 38. heißt es: „Wir wiſſen jetzt [durch Eintauchen des Satzes, daß Stoff und Kraft untrennbar mit einander verbunden ſind, auf welchen ſich die neueren Materialiſten berufen, in ein Hegelſches Bewußtſein], daß wie der Geiſt der Materie überhaupt (d. h. weſentlich in ihr enthalten, ihr eingeboren, zu ihr gehörig als andere Seite ihres Weſens) ſo auch Gott der Allgeiſt — der Welt, der Allmaterie, dem All immanent iſt: beide untrennbar an einander gebunden, beide erſt durch ihre Ergänzung, Vermiſchung, Durchdringung das reelle wahre Sein darſtellend. — Glaube doch keiner dem Geſchrei, das theils beſchränkte Eiferer, theils noch öfter argliſtige Heuchler erheben, als wäre die Welt darum nun entgöttlicht, die Geſchichte dem Zufall, der einzelne Menſch dem bloſen thieriſchen Triebe anheimgegeben! Im Gegentheil: welcher Menſch iſt ſittlicher, der ſeinen Katechismus in der Taſche, oder der ihn im eigenen Herzen trägt? Die Welt ſelbſt iſt jetzt nur noch die andere Seite Gottes, die Geſchichte aber als die Entwickelung dieſes ewigen Weltinhalts ſtellt ſich dar als das ewige ſich ſelbſt Entfalten, das ewige Werden Gottes in dem Menſchen und durch den Menſchen. Wie die Seele der Natur aufblüht in der Fülle der Blumen, der Mannigfaltigkeit der Creatur, der ganzen Fülle und Pracht der ſinnlichen Schöpfung, ſo blüht auch der befreite Geiſt der Geſchichte auf in Thaten und Handlungen und die verſchiedenen Epochen der

auf! Ohne die Unrichtigkeit derſelben erkannt, und von der Richtigkeit des Gegentheils ſich überzeugt zu haben? Wie aber ſoll man einen Hegelſchen „Dialektiker," welcher das principium identitatis contradictionis und exclusi medii leugnet, und ſeine Aufgabe darin ſetzt, die Begriffe nicht zu präciſiren, ſondern in Fluß zu bringen, durch verſteckte Vierfüßler mit der beſondern Vorliebe für die fallacia

---

Weltgeſchichte, ſowie die verſchiedenen Nationen der Erde in ihrer wechſelnden hiſtoriſchen Bedeutung ſind nur gleichſam die wechſelnden Jahreszeiten, die Bäume und Blumen in dieſem ewig friſchen, ewig blühenden Reich des Geiſtes, welches da iſt das Reich Gottes. — Die Naturforſchung hat uns in jüngſter Zeit nachgewieſen, (wo?) daß in jedem Samenkorn der ganze Baum, in jeder Blüthe die ganze Frucht vorgebildet iſt, und daß, was wir Wachſen nennen, vielmehr nur das fortwährende Wiederkehren, das fortwährende ſich Wiederholen des uranfänglich Vorhandenen iſt, wenn auch in neuer, vollendeterer Form und auf einer höheren Stufe der Entwickelung. Es wird nichts, als was ſchon iſt, und es iſt nichts, was nicht in fortwährendem Werden wäre; jedes Blatt iſt nur die auszugsweiſe Wiederholung der ganzen Pflanze, jede Blüte [auch die taube?] nur das zurückgedrängte Bild der kommenden Früchte. Solch ein Baum iſt auch die Weltgeſchichte; auch da iſt ein ewiges Wiederholen, ein ewiges Neuwerden des urſprünglichen Keims, und dieſer Keim iſt der Geiſt. Dieſes ewige Werden des Geiſtes alſo nennen wir Geſchichte. Mithin iſt die Geſchichte Entwickelung, Fortſchritt, und zwar Fortſchritt im Abſoluten. Wie Sein und Werden überall zuſammenfällt, ſo hat auch der Geiſt ſein wahres Sein nur in dieſem abſoluten Werden. Auch die Geſchichte mithin, als das Sein des Geiſtes, iſt ein fortwährendes unaufhörliches Werden, Entwickeln, Fortſchreiten."

Man kann ſich danach eine Vorſtellung von dem machen, wie hinterher die Geſchichte im prägnanten Sinne „nach Hegels claſſiſchem Ausdruck als der Fortſchritt in der Freiheit" beſchrieben wird. „Das Werden der Schönheit innerhalb der Litteratur und die wiſſenſchaftliche Darſtellung deſſelben heißt Litteraturgeſchichte. — Da haben wir denn für die Litteraturgeſchichte ein ganz gewiſſes, ganz feſtes Maß in die Hand bekommen" — das abſolute Werden.

Prof. Schaller in Halle ſagt in ſeiner Schrift über Leib und Seele. Weimar 1853 S. 139. 140 im Gegenſatz zu der Anſicht: „daß die Seele eine ſchlechthin einfache, immaterielle Subſtanz ſei, welche unter Anderen auch die Kraft oder die Eigenſchaft habe zu empfinden, ihrer ſelbſt bewußt zu ſein" — folgendes: „Das Immaterielle Ideelle iſt nur dadurch höher als das Materielle, daß es dieſes in ſich umfaßt, daß es Energie iſt, daſſelbe zum Daſein, zur Erſcheinung ſelbſt zu machen. Ohne Zweifel iſt die Seele einfach, immateriell. Soll ſie aber eine ganz ohnmächtige, hohle Einfachheit [vortreffliche Compoſition!] ſein — wie der mathemathiſche Punkt, welcher keine Theile hat, keinen Raum einnimmt — ſo muß ſie das Vielfache in ſich ſelbſt umſpannen, muß dieſes als ihr eignes Moment zur Einfachheit zuſammenfaſſen. Ebenſo iſt ſie in Wahrheit nicht blos in unſrer Vorſtellung, ſondern an und für ſich immateriell nur dadurch, daß ſie an dieſer ihrer Kraft beweiſt, daß ſie Energie iſt, der Materie ihre, ſelbſtändige Bedeutung zu nehmen. — Eben dieſer Proceß des Immaterialiſirens iſt die ſich durchführende energiſche Immaterialität, und nur dieſer Proceß

a dicto secundum quid ad dictum simpliciter operirt, widerlegen und ihn zur Anerkennung von logiſchen, pſychologiſchen, metaphyſiſchen und moraliſchen Lehren bringen, welche toto coelo von den ſeinigen verſchieden ſind. Hier findet das ſonſt ſo leichtfertige Umſchlagen in das Gegentheil die entſchiedenſten Hemmungen. Doch geſetzt den Fall, man habe es aus Gefälligkeit verſucht, ſo würde

---

iſt Seele. Wenn ich die Seele als Subſtanz betrachte oder gar als ein Etwas, welches Empfindung hat, ſo heißt dies im Grunde nichts Anderes als, die Seele iſt ein Lebloſes, welches lebt, ein Empfindungloſes, welches empfindet. Die Seele hat nicht Empfindung, ſondern ſie iſt ein Act der Empfindung ſelbſt. Eben dieſe Thätigkeit, dieſer Proceß, iſt ihre Subſtantialität (!). Der Leib als thätiges, ſich zuſammenſchließendes, ſich idealiſirendes Ganze iſt Seele."

Prof. Moritz Carriere in München, welcher in ſeinen Religiöſen Reden und Betrachtungen für das deutſche Volk (!) 2. Aufl. Leipzig 1856. die Aufgabe der ſpeculativen Religionslehre darin ſetzt, den Theismus und Pantheismus zu vermitteln, zeigt ſich im Abſchnitt über das Weſen Gottes als unverwüſtlichen Hegelianer durch folgenden Gottesbegriff. „Wir nennen Gott oder das Unendliche zuerſt das Sein [esse?] als ewige, ſich ſelbſt ſchaffende und geſtaltende Thätigkeit; ſein Wirken iſt ſein Weſen, und ſein Weſen ſein Wirken; er iſt ein ewiges Sichſelbſtgebären [die causa sui des Herrn Gockel]. Wäre nun ferner Gott nicht der Eine oder das alleinige Sein [esse], ſo wäre er nicht unendlich, denn dann wäre ein Sein, [Seiendes] außer ihm, an dem er ſein Ende und ſeine Grenze fände [da käme ja das ἄπειρον des Anaximander wieder zu Ehren, jenes völlig Unbegrenzte und ſomit Unbeſtimmte unter dem Titel Gott]. Der außerweltliche Gott, der naturloſe [d. h. der, welcher nicht zugleich ſelbſt die Natur iſt] iſt damit ein endlicher, kein Gott, ſondern ein Götze." Der Herr Hegelianer muthet hier ſeinen Leſern zu, ein Füchschen zu machen und die Begriffe einer unangemeſſenen, unwürdigen Beſchränkung, vielleicht auch noch den der Vergänglichkeit unter dem Titel des Endlichen einſpielen zu laſſen. Dann iſt freilich die Folge, daß ein ſolcher Gott kein Gott ſondern ein Götze iſt. Nun iſt aber der ſupernaturale Gott des Theismus ein Weſen, das nicht die Natur iſt und von den Naturdingen wohl unterſchieden werden muß, folglich hat er daran ſeine Grenze und iſt ein endlicher Gott d. h. ein Götze. Prächtiger Logiker der Herr Carriere! Nun noch das Finale: „Der wahrhaft Unendliche alſo iſt der in ſich Einige, in dem wir alles (sic!) Beſondere anſchauen als eine Entfaltung und Beſtimmung ſeines Weſens, [alſo z. B. auch jeden albernen Gedanken eines Litteraten und noch viel mehr] und dieſes Weſen und ſeine Thätigkeit muß Alles in ſich tragen und durch alle einzelnen Werke ſich hindurch erſtrecken und in allem Unterſchiede über ihn übergreifend bei ſich ſelbſt ſein."

Ob man ſich immer noch nicht ſchämen lernt, einen ſo platten, mit Hegelſcher Dialektik angemengten Spinozismus dem deutſchen Volke vorzuſetzen? Es ſcheint damit noch gute Weile zu haben, denn die ſpeculative Ja-Neinslehre, nur in etwas modificirter Weiſe, hat noch zu viel Liebhaber ſogar unter denen, welche ſich im entſchiedenſten Gegenſatz dazu befindlich dünken. Die ſpeculative Theoſophie und Myſtik

alsbald der alte Adam wieder kommen und eine höhere Einheit aus Ja und Nein machen wollen, oder der polirte Adam, welchem ſo ſchroffe Gegenſätze unangenehm ſind, und der deshalb auf eine Vermittelung derſelben ergebenſt anträgt. — Alſo durch bloſe Vorſtellungen war nichts zu erreichen, die Hegelſche Dialektik ward auf Univerſitäten fortgelehrt, und ein Teſtat über dieſelbe war ebenſo gültig, als wenn es über richtige Logik geweſen wäre. An das natürlichſte Auskunftsmittel eines Examens in logicis ſtreng nach dem Reglement ward nicht gedacht, oder wenigſtens ward einem ſolchen Gedanken keine ausreichende praktiſche Folge gegeben. Kurz die Verwaltung ſah in der Sache nicht klar genug, und die Folge ihrer wohlmeinenden Abſichten war Erbitterung und Spott.

2) Die große Blamage Schellings nach ſeinem übermüthigen Auftreten in Berlin war dem Hegelianismus nur gar zu vortheilhaft; Schelling hat ihn nicht überwunden, und das neu aufgeſchlagene Blatt in der Geſchichte war welk. Es war ein bequemer Zielpunkt gewonnen zur neuen Regung der Hegelſchen Kräfte. Die Entrüſtung ob des aufgeführten Gaukelſpiels, das Gelächter über die philoſophiſche Windgeburt kamen dem Hegelianismus trefflich zu Statten. Er konnte ſeinen Spott treiben und Niemand durfte ihm das verwehren; ſeine Popularität ſtieg wieder.

3) Eine Menge Hegelianer hatten feſte Stellungen auf preußiſchen Schulen und Univerſitäten, einige der letzteren waren in der That ſo vollgepfropft wie irgend möglich; man fühlte ſich alſo immer noch ſtark genug, die philoſophiſche Cultur in Preußen mindeſtens noch ein halbes Menſchenalter zu beherrſchen. Das Ding war einmal in Gang gekommen und Gewohnheit iſt eine Macht. Der frühere Anſtoß, welchen die confuſe Dialektik erregte, hörte immer mehr auf; die Redensarten waren flüſſig geworden, und in der Cultur-

---

z. B. ſchwelgt in dem Gedanken der ewigen Zeugung und nimmt keinen Anſtoß an dem Gedanken einer ſich ſelbſt entwickelnden Gottheit, nur müſſen recht überſchwengliche Ausdrücke dafür gebraucht werden. Und das nennt man Realismus! Alle Theoſophie und Myſtik iſt feindſelig der Logik, welche verbietet Widerſprechendes zu vereinen. Die Nemeſis wird auch hier nicht ausbleiben. Ob man ſie dadurch aufhält oder mildert, daß man die ſtrengen Logiker mit allerhand hübſchen Titeln bezeichnet, z. B. von verſtandeszelotiſchen Denkern redet, welchen die „Congenialität" fehle, Deutſchlands genialſte Denker und tiefſinnigſte Ur- oder Ungrundſchauer, (wie z. B. den confuſen Theoſophen Franz v. Baader das non plus ultra von Genialität!) nach ihrer wahren Bedeutung zu erkennen, dürfte nicht ſehr fraglich ſein.

geſchichte war der Name Hegel nicht allein mit geſperrter ſondern auch fetter Schrift gedruckt; Sterne erſter und zweiter Größe traten noch dazu; Litteraten und Zeitungen thaten immer noch ihr Möglichſtes; falſche Werthſchätzungen in wiſſenſchaftlichen und äſthetiſchen Dingen wirkten fort; die Glanzperiode des λόγος ἄδικος war noch lange nicht verloſchen; — kurz der frühere Spott über die Neologie hatte ſich bei den meiſten in tiefen Reſpekt oder wenigſtens ein dumpfes Staunen verwandelt, bei anderen in einen enthuſiaſtiſchen Fanatismus.

Dazu noch die ziemlich zahlreichen Geſinnungsverwandten in theologiſchen und anderen Kreiſen, welche ſehr gut das Geſchäft der heimlichen Zuſchiebung verſtanden, oder das der mitleidigen Armenadvokatur übernahmen; endlich die ſtark anziehenden, liberalen Sympathien für die heldenmüthigen Märtyrer an ihren wiſſenſchaftlichen Ueberzeugungen.

4) Alle Dämpfer aber wurden noch einmal gehoben durch die Revolution 1848. Die Dialektiker des Weltgeiſtes ſaßen am Webſtuhl ſelbſtmachender deutſcher Geſchichte. Auf manches wunde Herz ward von hoher Protection des großherzigen Märzminiſteriums u. ſ. w. ein balſamiſches Pflaſter gelegt, ja ſogar in ausnehmender Liberalität der Verſuch gemacht, einen Hegelſchen Profeſſor der Philoſophie zu einem Unterrichtsminiſter einzuſetzen.

5) Aber nun die grauſame Reaction, welche ſagte: Bis hierher und nicht weiter! Hatte nicht viel zu bedeuten. „Wird ein philoſophiſcher Lehrſtuhl erledigt, ſo fragt Niemand mehr, durch wen er wieder beſetzt werde," ſchrieb Stahl.

Halle den 27. Novbr. 1856.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

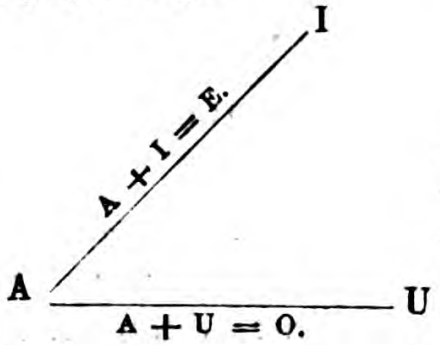
Hebräiſche Grammatik als Leitfaden für den Gymnaſial- und akademiſchen Unterricht. Von Dr. C. W. E. Nägelsbach. Leipzig, 1856. Teubner. 8. 3/4 Thlr.

Der Herr Verfaſſer zeigt im Vorwort ſeine Tendenz an, daß er nämlich die Zahl der vorhandenen hebräiſchen Lehrbücher aus dem Grunde zu vermehren ſich erlaube, um Ewald und Geſenius zu vereinigen. Gewiß, ein löbliches, aber auch ein ſchwieriges Unternehmen, wenn man weiß, welche entgegengeſetzte Richtungen in den Grammatiken beider genannten Sprachlehrer verfolgt werden. Im Vorworte hebt auch der Verfaſſer hervor, welche Punkte, die er bisher vernachläſſigt gefunden, von ihm beſſer behandelt worden ſind. Zunächſt möge ein Ueberblick des Ganzen der nachfolgenden Beſprechung vorangehen. Auf die Einleitung: „Von der hebräiſchen Sprache ꝛc.“, folgt der erſte Theil, die Formenlehre enthaltend, wobei beſonders die litterae quiescibiles (§. 9) umſichtig behandelt worden ſind. (Erſtes Buch.) Zweites Buch von den Redetheilen. Vom Verbum (die verba פ‍ן und ע‍ע heißen verba assimilata). Vom Nomen (wichtig hierbei iſt die Eintheilung der Nomina für die Declination). Von den Partikeln. — Zweiter Theil. Die Syntax. Sie iſt ausführlicher als die Formenlehre behandelt (hervorzuheben: nom. abstr. concret. adject.). Das Verbum (ausführliche Behandlung des Particip.).

Zweites Buch. Syntax des Satzes: der einfache Satz, die verbundenen Sätze, die Partikeln. — Paradigmen.

Die Einleitung, welche die Benennung: „ſemitiſche Sprache und orientaliſche Sprache, ſo wie die drei Aeſte des ſemitiſchen Sprachſtammes, das aramäiſche, arabiſche und hebräiſche behandelt, iſt weſentlich nach Geſenius-Rödiger entworfen. Da unſre Grammatik

ſich als Leitfaden ankündigt, ſo iſt mit Recht bereits in dieſem erſten Paragraphen alles Ueberflüſſige, wie das Lexikographiſche, übergangen worden. Daſſelbt gilt auch von §. 2 und §. 3, über die hebräiſche Schrift und hebräiſche Grammatik. Jedoch werden in letzterer Hinſicht die vorzüglichſten neueſten Grammatiker genannt, was bei Geſenius-Rödiger übergangen worden iſt. — Für die Vocale (§. 2) hat der Verfaſſer folgende Figur zur anſchaulichern Erklärung des Grundvocals A verzeichnen laſſen:



Noch genauer aber iſt es für den Anfänger über A א, über I י und über U ו zu ſetzen.

§. 3. Bei „Kamez chatuph“ kann es heißen: oder Komez zur Unterſcheidung von Kamez. Referent hält es auch nicht für unweſentlich, bei der Abſtufung der Vocale auf die Eintheilung in gutturale, palatine und labiale Rückſicht zu nehmen, da Kamez-chatuph Lippenlaut und das lange Kamez Kehllaut iſt; ſo kann hier ſchon auf die zu vermeidende Verwechſelung beider Vocale aufmerkſam gemacht werden. Desgleichen auch möge das Segol, das bald Gaumenvocal, bald Kehlvocal iſt und ſelbſt mit dem Lippenlaut U verwandt erſcheint, (vergl. אֶתֶם und אִתּוֹן) als eigenthümlicher Vocal bezeichnet werden. Der Herr Verfaſſer ſieht übrigens von der Eintheilung der Buchſtaben nach den Organen ab, und giebt (wie §. 6) ſie nur nach ihren Eigenſchaften an. Allerdings hat erſtere Eintheilung mehr lexikaliſchen als grammatiſchen Werth. Jedoch auch in der Grammatik muß ja der Anfänger bald die Kehlbuchſtaben אָח רֵעֶה (אַהֲחַעָר) kennen lernen, ehe vom Dagesch die Rede iſt; ſo auch die Lippenbuchſtaben בּוֹמֵף, um z. B. ihren Einfluß auf ו copulativum kennen zu lernen; oder auch die Sibilantes, um ſpäterhin ihren Einfluß beim Hithpaël zu beachten u. ſ. w. Löblich iſt die genaue Behandlung der litt. quiesc. und der Vocalveränderungen (§. 7—11). Dagegen konnten bei §. 12, vom Tone, die penacuten Formen zum Theil wenigſtens angeführt werden. Ein Umſtand, auf den Goßrau in Quedlinburg, bei der Beurtheilung der Geſenius-Rödigerſchen Grammatik (im Journal für Pädag. ꝛc. April

1856) mit Recht aufmerkſam gemacht hat. In Hinſicht der Pronomina (§. 13—17) hält es Referent für erſprießlich, den Anfänger bereits bei der Erlernung der personalia separata auf die verkürzten Formen und auf die, durch Dialectformen umgeänderten hebräiſchen Bildungen, z. B. אַתֶּם für אַתּוּן und übergehend in אַנַחְנוּ ·אַנְּחְנוּ — נוּ ꝛc. aufmerkſam zu machen. Alsdann Ausdruck für die possessiva ־ִי — aus אֲנִי entſtanden, u. ſ. w. Im §. 18 iſt Hothpaël übergangen, wahrſcheinlich wegen der ſeltenern Formen. Indeſſen iſt auch dieſe Conjugation nicht zu vernachläſſigen. הָתְפֻקַּד würde, genau überſetzt, lauten: Er wurde zur Muſterung geſtellt; dagegen הִתְפַּקֵּד Er ſtellte ſich, ließ ſich — ſtellen. Als Wurzel nimmt der Verfaſſer die Form קִטֵּל (warum nicht lieber פִּעֵל zur Erklärung von: נִפְעַל ꝛc.) was jedoch nicht für Hiphil und Hithpaël paßt. (Bei Piël eher noch; da קִטֵּל und קִטֵּל gebräuchlich ſind.) — §. 19, 2, c, iſt zu: „Jede Conjugation hat ihr Participium und Kal hat deren zwei; ein actives קֹטֵל und ein paſſives קָטוּל“ hinzuzuſetzen, da allerdings letzteres eine urſprüngliche paſſive Conjugation geweſen ſei, während erſt ſpäter das einfach-reflexive Niphal als paſſive Form zu Kal angenommen wurde. §. 20. „Individualiſation der Stämme, Imperfectum, III. femin. תְּ ungewiſſen Urſprungs“, wohl doch abgekürzt von·יִאת — §. 21—23. Anhängung der Afformativen und Präformativen. Der Ausführlichkeit unbeſchadet, konnte auch der Participia Erwähnung geſchehen. (Anhängung der Silben הֵמּוֹם und Hinweiſung auf die Paradigmata der Nomina.) III. verb. irregulare (S. 51 ff.) §. 26—29. Bei §. 27 iſt bereits hier zu erinnern, daß bei den verbis הָיָה und חָיָה in den meiſten Fällen die prima gutturalis ein Schwa simplex erhält. — Verba assimilata, פ"נ und ע"ע, §. 30, 31. Zu Anmerk. 3. Das ל in לָקַח — wird behandelt wie das נ der Verba פ"נ“, iſt zu emendiren: Im Imperativ des Kal verbleibt öfter das ל (לְקַח ꝛc.) und ſtets im Niphal. (נִלְקַח ꝛc.) §. 31, V. ע"ע, 8. „Anſtatt Piel und Pual bilden dieſe Verba — Pilel und Pulal.“ Beſſer: Statt Piel, Pual und Hithpäel kommt in derſelben Bedeutung von mehreren Verbis dieſer Art die ſeltenere Conjugation Poël ꝛc. vor. (Geſenius-Rödiger.) §. 32 werden mit Recht die verba (quiescentia) פ"א als urſprüngliche פ"ו betrachtet. Wenn der Verf. יוּכַל ·יֻכַל אֻכַל zuſammenſtellt, ſo erklärt Referent auch hier dadurch die Form יוּכַל, die urſprünglich יְוֻכַל lautete und der Verwechſelung

wegen contrahirt worden ist. Die übrigen verba quiescentia (§. 39) enthalten das Wesentlichste. Eine vorzügliche tabellarische Uebersicht giebt das verbum mit suffixis (§. 40—41). Vielleicht kann bei den fehlenden Formen das dieselben ergänzende Hithpael in eine Note gebracht werden. §. 42. Vom Nomen. So löblich die Anordnung der Paradigmata ist, so glaubt doch Referent, daß sämmtliche Segolata wegen des gleichen pluralis, der auch bei den contrahirten Formen zum Theil (wie שְׂנָרִים von שׂוֹר) regulär gebildet wird, zusammengestellt werden müssen. — (§. 49.) Ueber die Zahlwörter und über die Partikeln ist das Nothdürftigste für den Anfänger berücksichtigt worden. (§. 58.)

Zweiter Theil. Die Syntax. Nomen subst. abstr. und concret. §. 59. — Vom Genus (§. 60) ausführlicher als in den übrigen neuern Grammatiken und geordneter, so wie durch logische Erklärung anschaulicher gemacht. Doch ist festzustellen, daß (Gesenius-Rödiger §. 105, 5) die Bezeichnung des weiblichen Geschlechts durch die Femininendung bei adject. und particip. am consequentesten statt finde. Denn bei vorangestelltem Prädicate, wie das Beispiel unsers Verfassers (4.) נָטוּי רַגְלִי ist ein solches eben so zu erklären, wie im Lateinischen triste lupus stabulis. Nachgestellt müßte es heißen: נְטוּיוֹת. Recht passend sind die Verhältnisse des S. und Präd. in Rücksicht auf Genus; wovon bei Gesenius ꝛc. erst später (§. 143) die Rede ist, bereits hier erörtert. Eben so gut ist die Zusammenstellung (§. 61) vom Numerus. (Vereinigt sind die §§. 166 und 143 bei Gesenius ꝛc.) — Von den Casus-Verhältnissen ꝛc. Referent läßt durchaus für den Genitiv (§. 62) die ältere Bezeichnung durch שֶׁל, entstanden aus אֲשֶׁר und אֵל (לְ), vorangehen, und dann erst die spätere Bezeichnung durch den status constructus folgen. Unser Verfasser wollte aber auch hier nicht von der gewöhnlich eingeführten grammatischen Ordnung abweichen. Wenn bei Gesenius ꝛc. (§. 112) behauptet wird, daß auf ein Nomen mehrere durch „und" verbundene Genitivi nicht folgen könnten, so ist dieses nicht ganz richtig. Man sagt (Gesenius 24, 3) zwar:

אֱלֹהֵי הַשָּׁמַיִם וְאֱלֹהֵי הָאָרֶץ aber Exod. 3, 16 ist dieses nicht beachtet. Weit richtiger ist daher die Auffassung bei unserm Verfasser §. 63, 2. Dagegen hat es den Anschein, als wenn derselbe Beispiele wie חָכְמַת וָרֵעַת für eine Hendiadys erklären wollte. Füglicher dürften solche Formen für seltenere Femininendungen gelten, wie שִׁפְעַת,

עֶזְרַת ꝛc. (Geſen. §. 79, 2, a). Trefflich ſind die verſchiedenen Stufen des status constructus geordnet und die verſchiedenen genitivi, der attributivus, epexegeticus ꝛc. erklärt. (§. 66.) Erſt §. 67 (ſiehe oben die Anſicht des Referenten) folgt die Umſchreibung des Genit. durch אֲשֶׁר לְ. — Die ausführliche Behandlung des Acc. (§. 68—70) ſchließt die Rection der verba ein, die dieſen casus regieren, wodurch die Zuſammenſtellung erſprießlicher wird. §. 71. Vom nomen determinatum. Beſtimmung dieſer Determination durch den Artikel. Hierbei könnte genauer ſeine Setzung für das Pronom. possess. bezeichnet werden, z. B. חֲמוֹם für סוּסוֹ, Leibroß, ſo iſt im angeführten Beiſpiel 4, a) הַחֲמֹר zu erklären als ſein (zu ſolchem Behufe gebrauchter) Eſel. §. 72. Apposition ꝛc. Die genauere Beachtung derſelben iſt erſchöpfend angegeben. Auch über das Adjectivum als Attribut und über den Erſatz für dieſen Redetheil iſt das Genaueſte mitgetheilt. (§. 74.)

§. 75. Gradus comparationis. Die Vergleichung durch עַל iſt übergangen, und Superlativi wie קֹדֶשׁ קָדָשִׁים ꝛc. ſind (gleichſam als genitiv. partitiv.) bereits beim numerus erwähnt worden (§. 61, 3). Das Nomen numerale (§. 76) iſt, mit Hinweiſung auf andere §§., im eben genannten nicht vollſtändig behandelt. — §. 77. Pronom. separat. Die Wiederholung deſſelben läßt ſich am beſten dadurch erklären, daß dieſe Pronomina urſprünglich alle casus vertreten haben; gleichwie im Lateiniſchen urſprünglich die Infinitivi. Mit Recht ſind (§. 78) in Formen wie עָמְדִי die Endungen (hier die auf נִי), nur als ſcheinbare dativi erklärt. Nichts Weſentliches bieten die übrigen abgehandelten Pronomina dar. (§. 82.)

Syntax des Verbum. §. 83. Der Verfaſſer hat ſich bereits §. 19 über das Princip, das dieſem Redetheile zu Grunde liegt, ausgeſprochen. Daſelbſt ſcheint derſelbe der ältern Anſicht Ewalds Folge zu leiſten und im Hebräiſchen ſtatt drei tempora anzunehmen, nur zwölf modi gelten zu laſſen. Im bezeichneten §. aber betrachtet er die beiden Grundformen Perf. und Imperf. nach ihren temporellen und modalen Bedeutungen. Nach unſerm Dafürhalten wenigſtens ſcheint es am zweckmäßigſten, die wahren Gegenſätze beider Formen durch die Beiſpiele anſchaulich zu machen, die bei Geſenius-Rödiger (§. 123, Anmerk.) zu finden ſind. Das Praesens erſchien in der empiriſchen hebräiſchen Sprache nur als momentan, und eben gedacht

als bereits vergangen. Gewiß aber wird jede Sprache, die hebräiſche nicht ausgenommen, wenigſtens drei Haupttempora annehmen müſſen; da wir in der Gegenwart genießen, uns der Vergangenheit erinnern und in die Zukunft unſere Hoffnung ſetzen. — Referent würde nun zunächſt das Particip. in Verbindung mit dem Pronom. person. separat. als Praesens anführen, da die Beziehung doch vorzugsweiſe auf die Gegenwart geht. Ein Imperfect. mit Dauer ergiebt ſich durch Verbindung des Partic. mit הָיָה. Das Imperfect. ſelbſt iſt als ſolches ein Imperfectum absolutum, als Futurum wird es ein Imperfectum relativum. — Bei der löblich ausführlichen Darſtellung der Modi konnte auch bereits der Begriff des Optativus (was erſt ſpäter geſchieht) entwickelt werden. Beim Imperat. (§. 90) wäre die Zuſammenſtellung eines Imperat. simplex, energicus und prohibitivus erſprießlich. §. 91—95. Die Entwicklung der Infinitivi zeugt von Umſicht und planmäßigem Verfahren, ſo beſonders durch analogiſche Anſchlüſſe an occidentaliſche Sprachen (z. B. S. 181 der ſupiniſche Infinitiv). §. 91. Das Particip als Verbum. „Im Sinne des einfachen Fut.“ — „beſonders häufig nach חָגַת,“ wobei hinzuzuſetzen: bei lebhafter Hinweiſung „b)“ mit הָיָה — „die Bedeutung des ſich Verhaltens, Verharrens, Beſchäftigtſeins.“ Genauer: aus Gegenwart und Zukunft zuſammengeſetzt. Man findet ſogar das Gerundium von הָיָה in ſolcher Zuſammenſetzung, z. B. לִהְיוֹת עוֹשִׂים ſtatt לַעֲשׂוֹת. — Aus dem zweiten Buche, die Syntax des Satzes (§. 101—106), iſt beſonders die logiſch geordnete Darſtellung hervorzuheben. (§. 100.) „Von der Conformation des Subjectes mit dem Prädicate in Beziehung auf genus und numerus. Doch 6. findet Referent im Beiſpiel: קוֹלְדְמֵי אָחִיךָ צֹעֲקִים nicht die von den Grammatikern angenommene Constructio ad Synesin; da die Ueberſetzung auch heißen kann: das Blut deines Bruders ſchreiet laut (= erhebt ſeine Stimme). Beiſpiele wie daſelbſt 7.

שָׂמֵן וְקָטוֹרֶת יְשַׂמַּח לֵב ſind ſo aufzufaſſen, wie im Lateiniſchen Senatus populusque rom. decrevit, indem das Prädicat in gleichem Grade beiden Subjecten beigelegt wird. §. 6. Verneinungsſätze. (Vgl. beſonders über אַיִן.) §. 108. Sätze des Wunſches. Sie laſſen ſich, wie bereits bemerkt, als zum Optativ gehörend, den Modis anreihen. Die verbundenen Sätze (§§. 109—110) ſind gut geordnet, nach der Weiſe, wie es in den Grammatiken alter occidentaliſcher Sprachen geſchieht. Im Beiſpiel (daſelbſt 4, e): „ו verbunden mit dem Particip.“,

iſt dieſes וְ auch ſtatt אֲשֶׁר aufzufaſſen; alſo: וְהִיא יוֹשֶׁבֶת für אֲשֶׁר יוֹשֶׁבֶת oder הָיְתָה יוֹשֶׁבֶת. — §§. 111—112. Conjunctionen und Praepositionen, faſt lexicographiſch ausführlich; dagegen enthalten §§. 113, 114, über die Adverbia und Interjectionen, nur das Allernöthigſte. — Die Paradigmen der Verba und Nomina ſind ziemlich ausführlich. Bei den Participiis ſollte die weibliche Form angegeben ſein; außer קָטַן war auch כָּבֵד zu nennen; ſo außer נָגַשׁ etwa noch נָפַל (Futur. יִפֹּל). Die Nachträge S. 238—239 betreffen die Betonung. Das Alphabet, Wort- und Sachregiſter iſt zweckmäßig, da es die Hauptſachen enthält und alles Unweſentliche übergeht. — Es läßt ſich nicht leugnen, daß das Streben einer Einheit in der bisher befolgten grammatiſchen Methode, bei unſerm Herrn Verfaſſer im Allgemeinen ſichtbar iſt: daß dieſe aber noch nicht ganz erreicht werden konnte, liegt noch in der ſo ſehr entgegengeſetzten Anſicht der Behandlung der hebräiſchen Grammatik, wie ſie ſich in der neueſten Zeit herausgeſtellt hat.

Mühlhauſen. Mühlberg.

Zu Band 45, Heft 5, Seite 377, Zeile 10 v. u. lies מָיִי, Z. 11: יִמָּח, Z. 4: אֱלֹהִים; S. 378, Z. 3 v. o.: יעו, Z. 6: וּנְשַׁרְנָה, Z. 8: לו, Z. 11: Hophal יוּבַל, Z. 16: אַבְנֵר.

System der Sprachwiſſenſchaft von K. W. L. Heyſe. Nach deſſen Tode herausgegeben von Dr. Steinthal. Berlin, F. Dümmlerſche Verlagshandlung 1856.

In dieſen Vorleſungen Heyſe's erhalten wir die in einer langen Reihe von Jahren gereifte und wohlgezeitigte Frucht des geiſtigen Schaffens eines reichen und ſelbſtändigen Denkers auf einem der weſentlichſten Gebiete der menſchlichen Entwickelung; wir erhalten dieſe Frucht in einer Geſtalt, die es jedem, welcher in den alten und neuern Sprachen oder mindeſtens in den alten zu Hauſe iſt, möglich macht ſelbſt dem tiefſten Gedanken des Verfaſſers ungehemmt und mit Genuß zu folgen, ſofern er nur mit liebendem und empfänglichem Sinn an das Werk herantritt. Herr Steinthal, ein ſelbſtändiger Schüler Heyſe's und Humboldt's, der auf dem Felde der Sprachwiſſenſchaft ſelbſt ſchon Ausgezeichnetes geleiſtet, gab dieſen Vorleſungen mehr die Geſtalt des Buches: er ſchnitt weg, wo die Sprache der Vorleſungen überfloß (daß St. nichts Weſentliches damit verletzte, dafür

bürgt uns ſein Wiſſen und ſein Tact, dafür ſeine Hochachtung und Pietät gegen den verewigten Lehrer); er theilte den Stoff im Einzelnen in Paragraphen; zuletzt fügte er auch eigene Bemerkungen unter ſeinem Namen bei, in welchen er Heyſe theils erläutert und beſtätigt, theils in Einzelnheiten berichtigt. Jedenfalls verdient Hr. St., auch abgeſehen von ſeiner eigenen Arbeit, ſchon dafür unſern herzlichen Dank, daß er die Einſicht in die neueſte Entwickelung der Sprachwiſſenſchaft, die mit W. von Humboldt begonnen hat, auch einem größeren Publikum möglich machte. Denn Heyſe war nicht nur ein tiefer Denker, ſondern ihm ſtand auch das Material, das die neuere Sprachforſchung, namentlich die erſt einige Decennien alte und eigentlich durch Bopp begründete vergleichende Grammatik, zu Tage gefördert und genealogiſch geordnet, in einem großen Umfange zu Gebote; und den ſoliden Unterbau ſeines Syſtemes bildet eine freie und feine Dialektik im Gebiete der vorausgegegangenen gar wenig fruchtbaren, aber ſich nicht wenig ſpreizenden Verſuche das Weſen der Sprache zu ergründen. Heyſe's durch und durch edle Perſönlichkeit — eine ſolche iſt in der wiſſenſchaftlichen Forſchung, mag das auch von Einzelnen beſtritten werden, nicht unweſentlich — leuchtet auch in dieſem Werke hervor: nicht nur, daß alle ſeine Anſchauungen der Edelſten würdig ſind, unwillkürlich muß uns ſeine wahrhaft himmliſche Ruhe und ſeine echt humane Beſcheidenheit in eine höhere Stimmung verſetzen.— Es kann uns nicht einfallen hier einen wörtlichen Auszug aus dem vorliegenden Buche zu geben, da die ſchon gedrungene, wenn auch völlig klare Entwickelung des Stoffes nicht auf ſo engen Raum ſich zuſammenziehen läßt: weſentliche Reſultate, die wir mittheilen und die an Tiefe des Gehaltes weit über Becker u. a. hinausgehen, mögen recht viele Leſer der Päd. Rev. dem Werke ſelbſt zuführen; unſere abweichenden Anſichten über Einzelnes, wir können ſagen, über Beiſpiele und Beläge, nirgend über Hauptpunkte, werden nicht dazu verleiten dem Verf. mindern Geiſt oder auch nur mindere Gründlichkeit in Darlegung von Thatſachen zuzuſchreiben, während ſie blos aus Pietät für den Mann hervorgegangen ſind, dem wir und gewiß viele andere mit uns manche, manche ſchöne Stunde verdanken und — ſo iſt das Buch — noch verdanken werden.

In der Einleitung wird der Standpunkt der wiſſenſchaftlichen oder philoſophiſchen Sprachforſchung vorläufig charakteriſiert durch ſein Verhältniß zu andern Standpunkten, Zwecken und Methoden. Der Verf. geht aus von dem in der Mutterſprache ſich äußernden

Sprachgefühle und dem objectiven Sprachgebrauche, die noch nicht über die Sprache reflectieren, und gelangt dann über das immer noch ziemlich unmittelbare Leſen und Schreiben hinaus zu dem Punkte, wo fremde Sprachen erlernt werden, oder mindeſtens frühere Epochen derſelben Sprache zur Betrachtung kommen. Da unterſcheidet er nun das Erlernen einer Sprache nur mit dem Zwecke ſie gebrauchen zu können, mit Beihilfe der empiriſch-praktiſchen Grammatik, von dem Streben ein Bewußtſein über die Gründe des Sprachgebrauches zu gewinnen. In der theoretiſchen Grammatik können drei verſchiedene Standpunkte oder Stufen unterſchieden werden: 1) der ſubjective (formale) der abſtract-verſtändigen Sprachlehre; 2) der rein objective, (materiale) der geſchichtlichen Sprachforſchung und Sprachenkunde; 3) der concrete (wahrhaft reale) der philoſophiſchen Sprachwiſſenſchaft. Zuletzt beſtimmt H. noch die Grenze zwiſchen Sprachwiſſenſchaft und Philologie, in dem Sinne wie er ſich in der neuern Zeit namentlich durch Böckhs Studien geſtaltet haben. Das Object der Sprachwiſſenſchaft iſt die menſchliche Sprache überhaupt. Sie hat von der Idee der Sprache an ſich in ihrer weſentlichen Begründung in der Menſchennatur und den in ihr ſelbſt liegenden nothwendigen Momenten auszugehen, die Realiſierung dieſer Idee durch alle Sprachen der Erde zu verfolgen und dieſe als ein Syſtem weſentlich begründeter Verwirklichungsformen jener Idee zu begreifen, ſo daß in der Geſammtheit dieſer Geſtaltungen die Sprachidee in ihrer Totalität in die Erſcheinung tritt. Wie himmelweit entfernt iſt alſo dieſe Sprachwiſſenſchaft von der ſogenannten allgemeinen Grammatik, welcher das Concrete zu zerſtören beliebte! — Der geſammte Stoff der Sprachwiſſenſchaft zerlegt ſich in einen allgemeinen ſynthetiſchen und in einen beſondern analytiſchen Theil. Im erſten Theile wird die Sprache betrachtet 1) als Menſchenſprache, 2) als Volksſprache, 3) als Sprache der einzelnen Menſchen. Im beſtimmteren Sinne kann dieſer Theil Philoſophie der Sprache heißen, iſt aber nothwendig zugleich Geſchichte der Sprache. Der zweite Theil zerfällt in zwei Unterabtheilungen, gemäß der lautlichen und intellectuellen Seite der Sprache. Dieſer Theil kann beſtimmter philoſophiſche Grammatik genannt werden, iſt aber nothwendig zugleich vergleichende Grammatik. — Heyſe hatte volles Recht für wiſſenſchaftliche Zwecke die empiriſch-praktiſche Grammatik in dieſer Weiſe von der Theorie zu ſcheiden, daß aber eine Hin- und Herbewegung zwiſchen der empi-

riſch-praktiſchen Grammatik und der theoretiſchen eben ſo wohl ſtattfinden kann, wie zwiſchen der geſchichtlichen Sprachforſchung und der Sprachwiſſenſchaft, läugnete er gewiß ſelbſt nicht. Eine rein empiriſche Grammatik, auch wenn der Zweck bloß der iſt, den Gebrauch der betreffenden Sprache zu lehren, ſoll heute eine Unmöglichkeit ſein; auch die Regel der praktiſchen Grammatik, ſobald ſie nur Regeln bringt, ſoll mindeſtens auf die Reſultate der vergleichenden Grammatik aufgebaut ſein, die vom Streben nach Erkenntniß der realen Wahrheit in der Analyſe der ſprachlichen Formen durchdrungen iſt; iſt die Regel nicht ſo beſtimmt, dann iſt ſie ein Lüge! Solche Regel wird nicht nur den praktiſchen Zweck nicht hemmen, ſondern ſie muß denſelben fördern und ſichern. In früheren Zeiten — und wir denken oder fürchten, noch jetzt häufig genug — gab man z. B. über die Bildung des lateiniſchen Comparatives folgende praktiſche (!) Vorſchrift: man declinire den Poſitiv des zu comparierenden Adjectivums ſo lange bis man auf die Endung i kommt und hänge dann or und us an. Das rechte Bildungsgeſetz lautet aber: an den Stamm des zu comparierenden Adjectivums hänge man ior, ius, ein ſchließender Vocal des Stammes fällt davor weg. So könnten wir noch Dutzende von Beiſpielen aufführen, wo die mindeſtens materiell wahre Regel nicht im mindeſten ſchwieriger iſt, als die blos ſcheinbare. Die da gegen uns ſtreiten, mögen nur zugeſtehen, daß der Grund ihres Thuns Ignoranz auf dem Gebiete der neueren Sprachforſchung iſt. Schon oben bemerkten wir, daß die vergleichende Sprachforſchung natürlich in beſtändiger Wechſelwirkung mit der philoſophiſchen ſtehe, die ohne jene gar nicht exiſtieren könnte, da ſie eben nicht eine Sprachforſchung außer und über dem Objecte iſt, ſondern ſich nur in demſelben bewegt. Daraus folgt freilich, daß vor den Zwanzigerjahren eine echt philoſophiſche Sprachforſchung noch gar nicht möglich war.

Das erſte Capitel der erſten Abtheilung im erſten Haupttheile handelt über Begriff und Weſen der Sprache, über ihre Nothwendigkeit und ihren Urſprung, welch letzterer Ausdruck zwar aus einer früheren Zeit aufgenommen, aber ganz anders beſtimmt wird und beſtimmt werden muß. — Nach einer ſehr gründlichen und allſeitig geſtützten Auseinanderſetzung kommt der Verf. auf ſeine Definition der Sprache: ſie ſei die Aeußerung (oder objectiv die Aeußerungsform) des denkenden Geiſtes in articulierten Lauten. Sie iſt weſentlich Lautſprache der lautgewordenen Vernunft. Auf die Aeußerung eines weſentlich Innern legte der Verfaſſer mit Recht

einen hohen Werth, und führte zum Beläge ſeiner Anſchauung gerade das „ſich äußern“ an; er konnte auch das italieniſche esternare und A. beibringen. Nachdem die Nothwendigkeit der Sprache für den vernünftigen Menſchen an ſich und im Verhältniß zu andern erwieſen iſt, wird die einſt viel, aber bis auf die neueſte Zeit aus falſchem Geſichtspunkte beſprochene Frage über ihren Urſprung erwogen. Auch hier verfährt der Verfaſſer dialektiſch, d. h. er legt aus und widerlegt die hier einſchlagenden Meinungen, die von Plato an bis auf heute laut geworden; er ſelbſt kommt zu dem Reſultate: „Die Sprache iſt ein Naturerzeugniß des menſchlichen Geiſtes; dieſer aber arbeitet ſich durch nothwendige, aber ſelbſtthätige und mithin zugleich freie Entwicklung, deren äußerliches Produkt die Sprache iſt, ſtufenweiſe empor zu dem Standpunkte der verſtändigen Reflexion oder des urtheilenden Verſtandes.“

Das zweite Capitel beſpricht die Realiſierung der Sprachidee. Innere (vorgeſchichtliche) Entwickelung. — Es ſind drei weſentliche Entwickelungsmomente im Geiſtes- und Sprachleben zu unterſcheiden: 1) Empfindung und ſinnliche Wahrnehmung oder der Standpunkt der empfindenden und begehrenden Seele (ψυχή, anima): entſprechend: Laut; 2) Vorſtellung oder Standpunkt des unterſcheidenden Bewußtſeins (νοῦς, mens); entſprechend: Wort; 3) Begriff und Urtheil oder Gedanken. Standpunkt des urtheilenden (reflectierenden) Verſtandes (λόγος, ratio) entſprechend: Satz. Dieſe immanenten Stufen darf man aber nicht als zeitlich begrenzte Epochen anſehen. — Was wir oben rückſichtlich des Ganzen bemerkten, ſei uns erlaubt bei einem Theile zu wiederholen. Wir wagen es nicht, den nähern ſo ungemein reichen und gediegenen Inhalt dieſes Capitels weiter auseinanderzuſetzen; denn entweder müßten wir zu ausführlich werden, oder wir müßten fürchten, gerade irgend einen feinen Faden der ſinnigen Entwickelung zu zerreißen und den Geiſt zu ſtören. Uns hat beſonders der mittlere Abſchnitt, die tiefdringende Darſtellung der Wurzel, der Onomatopöie, der Lautmetapher, der Begriffsmetapher und der Lautgeberde auf dem Standpunkte der Vorſtellung: Formwörter, wie Pronomina ꝛc., gefeſſelt. — Ueber ſanskr. aham, lat. ego, goth. ik u. ſ. f. hatte Heyſe keine abgeſchloſſene Anſicht und befand ſich unſers Bedünkens auf falſcher Fährte. Wir ſehen mit dem von den meiſten, ſelbſt von Sprachvergleichern viel zu wenig genau gekannten Benfey im ſanskr. aham, — das iſt uns hiſtoriſche Urform — eine Zuſammenſetzung zweier Pro-

nominalſtämme, durch die der Nominativus ausgezeichnet iſt, nämlich des Pronominalſtammes ma, der hier in a abgeſchwächt ward, wie mi in imitari gegen μιμεῖσθαι, und des Neutrums vom Pronominalſtamme gha, griech. γε, des Pronominalſtammes, der entſchieden auch im althochd. unsih und iumih in dich u. ſ. f., und nicht minder entſchieden im erſten Theil des lateiniſchen ſonſt unerklärlichen hi-ce, hoc u. ſ. f. auftritt. Alſo iſt bei aham, ego an lat. ajo, das allerdings für agio ſteht (cf. negāre von einem vorauszuſetzenden negus: nein ſagend), gewiß nicht zu denken. So unſinnig oder auch nur ſo unwahrſcheinlich als es die Zeichen ?! (wohl von Steinthal herrührend) darſtellen, iſt die Entſtehung von tres u. ſ. f. aus dem Pronominalſtamme der zweiten Perſon nicht. Deſſen volle Form iſt eben nicht tu, ſondern tva, und dieſes erſcheint im Sanscrit auch mit der Bedeutung: ein anderer. Nicht nur wird niemand die Gleichheit des indiſchen çvas und lat. cras läugnen, ſondern auch kaum einer die Notiz von Ahrens (Dial. Dor. S. 51) umſtoßen. Dieſer bemerkt: valde memorabilis digammi mutatio in τρέ, σέ. Κρῆτες Hesych. pro antiquo τFέ (ſanskr. tva); nihil enim corruptelae subesse docet alia glossa δεδροικὼς δεδοικώς, (pro δεδFοικώς, ut Homerum pronuntiasse constat), quam aeque Creticam existimamus. — Auf S. 113 iſt ἀ in ἄημι ꝛc. als rein vokaliſche Wurzel gleich der Wurzel i aufgeführt, obgleich jedenfalls F, v in dieſer Wurzel geſchwunden iſt. Ob ebendaſelbſt verstân „verſtehen" richtig gedeutet ſei? Das griechiſche ἐπίσταμαι und ſanskrit. avâimi laſſen uns die Deutung zweifelhaft erſcheinen. Heyſe und J. Grimm, jeder von ihnen ſelbſtändig, ſtellen ſprechen zu brechen, und fügen noch das alte brëhen (heute noch in Berthold, Bertha erhalten), eig. „leuchten", dazu. Es iſt aber unleugbar, daß ſprechen dem Laute nach ganz genau dem latein. spargere entſpricht und von frangere abliegt. Dann ſind die Wurzeln brëchen und brëhen, waren ſie nur überhaupt eine einzige, gewiß ſehr früh auseinandergegangen. Wir zweifeln nicht, daß brëhen „leuchten" mit φλέγω, fulgeo zuſammengehöre und daß ſich darin nur das ältere r erhalten hat. Das iſt ſchon ſicher, daß brehen und braht auch auf den Schall gehen, und ferner, daß gar nicht ſelten Ausdrücke für ſprechen verwendet werden, die eigentlich „ſichtbar machen" bedeuten. Siehe außer den Bemerkungen von Heyſe die Beläge, welche J. Grimm in ſeiner akademiſchen Abhandlung „über den Wechſel der Perſonen in der Rede" beigebracht

hat. In der Deutung des lateiniſchen verbum und des deutſchen wort können wir wieder nicht mit Heyſe ſtimmen. Die Bemerkung iſt ohne Zweifel richtig, daß -bum im Lateiniſchen und -d, t im Deutſchen ableitend ſeien; aber die Wurzel iſt nicht ſanskr. var, deutſch war, griech. ὀϱ-άω, ſondern ſanskr. gar, griech. γηϱ-, lateiniſch garrire u. ſ. f.: verbum bedeutet ſomit „das Tönende". Der Wegfall eines g, nachdem es aus ſich ein v entfaltet, iſt namentlich im Lateiniſchen und Gothiſchen eine häufige Erſcheinung; vergl. nur vivere mit ſanskr. gîv, deutſchem quëhh (Queckſilber, Wachholder), vorare mit gula u. ſ. f. Auf S. 119 wird gelehrt, daß die Lippenlaute auch das „Werfen" ausdrücken, und dafür wird βάλλειν angeführt. Uns ſcheint Benfey ſehr richtig geſehen zu haben, daß in βάλλειν ein β an die Stelle des früheren g getreten iſt: wir dürfen βάλλειν nicht von βαϱ-ύς trennen, das ſeinerſeits durchaus daſſelbe iſt mit ſanskr. guru für garu und mit lat. gravis, eigentlich „fallend", cfr. ſanskr. gal und glâi. Immerhin mögen die Gaumenlaute das Hüllende und Bergende bezeichnen, aber κύειν iſt nicht derſelben Wurzel mit κεύθειν, wenigſtens müßte für das Sanskrit erſt der Uebergang eines k in g in dieſem Worte erwieſen werden: κύειν iſt der Wurzel ku, çu, çui „wachſen" angehörig, κεύθειν aber ſtimmt mit Sanskr. guh für gudh, da nach einer im Griechiſchen nicht ſehr ſeltenen Lautverſchiebung die anlautende media in die tenuis übergeht, wenn die Wurzel mit einer Aſpirata ſchließt. Es iſt gewiß der Satz nicht umzuſtoßen, daß das ιν oft in objectiver Anwendung die wallende Bewegung bezeichne; aber venire iſt dafür ein minder gutes Beiſpiel, da es ganz — wie verbum aus gverbum — aus gam hervorgegangen iſt; oder zweifelt irgend ein nicht engherziger und ungewandter Etymologe daran, daß gam, griechiſch βαν gleich βαμ in βάνjω, βαίνω und venio für vemio dieſelben Wörter ſind? Wegen des Ueberganges oder der Schwächung von m in n vergleiche gener neben γαμβϱός, γαμέω. In man „denken" (S. 121 bis 125) ſcheint uns als Anſchauung das „Meſſen, Ermeſſen" zu liegen, und auch manus ſelbſt die „meſſende" Hand zu bezeichnen. Faſt ſcheint es, als ob der Verfaſſer annehme (S. 126), daß dens urſprünglich ſchon mit d angelautet, was trotz dem ſanskrit. danta, litauiſchen dantis, gothiſchen tunthus, althochdeutſchen zand u. ſ. f. unwahrſcheinlich iſt: Hier wie in ὄφϱυς gegen ſanskr. bhrû und „Braue" ſcheint das Griechiſche (ὀδούς) eine ältere Form zu repräſentieren, nämlich für ſanskrit. adant von ad „eſſen" zu ſtehen;

denn daß der „Zahn“ oft als der „beißende“ bezeichnet wird, iſt eine bekannte Sache.

Die zweite Abtheilung des erſten Theiles behandelt, wie wir geſehen, die Sprache in der Sphäre der Beſonderheit. Nach allgemeinen Bemerkungen über die Verſchiedenheit der Sprachen, Verſchiedenheit der Lautform, der innern Beziehungsweiſe und des grammatiſchen Baues, legt uns der Verfaſſer A) die reale Entwicklung der Sprachen-Mehrheit vor, und zwar a) das ethnographiſch-genealogiſche Sprachenſyſtem, und b) die hiſtoriſche Entwicklung der Sprache; B) entwickelt er uns das begriffsmäßige Sprachenſyſtem. Greife heraus wo du willſt, überall kannſt du lernen, überall finden deine tiefſten geiſtigen Regungen reiche und geſunde Nahrung. Erlauben wir uns auch hier einige Einzelbemerkungen. S. 169 ſagt der Verfaſſer: Die Differenz ſtammverwandter Sprachen bei urſprünglicher Identität beſtehe A) darin, daß der Sprachſtoff manigfaltige Veränderung erleide oder in verſchiedener Weiſe angewendet werde 1) dem Laute nach, 2) durch Anwendung des Urbegriffes in verſchiedenen Bedeutungen; 3) in beiderlei Hinſicht: ſo ſtehe flu, fluo, flos, deutſch Fluth, Blut, blühen, Blume neben pluo u. ſ. f. Wenn auch deutſches Fluth ſicher zu ſanskrit plu, lat. pluere und fluere gehört, ſo doch kaum flos, Blut, blühen, Blume, in welchem letzten uns die Anſchauung des ſich Ausdehnens und Aufſpringens zu liegen ſcheint. Grimm in ſeinem Wörterbuche bringt ſie unter flare, blâsen, blähen u. ſ. f. Ebendaſelbſt unter 4) ſind grün, engl. grow u. ſ. f. mit latein. creo und cresco zuſammengeſtellt. Creare iſt doch unzweifelhaft aus der Wurzel ſanskr. kar hervorgegangen, vielleicht zunächſt als Denominativum zu cerus „der ſchaffende“ (Gott). Crescere aber iſt eine abgeleitete Inchoativform von Wurzel çvi „wachſen“ (çvas, cras, çvêta, creta u. ſ. f.). Und nun grün? Wir müßten uns ſehr täuſchen, wenn hier nicht die Wurzel ghar zu Grunde liegt, aus der auch gilvus, gëlo (gelb, χλωρός, olus für holus) und viridis ſelbſt (Farbe) hervorgegangen ſind. Vulpes und Wolf (auf derſelben Seite) ſcheinen allerdings unter ſich identiſch, aber auch identiſch mit lupus, griech. λύκος, und alle bezeichnen eigentlich den „Reißenden“, „Zerreißenden“.

Die dritte Abtheilung endlich des erſten Theiles umfaßt die Sprache als Organ des individuellen Geiſtes, alſo namentlich die Betrachtung des Stiles.

Auch über den zweiten Theil können wir nur Andeutungen geben: Zunächſt iſt der materielle Umfang deſſelben dahin beſtimmt, daß der Verfaſſer nothgedrungen ſich auf ein engeres Gebiet beſchränkt, indem er die deutſche Sprache in den verſchiedenen Epochen und Idiomen und die uns zunächſt liegenden beiden Sprachen des claſſiſchen Alterthums vorzugsweiſe ins Auge faßt und zu Gewinnung der höhern Geſichtspunkte und allgemeinen Principien mit einander vergleicht. Dabei iſt jedoch die Hinweiſung auf andere Sprachſyſteme, namentlich auf die modernen Sprachen ſecundärer Formation keineswegs ausgeſchloſſen: die Eintheilung muß in der Sache liegen. Eine erſte Abtheilung umfaßt die Lautlehre, und zwar das erſte Capitel die Natur der Sprachlaute überhaupt; ein zweites die Unterſchiede und Verhältniſſe der Sprachlaute nach ihrer materiellen Subſtanz: A) Syſtem der Sprachlaute, B) Syſtem der Lautverbindungen, C) Lautabänderung; ein drittes Capitel die accidentellen Elemente oder Eigenſchaften der Sprachlaute. Die Schriftlehre bildet einen nothwendigen Anhang zur Lautlehre. Das iſt die allgemeine Eintheilung, die in der natürlichſten oder lieber vernünftigſten Weiſe ſich ins Einzelne gliedert. Die zweite Abtheilung legt die intellectuelle Seite der Sprache dar: im erſten Capitel wird die Wortlehre, im zweiten die Lehre vom Satze (dieſe nur ganz allgemein) behandelt. Auch in dieſem Theile ſind wir mit den Principien vollkommen einverſtanden, am Einzelnen aber haben wir manches auszuſetzen, von dem wir mindeſtens einiges hier mittheilen wollen. Der Verfaſſer irrt (S. 267) wenn er im Lateiniſchen die Schwächung eines urſpünglichen (?) u in o annimmt, z. B. in adolescens, epistola, parvos, volt, voltus, volnus etc. Iſt denn hier nicht überall o aus vorausgegangenem ă entſtanden? Adulescens und epistula ſind in der beſten Zeit der lateiniſchen Litteratur ſtehende Schreibung; aber da iſt u aus o geſchwächt, und vielleicht durch den Einfluß des Etruſciſchen, das in hiſtoriſcher Zeit kein o mehr beſaß, hervorgerufen; dieſe Schwächung ging noch weiter in maximus ꝛc., artifex u. ſ. f., in denen übrigens nicht ein reines i, ſondern ein Mittellaut zwiſchen u und i gehört wird, den der Kaiſer Claudius ſehr verſtändig mit einem beſonderen Buchſtaben bezeichnen wollte. S. 278: Ebenſo hatten im Lateiniſchen nach Quintilian 1, 7, 6, ab, ad, ob harten Auslaut; daher ſchwankt auch die Schreibung, namentlich bei d, und man findet haut, set, aput u. ſ. w. Da fällt uns denn doch auf, daß das

Lateiniſche die urſprünglichen Tenues, wenn ſie den Auslaut bildeten, gerade ſehr häufig in die Mediae verwandelte, ſo in ab für ἀπό, ob für api, ἐπί, id für it, senatud (abl.) für senatut, estud (imper.) für estut u. ſ. f., während die Schreibung set, aput u. ſ. f., wie Ritſchl erwieſen, nicht etwa alt iſt, ſondern erſt mit der Kaiſerzeit begonnen hat. Bei ab können wir ſogar die Mittelſtufe zwiſchen ab und ἀπό angeben, nämlich die Form af. Was Heyſe annimmt, daß in manchen lateiniſchen Wörtern c und g unter ſich geſchwankt, iſt wohlbezeugt, und erſt jüngſt hat der für lateiniſche Sprachgeſchichte in herrlicher Weiſe thätige Ritſchl ſehr wahrſcheinlich gemacht, daß nūgae, alt naugae, nichts anderes ſei als naucae, nauca. Der Satz (S. 279) „Die lateiniſche Sprache hat in etymologiſch-identiſchen Wörtern an der Stelle des griechiſchen φ: f, p oder b u. ſ. f., iſt zu eng und zu weit. In der Regel wird den griechiſchen Aſpiraten ein römiſches h oder f oder die Media deſſelben Organes entſprechen, und das iſt die natürliche lautliche Entwicklung: eine entſprechende tenuis iſt alſo Ausnahme. Man hat aber hier wohl zu unterſcheiden zwiſchen Wörtern, die beiden Sprachen urſprünglich gemeinſam ſind und griechiſchen Lehnwörtern. In dieſen letzteren entſpricht lange hinaus den griechiſchen Aſpiraten die römiſche Tenuis. In Formen, wie σχίζω, scindo, ſteht das Lateiniſche auf urſprünglicher Stufe, da der Ziſchlaut keinen Einfluß auf den damit verbundenen Laut ausgeübt hat. Ob in ex (287) das x ſtammhaft ſei, iſt ſehr zu bezweifeln, es iſt wohl nur ſcheinbar ſtammhaft geworden, wie in mox. Vergleichen wir die Formen vehe- in vehemens und vae- in vaecors u. ſ. f., ſo finden wir hier daſſelbe Wort mit v, aber ohne s, d. h. ex iſt gewiß aus vahis entſtanden, und vahis iſt kaum was anderes als ein gekürzter Inſtrumentalis, x ſteht alſo für h(i)s. Das z (ib) iſt allerdings unlateiniſch geworden, beſtand aber urſprünglich auch im Lateiniſchen, vielleicht freilich in derſelben Bedeutung, wie im Oſciſchen und im Gothiſchen, d. h. als ein Vorläufer des ſpätern r, vergl. die Reſte des carmen Saliare bei Bergk. Sicher ſchwankten ſchon recht früh ci und ti unter ſich, ſobald ein anderer Vocal als i auf dieſe Silbe folgte, cfr. Ferd. Schultze, orthographicarum quaestt. decas. Paderbornae 1856. Mit Recht wird S. 291 die Neigung des Lateiniſchen, mit dem ſich darin das Umbriſche berührt, hervorgehoben, die Diphthongen zuſammenzuziehen. Was die Entſtehung von oi betrifft, ſo ſind auch die Fälle, die Benary zum Beweiſe beibringt, für den Urſprung aus

u + i, dahin zu erklären, daß hier ovi zuſammengerückt ward: ſo ſcheint es uns ſicher in poena für povina, pavina von pû „reinigen", in coira für covira (caveo), in oitier, oitilis u. ſ. f.; ô in sôdes iſt aus au zu erklären; aber sôdes ſteht nicht für si audes, ſondern für si audies. Mit den Lauten ê, ei, î und ihrem gegenſeitigen Verhältniſſe im Lateiniſchen und innerhalb der lateiniſchen Sprachgeſchichte iſt's eine eigene Sache. Ritſchl hat überzeugend dargethan, daß, wo dieſe Vocale unter ſich in demſelben Worte wechſeln, ê immer die älteſte und î die relativ jüngſte Geſtalt ſei, die allerdings wieder in die älteſte, die noch immer nicht ganz verſchwunden, übergehen konnte: ſo in sê, sei, si, ſo in nê, nei, ni (ni = ne nicht ſelten bei Plautus und in der Formel nimirum = ne mirum); aber endlich blieb die Form nē die gewöhnliche. Hec für hic finden wir gerade in den älteſten Denkmalen und der Dativ auf e — wenn auch mit deſſen Verkürzung — hat ſich in iure iurando adigere u. ſ. f. erhalten. So iſt wohl auch, wo ĕ und ī wechſeln, erſteres das ältere. Wir könnten noch ſehr viele Bemerkungen über die Lautlehre machen und im Einzelnen berichtigen, anderes beſtätigen, wie z. B. τοῦτο falſch als für τοῦτον ſtehend aufgeführt wird, während es nur für τοῦτοι ſtehen kann u. ſ. f.; wir wollen uns aber lieber noch einigen Raum für die zweite Abtheilung gönnen und hier nur noch unſere Anſicht über den deutſchen Ablaut (317) äußern. Heyſe ſagt: „Wie weit im Deutſchen die dem indiſchen Guna (dem griechiſchen Zulaute) analogen Lautverſtärkungen reichen, und wo die Lautverſtärkung aufhört ein rein phonetiſcher Proceß zu ſein und zum etymologiſch oder grammatiſch bedeutſamen Ablaute wird, iſt ſchwer zu beſtimmen. Bopp, der die Erſcheinungen der Ablaute ſelbſt gleichfalls als bloß phonetiſche Vorgänge anſieht, ſcheint mir zu weit zu gehen." Bopp ginge wirklich zu weit, wenn er behauptete, dieſer Ablaut habe nie eine dynamiſche Bedeutung gewonnen; er geht aber nicht zu weit, wenn er ſagt, urſprünglich ſei dieſer Ablaut rein phonetiſch geweſen, vielleicht einzeln, wie im goth. gēbum, im ahd. gâbumes aus einer internierten Reduplication entſtanden. Auch Grimm gibt in der neueſten Zeit (in ſeiner Geſchichte der deutſchen Sprache) zu, das Perfectum ſei wohl einſtmals ſo gut als im Sanskrit, Griechiſchen und Lateiniſchen auch im Germaniſchen mit Reduplication gebildet worden, dieſe ſei ſpäter geſchwunden oder hat ſich, ſetzen wir hinzu, innerlich mit dem Tempusſtamm geeinigt. Solche Vereinigung iſt im Sanskrit und Lateiniſchen ſehr häufig.

Unklar iſt es uns, wie Heyſe (356) ſagen kann, bei tuon ſei die reine Stammform nur ſcheinbar, es ſei ein mit o abgeleitetes Verbum. Dagegen ſpricht alles und namentlich das ganz alterthümliche Präteritum. Längſt hatte Bopp ſeine Gleichheit mit ſankr. dadhâmi und mit griech. τίθημι nachgewieſen; nach ihm ſind die einzelnen Formen von jüngeren Gelehrten hinlänglich aufgeklärt worden. — In §. 168 wird eine Mittelform der Ableitung ſtatuiert, die den Uebergang bilde zwiſchen der Stammbildung und der deutlich erkennbaren Ableitung. Wie der Name, ſo iſt auch die Sache etwas unbeſtimmt und unklar. Die verba pura, τιμάω ꝛc. ſind entweder wirkliche nachweisbare Ableitungen, d. h. von noch in der Sprache beſtehenden Nomina, oder ſie ſind Cauſativa. Die Präſensformen ἱκνέομαι u. a. ſind allerdings eigentlich Ableitungen von Participialſtämmen, die ſehr paſſend für die Präſenskategorie verwendet wurden. Das bezweifeln wir ſehr, daß im Lateiniſchen die ableitenden Vocale a, e, i an ſich kurz ſeien, wie (alſo weil?) im Griechiſchen, und nur durch Verſchmelzung mit dem Bindevokal innerhalb des Lateiniſchen ſelbſt lang werden; dafür fehlt auch jeder Beweis. Vielmehr behaupten wir, ſie ſind urſprünglich lang, wie im Germaniſchen. Denn wie nicht nur ahd. ê und ô, ſondern auch goth. ai und ô in habai- und salbodurch Contraction mit dem Bindevokale erſt im Germaniſchen entſtanden ſeien, geſtehen wir, nicht zu begreifen. Durch das Lateiniſche und Gothiſche wird eben Bopps Theorie über die ſogenannte ſchwache Conjugation beſtätigt, die noch klarer wird, wenn wir auch die Prâkritdialecte zur Vergleichung ziehen. Die lateiniſchen Formen docēt ſtatt docēt, amāt ſtatt amât, audīt ſtatt audīt hellt uns die lateiniſche Sprachgeſchichte vollſtändig auf. Im ältern Latein waren an dieſer Stelle noch lange Vokale, und erſt in ſpäterer Zeit übten t, r und m den verkürzenden Einfluß aus.

Etymologiſche Forſchung zeigt uns, daß manche Subſtantiva, die als völlig reine Stammwörter erſcheinen, es eigentlich doch nicht ſind. In hundert Fällen läßt ſich ſchlagend nachweiſen, daß einer einſilbigen Form im Lateiniſchen und Griechiſchen einſt eine mit ableitendem Vokale vorausgegangen ſei, in φρήν, in χήν, in scrobs, urbs u. ſ. f.; und anderswo ſind ſogar ſchon conſonantiſche Ableitungen ſicher, ſo in πᾶς, οὖς, in πῦρ u. ſ. f. Z. B. πῦρ iſt anerkannt eine Ableitung von Wurzel pû „reinigen“, ſei es nun geradezu eine Abkürzung von einem pûrus, oder eine Zuſammenziehung aus παϝας, παϝατ. Eben ſo ſind jûs, „Recht“ und „Brühe“, vêr „Frühling“,

recht deutlich Ableitungen derſelben Art, wie ἔπος und corpus. Das waren alſo mindeſtens ſchon nominale Mittelformen. Ueber das Einzelne des §, der über dieſe Mittelformen handelt, iſt wiederum manches zu ſagen. Wir beſchränken uns auf weniges. Mit den lateiniſchen i-ſtämmen iſt es eine eigene Sache: ſie ſind wenigſtens ſehr häufig ia-ſtämme, ſo canis (alt. canes), aedes (is), fames u. ſ. f. Die griechiſchen und lateiniſchen u-ſtämme ſind wohl in der Regel in ihrem Auslaute ſehr verſtümmelt und um einen Conſonanten vor und nach dem u, v verkürzt, d. h. z. B. ταχύ iſt gleich ταχ-Fατ, cornu = cornvat, genu = genvat, cf. γούνατος = γονF.

Der Genetivus fructūs ſteht allerdings ſtatt fructuos, fructues, fructuis: senatuos findet ſich im S. C. de Bacanalibus, -uis iſt bei Varro ſehr häufig. — Daß auch die griechiſchen Nomina auf ω, ως nicht rein vokaliſch abgeleitet ſeien, iſt nun wohl eine ausgemachte Sache. Unter den conſonantiſch auslautenden Mittelformen iſt auch mil-it aufgeführt, und das gehörte hierher, wenn Benfeys Deutung dieſer Nomina auf -it die rechte wäre, was wir ſehr bezweifeln: wir halten ſie mit Bopp und Ebel für Zuſammenſetzungen mit einer Participialform von ire, ſo daß eques „der zu Pferde ſich bewegende" iſt u. ſ. f. — Die Stämme auf eg, -ig, wie aquilex und remex (S. 370) können doch kaum unter die betreffenden Ableitungsformen gehören, ſondern ſie ſind mit conjux zuſammenzuſtellen, und remex geht wohl auf ein remigus, remegus, zurück, zu vergleichen mit jurgus (jurgare) = jur-egus, purgus (purgare) = pur-egus etc.

Der Mittelform gegenüber ſtellt nun Heyſe die eigentliche Ableitung, die ſich von jener dadurch unterſcheidet, daß ſie nicht unmittelbar von Stämmen, ſondern von bereits gebildeten Wörtern ausgeht, und das abgeleitete Wort in lebendiger, fühlbarer Beziehung zu ſeinem Stammworte ſteht, auf welches es deutlich zurückweiſt. Sie bildet mittelſt eines bedeutſamen, aber nicht als Wort für ſich ſtehenden Affixes von einem Worte ein neues, indem entweder der Inhalt der Vorſtellung modificiert, oder derſelbe Inhalt unter eine andere Begriffsform gefaßt wird." Wenn der Verfaſſer hier zweierlei Ableitungsmittel unterſcheidet, nämlich 1. bloße, d. h. für ſich bedeutungsloſe Laute und Silben, die nicht aus ſelbſtändigen Wörtern entſprungen ſind, ſondern als ſymboliſch bedeutſam den Begriff des Stammworts modificieren, und 2. ſyllabiſche Affixe von ſelbſtändiger Bedeutung, die ſich meiſt als urſprünglich ſelbſtändige Wörter nachweiſen laſſen;

ſo beweiſt er ſelbſt, wie ſchwer dieſer Unterſchied durchzuführen iſt. So ſind die Sprachvergleicher darüber einig, daß in σκ, sc der Inchoativa etwas Bedeutſames liegt, ſei es nun, wie Curtius meint, der Futurum von sum, ſei es, wie Benfey annimmt, das Deſiderativum von Wurzel ac „ſehen“. In den Iterativen und Frequentativen auf -tare und itare iſt eben t nichts anderes als das t des Participiums Perf.: ſie bezeichnen „das Gethane thun“ oder alſo, „wieder thun“. In -τηρ, -τωρ, -tor nehmen wir unbedenklich eine Ableitung aus Wurzel tar (τέλ-ος) u. ſ. f. an, ſo daß dieſes Affix wirklich „das zu Ende führen“ bezeichne. — Kaum that der Verfaſſer recht daran, baar in baares Geld, baarfuß u. ſ. f. mit dem Worte beran zuſammenzuſtellen; das litauiſche basas „baarfuß“ weiſt uns auf eine alte Form mit s ſtatt r, ſo daß alſo -bar der Ableitung wohl von dem ſelbſtändigen Adjectivum zu trennen iſt.

Am Ende des Abſchnittes „über die Zuſammenſetzung“ tadelt der Verfaſſer die Maßloſigkeit und ſchwülſtige Ueberladenheit der indiſchen Compoſita mit vollem Rechte. Dieſe iſt auch nicht ein altes Uebel der Sanskritſprache, ſondern hat ſich erſt nach und nach unter unſern Augen entwickelt; wie einfach ſind in dieſem Punkte noch die Veden! Ueber die Entwicklung dieſer Ungethüme von Compoſita ſpricht mit tiefer Kunde und mit Geiſt Regnier in ſeiner étude sur l'idiome des Védas, Paris 1855. Den Uebergang von der Wortbildung zur Wortbiegung bildet ein inhaltreicher §. über die Geneſis der Wortbedeutungen und die lexicaliſchen Verhältniſſe. H. fordert mit beſtem Rechte für das wiſſenſchaftliche Wörterbuch die etymologiſche Ordnung. Es hat den Sprachſtoff nicht bloß darzulegen, wie er factiſch iſt, ſondern wie er geworden iſt.

So ſind wir denn zur Wortbiegung gelangt; aber unſere Anzeige iſt ſchon ſo ſehr angewachſen, daß wir uns entſchließen müſſen, unſere Bemerkungen zu dieſer und über dieſelbe zurückzuhalten. Denn daß da einer, der ſich der Sprachenvergleichung zugewandt, in gar vielen Einzelpunkten nicht gleicher Meinung ſein kann mit demjenigen, der ſich der Sprachwiſſenſchaft hingegeben und zwar in der vergleichenden Sprachforſchung ſich vielfach umgeſehen, aber doch nicht allem nachgehen konnte, das iſt ſehr natürlich. Deſto freudiger geſtehen wir, daß wir des Verfaſſers allgemeinen Auseinanderſetzungen mit warmer Theilnahme auch in dieſem Abſchnitte gefolgt ſind.

Glücklich würden wir uns ſchätzen, wenn wir durch unſere Anzeige dieſes trefflichen Buches ſowohl dieſem ſelbſt als Heyſe's übri-

gen Schriften mehr Leſer zuzuführen vermöchten. Hier läßt ſich eine wahre und würdige Anſicht über Sprache gewinnen, und wie wichtig und einflußreich eine ſolche ſelbſt für den Lehrer der Elemente ſei, das darf ich nicht erſt lange auseinanderſetzen.

Zu Oſtern 1857. H. Schweizer.

De la suppression de l'article devant les substantifs joints aux verbes. Abhandlung des Programms der Königlichen Realſchule zu Berlin, vom Oberlehrer Heller. Berlin, 1856.

Eine frühere Beſprechung dieſer intereſſanten Abhandlung iſt unterblieben, da der Verf. von dem zweiten Theile derſelben, der partie théorique, nur den erſten Paragraphen im Programme gegeben hatte, mit dem Verſprechen, die folgenden Paragraphen in Herrig's Archiv folgen zu laſſen. Dieſes Verſprechen iſt jetzt erfüllt. Wir haben außer dem Programm noch in dem erwähnten Archiv, nachdem jenes zum Theil, und zwar in deutſcher Sprache wiedergegeben iſt, zwei wichtige Vervollſtändigungen. Das Beſtreben des Verf., ſtatt auf rein empiriſche Weiſe, wie ſie in faſt allen vorhandenen franzöſiſchen Grammatiken gehandhabt wird, rationell die Sprachgeſetze zu geben, iſt rühmlich anzuerkennen. Es wird wirklich Zeit, nicht mehr ein bloſes Aggregat von äußerlichen Regeln aufzuſtellen, die höchſtens für den eigens dazu fabricirten Exercitienſtoff ausreichen. Man mag den von Schifflin und Andern eingeſchlagenen Weg ſclaviſch verfolgen, oder freier auf demſelben fortrücken, der Geiſt der Wiſſenſchaftlichkeit, den dieſelben in die Methode der franzöſiſchen Grammatik gebracht haben, die Zurückführung des bunten Einzelnen auf das Allgemeine, die Darlegung des Grundes der Erſcheinungen, bleibt der allein berechtigte Standpunkt für den Sprachforſcher auf dem Gebiete der Syntax, auf welchem ja das hiſtoriſche Element eine andere Geltung hat, als auf dem der Formenlehre. Dieſer Geiſt der Wiſſenſchaftlichkeit iſt nicht nur in ſeinem Rechte gegen die Empirie der Grammatik, ſondern vornehmlich auch gegen die moderne Unſitte zu ſchützen, welche die Grammatik nur als eine Hülfswiſſenſchaft der Logik anſieht, und in dem Bau einzelner Sprachen blos allgemeine Denkgeſetze aufſucht, oder die Thatſachen einer Grammatik in ein von außen entlehntes Syſtem einzwängt, das, ſo detaillirt es auch ausſieht, nicht die Details der Sprache zum Vorſchein bringt, durch deſſen Maſchen vielmehr manches Fiſchchen durchſchlüpft. Herr Heller verſucht in dem wichtigen Theile

der Syntax, der den Artikel behandelt, allgemeine Grundſätze ſtatt untergeordneter Einzelheiten zu geben. Der „praktiſche Theil" giebt ein Verzeichniß von Verben nebſt deren ohne Artikel hinzutretendem Objekt. Der „theoretiſche Theil" ſpricht erſtlich vom Gebrauch des Artikels in negativen Sätzen, dann von der Vaugelas'ſchen Regel (d. h. von der Beziehung der Pronomina auf Subſtantiva ohne Artikel), endlich von dem Gebrauch des Artikels im Genitiv. Die Kategorien, die der Verf. zu Hülfe nimmt, um die Lehre vom Artikel rationell zu begründen, ſind die der Quantität und der Qualität. Der Unterſchied zwiſchen je n'ai pas d'amis und je n'ai pas des amis, ferner zwiſchen faire peu attention und faire peu d'attention, zwiſchen il est menteur und il est un menteur, zwiſchen le caractère de noblesse und le caractère de la noblesse, endlich der Grund, warum man trotz der Vaugelas'ſchen Regel ſagt: blessé de coups de flêches qui étaient empoisonnées (während man nicht ſagen kann d'un coup de flêche qui était empoisonnée), ſollen nach dem Verf. auf dem Verhältniß der Quantität zur Qualität beruhen. Wir verweiſen den Leſer auf das Programm ſelbſt und ſprechen unſre Meinung dahin aus, daß ohne Zweifel der Verf. durch Herbeiziehung dieſer Kategorien manches grammatiſche Räthſel ſehr glücklich gelöſt und ſcheinbare Willkürlichkeiten auf ein Geſetz zurückgeführt hat. Nur in wenigen Punkten können wir das Verfahren, die ſcheinbaren Willkürlichkeiten der Sprache vernünftig zu erklären, ſelbſt als willkürlich bezeichnen. S. 27 heißt es: En disant, c e n'est pas de l'or, on veut parler de la qualité de l'objet en question, et non pas de la quantité d'or, soit petite, soit nulle qui pourrait avoir été employée à le confecti onner. S. 31. On mettra l'article partitif où l'idée de q u a n t i t é ne saurait être exclue, comme en parlant des étoffes et des mati ères, comme étoffes et matières, et non pas seulement comme ayant certaines q u a l i t é s; on dira p. e. c e n'est pas de l'or, mais c'est de l'argent. Hier iſt ein Widerſpruch, der nur durch das Streben, ein an ſich richtiges Prinzip ſyſtematiſch durchzuführen, ohne Nebeneinflüſſe als wirkſam zuzulaſſen, erklärlich wird. S. 271 (im Archiv): „Man kann nicht ſagen: ils ne sortent jamais de table, qu'ils ne la renversent, weil sortir de table ein qualitativer Ausdruck iſt." S. 268: „Man wird mit der Academie ſagen können: s'éloigner assez de terre pour la perdre de vue, weil, wovon man ſich entfernt und was man aus den Augen verliert, immer irgend ein Land, das man nicht bezeichnen will, oder auch jedwedes

iſt." Schließen ſich die beiden „weil" einander aus? Unter-
en ſich beide Ausdrücke ſtrikt wie Qualität und Quantität? Ue-
upt ſcheint ſich der Verf. in Betreff der Vaugelas'ſchen Regel zu
Mühe zu geben. Die Hauptſache bleibt doch immer die, daß ein
wes Pronomen (relativ im Sinne der franzöſiſchen Grammatiker)
icht auf ein artikelloſes Subſtantiv beziehen kann, das als direk-
der indirektes Objekt mit ſeinem Verb oder ſeiner Präpoſition
nem Begriff verſchmilzt, und daher ſeine Selbſtändigkeit ver-
oder als Prädikatsnomen rein adjektiviſch gebraucht iſt. S. 29
der Verf.: On emploie (en anglais) avec les noms appellatifs
nant l'étoffe ou la matière some ou any, pour marquer
antité, on les retranche, en voulant désigner la qualité,
I have not drunk wine to-day, but tea. I have
drunk any wine to-day. Pray, drink some wine
me. He does not drink wine nor tea. We called
some wine and they offered us cider. Les gram-
iens anglais ne viennent pas à bout de montrer, où il faut
ervir de ces différentes manières de parler, parce qu'ils ne
pas attention à ces categories de qualité et de quantité.
müſſen wir die engliſchen Grammatiker in Schutz nehmen. Ge-
hen ſie auch nicht die Ausdrücke Qualität und Quantität, ſo ge-
ſie doch den Unterſchied richtig an (wie auch Vieles von dem,
in Bezug auf die franzöſiſche Grammatik vom Verf. durch ſeine
gorien erklärt wird, bereits in gleichem Sinne anderswo aufgefaßt
Vgl. Fölſing, 5. Ausg. §. 114. Behn-Eſchenburg §. 658. Schmitz
36. Wagner §. 545 u. ſ. w.

Der franzöſiſche Styl des Verf. läßt hier und da das echte Ko-
der fremden Sprache vermiſſen; auch einzelne Unrichtigkeiten, wie
là il vient ſtatt de là vient, saurait, wo in einzelnen Fällen
t beſſer ſtände, u. ſ. w. haben ſich eingeſchlichen.

Lehrer, die im Franzöſiſchen unterrichten, können ſolche echt phi-
giſchen Unterſuchungen, wie ſie Herr Heller anſtellt, und die ent-
t an die Verdienſte von G. Hermann um die griechiſche Grammatik
nern, nicht ignoriren.

Plate. German Studies. A complete course of instruction in the German language. First part. Hanover. Ehlermann. 1856.

Der Verfaſſer iſt bekannt durch ſeine Lehrbücher für Engliſchler-
de, die auch in der Revue beſprochen ſind, und zwar günſtig, da

der Verf. wenigſtens ſich als ein tüchtiger Kenner des Engliſchen zeigt, was nicht allen Grammatikern nachgerühmt werden kann. Wer ſeine Methode nicht ſchon aus ſeinen Büchern kennt, kann in der Vorrede zu dem German Studies ihr Weſen auseinandergeſetzt finden, wonach ſie nicht viel Eigenthümliches hat. Die dort angegebenen Grundſätze ſind: 1. A Modern language must be learned, as much as possible, in the same way as a child learns its mother-tongue. 2. The Study of a Language must be made as easy as possible. 3. A Grammar for Modern languages must be practical for practical life. Wir bemerken zu 1: Fremde Sprache und Mutterſprache, Schule und Haus, Arbeit und Spiel, Lehrer und Amme, das ſind ſo verſchiedene Dinge, daß der Schulunterricht möglichſt viel von dem von ſich abſtreifen muß, was an die Entwickelung des erſt erwachenden Kindes erinnert. Zu 2. Das verſteht ſich von ſelber. Der Unterricht muß der Faſſungskraft angemeſſen ſein. Aber heut zu Tage wird mit der Leichtigkeit viel Mißbrauch getrieben. Man traut den Schülern nicht genug zu. Die Methode, das Lehrbuch ſoll alle Mühe auf ſich nehmen. Anſchaulich ſoll alles gemacht werden, als ob das mechaniſche Gedächtniß nicht zuerſt gehörig herangezogen werden müßte, um Dinge aufzunehmen, mit denen nachher ſich genug operiren läßt. Zu 3. Allerdings muß der Unterricht praktiſch ſein, er muß das Wiſſen und das Können ſchaffen. Aber wenn der Verf. ſagt, er hätte deswegen das real life allein berückſichtigt, ſo bedauern wir die heutige Schülergeneration, die aus der Grammatik und aus der Lektüre nicht lieber gelegentlich etwas über Alexander den Großen, Sokrates, Cäſar, Columbus u. ſ. w. erfährt, um daran ſeine Phantaſie zu nähren, ſtatt Trivialitäten aus dem Alltagsleben. Einen eigenthümlichen Eindruck macht die der Vorrede angehängte Anzeige. Der Verf. ſucht Penſionäre, 50 Pfund das Jahr. Das iſt allerdings real life, indeed. Den Beſchluß des Buches macht: Zopf und Schwert, von K. Gutzkow, zum Ueberſetzen in das Engliſche bearbeitet. Für den ſpeciellen Zweck, den der Verf. bei ſeiner Grammatik zu haben ſcheint, junge Engländer, die in Deutſchland ſich aufhalten, im Deutſchen privatim zu unterrichten, iſt dieſelbe ſehr geſchickt eingerichtet, und haben auch die angegebenen Grundſätze ihre Richtigkeit, die wir nur nicht in ihrer Allgemeinheit gelten laſſen können. Ja für dieſen praktiſchen Zweck hätten wir gern geſehen, wenn der zweite Grundſatz, as easy as possible, noch ſtricter durchgeführt wäre, oder wenigſtens das grammatiſche Syſtem noch einfacher, eingeſchränkter, ſparſamer er-

ſchiene. Engländer und Franzoſen können nicht ſo viel Grammatiſches vertragen, als die Deutſchen.

R. Duval. Vollſtändige praktiſche Anleitung, das Konjugiren der regelmäßigen wie unregelmäßigen franzöſiſchen Zeitwörter auf eine leichtfaßliche und viel Zeit erſparende Weiſe zu lehren und zu erlernen. Vierte Auflage. Hamburg und Leipzig, Heubel's Verlag. 1858.

Die Préface (sic) enthät in wenigen Zeilen wunderbare Dinge; z. B. des améliorations conforme à la réforme qui s'est opéré, aisement, connaissançe, faît, de bonnes sérvices, simultanement, efforts couronnés au plus grand succès. Das Werk enthält auf zwölf ganzen Bogen lauter Paradigmata von Verben; das Paſſiv z. B. iſt nicht nur von aimer, ſondern auch von punir, recevoir, vendre durchconjugirt, ebenſo se coucher, se réjouir, s'appercevoir (sic! sic! in allen Formen), se rendre. Der Lehrer ſoll mit dieſer „zeitſparenden" Einübung Phraſen verbinden, und zwar agréables par une humeur joviale et enjouée. Das Buch hat bereits die vierte Auflage erlebt; ein Zeugniß für das franzöſiſchlernende Publikum.

Dr. B. Schmitz. Franzöſiſches Elementarbuch, nebſt Vorbemerkungen über Methode und Ausſprache. Erſter Theil: Vorſchule der franzöſiſchen Sprache. Dritte erweiterte Auflage. Berlin, F. Dümmler. 1857.

Dr. B. Schmitz. Anleitung für Schulen zu den erſten Sprechübungen in der franzöſiſchen und engliſchen Sprache. Ein Uebungsbuch hauptſächlich für Realſchulen und höhere Töchterſchulen, nebſt einer methodologiſchen Einleitung. Greifswald, C. A. Koch. 1856.

Der Verfaſſer dieſer beiden Sprachbücher, die Niemand, der für die Methodik des Unterrichts in den neueren Sprachen ein Intereſſe hat, ignoriren darf, iſt durch andere werthvolle Bereicherungen der Schulbuchlitteratur bereits rühmlichſt bekannt. Seine in dritter Auflage, oder vielmehr in dritter Bearbeitung erſchienene Engliſche Grammatik iſt unſtreitig eine der gediegenſten, die wir beſitzen, wenn wir von den rein wiſſenſchaftlichen Werken eines Fiedler u. ſ. w. abſehen, und man begreift kaum, wie ſowohl aus früherer Zeit her, als aus der neueſten gewiſſe Lehrmittel ihr Daſein daneben in den Schulen friſten können, ja ſogar eine Zimmermannſche Sudelei das erwähnte gediegene Werk an Verbreitung überflügelt hat. Es läßt das auf das engliſchlehrende Publikum einen Schluß machen. Auch die franzöſiſche Grammatik des Verf. zeigt ſeine ſorgfältige, durchdachte Art zu arbeiten. Sie iſt freilich nicht viel mehr als eine Beiſpielſammlung und läßt es häufig

an der Darlegung der ſprachlichen Geſichtspunkte und Geſetze, an Begründung der Details fehlen, aber die Beiſpiele ſelbſt, einem großen Theile nach allerdings der Syntax von Mätzner entlehnt, bieten dem Lehrer ein koſtbares Material, und in der Auffaſſung einzelner Erſcheinungen zeigt ſich manches Neue und Intereſſante. Von beſonderem Werthe iſt des Verf. „Die Engliſche Ausſprache in möglichſt einfacher und zuverläſſiger Darſtellung.“ Es giebt in der That keine klarere, einfachere, und gleichwohl ein tieferes Intereſſe gründlicher befriedigende, endlich zuverläſſigere (der Verf. folgt vorzugsweiſe Smart) Darſtellung des Syſtems der engliſchen Orthoepie. Als Lehrer kann man da, wo man in der Schule etwas Zuſammenhängendes und Syſtematiſches über die Ausſprache geben will, viel daraus nehmen. Bei den beiden Büchern, die wir hier anzeigen wollen, haben uns zunächſt die methodologiſchen Einleitungen beſchäftigt. Viel Neues enthalten ſie grade nicht, nur hier und da Anſätze dazu. Es ſind nur Unweſentlichkeiten, die den Verf. von dem jetzt in faſt allen Elementarbüchern herrſchendem Unterrichtsgange trennen, den man trotz des gemeinſamen Princips, blos wegen einiger äußerlicher Unterſchiede, die weniger tief gehen, als die Verf. zugeben wollen, mit den verſchiedenſten Namen, heuriſtiſch, genetiſch, kalkulirend, naturgemäß, pſychologiſch, organiſch, antimechaniſch u. ſ. w., benannt hat. Was der Verf. gegen dieſe landläufige Seidenſtücker'ſche Methodik (ſeit Seidenſtücker hat, was den Kern der Sache betrifft, die Methodik in den neuern Sprachen keinen wirklichen Schritt vorwärts gethan, Magers Verdienſte ausgenommen, der jetzt aber factiſch von der Schule perhorrescirt wird, deſſen, wie man ſich ausdrückt, künſtlichen, gelehrt und wiſſenſchaftlich ſich gebahrenden Sprachbüchern die knappen, höchſt geſcheut auf die Knabenluſt zur Räthſellöſung berechneten Ahn'ſchen Werke vorgezogen werden) vorbringt, iſt nur die Freiheit, die er für ſich in Anſpruch nimmt, einen andern Anfang in ſeinem Buche zu nehmen, den zu erlernenden Stoff anders einzutheilen und anzuordnen u. ſ. w. Es iſt eine Art Fanatismus oder ganz bornirter Egoismus, ſagt er, welcher überall nur Einen Weg, nur Ein Mittel des Heiles ſehen kann. Man denkt, indem man das lieſt, zuerſt, daß es ſich um ein ſchnurſtracks Seidenſtücker, Ahn, Plötz, Hauſchild u. ſ. w. entgegenlaufendes Prinzip, um einen ganz neuen Ausgangspunkt des Unterrichts handelt, und man iſt überraſcht, gleich hinterher zu finden, daß der Verf. nicht mit j'ai, ſondern wegen des darin vorkommenden Apoſtrophs mit je parle beginnt. Die andern Grundzüge der Methode, die der Verf. in der

Einleitung zu ſeinem Elementarbuche darſtellt, zeigen ebenfalls ſeine Verwandtſchaft mit Ahn, Plötz u. ſ. w. „Möglichſte Theilung der Schwierigkeiten und recht allmäliges Fortſchreiten vom Einfachen zum Verwickelteren — allmäliges langſames Fortſchreiten, damit ſich die kindliche Seele in die wichtigſten Formen und die gewöhnlichſten Wörter und Ausdrucksweiſen der Sprache hineinleben kann (ſchnelles Ueberblicken einer Vielheit von Formen muthet wohl heut zu Tage kein denkender Pädagoge dem kindlichem Anfänger mehr zu [danach muß der Ref. auf den Ruhm eines denkenden Pädagogen verzichten]) — und dann von Zeit zu Zeit die allmälig, recht langſam und gründlich erlernten und eingeübten Einzelheiten zuſammenfaſſen — hin und wieder eine Zeit lang Halt machen ꝛc.“ „Die Formen der Sprache ſind nicht die Sprache; das Material, die Wörter und Ausdrucksweiſen der Sprache (der Sprachſchatz) machen den eigentlichen Stoff aus, welcher gelernt werden muß. Alſo nicht möglichſt einſylbige und gleichgültige Sätze ſoll der Schüler leſen, um nur daran die Formen einüben zu können ꝛc.“ „Die Wendungen der gewöhnlichen Umgangsſprache ſind unentbehrlich; aber ein großer Reichthum an Sätzen, welche irgend eine hiſtoriſche, naturgeſchichtliche, moraliſche Wahrheit oder einen anderweitig intereſſanten Sinn enthalten, iſt eine wichtige Eigenſchaft eines ſolchen Buches.“ „Der Lehrer muß den Schülern nichts aufgeben, das er nicht vorher auf's Sorgfältigſte ihnen eingeübt hat.“ „Allen Reſpect vor der Praxis, aber ſie ſei methodiſch geregelt. Unordnung, Unklarheit, Unwahrheit oder Ungenauigkeit taugen nirgend etwas und ſind eben ſo unpractiſch als untheoretiſch. Nur durch den Gebrauch oder die Uebung iſt ein Sprachgefühl zu bilden und Gewandtheit in der mündlichen und ſchriftlichen Anwendung der Sprache zu erreichen; aber Sicherheit und klares Bewußtſein durch die Regel.“ Mit wahrhafter Satisfaktion greifen wir im Gegenſatz gegen ſolche ſchon zu oft von der Pädagogik geſtellten und in der Praxis jetzt allgemein beherzigten Forderungen folgenden Ausſpruch des Verf. auf: „Ein anderes iſt die Methode, nach welcher ein Gegenſtand in einem Buche dargeſtellt wird, und ein anderes die Methode, nach welcher der Lehrer das in einem Buche dargeſtellte für ſeine Schüler lebendig macht. Kein Schulbuch, wie methodiſch auch bearbeitet, ſoll oder kann die methodiſche Kunſt des Lehrers überflüſſig machen.“ Das iſt ein wahres Wort, ein Wort an der Zeit, deſſen nachdrückliche Hervorhebung Noth thut. Welche Rolle überlaſſen denn die genetiſchen, naturgemäßen, heuriſtiſchen u. ſ. w. Elementarbücher dem

Lehrer? Da iſt der Gang genau vorgezeichnet, da muß alle Semeſter dieſelbe Leier von vorn geſpielt werden, da werden die Fragen durch ein questionnaire dem Lehrer in den Mund gelegt, da wird der Lehrer in den Anmerkungen, die leider auch der Schüler lieſt, vor Fehlern gewarnt, da ſtehen die Exercitien ſtereotyp geſetzt, damit die thèmes ſich von einer Claſſengeneration auf die andere vererben können, da darf man den Weg des Verf. nirgends verlaſſen, ſeinen Gang an keiner Stelle durchbrechen, da muß man das eine Mal ſo anfangen, wie das andere Mal (ſei es mit j'ai, ſei es mit je parle), da mag die Claſſengeneration ſein wie ſie will, von ſtarker oder ſchwacher Digeſtion, das Recept iſt ein für alle Mal verſchrieben, und die Diät genau vorgezeichnet. Die Revue hat es ſchon öfters ausgeſprochen, und wir kommen immer darauf zurück: das Buch muß ſynthetiſch ſein, und die Methode des Lehrers analytiſch. Man gebe dem Schüler eine ſyſtematiſche Wortlehre und den nöthigen Sprachſchatz in die Hände, und nun mag der Lehrer das Seinige thun, mit Selbſtändigkeit ſich ſeinen genetiſchen, analytiſchen ꝛc. Weg aufſuchen, durch den mündlichen lebendigen Unterricht das ſtarre Syſtem beleben, den Anfang nehmen, wo es ihm gut dünkt, und ſo frei das ihm geſetzte Ziel der Claſſe erreichen. Herr Schmitz iſt aber trotz jenes Ausſpruches, in den wir freudig einſtimmen, ſehr entfernt, ſo weit die Conſequenzen zu ziehen. Er bleibt auf halbem Wege ſtehen, oder macht vielmehr nur den Anſatz zur Wahrheit. Wie verſteht er ſeinen Ausſpruch? Parturiunt montes etc. S. 13 beginnt eine Lection mit der Regel: Nach Mengewörtern wird de gebraucht: un morceau de pain. Im mündlichen Unterrichte, meint er, müſſe der Lehrer damit nicht anfangen, ſondern an Sätzen die Regel zeigen. Das iſt alſo der ganze Unterſchied zwiſchen „der Methode, nach welcher ein Gegenſtand in einem Buche dargeſtellt wird, und der Methode, nach welcher der Lehrer das im Buche dargeſtellte für ſeine Schüler lebendig macht.“ Wie hier der Verf. mit ſeinem wahren Grundſatz nicht Ernſt macht, ſo auch nicht in der ſehr leſenswerthen Einleitung ſeiner „Anleitung zu den erſten Sprechübungen“ mit der durchaus richtigen, unſerer Zeit nicht genug zur Beherzigung vorzuhaltenden Anſicht von der Wichtigkeit der Stellung, die das mechaniſche Auswendiglernen auf einer gewiſſen Stufe des Unterrichts einnimt. Der Verf. wehrt ſich viel zu beſcheiden und ängſtlich gegen den Vorwurf, den man ihm möglicherweiſe machen könnte, als lege er zu großes Gewicht auf „Gedächtnißkram“. Es iſt ſchlimm, daß „mechaniſch“, das nothwen-

dige Attribut des Gedächtniſſes, in der pädagogiſchen Welt zu einem Scheltwort herabgeſunken iſt; es iſt ſchlimm, daß wir Pädagogen ſo wenig Pſychologen ſind, um nicht mehr den ganzen Werth des mechaniſchen Gedächtniſſes in der Entwickelung des Kindes zu kennen; es iſt ſchlimm, daß wir immer nur anſchauen und denken laſſen wollen, als ob das (mechaniſche) Auswendiglernen nicht ſo gut eine Thätigkeit des Geiſtes iſt, wie der Verſtand, und pädagogiſch nicht ſo berechtigt, wie Anſchauen und Vorſtellen. Nur Weichlichkeit und Energieloſigkeit will Alles dem Kinde intereſſant, anſchaulich, begreiflich machen, um ihm das mechaniſche Lernen zu erſparen. Die Zucht des Gedächtniſſes, unter welche die lernende Intelligenz genommen wird, iſt hinſichtlich höherer Functionen derſelben von großer Wichtigkeit. Zu wenig mechaniſch memoriren, rächt ſich in ſpäterer Zeit, und grade der Sprachunterricht iſt das Gebiet, wo die Vernachläſſigung der Zucht des Gedächtniſſes durch mangelhafte Leiſtungen geſtraft wird. Wir werden erſt wieder ganz andere Fortſchritte bei unſern Schülern erleben, wenn wir auf der unterſten Stufe ſie ordentlich wieder Formen memoriren laſſen, und Paradigmata „einpauken" wie das Einmaleins. Ref. meint das natürlich cum grano salis. [Worüber zu vergl. Scheibert in der Pädag. Rev. Bd. 30, S. 372. Lgbn.] Das Anſchauen der erlernten Form, im Satze, das Verbinden derſelben mit dem Sprachſchatz braucht deswegen ſeine Bedeutung im Unterrichte nicht zu verlieren.

Herr Schmitz ſagt: „Ueber Manches hier, wie in der Methodik und Pädagogik überhaupt, können erfahrene denkende Lehrer verſchiedener Anſicht ſein." Dieſe Toleranz giebt Ref. das Vertrauen, daß es ihm nicht falſch gedeutet wird, die Darſtellung ſeiner Anſichten an die des Herrn Verf. geknüpft zu haben. Wir müßten, nachdem wir unſere Abweichung in allgemeinen pädagogiſchen Auffaſſungen gezeigt haben, eigentlich auf eine Beſprechung der beiden Bücher verzichten, da wir den Standpunkt des Verf. nicht theilen. Aber das macht uns in unſerm Urtheile nicht parteiiſch und gegen die Vorzüge nicht ungerecht. Was „die Anleitung zu den erſten Sprechübungen" betrifft, ſo glauben wir, daß, wenn das Converſiren in den höhern Claſſen mit der Lektüre verbunden, dieſelbe in Frage und Antwort aufgelöſt, in der fremden Sprache commentirt und beſprochen wird, damit genug geſchieht, und kein beſonderes Buch, keine beſonderen Stunden, kein beſonderes Material zum Sprechen nöthig iſt. Die Lectüre darf allerdings, wie das faſt überall der Fall in den höhern Claſſen iſt, nicht zu einſeitig eine äſthetiſche, der Litteraturgeſchichte dienende, die geiſtige,

beſonders ſchöngeiſtige Entwickelung der fremden Nation repräſentirende ſein. Sie muß, wenigſtens ſchließlich und auf der oberſten Stufe hauptſächlich, der Schlüſſel werden, um einen realen Inhalt zu gewinnen. Wir wollen das aus Gründen, die in der Revue ſchon oft erörtert ſind, und das Sprechenlernen kommt dabei zu ſeinem vollen Rechte. Wenn unſere Primaner und Secundaner fleißig ſolche engliſche Autoren leſen, die ſie in die Geſchichte, in die Verfaſſung, in den Handel, in die Induſtrie Englands einführen, und wenn ſie über ſolche Materien ſich ausdrücken lernen, ſo wird auf eine paſſende Weiſe zwiſchen der Schule, die immer ein Streben zum Formalen und Idealen hat, und dem Leben, das vom Unterricht Parliren, und zwar über alltägliche Dinge, über unſere nächſten Umgebungen verlangt, vermittelt. Glaubt man aber durch dieſes Verfahren — das weiter hier auseinanderzuſetzen der Raum fehlt, den Forderungen der Eltern, die vor Allem die Kinder ſprechen hören wollen, und zwar möglichſt früh, nicht genug Rechnung getragen, oder hält man ſelbſt als Lehrer ein möglichſt frühzeitiges Beginnen mit den Uebungen im Sprechen, und zwar über Gegenſtände des das Kind daheim umgebenden Lebens, für unerläßlich, ſo empfehlen wir zu dieſem Zwecke das durchdachte Verfahren des Herrn Schmitz und ſein höchſt geſchickt angelegtes Buch. Der Grundgedanke ſeines Verfahrens bei den erſten Sprechübungen iſt dieſer: Aus der großen unendlichen Sprache — die überhaupt Niemand ganz beherrſcht und aus der Mancher, dem ſchon eine erhebliche Fertigkeit im Sprechen zugeſchrieben wird, doch nur eine ſehr beſcheidene Summe von Vocabeln und Phraſen ganz beherrſcht — wird dem Schüler gleichſam eine kleine abgeſchloſſene Sprache zurecht gemacht, welche ungefähr das Weſentlichſte ſeines Ideenkreiſes repräſentirt; im Gebrauche dieſer kleinen aparten Sprache wird er bis zu völliger Schlagfertigkeit geübt. Dieſe kleine Welt, in der das Kind in fremder Sprache ſprechen lernt, umfaßt Perſonalien, Begrüßungen, die Zeit, das Wetter, das Aufſtehen, Ankleiden, Eſſen und Trinken, die Schule, Sprache und Grammatik, Geſchichte u. ſ. w. Wir müſſen noch die Sorgfalt hervorheben, mit der Herr Schmitz die Ausſprache behandelt. Seine Andeutungen in dieſer Beziehung, die Art ſeiner Darſtellung werden Lehrer und Schüler in Bezug auf Ausſprache, dieſe ſo vielfach vernachläſſigte Seite des Unterrichts, treffliche Dienſte leiſten, zumal da beſonders auf gewiſſe tief eingewurzelte Fehler der Deutſchen aufmerkſam gemacht iſt. Dies führt uns auf das franzöſiſche Elementarbuch, in dem ebenfalls

das Capitel der Aussprache sehr sorgfältig behandelt ist und interessante Winke in Bezug darauf gegeben werden (bei der Bindung, S. XXX, fällt uns auf, daß von f überhaupt gesagt ist, es werde in der Bindung wie v gesprochen, was nur beim Zahlworte neuf gilt, also z. B. nicht in vif amour). Die dritte Auflage des Elementarbuches ist nicht wesentlich geändert, enthält aber einige Zugaben, die die Brauchbarkeit desselben nur erhöhen können, insbesondere eine Anzahl sorgfältig ausgewählter zusammenhängender Lesestücke, denen einiges Grammatische, namentlich die gewöhnlichsten unregelmäßigen Zeitwörter, vorangeschickt ist. Hierdurch ist der erste Theil des Elementarbuches gewissermaßen zu einem in sich abgeschlossenen Ganzen, zu einer Vorschule der französischen Sprache geworden.

Stettin. Dr. Robolsky.

II.

1. Lehrbuch der deutschen Metrik für höhere Lehranstalten, so wie zum Selbstunterricht. Von Dr. Carl Fuchs, Rector des Gymnasiums und der Industrieschule zu St. Gallen. Stuttgart, Metzler. 1854.

Ein nach den strengeren Grundsätzen von Gödeke und Minckwitz gearbeitetes, wohlgeordnetes, der Erklärung des Lehrers noch genug überlassendes, recht brauchbares Lehrbuch für Gymnasien; für Realschulen jedoch weniger zu empfehlen.

2. Ueber die Einführung einer geschichtlich begründeten Rechtschreibung von Dr. Otto Vilmar. Marburg, Koch. 1856. (6 Ngr.)

Man könnte gegen die Forderung, daß die ganze Schreiberwelt jene neue Orthographie annehme, kurz einwenden, daß, ehe es nicht allgemein Mode geworden, rothe Röcke zu tragen, man dies hochstehenden Leuten, Fürsten und Herren, welche „Mode machen" können, überlassen müsse. Allein unsere alte Orthographie läßt sich noch durch ganz andere Gründe vertheidigen, als die Herren von der historischen Grammatik bis jetzt erwogen zu haben scheinen. Diese indessen schon vorzuführen, scheint noch keine Nothwendigkeit; denn wo, gleichwie für Bibelthum und Bibeldeutsch, eine ganze Nation Wache hält, kann selbst die Einführung des Wackernagel'schen Lesebuchs in Schulen und Seminarien das wohlberechtigte Schriftthum nicht gefährden.

Gr.

III. Vermiſchte Aufſätze.

Die Sentenzenſammlungen aus lateiniſchen Autoren.

Mit Rückſicht auf die betreffenden Schriften von Wagner, Wüſtemann, Binder.

Als die lateiniſche Sprache noch ausſchließlich in den höheren Bildungsanſtalten herrſchte, ſo daß ſie dieſen mit Recht ſogar den Namen geben konnte, da wurde nicht nur eine größere Anzahl römiſcher Schriftſteller geleſen, das Geleſene wiederum in lateiniſcher Sprache verarbeitet und ſomit eine immer größere Vertrautheit mit der Sprache und Uebung in ſprachlicher Darſtellung erzielt, ſondern es wurde auch dem Gedankeninhalte der einzelnen Schriften, beſonders inſofern derſelbe einen allgemeingiltigen ſittlichen Werth zu haben ſchien, größere Aufmerkſamkeit zugewendet. Mit dem Gewinne einer allgemein geiſtigen Uebung und der Aneignung einer in früheren Zeiten unentbehrlichen Form ſchriftlicher und mündlicher Mittheilung ging das Beſtreben Hand in Hand, die in den Werken der römiſchen Litteratur niedergelegten Grundſätze und Anſichten über Religion und Tugend, die Kernſprüche und Regeln über das Verhalten des Menſchen in verſchiedenen Verhältniſſen des Lebens kennen zu lernen und feſtzuhalten. Dieſe bei der Lectüre römiſcher Schriftſteller in früherer Zeit verfolgte Richtung läßt ſich wie aus mancher anderen Einrichtung, ſo beſonders auch daraus erkennen, daß in jener Zeit manche Schriftſteller bei denen eine ſententiöſe Ausdrucksweiſe, oder eine praktiſch ethiſche Tendenz überwiegt, mit großer Vorliebe geleſen und ſtudirt wurden, während dieſe heut zu Tage mehr und mehr aus der Liſte der geleſenen Schriftſteller verſchwunden ſind; wir erinnern zum Beiſpiel an Seneca. Die Zeiten ſind anders geworden und haben eine weſentliche Veränderung in der Lectüre und Interpretation lateiniſcher Schriften in der Schule mit ſich gebracht. Die lateiniſche Sprache iſt wenn auch das wichtigſte und charakteriſtiſchte Lehrobject und Bildungsmittel in unſern Gymnaſien, ſo doch lange nicht mehr das ausſchließlich berechtigte; die auf dieſelbe verwendbare Zeit iſt immer knapper

bemeſſen, die Kraft des Schülers durch andere Lehrgegenſtände und Anforderungen, berechtigte und unberechtigte, immer mehr in Anſpruch genommen worden. Es iſt aber auch die Aufgabe des lateiniſchen Unterrichts ſchwieriger geworden nicht nur wegen der immer wachſenden Zahl der übrigen Lehrfächer, ſondern auch wegen der großen Fortſchritte, welche die Linguiſtik und Alterthumskunde unaufhörlich gemacht hat, ſo wie wegen des Experimentirens mit neuen methodiſchen Verſuchen, die zur Ausgleichung zwiſchen dem immer wachſenden Stoffe und der mehr und mehr beſchränkten Zeit hin und wieder aufgetaucht ſind und Nachahmung gefunden haben. Wenn nun dem Schüler bei der Lectüre lateiniſcher Schriftſteller zugemuthet werden muß, immer mehr ſprachliches Material ſich anzueignen, den conſtanten und beſſeren Sprachgebrauch kennen zu lernen, die beſondern Eigenthümlichkeiten des Schriftſtellers zu begreifen, den weſentlichen Inhalt und den Zuſammenhang der Gedanken zu merken, die einſchlagenden grammatiſchen ſtiliſtiſchen und hiſtoriſchen Erklärungen und Ergänzungen zu behalten, die antike Sprache in die Mutterſprache treu, gewandt und ſchön umzuſetzen, vielleicht das Geleſene und Vorgetragene in lateiniſcher Sprache zu reproduciren; ſo iſt es gar leicht erklärlich, wenn bei allen dieſen Beſchäftigungen für Kopf und Geiſt und Lernen und Wiſſen, für Herz und Charakter ein geringerer Gewinn, eine ſchwächere Ausbeute herausſpringt, wenn der Schüler zu ſehr nur geiſtig, nicht auch gemüthlich angeregt wird, wenn beſonders inhaltsreichen Gedanken und Grundſätzen, die ſich in jeder Darſtellung zerſtreut finden, nicht diejenige Beachtung geſchenkt wird, welche dieſelben verdienen. Wiewohl Niemand in Abrede ſtellen wird, daß die griechiſche Litteratur reicher ſei an Gedankengehalt, daß in zahlreichen Litteraturſtücken von den griechiſchen Dichtern, Rednern, Geſchichtsſchreibern und Philoſophen die erhabenſten Ideen in wahrhaft künſtleriſcher Form zur Darſtellung gebracht worden ſind, ſo glauben wir doch bei der Forderung, daß die Gymnaſialjugend angehalten werden müſſe, den in die Darſtellung eingewebten Sentenzen, Lebensregeln, Sittenſprüchen größere Aufmerkſamkeit zuzuwenden, uns auf die lateiniſche Litteratur vorläufig beſchränken zu dürfen. Der ſittlich ernſte und auf das unmittelbar Praktiſche gerichtete Sinn des Römers war beſonders geneigt, ſolchen Sentenzen, in denen eine Regel, eine Maxime, ein Kanon oder Gebot für ſein Denken, Leben und Handeln enthalten war, Werth beizulegen; eine Sammlung von *ἀποφθέγματα* und *γνωμολογίαι* des Cato, dieſes Römers von ächtem Schrot und Korn, wird ausdrücklich von Cicero

und Plutarch erwähnt. Die römiſche Sprache war auch ganz beſonders dazu angethan, ſolchen allgemeinen Gedanken einen abgerundeten, präciſen Ausdruck, eine eindringliche und leicht behältliche Faſſung zu geben.

Daß aber dieſen in den Schriften römiſcher Autoren ſich häufig findenden Sentenzen, mögen ſie ſich auf Gottesverehrung und Religion oder auf Tugend und Sittlichkeit oder auf politiſche Wirkſamkeit oder auf das tägliche Leben beziehen, auch bei der heutigen Schullectüre größere Beachtung zu Theil werde, wird nicht leicht in Zweifel gezogen werden. Dieſelben haben nicht nur in culturhiſtoriſcher Rückſicht Werth und Bedeutung, inſofern man aus ihnen die bei einem mächtigen und thatkräftigen Volke giltigen Anſichten oder die von den beſten Geiſtern dieſes Volkes für die höchſten Aufgaben und Intereſſen des Menſchen feſtgeſtellten Grundſätze und Regeln kennen lernt, ſondern ſie haben auch, wenigſtens zu einem großen Theile, einen dauernden und ewigen Werth, inſofern und inſoweit eben ihr Inhalt den Geſetzen und Vorſchriften des Chriſtenthums, der Vernunft, der poſitiven Erfahrung nicht widerſpricht. Solche Sentenzen ſind κτήματα εἰς ἀεί; das Gymnaſium wird ſie als ein weſentliches Förderungsmittel für Bildung des Herzens und Charakters, als ein Erziehungsmittel betrachten. Darum iſt es gewiß ſehr zu empfehlen, wenn je nach der Faſſungskraft und geiſtigen Befähigung mehr oder weniger ſolche Sentenzen auswendig gelernt werden, ſei es nur um des Inhaltes derſelben willen, oder um in ihnen zugleich einen Beleg für eine grammatiſche Regel zu gewinnen, wenn während der Lectüre ſolche Stellen angeſtrichen, ſodann auswendig gelernt, wiederholt und, ſobald eine größere Bekanntſchaft vorauszuſetzen iſt, nach gewiſſen Geſichtspunkten zuſammengeſtellt werden. Neben dem Gewinn für Geiſt und Herz würden immerhin auch tüchtige ſprachliche Uebungen dabei möglich ſein, namentlich für gewiſſe charakteriſtiſche Ausdrucks- und Darſtellungsformen ſehr zweckmäßige Beiſpiele gefunden, die Theilnahme des Schülers wird geweckt und erfriſcht, Leben und Abwechslung für den Unterricht gewonnen werden. Hauptrückſicht wird es bleiben müſſen, daß der Schüler den Gedankeninhalt erfaßt und in der präciſen Form behält, damit nicht mit der größeren Ausdehnung der Lectüre vielleicht auch die Gedankenloſigkeit ſteige, und wenn die Schulzeit vorüber iſt, nach langjährigen Studien nichts übrig bleibe, als ein form- und inhaltsleeres Chaos.

Vielleicht dürfte manch ängſtliches Gemüth, das im Intereſſe des

Chriſtenthums ſchon an der vielſeitigen und langjährigen Beſchäftigung der Jugend mit dem heidniſchen Alterthume Anſtoß nimmt, gerade die Einprägung von Sentenzen aus lateiniſchen Schriftſtellern für überflüſſig oder gar gefährlich halten. Daß eine gewiſſe Vorſicht von Seiten des Lehrers dabei nothwendig iſt, wird kein wahrer und beſonnener Freund der chriſtlichen Jugend in Abrede ſtellen. Er wird in Betreff der vorliegenden Frage allerdings auf den unteren Stufen, wo die chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehren noch nicht feſt genug Wurzel gefaßt haben, alles von den Vorſchriften der chriſtlichen Lehre weſentlich Abweichende oder denſelben geradezu Entgegengeſetzte möglichſt fern halten, auf den oberen Stufen wie überhaupt ſo auch bei der Einprägung einzelner Sentenzen auf die Verſchiedenheit der heidniſchen und der chriſtlichen Anſchauungen, namentlich auf die Mangelhaftigkeit, Einſeitigkeit oder Verkehrtheit der erſteren im Gegenſatz zur Vollkommenheit und Hoheit der chriſtlichen, wenn auch mit wenigen Worten aufmerkſam machen müſſen. Auch bei unſerer ſpeciellen Frage ſcheint uns Palmers (evang. Pädag. 2. Th., S. 15) allgemeines Urtheil richtig und maßgebend: „Daraus, daß dieſe (die lateiniſchen) Schulen vorwiegend einen nicht aus dem Evangelium geſchöpften Stoff behandeln, folgt gar nicht, daß ihnen der evangeliſche Charakter abgehe; ſo wenig als ein Menſch darum irreligiös iſt, weil ſein Tagewerk ein irdiſches iſt. Nicht einmal die Aufgabe iſt aus dem Feſthalten jenes Charakters abzuleiten, daß wenigſtens überall an die heidniſche Lectüre die nöthigen Nutzanwendungen angehängt werden, um ſie als durchs Chriſtenthum gerichtet erkennen zu lehren; eher wird in poſitiver Weiſe das, was als Vorgefühl des Chriſtlichen im heidniſchen Gebiete ſich kund giebt, hervorzuheben ſein, wiewohl auch hierzu, d. h. zu vergleichender Betrachtung der Religionen, ſchon eine bedeutend höher gereifte Urtheilskraft im Schüler nöthig iſt.“ Wie bei den Sentenzen, die das religiöſe Gebiet berühren, ſo wird auch bei den das politiſche Leben betreffenden eine ähnliche Vorſicht beobachtet und der Jugend die Entſtehungsweiſe und Unhaltbarkeit des antiken Staatslebens, ſowie die Nothwendigkeit und Berechtigung der modernen Staatsverfaſſung nahe gebracht werden müſſen.

Zu vorſtehenden Bemerkungen gaben uns die nachgenannten Schriften Veranlaſſung, die wir kürzlich in dieſen Blättern anzuzeigen beauftragt ſind:

1) **Flores et fructus latini. Puerorum in usum legit et edidit C. Wagner. Lipsiae, Fleischer, 1856.**

2) Promptuarium sententiarum ex veterum scriptorum Romanorum libris congessit E. F. Wuestemannus. Gothae sumptibus H. Scheube, 1856. (Londini apud Williams et Norgate.)
3) Medulla proverbiorum latinorum. Schatzkäſtlein lateiniſcher Sprichwörter u. ſ. w. Herausgegeben von Dr. Binder. Stuttgart, Metzler, 1856.

Dieſe drei genannten Schriften, ſo verſchiedenartig auch ihr Inhalt, ihre Einrichtung und Beſtimmung iſt, haben doch das unter einander gemein, daß ſie, das eine mehr, das andere weniger, ein bedeutendes Gewicht auf den Inhalt der aus lateiniſchen Schriften entnommenen Stellen legen.

Nr. 1 beginnt mit kurzen Sätzen und Sentenzen, welche theilweiſe zur Einübung gewiſſer Formen, Regeln und Wendungen dienen ſollen; dann folgen größere Sätze, kleine Erzählungen, Fabeln und in angemeſſen berechneter Abſtufung längere Stücke theils in proſaiſcher, theils in poetiſcher Form. Sämmtliche kleinere und größere Penſen ſind, wie durch einen beſonderen Index noch ſpeciell nachgewieſen wird, meiſt aus ſolchen lateiniſchen Schriftſtellern entlehnt, die in den Kreis der Gymnaſiallectüre gehören. Anordnung, Stufenfolge, Auswahl, äußere Einrichtung ſind angemeſſen und wohlgefällig, und die Gymnaſialjugend findet etwa für die drei erſten Jahre in dieſem Buche ein für ſprachliche Uebung, wie für geiſtige und gemüthliche Bildung ſehr zweckmäßiges Leſebuch. Der Hr. Verf. verſchweigt nicht, daß ein engliſches Schulbuch für den lateiniſchen Unterricht, der delectus latinus von Valpy, ihm Vorbild und Muſter geweſen. Ein Wörterverzeichniß iſt nur für die auf den 30 erſten Seiten vorkommenden Wörter beigegeben, und zwar in deutſcher, franzöſiſcher und engliſcher Sprache: ein Verfahren, von deſſen Nützlichkeit wir uns nicht recht überzeugen können, da diejenigen Schüler, welche die 30 erſten Seiten des vorliegenden Buches leſen und lernen, doch ſicherlich nicht gleichzeitig auch die franzöſiſche und engliſche Sprache erlernen.

Das Wüſtemann'ſche promptuarium sententiarum mit dem Motto:

Te longinqua petens comitem sibi ferre viator
Ne dubitet: parvo pondere multa vehis.

enthält zunächſt eine 50 Seiten lange, in elegantem und zierlichem Latein verfaßte Vorrede und Widmung an den Bruder des Verf., den herzogl. altenburg. Miniſter, in welcher der Studiengang und die Le-

bensverhältniſſe beider Brüder in intereſſanter Weiſe dargelegt ſind. Die Veranlaſſung zur vorliegenden Arbeit erhielt der Verf. durch ſeinen Bruder: „miram in eiusmodi sententiis inesse vim dicebas, quippe quarum et concisa brevitas alte in pectus descenderet et aperta veritas ad agendum excitaret. Ac iuvenibus praecipue quam primum fieri posset hunc antiquitatis velut thesaurum censebas recludendum esse, in quorum animos quo maturius virtutum semina coniicerentur, eo certiores habitura esse radices. Die Sentenzen ſind überſichtlich geordnet nach allgemeinen Kapiteln und Abſchnitten. A, de deo und zwar 1) deum esse certum est isque hominibus colendus, 2) de dei potentia, praesentia, iustitia, benignitate, 3) de dei cultu; B, de mundo et de rerum natura, 1) de universo mundo, 2) de coelo, 3) de sideribus, de sole, luna, terra; C, de natura eiusque cognitione; D, de humano genere, de hominum rebus et institutis, (de humano genere, nascendi conditione, origine, vitae aetatibus, vitae brevitate, universa vita, fortuna ac fato, de rebus secundis et adversis, de hominum victu, de corpore, animo, mente, ratione, ingenio; de familia sive de hominum foedere domestico, de hominum inter se consociatione et communitate, de re publica); alle dieſe Punkte ſind nun wieder in zahlreiche Unterabtheilungen gegliedert. Die Stellen ſind ſämmtlich aus römiſchen Schriftſtellern genommen und nach den beſten Texten ausgewählt, die Quellen überall ſorgfältig angegeben. Die Anordnung und Vertheilung des Stoffes, die reiche und angemeſſene Auswahl der trefflichſten Belegſtellen aus Proſaikern und Dichtern verdient alle Anerkennung, wenn auch da und dort von Anderen eine andere Eintheilung gewünſcht werden kann. Das Buch iſt eine herrliche Blumenleſe inhaltsreicher und charakteriſtiſcher Sprüche und Urtheile aus der römiſchen Welt über die wichtigſten Fragen des Menſchenlebens; eine bequeme Zuſammenſetzung derjenigen Grundſätze, die bei den Römern maßgebend waren; ein gefälliges Vademecum für die verſchiedenſten Lebensverhältniſſe, am Studirtiſche in beſchaulicher Einſamkeit, welches manche Erinnerung auffriſchen, manches ſchwindende geiſtige Beſitzthum wieder befeſtigen, durch Inhalt und Form der dargebotenen Sätze Geiſt und Herz ſtärken und erheben wird; ein ſchöner Hausrath für Alle, die einſt durch die Sprache und Litteratur Latiums ihren Geiſt gebildet und nicht Alles unter dem bunten oder einförmigen Treiben des Geſchäfts- und Amtslebens haben zerrinnen laſſen; es iſt das Buch auch ein werthes Vermächtniß des

unmittelbar nach Vollendung deſſelben durch den Tod aus ſeinem Wirkungskreiſe abberufenen Verfaſſers für den großen Kreis dankbarer Schüler und über ſeinen frühen Hingang betrübter Freunde und Verehrer. Auch das chriſtlich gläubige Gemüth wird keine Urſache haben, an dem oder jenem Gedanken Anſtoß zu nehmen, wenn es überhaupt denkbar wäre, daß der gebildete Chriſt Anſtoß nehmen könnte an unvollſtändigen Glaubens- oder Sittenlehren der vorchriſtlichen Zeit. Für die Zwecke des Gymnaſiums wird ſich das promptuarium ſehr gut verwenden laſſen, namentlich bei den Uebungen im Lateinſprechen. Es iſt aber ſehr zu bedauern, daß das elegant ausgeſtattete Büchlein viel zu theuer iſt, als daß es in der Schule weitere Verbreitung finden könnte.

Die medulla proverbiorum latinorum oder Schatzkäſtlein lateiniſcher Sprichwörter, iſt aus den Werken römiſcher Klaſſiker und aus den vorzüglichſten neueren Latiniſten von zwei dem Herausgeber befreundeten Männern geſammelt, von dieſem aber vervollſtändigt und durch Beifügung der ſinnverwandten deutſchen Sprichwörter bereichert worden. Das Büchlein zählt in alphabetiſcher Reihenfolge 1875 Nummern, welche freilich nicht lauter proverbia nach dem engeren Begriffe des Wortes enthalten, ſondern häufig auch Sentenzen, Lebensregeln, hin und wieder ſelbſt nur Redensarten und ſprachliche Wendungen, 22, 407, 464, 491. Vielleicht nur zum kleineren Theile ſind die aufgezählten Proverbien alten Schriftſtellern entlehnt, ſehr viele ſind aus neueren Latiniſten entnommen, von welchen dieſe ſog. Proverbien nicht ſelten erſt gangbaren deutſchen Sprichwörtern nachgebildet waren, 28, 42, 206. Zu bedauern iſt, daß nur bei verhältnißmäßig wenigen Proverbien die urſprüngliche Quelle angegeben iſt, was um ſo wünſchenswerther wäre, da an der eigentlichen Stelle manchmal eine Sentenz oder ein Sprichwort einen weſentlich anderen Sinn hat, als die nebenſtehende deutſche Ueberſetzung an die Hand giebt; vgl. 126 bene vixit qui bene latuit „unter der Bank neidet man Niemand.“ Obgleich die Sammlung nicht vollſtändig iſt, und namentlich aus den alten Komikern noch manches zu entnehmen geweſen wäre, ſo wird man doch bei einer Vergleichung der hier vorliegenden lateiniſchen und der beigefügten deutſchen Sprichwörter erkennen, daß die deutſche Sprache einen weit größeren Reichthum eigentlicher Sprichwörter aufzuweiſen hat, als die lateiniſche. Die vom Herausgeber beigefügten ſinnverwandten deutſchen Sprichwörter ſind nicht immer ganz treffend, hin und wieder gewöhnlich und vulgär, 62, 75, 94, 284, 582. Wün-

ſchenswerth wäre es geweſen, wenn bei der nun einmal gewählten alphabetiſchen Anordnung häufiger Verweiſungen auf ähnliche oder ſinnverwandte Sprichwörter angebracht worden wären. Namentlich vermiſſen wir auch die Vergleichung oder Herbeiziehung ächter alter Sprichwörter, wenn auch hin und wieder eine Verſchiedenheit zwiſchen dem lateiniſchen und deutſchen ſtattfindet, z. B. bei 229 contra vulpem vulpinandum „wer mit Füchſen Füchſe fangen will, derſelbe bedarf des Witzes viel;" bei 273 cunctando senescunt consilia „wer raſtet, der roſtet;" zu 768: „ein hab' iſt beſſer, als ein hätt' ich."

Sondershauſen. Dr. G. Queck.

Ein Gaſtgeſchenk auf den Weg nach Oeſterreich.

In der Zeitſchrift „die höhere Bürgerſchule", herausgegeben von Dr. Vogel und Fr. Körner, findet ſich, Heft 5 dieſes Jahrgangs, Seite 229 folgende Stelle als Eingang eines Artikels von Fr. Körner über die Handelsſchule in Prag:

„In Preußen verlieren die Realſchulen ein Recht nach dem andern, ſo daß man nicht ohne Bangen der in Ausſicht ſtehenden Organiſation entgegenſieht, da es nicht an Stimmen fehlt, welche fordern, daß man dem „Realſchulſchwindel" ein Ende mache, gegen welchen die „Revue" ſchon früher eiferte, als ſie in das Fahrwaſſer der pädagogiſchen Reaktion einlenkte. Während an den preußiſchen Univerſitäten der wiſſenſchaftliche Sinn mit jedem Jahre abnimmt, und die realiſtiſchen Bildungselemente des Schulunterrichts tödtliche Anfeindung erfahren, nimmt das öſterreichiſche Realſchulweſen mit jedem Jahre an Tüchtigkeit und Kraft zu. Neue Schulen werden gegründet, Schulhaus-Paläſte aufgeführt, Lehrmaterial durcharbeitet, daß es eine wahre Luſt iſt, dieſem friſchen Geſtaltungsdrange zuzuſchauen. Die Revue tröſtet ſich zwar in der Frivolität ihrer Tendenzriecherei und in der Unduldſamkeit ihrer chriſtlichen Demuth, die ſie ſo gern zur Schau trägt wie der Phariſäer im Neuen Teſtament, mit der Behauptung, daß Oeſterreich das jetzt aufnehme, was man in Preußen wegzuwerfen für heilſam erachtet; aber die Sache hat für Preußens politiſche und commercielle Stellung eine zu große Wichtigkeit, als daß man aus einſeitiger Tendenzſucht ohne Weiteres auf den Ruhm verzichten ſollte, nicht mehr der „Staat der Intelligenz" zu ſein. Geht es bei uns ſo

fort, ſo wird uns Oeſterreich bald überflügelt haben und zur intellectuellen Macht die materielle fügen."

Herr Körner iſt, wie die Halleſche Z. mit nicht wenig Nachdruck meldet, zum Profeſſor der deutſchen Sprache und Litteratur an der neuen Handelslehranſtalt in Peſth ernannt. Es kann ihm alſo nicht mehr viel ſchaden, würde aber freilich auch nicht viel nützen, wollte ich ihm ſeine ſchriftlichen Arbeiten corrigiren oder ihm auch nur den gänzlichen Mangel an Logik und die Fülle von Unſinn, die er zu Markte bringt, nachweiſen.

Ich kann auch nicht verſucht ſein, mich über ſeine Kraftausdrücke: Tendenzriecherei, Frivolität, pädagogiſche Reaction ꝛc. zu ereifern, oder ſie mir nahe gehen zu laſſen, wenn ſie aus dem Munde eines Mannes kommen, der ſelber den grundloſen Verdacht colportirt, als wolle das Preußiſche Miniſterium die höhern Bürgerſchulen unterdrücken, nachdem ihm der Min.-Erlaß vom 2. Dec. 1856 wohl bekannt geworden ſein muß; der 1853 ſeinem Buche „Der Menſch und die Natur" eine Mutter über den Tod ihres Kindes mit dem Stoffwechſel tröſtet; der in ſeiner „Geſchichte der Pädagogik", 1857, alſo kurz vor ſeiner Berufung nach Oeſterreich, an der Pädagogik der Jeſuiten nichts entſchieden zu tadeln weiß, und als das Härteſte über ſie das ſagt, daß ihr Ueberwachungs- und Denunciationsſyſtem ein „gefährliches Experiment" ſei.

Ich würde auch hierüber ganz ſchweigen, wenn Herr Körner nicht eben aus dem Preußiſchen Dienſt, das heißt hier, aus unſerm nähern collegialiſchen Verhältniß ausſcheiden wollte.

Herr Körner iſt überhaupt ein viel zu fruchtbarer Autor, als daß man billiger Weiſe jedes ſeiner Worte auf die Goldwage legen dürfte. Doch ſollte er ſich vor zu offenbaren Unwahrheiten hüten. Ob die Rev. frivol iſt, phariſäiſch, Tendenz riecht ꝛc., das ſind Anſichten. Berkeley ſagt: Few men think, yet all men will have opinions. Aber daß die Revue gegen den „Realſchulſchwindel" geeifert habe, ſei es wann es ſei, das iſt eine Unwahrheit, die ich nicht ohne Proteſt kann ausſprechen laſſen.

Die Rev. hat die Preußiſche höhere Bürgerſchule ſchon früher dagegen verwahrt, daß Herr Körner als deren Wort- und Stimmführer angeſehen werden könne. Seit der großen Blamage in Altenburg, wo vornehmlich außerpreußiſche Mitglieder der Realſchulmännerverſammlung die Entwickelung der Preußiſchen h. B. und deren Leitung Seitens des Miniſteriums gegen die ſchon öſterreichiſchen Theſes des Herrn Körner in Schutz nahmen, — hat Herr Körner die

Schonung nicht empfunden, die wir dem „Collegen“ erwieſen, als wir den Bericht in der Revue über die Verſammlung nicht aus dieſer oder jener Zeitung und nicht aus ſeinem eignen Journal, ſondern aus der öſterreichiſchen Gymnaſialzeitſchrift entnahmen? — alſo ſeit der Altenburger Blamage, und ſeit es notoriſch iſt, daß die von Herrn K. bisher patroniſirten Realſchulmänner-Verſammlungen, die ſo ſorgfältig den preußiſchen Städten aus dem Wege gingen, wegen Theilnahmloſigkeit wenigſtens in Gefahr ſind, unterbrochen zu werden: ſeitdem täuſcht ſich auch wohl Herr K. ſelber nicht mehr darüber, daß ſein Einfluß, wenn er je einen gehabt hat, dahin iſt, denn allerdings iſt dieſer überhaupt zweifelhaft geweſen; wenigſtens iſt er nicht in ſeinem Journal hervorgetreten, das faſt von Expcerpten aus Programm-Abhandlungen lebt, meiſt mit Arbeiten, die nicht für daſſelbe geſchrieben worden ſind, ſeinen Raum füllt, und das von dem Leben und den Arbeiten der höhern Bürgerſchule ein, weil wenig erfreuliches, darum ſo gänzlich falſches Bild giebt. Wäre Herr K. in Preußen geblieben, ſo würden wir auch hierüber noch länger geſchwiegen haben — aus Collegialität.

Nun können wir ihn aber nicht mit einer Unwahrheit nach Oeſterreich gehen laſſen.

> Herr Körner ſagt: „— es fehlt nicht an Stimmen, welche fordern, daß man dem „„Realſchulſchwindel““ ein Ende mache, gegen welchen die „„Revue““ ſchon früher eiferte....“

Ich erkläre hiemit:

1) die Revue hat nie den Eifer für die Förderung der höhern Bürgerſchule einen Realſchulſchwindel genannt.
2) Die Revue hat überhaupt nie und nirgend ſich feindlich gegen die Entwickelung der höhern Bürgerſchule verhalten.

Im Gegentheil meine ich, vornehmlich die Revue habe dieſe bedeutend gefördert.

> Ich erkläre 3) Nie iſt in der Päd. Rev. die Stimme derer gehört worden, welche fordern, daß man dem „Realſchulſchwindel“ ein Ende mache.

Ich weiß es nicht anders, ſo genau ich in der Rev. Beſcheid zu wiſſen glaube. Ich kann es mir nicht anders denken, da ich weder mich noch meine früheren Mitherausgeber einer Untreue an der Sache der höhern Bürgerſchule auch nur ſo weit fähig halte, daß dieſe je einmal nicht ganz entſchieden verfochten worden wäre. Weil aber immerhin früher einmal ein Verſehen ſtattgefunden haben, oder ein Mißſ-

verſtändniß von uns verſchuldet ſein kann, ich alſo in meiner Erklärung irren kann, ſo habe ich am 14. Juli und zum zweiten Mal am 6. Auguſt an Herrn Körner geſchrieben, ihn bittend, er möge mir die Stellen der Rev. bezeichnen, auf welche er ſeine Beſchuldigung gründe. Ich habe keine Antwort erhalten. Darauf habe ich am 10. Auguſt den Mitherausgeber, Herrn Director Dr. Vogel gebeten, falls nicht eine der Revue genugthuende Erklärung ſchon im 6. Heft der „höh. Bürgerſchule" ſtehen würde, die oben abgegebene Erklärung (natürlich mit Hinweglaſſung meiner ſubjectiven Aeußerung über das Verdienſt der Päd. Rev.) in ihr Journal aufzunehmen. Bis heut, den 31. Aug., bin ich ohne Antwort. Ich überlaſſe nun unſern Leſern die Beurtheilung.

Stettin, den 31. Auguſt 1857. W. Langbein.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVI. Nro. 9. 1857.

I. Abhandlungen.

Ueber die gegenwärtigen wiſſenſchaftlichen und pädagogiſchen Zuſtände des franzöſiſchen Sprachſtudiums.

Von J. Baumgarten, Lehrer am Gymnaſium in Coblenz.

1. Altfranzöſiſche Studien.

Die Philologie der romaniſchen Sprachen und ſpeziell die der franzöſiſchen hat kaum das erſte Stadium ihrer Entwickelung hinter ſich gelaſſen; denn die „Grammaire comparée" von Raynouard datirt von 1822 die „Grammatik der romaniſchen Sprachen" von Diez, noch immer eine der Grundlagen der ganzen Wiſſenſchaft, von 1836, resp. 1844, Orell's „Altfranz. Grammatik" von 1836, Fallot's „Recherches" von 1839; ja wir haben eine vollſtändige wiſſenſchaftliche Syntax der franzöſiſchen Sprache erſt ſeit 1843 durch Dr. Mätzner.*) Es iſt merkwürdig, daß die Franzoſen die gründliche, wiſſenſchaftliche Bearbeitung ihrer Sprache hauptſächlich Deutſchen verdanken, denen ſie noch immer darin nachſtehen: ſo können ſie der kürzlich erſchienenen ausgezeichneten „Franz. Grammatik mit beſonderer Berückſichtigung des Lateiniſchen" von dem ebengenannten Dr. Mätzner kein einziges Werk, ſelbſt nicht die anerkennenswerthen Arbeiten von Poitevin, an die Seite ſtellen. Die Akademie, welche doch vor allen ein tüchtiges hiſtoriſches Studium der Sprache anbahnen ſollte, macht noch immer keine Anſtalt das theure Wörterbuch (blos von 1803 bis jetzt koſtet es dem Staate 648,000 Fr.) wiſſenſchaftlich umzuarbeiten, ſo daß wahrſcheinlich irgend ein obſcurer Gelehrter aus dem profanen Haufen die Ehre haben

*) Die 1840 erſchienene „Wiſſenſchaftliche Syntax der franz. Sprache von Dr. Schifflin" nimmt auf die hiſtoriſche und ſprachvergleichende Seite keine Rückſicht.

wird das erſte vollſtändige „Dictionnaire historique de la langue française“ zu ſchreiben. Es iſt allerdings keine leichte Arbeit, denn die Geſchichte der franzöſiſchen Wörter enthält zugleich die Geſchichte der römiſchen und griechiſchen Cultur in Verbindung und im Kampfe mit dem deutſchen Elemente. Zu keiner Zeit iſt das Intereſſe für Forſchungen auf dieſem Gebiete in Frankreich lebhafter geweſen als gegenwärtig: Unterhaltungsblätter, wie die „Illustration“ u. a. bringen regelmäßig hierin einſchlagende Arbeiten, welche überall eifrige Beſprechungen und Correſpondenzen veranlaſſen; alle Dialecte und Patois von Nordfrankreich haben ihre Bearbeiter gefunden; die alten Grammatiker und Gloſſarienſchreiber werden allmählig alle wieder hervorgeſucht und herausgegeben. (Einer der intereſſanteſten Funde iſt eine verſificirte franzöſiſch-engliſche Grammatik von Walter de Bibelesworth aus dem zwölften(!) Jahrhunderte.)

Bedeutſamer jedoch als alles dieſes iſt die außerordentliche Thätigkeit in Herausgabe der Schätze altfranzöſiſcher Dichtung, welche länger als ein halbes Jahrtauſend, vergeſſen und verachtet, unter dem Staube der Bibliotheken des Tageslichtes geharrt haben. Der zuerſt von Edgar Quinet 1831 (Rapport à M. le Ministre des travaux publiques), ſpäter von Génin (Variat. Introd. XX — XXVII), und nicht von dem Deutſchen Firmenich, wie mehrere unſerer Blätter ausposaunt haben, angegebene Plan zur Veröffentlichung derſelben iſt bereits weit überſchritten, indem die herausgegebenen epiſchen Gedichte allein ſchon die Zahl von fünfzig überſteigen. Quinet hatte 1831 ſchon ſiebenzig größere Epopeen entdeckt („J'en ai compté 70 en ne faisant entrer dans cet examen que celles dont l'intérêt est décidement de premier ordre.“ — Rapp. p. 12.); und es ſind ſeitdem eine Reihe neuer gefunden worden. Der letzte Fund iſt bekanntlich das verlorengeglaubte Alexanderlied von Alberich von Beſançon durch P. Heyſe. Dagegen wird man, trotz aller Mühe, wohl immer vergeblich auf die „große Zahl epiſcher Gedichte der Provenzalen“ warten müſſen, welche unſer Grimm („Ueber den altdeutſchen Meiſtergeſang“ p. 151) ausgemachter Weiſe als Vorbilder der altdeutſchen Dichter vindiciren wollte. Wieviele kennt man mehr als die fünf von Fauriel und Raynouard bekannt gemachten? C. Sachs („Beiträge zur Kunde altfranzöſiſcher, engliſcher und provenzaliſcher Litteratur aus franz. und engliſchen Bibliotheken. Berlin 1857“) hat achtzehn Monate lang die Manuſcriptenſchätze Englands und Frankreichs durchſucht und kein neues provenzaliſches Epos gefunden. Gegenwärtig erſcheint es faſt unglaublich, daß Grimm p. 154 jener Schrift behaupten konnte:

„Man kann alle Gedanken an irgend eine bedeutende Einwirkung der „nordfranzöſiſchen Poeſie auf unſere altdeutſche fahren laſſen. Nie„mals ſind die eigentlich berühmten franzöſiſchen Gedichte von uns „überſetzt, z. B. der Roman von der Roſe, und beſonders die vielen „von Charlemagne, nie iſt die ſo beliebte Reimform der erzählenden „Gedichte, die langen Alexandriner, nachgeahmt worden.“ — Man darf es demſelben nicht allzuſehr verargen, daß er im Jahre 1811 die altfranzöſiſche Poeſie ſo gut wie gar nicht kannte; hat doch das ganze vorige Jahrhundert das wegwerfende, von Voltaire beſtätigte Urtheil Boileaus über die alte National-Litteratur adoptirt und dadurch die Renaiſſance derſelben bis zu unſern Tagen verzögert; aber es wäre wohl an der Zeit, daß unſere vaterländiſchen Litteraturhiſtoriker ſich nicht mehr damit begnügten, den Einfluß dieſer Litteratur mit den Ausdrücken „nach einer welſchen Quelle, nach Chreſtien von Troyes, u. dgl. abzuthun, den von Wackernagel unwiderleglich nachgewieſenen Einfluß der nordfranzöſiſchen Lyrik auf unſere Minneſänger ſcheu zu ignoriren oder gar über den Gehalt und die Bedeutung der altfranz. Quellen, die dreiſteſten und oberflächlichſten Urtheile abzugeben.

In Frankreich iſt das ſo lange herrſchende Extrem der Verachtung gegen die alte Sprache und Litteratur dergeſtalt in das entgegengeſetzte umgeſchlagen, daß begeiſterte Verehrer der langue d'oïl, wie der Graf Jaubert, keinen Anſtand nehmen, das moderne Franzöſiſch einen „jargon de l'Académie“ zu nennen und die heutigen Dichter, Sänger der Induſtrie und der Dampfkraft oder wiedererſtandene Idyllenſchäfer à la Gessner, weit unter die Trouvères zu ſtellen „mit ihren „langathmigen, urkräftigen Epopeen, in denen die „anciens preux“ „die Scene mit ihren bunten Aventüren und gewaltigen Schwerthieben „erfüllen und die langen Colonnen des prächtigen heroiſchen Alexan„driners mit ihrem gleichförmigen Takt und Reim den ſchwerfälligen „Marſch der Schlachthaufen als Orcheſter aufführen.“ Es iſt kaum nöthig zu bemerken, daß ſie in Betreff der Sprache zu weit gehen. Die langue d'oïl beſitzt allerdings in hohem Grade Kraft, Anmuth, Friſche und Naivetät, aber es fehlen ihr auch manche Eigenſchaften der modernen Sprache. Ich erwähne hier nur zwei: ſie iſt unbeholfen, ja oft verworren, wenn ſie abſtracte Gedanken ausdrücken ſoll; die Epitheta ornantia fehlen ihr zwar nicht, allein der Gebrauch derſelben war faſt unbekannt; kein einziger Trouvère verſtand es, um das Hauptwort jene glücklichen Ausdrücke zu gruppiren, welche den Effect erhöhen und zugleich das Bild heller und glänzender darſtellen. Ronſard hat

das Verdienſt dieſe Mängel der Sprache zuerſt bemerkt und ſignaliſirt zu haben: ihm und Rabelais verdanken die Franzoſen eine bedeutende Anzahl neuer Adjectiva.

Auf einer andern Seite mögen dagegen die Verehrer der Trouvères wohl Recht haben, wenn ſie auf die jetzt allgemein zu Tage tretende Erſchöpfung der poetiſchen Zeugungskraft hinweiſen, in Folge deren die Akademie ſich bekanntlich bewogen gefunden hat, einen Preis auf die Entdeckung eines die Litteratur neubelebenden Prinzipes auszuſetzen. Dieſes Prinzip iſt ſchon gefunden; und wir haben es in Deutſchland ſchon lange mit den herrlichſten Früchten ausgebeutet: es iſt eben kein anderes als die allgemeine Verarbeitung der ſo reichhaltigen Stoffe der alten National-Litteratur. „Ces monuments, ſagte Quinet ſchon vor 25 Jahren (Rapp. p. 28), sont de ceux qui semblent avoir été tenus en réserve pour le temps où l'art national, après avoir épuisé toutes les voies et cherché toutes les solutions, ne peut plus trouver de vie et de naturel qu'en se renouvelant dans les sources indigènes qui lui étaient restées inconnues. Leider haben die Franzoſen bis jetzt nur Editoren der alten Schätze und es fehlen ihnen immer noch Männer wie Tieck, Oehlenſchläger und Simrock.

Für die nächſte Zukunft ſcheint die altfranzöſiſche Philologie unter den Franzoſen ſelbſt in zwei prinzipiell verſchiedene Schulen auseinander gehen zu wollen, wenn überhaupt bei der Unſicherheit mancher wiſſenſchaftlichen Reſultate jetzt ſchon von Schulen die Rede ſein kann. Die erſte, deren Anſichten beſonders Francis Wey (Révol. du lang. p. 47—85) und Edeleſtan du Méril (Floire et Blancheflor. Par. 1856. Introd. CCX.—CCXXXIII.) in ziemlich ſchroffer Weiſe ausgeſprochen haben, will von einer fixirten langue d'oïl nichts wiſſen und anerkennt nur die Coexiſtenz von rohen, geſetzloſen Dialekten oder vielmehr Patois, die ſelbſt wieder ſowohl der Willkür der einzelnen Dichter, als auch nach den verſchiedenen Localitäten allen Launen der Ausſprache unterworfen geweſen ſein ſollen. Sie hält daher eine Grammatik dieſer Sprache für eine bloſe Hypotheſe von Pedanten und beſchränkt das Studium derſelben auf das Erkennen der Wortbedeutungen. Fr. Wey argumentirt auf folgende Weiſe: Gegenwärtig findet man auf dem Boden der langue d'oïl eine Unzahl von Patois, ſo in dem einzigen Depart. du Doubs deren ſechs; die Bewohner der Ebene verſtehen die der Gebirge nicht; im Jura findet man ſogar von einem Dorfe zum andern ganz verſchiedene Sprachweiſen; es kann daher von einer Regeln unterworfenen, fixirten, anerkannten langue d'oïl nicht die Rede

ſein, ebenſowenig wie von einer philologiſchen Behandlung derſelben (p. 60 und 61), denn jene Zuſtände der Patois mußten im Mittelalter noch ſchroffer hervortreten, die Willkür und Regelloſigkeit noch größer ſein! Er führt dann als Zeugniß eine Stelle aus einem lothringiſchen Pſalterium an: „Et pour ce que nulz ne tient en son parleir regle certeine mesure ne reson, est langue romance si corrompue, qu'à poinne li uns entent l'aultre; et à poine peut-on trouveir ajourd'ieu personne qui saiche escrire, anteir, ne prononcieir en une meisme semblant meinière, mais escript, ante, et prononce li uns en une guise, et li aultre en une aultre.“ Wey fügt hinzu: „Observez que ce psautier est de la fin du quatorzième siècle et jugez par là de ce qui se passa cent cinquante ans plus tôt.“ — Der Schluß iſt ſo handgreiflich falſch, daß er gar keiner Widerlegung bedarf: man wende einmal dieſe Argumentation auf die lateiniſche oder auf die deutſche Sprache an! Die ganze Stelle erlaubt keinen Schluß auf den Zuſtand der Schriftſprache 150 Jahre vorher, und liefert nur einen neuen Beweis zu der bekannten Thatſache, daß ſchon gegen Ende des 14. Jahrhunderts in Folge des hundertjährigen Krieges mit England und der eintretenden Auflöſung des Feudalweſens der Verfall der Sprache und Litteratur begonnen hatte. Außerdem iſt dieſe Stelle im ſog. lothringiſchen Romanzo rein franzöſiſch und enthält keine Elemente aus den lothringiſchen Patois; doch davon ſpäter.

Die zweite Schule fußt dagegen auf der Ueberzeugung, daß die langue d'oïl kein bloſes Chaos von Jargons, ſondern eine nach beſtimmten formalen und ſyntaktiſchen Geſetzen der Analyſe gebildete Spracheinheit ſei, die in den Provinzen von den Dichtern und überhaupt von den höhern Ständen als ſolche anerkannt und nur durch Verſchiedenheiten der Orthographie modificirt war, welche in provinziellen Traditionen (Klöſter), in der Ausſprache, beſonders aber in dem Mangel an orthographiſchen Regeln ihren Grund hatten. „Il y avait un centre du royaume, une langue française constitutée les écrivains de la province visaient tous à écrire la langue du centre (Hof, Univerſität). *S'il en est autrement, qu'on me montre dans ces écrivains les expressions en dehors de la langue commune caractéristiques de tel ou tel dialecte.* Bien entendu je n'accepte pas comme autant de mots à part les différences d'orthographe qui se rencontrent souvent dans la même page d'un manuscrit.“ Die gemeinſame Sprache der höhern Stände und der Trouvères, zu deren Erlernung die Deutſchen ſchon vor dem 13. Jahrhundert (Wolfram von Eſchenbach. Willeh. 283. 22: si lêrten kint franzoys) ihre Söhne

nach Frankreich ſchickten*), war die franzöſiſche und françois bezeichnet nur den Dialekt der Isle de France, zum Unterſchiede vom Bretoniſchen, Normanniſchen u. ſ. w.

Bien savent tuit et *Flamence* et *françois*,
Normant, *Breton*, *Hainuier* et *Tiois* (Deutſch).
(Anséis de la Huge.)

Li rois et la royne et Berte o cler vis
Savent près d'aussi bien *le François de Paris*
Com si il fussent nés el bour à Saint Denis.
Car li roi de Hongrie fu en France nourris
De son païs il fu mené moult très petis;
François savoit Aliste, car liens l'ot apris.
Adenes li roi, um 1250 cf. Eraclius v. Maſſmann p. 562.)

Die Ueberzeugung Génins theilen Littré, Geruſez, A. Thierry, Naudet, Victor le Clerc u. a.; und es hat ihn bisher noch kein Gelehrter widerlegt. Gueſſard, der es in der Bibliothèque de l'Ecole des Chartes verſuchte, iſt von Génin (Sur quelques points de philologie française. Lettre à M. F. Didot) in ſo ſchlagender Weiſe zurückgewieſen worden, daß dieſer Herr, den perſönliche Feindſchaft gegen Génin bei ſeinen maßloſen Angriffen beſeelt zu haben ſcheint (beide theilten den akademiſchen Preis einer Arbeit über Molière; außerdem wirft Génin ihm vor, ein Werkzeug des Univers und der Jeſuiten gegen ihn zu ſein — ich referire blos) in den Augen jedes Unparteiiſchen als incompetent bei der ganzen Frage erſcheinen muß. Ich empfehle dieſen Aufſatz ſowie einen andern: Lettre à un ami sur l'article de M. P. Paris zur Lectüre allen denen, welche einmal hinter die Couliſſen der Wiſſenſchaft zu blicken wünſchen. Da mir Raum fehlt, ſo gebe ich daraus nur Gueſſard's Hauptbeweis für den Gebrauch der Dialekte in der Litteratur mit Génins Widerlegung. Es iſt dieſes eine Stelle aus Quenes de Bethune (Gueſſard ſchreibt Quènes (ausgeſpr. Caine), Génin weiſ't ihm ſeinen Irrthum und die Ausſprache Cane nach**). Dieſer Trouvère kam nach G. gegeg 1180 an den

*) Maſſmann (Eraclius p. 561 — 63) bringt Stellen aus dem Jahre 1109, ja ſelbſt aus dem J. 937. Adenes li Roi ſagt von der Zeit Karls des Großen, daß alle großen Herrn in Deutſchland Franzoſen um ſich gehabt hätten.

Pour aprendre françois leur filles et leur fils.

**) Es iſt ebenſo Adenes *Adane* geſpr. worden.

franzöſiſchen Hof, wo er auf Verlangen der Regentin Alix de Champagne und des jungen Prinzen einige Verſe recitirte. Sein Picardiſch erregte jedoch die Heiterkeit der Herren vom Hofe und ſelbſt die Fürſtin tadelte ihn deswegen.

Mon *langage* ont blasmé li François
Et mes chançons, oyant les Champenois,
Et la comtesse encoir (dont plus me poise).
La roïne ne fit pas que cortoise
Qui me reprist, elle et ses fiex li rois:
Encor ne soit ma *parole* françoise,
Si la puet on bien entendre en françois;
Ne cil ne sont bien appris ne cortois
Qui m'ont repris se j'ai dit *mot d'Artois*,
Car je ne fus pas norriz à Pontoise.

Bibl. de l'Ecole des chartes. t. II. p 192.)

Génin erwidert dagegen: „1) Es handelt ſich hier um ein recitirtes, nicht um ein geſchriebenes Stück — ein bedeutender Unterſchied. 2) langage und parole bedeuten hier accent und prononciation: letztere Wörter waren um 1250 noch nicht in der Sprache. J'ai dit *mot d'Artois* heißt nicht: ich habe Wörter des Dialektes von Artois gebraucht; ſondern ich habe franz. Wörter mit meinem provinziellen Accente ausgeſprochen. Die Stelle

Encor ne soit ma parole françoise
Si la puet on bien entendre en françois,

bedeutet daher nicht wie Gueſſard meint: „Obgleich ich picardiſch ſpreche, können die Franzoſen mich doch gut verſtehen," ſondern: „obgleich ich mit provinziellem Accente recitire, ſo kann man doch meine Verſe, die ſonſt gut franzöſiſch ſind, in Paris wohl verſtehen." Die Stelle ſpricht ſomit für die Reinheit des Stiles von Quenes de Bethune und gegen den Gebrauch der Dialekte." — Es wäre für uns ungefähr daſſelbe, als wenn ein weſtphäliſcher Bauer oder ein baieriſcher Schulmeiſter ein Gedicht von Schiller vorläſe. Man kann in Betreff der übrigen nordfranz. Dialekte den Abläugnern der Spracheinheit, Génins Schlußworte entgegenhalten: M. Guessard peut m'en croire, je sais assez le picard pour lui attester: 1° que ni les poésies de Quenes de Bethune, ni celles d'Eustache d'Amiens, ni celles de tous les trouvères de la Picardie et de l'Artois, ne sont écrites dans ce dialecte, puisque dialecte il y a; 2° que des poésies picardes, surtout récitées, défieraient l'intelligence de tous

les Français, sans en excepter M. Guessard lui-même. La Picardie a fourni, au moyen âge, un nombre de trouvères très-considérable: tous ont écrit en *français*, Quenes de Béthune comme les autres. Au surplus, ses poésies sont là: que M. Guessard ait la bonté de m'y montrer du *picard*, ou de m'expliquer en quoi consiste le *cachet picard* des vers de Quenes de Béthune, si ce n'est pas dans l'*accent parlé*. Ich füge beiſpielsweiſe hinzu: bei welchem Trouvére findet man den picardiſchen Artikel *che*, oder, wenn man Lothringiſches haben will, von être das Präſens J'o, t'o, l'o, j'otans, v'oteus, l'otons? dabei haben nicht wenige Patois für das Defini gar keine Form! Folgendes iſt der Anfang der „Satyre d'un curé picard":

Vos vlos chy rassanés comme en hots de pouldaines,
Pour maouir sermonner ches paroles divaines,
Etous je menvos vos prequers dene boene maingner,
Et m'étendre de men long edsur ene belle maquer.
J'ay quoysie pour echlos chelle journée ichy;
Je vos anonche ecq chet ech St. Épifanie, etc.

In ganz merkwürdiger Weiſe wird die Thatſache, daß die Trouvères in den Provinzen ſich alle beſtrebt haben franzöſiſch und nicht ihr rohes Patois zu ſchreiben, durch den Ausſpruch des Aymé de Varennes, eines Dichters aus dem Lyonnais um das Jahr 1188 beſtätigt:

Aus François jo voil tant servir,
Que *(puisque, parce que)* ma langue lor est sauvage;
Que jo ai dist en lor langage
E mieuls que jo le ai su dire.
Se ma langue la lor empire
Por ce ne me dient ennui.

(Hist. litt. de la Fr. XV. p. 490 Reiffenberg II. CCXIV.)

Das iſt ſo deutlich, als man es nur verlangen kann.

In den letzten Jahren hat das Studium der nordfranzöſiſchen Patois eine bedeutende Ausdehnung angenommen und für die altfr. Philologie bereits die wichtigſten Reſultate geliefert. Pluquet, Dubois, Jaubert, Travers, Decorde, Chaſſant, Corblet und Escallier arbeiten auf dieſem Felde; ſie haben folgende allgemeine Reſultate gefunden:

1) In den Patois der Provinzen Champagne, Berry, Bourgogne, Lorraine, Picardie und Normandie bilden dieſelben Wörter die Hauptmaſſe.

2) Dieſe Patois enthalten die Trümmer der altfranzöſiſchen Sprache, wie ſie vom 11 — 15. Jahrhundert geſprochen wurde, und fördern daher weſentlich die Kenntniß derſelben. (Die letzte Arbeit von Escallier giebt einen neuen Beweis von den bedeutenden Reſultaten, die man von dieſer Seite erwarten kann; doch ſind es noch immer erſt Anfänge.)

3) Die Unterſchiede beſtehen a) in Modificationen der Ausſprache und der Accentuation; b) in eigenthümlichen Redeweiſen und Wörtern, unter denen viele einen nachweisbaren hiſtoriſchen Urſprung haben.

4) Sie enthalten zum Theil den Schlüſſel zur altfranzöſiſchen Ausſprache.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß die heutigen Patois für das Altfranzöſiſche nur mit Vorſicht ausgebeutet werden dürfen, da ſie im Verlaufe der Jahrhunderte ausgeartet, oder, genauer geſagt, der Sprache der Gebildeten, beſonders in den Städten, näher getreten und Schlüſſe von einem modernen „Bauernkauderwelſch" auf die von ganz Europa bewunderte, elegante Sprache der Trouvères ſehr mißlich ſind.

Vergleicht man die gegenwärtigen Patois mit den altfranzöſiſchen Urkunden derſelbeu Localitäten, ſo wird man allerdings Spuren von Patois darin finden, aber vergebens nach Unterſchieden ſuchen, welche die ſogen. nordfranzöſiſchen Dialekte ſo ſcharf von einander getrennt hätten, wie, Vergleichungs halber, etwa das Schwäbiſche vom Niederrheiniſchen oder auch das Weſtphäliſche von letzterem es ſind. Selbſt die Grenzprovinzen der langue d'oïl machen keine Ausnahme davon. Die Neuchateller Urkunden (in den Monuments de l'histoire de Neuchatel, publiés par les ordres et aux frais de sa Majesté Frédéric-Guillaume IV., par G. A. Matile. Neuchatel 1848) ſind in ſo reinem Franzöſiſch geſchrieben, wie die aus Melun oder Chartres, und Localeigenthümlichkeiten, die auf Patois deuten, kommen darin nur ſporadiſch vor. Ich darf leider des Raumes wegen nicht citiren.*)

*) Seite 176 findet ſich eine Urkunde über die Beſitzthümer des Capitels von Lauſanne in der Seigneurie de Neufchatel mit der Vorbemerkung, dieſelbe ſei in der „Mutterſprache" aufgeſetzt, „quia facilius declarabuntur inter agricolas et simplices propter diversa nomina personarum et rerum. Nun, dieſes reine „Neuchateller Franzöſiſch" vom Jahre 1280 iſt ſo wenig Patois, daß ſich faſt alle Formen deſſelben in den ſog. picardiſchen und normanniſchen Dialekten nachweiſen laſſen. Das norm. um ſt. on (auch um ſt. un) überall, von lequel eine ganze Auswahl von Formen, die bei Fallot unter Normandie und Picardie figuriren. Wirklich local ſind nur äußerſt wenige, z. B. pra (pré).

Nimmt man lothringiſche Urkunden zur Hand, ſo wird allerdings ſogleich die Allgemeinheit der Schreibart ai ſt. a (homaige, eschainge graice, tesmoignaige) und ei(t) ſt. é (grei, seurtei, teil, veritei, nommei, volanteit, abbeit) auffallen, allein die Vergleichung mit dem heutigen lothringiſchen Patois ergiebt nur in Betreff des ai die Wahrſcheinlichkeit, daß es eine Eigenthümlichkeit der provinziellen Ausſprache bezeichnen könne.*) Man ſpricht dort noch jetzt kège (cage), orègeoux, kèbèré (cabaret), guége (gage): dagegen vérité, treuvé, mingé (mangé). Ganz auffallende Eigenthümlichkeiten des Patois, die wegen ihrer allgemeinen Verbreitung an der Maas und Moſel uralt ſein müſſen, findet man in dieſen Urkunden nicht vor; z. B. die Vertauſchung des s (auch ss) zwiſchen zwei Vokalen mit h oder j. prihon (prijon) ſt. prison; ahié — aisé; cuhène — cuisine; rahon — raison; puhance — puissance; mohon (bei den Wallonen mahon) — maison. Hierüber an einer andern Stelle Ausführlicheres.

Im Intereſſe der Wiſſenſchaft nehme ich hier Gelegenheit einen Punkt zu berühren, der als ſtillſchweigend anerkannte Achillesferſe der meiſten Forſcher in den altromaniſchen Sprachen von der Kritik nur ſelten und nebenbei erwähnt zu werden pflegt: ich meine nämlich die Frage über die altfranzöſiſche Ausſprache. Dieſe Frage iſt ſo wichtig, daß, meiner Ueberzeugung nach, der größere Theil der bisherigen grammatiſchen Arbeiten über die langue d'oïl als nur proviſoriſch betrachtet werden müſſen. Fallot und deſſen Schüler ſtellen die Wörter nur nach ihren in den verſchiedenen Provinzen gebrauchten Schreibarten zuſammen; von gründlichen Unterſuchungen der alten Ausſprache findet ſich bei ihnen keine Spur. Die Folge davon iſt nicht blos, daß ſie uns in keiner Weiſe das Ohr für die ſelbſt von Italienern ſo geprieſene Harmonie der alten Sprache öffnen, ſondern auch, was uns hier beſonders angeht, daß die von denſelben aufgeſtellten Dialekts-Unterſchiede in ſehr vielen Fällen ganz illuſoriſch ſind, wo dieſe Unterſchiede in der Ausſprache verſchwinden. Unterſuchen wir einmal die Grundlage des grammatiſchen Gebäudes von Fallot etwas näher:

*) Ich bemerke hier, daß ſich für viele Wörter die Gleichzeitigkeit der Ausſprache ai und a nachweiſen läßt. Noch zu Vaugelas (Rem. XXVI.) Zeiten ſprach man in Paris je vais und je va; ebenſo wie man trouver und treuver, plourer und pleurer, flourir und fleurir (pour la commodité de la rime. Vaugelas CXXXVII.), chez vous und chez vous, prévit, préveut, oder gar chouse und chose, coume und comme u. a. ſprach (F. A. Oudin, Gramm. franç. Rouen 1645; für die Ausſprache ſehr wichtig, aber wie es ſcheint, wenig bekannt).

Grundcharaktere der drei Hauptdialekte.

Normandie.	—	Picardie.	—	Bourgogne.
u	—	o, ou, eu	—	o
ei	—	oi, ai,	—	oi, ai, ei,
e	—	oi, ai, ie,	—	oi, ai, ei, ie,
ui	—	i, oi, oui,	—	ui, oi, eui, oui.

1. U ... o, ou, eu ... o. — Das franzöſiſche u hatte urſprünglich den Laut u; man müßte denn nachweiſen, daß das lateiniſche u nicht dieſen Laut gehabt habe; und Ampère irrt ſich, wenn er behauptet: „*L'u* avait au moyen-âge le son peu mélodieux qu'il a de nos jours; sans cela, on n'aurait pas eu besoin d'imaginer la diphthongue pour remplacer l'*u* latin dans *ubi*, *où*, et dans *multum*, *moult*." (Hist. de la litt. fr. p. 305) Er vergißt, daß die älteſten Texte gerade u und mult ſchrieben. Bei den älteſten Engliſch-Normanniſchen Dichtern, im Rolandsliede und bei Marie de France iſt der Diphthong ou verhältnißmäßig ſelten, und u hatte den Laut u, o und ü. Fallot giebt dieſes ſelbſt zu: „Généralement on écrivait en Normandie, par un u simple la plupart de nos syllabes en *o*, *ou*, *u*, *eu oi*, *on*, *or*, et même quelques syllabes que nous avons en *a*. — Il faut d'ailleurs bien se garder de croire que l'*u* normand dont on faisait un si grand usage, eût toujours bien fixe et bien déterminée la prononciation de notre *u* français. *On s'en servait pour la voyelle ou* comme pour la voyelle *u*; l'usage seul pouvait déterminer, en chaque cas, sa prononciation précise. (Rech. p. 26—27.) Die jedesmalige Ausſprache läßt ſich nachweiſen, denn die Willkür in der Schreibweiſe war durchaus nicht ſo unbeſchränkt, als man wohl glauben mag. Hat z. B. u den heutigen Laut, ſo wird man wohl die Variante ui, aber n i e o oder ou dafür finden, ſo bei nature, plus, pur, duc, pute, sur, den Partic. auf ud, us: venud, vencud, und zwar bei den Dichtern aus den übrigen Provinzen eben ſo wenig. Dieſes iſt ſo wahr, daß eine Abweichung von der Regel mit Sicherheit als Fehler bezeichnet werden kann. So hatte z. B. Bekker in ſeiner Ausg. von Floire et Bl. v. 454 die Lesart mor (Mauer), welche Burguy in ſ. Glossaire als Variante zu mur aufnahm. Du Méril's Ausgabe bringt wirklich die Verbeſſerung, mit der Note über Bekker: *mor* par erreur dans l'imprimé. In manchen Fällen gewährt die gegenwärtige Ausſprache de r betreffenden Wörter einen Leitfaden.

Die Verſe des Anglo-Normannen Phil. de Than (Ideler. 13.)

Al busuin est truved
L'ami e epruved,
Unches ne fud ami,
Qui al busuign failli.

leſe ich ganz unbedenklich:

Au busoin est trouvé
L'ami et éprouvé:
Onques ne fut ami,
Qui au busoin faillit.

Ich halte es ſogar für wahrſcheinlich, daß busoin genau wie heute geſprochen wurde. Man möge nicht über dieſe Moderniſirung des Altfranzöſiſchen erſchrecken: das Neufranzöſiſche hängt ununterbrochen mit demſelben zuſammen; die vom 14. — 19. Jahrhunderte eingetretenen Veränderungen der Ausſprache laſſen ſich alle hiſtoriſch nachweiſen, und dem Einfluſſe der Normannen verdankt die allgemein adoptirte Ausſprache nicht wenige ihrer Eigenthümlichkeiten.

Die von Fallot angegebenen Unterſchiede der drei Hauptdialekte N. u .... P. o, ou, eu ... B. o reduciren ſich daher nach der Ausſprache auf ou ... o, ou, eu .... o, und wenn man die Fälle abzieht, wo das picardiſche und burgundiſche o wie ou geſprochen wurde, auf den einzigen Unterſchied des picardiſchen eu (z. B. in den Wörtern auf or). Man ſprach aber (nach A. Caucii, Grammat. gallic. Par. p. 12.) noch um 1570 in Paris fleurir u. flourir, plourer u. pleurer, demourer und demeurer.

2. Ei .... oi, ai .... oi, ai, ei. — Im Altlateiniſchen drückte ei jenen eigenthümlichen Laut aus, den das klaſſiſche Latein durch e oder i bezeichnet. Bei Plautus ubei, ibei, u. a. Quinctilian 1. 4. 8. ſagt über here und heri: Neque *e* plane neque *i* auditur (cf. Ritſchl Monum. epigr. tria. p. XIII. Mommſen. Rhein. Muſ. IX. 459.) Das Vorkommen des ei auf Inſchriften aus dem 7. Jahrhnudert ſpricht hinlänglich für die ununterbrochene Tradition deſſelben im Lateiniſchen und für den Uebergang dieſer Bezeichnung in das Romaniſche. Es findet ſich bei Subſtantiven die von lateiniſchen auf tas abſtammen und bei den Participien der 1. Conjugation

Li leons a dit e *jurei*
Ke tuit sevent par *veritei*.

Marie de France.

nicht blos in normanniſchen Texten, ſondern auch in burgundiſchen und picardiſchen; in lothringiſchen Urkunden (Kobl. Archiv und Dom

Calmet. Preuves de l'hist. de Lorraine) habe ich es vom Jahre 1222 — 1389 als regelmäßige Schreibart gefunden. Unzweifelhaft iſt das normanniſche ei wie è (ä) geſprochen worden: noch heute ſpricht man in der Normandie veritai, achetai. Aber welches war die Ausſprache des oi, welches in den meiſten andern Fällen an ſeine Stelle trat? Wie unterſchieden ſich in der Ausſprache: rois u. reis, curtois und curteis, estoit — esteit, avoit — aveit, croire — creire, apercevoir — aperceveir? Die Frage läßt ſich nicht ſo ſchnell beantworten, als es ſcheint, und greift ziemlich tief in die Geſchichte der Sprache ein. Sehen wir von den ſeltenern Fällen ab, wo oi wie o (coignée, cognée) oder wie ou — i (Heloïse) geſprochen wurde. Ideler (Geſchichte der altfr. Nat. Litter. p. 67) bemerkt zu disoient im Verſe:

Qui disoient tout en riant.

„Dreiſilbig. Aus den beſtimmten Angaben einiger alten Schriftſteller und aus metriſchen Stellen wie die obige, weiß man mit Sicherheit, daß die Endſilben der Wörter anglois, françois, j'aimois, j'étois u.ſ.w. früher wie die Silben moi, toi ausgeſprochen wurden; doch als Franz I Nachfolger ſich im Jahre 1533 mit Katharina v. Medici vermählte, kamen auch viele Italiener an den Hof. Jene Herren nun, denen es unmöglich war, die Silbe oi auszuſprechen(!), verwandelten dieſelbe in ai, und bald wurde es unter den franz. Hofleuten, der Königin zu gefallen, Mode, dem Beiſpiel der Italiener zu folgen. Nach und nach verbreitete ſich dieſe Ausſprache in der Hauptſtadt und von dort aus auch in die Provinzen; Boileau, Racin und Molière hielten ſich jedoch ſpäterhin noch immer an die alte Methode. Erſt Voltaire führte das ai in ſeinen Schriften ein, aber ſelbſt jetzt iſt dieſe neuere Schreibart noch immer nicht ganz allgemein angenommen (cf. Journ. des Sav. 1838 Avril)."

Dieſe Angaben ſind nicht genau. Bekanntlich ſchlug Berain, Advokat zu Rouen, ſchon 1675 die Schreibart ai als der Ausſprache am beſten entſprechend vor; ebenſo Latouche, Art de bien parler français. p. 1694. Es iſt mehr als wahrſcheinlich, daß vor dem 16 Jahrhunderte oi die noch jetzt echt picardiſche Ausſprache ou — è (ou — ai) gehabt hat.

Ch'étouait dins ches keuds jours eq'laissiant teher leur fanes
Chés blés i meurissouait' emmi chés camps tout ganes.

(C'était dans les jours chauds que laissant tomber leurs fanes
Les blés mûrissaient parmi les champs tout jaunes.)

Corblet. Glossaire étym. du patois picard.

Die Gründe dafür ſind folgende: 1) Die Einführung der normanniſchen Ausſprache *ai* würde weder ſo ſchnell noch ſo allgemein

ſtattgefunden haben, wenn nicht in der herrſchenden Ausſprache ou — ai bereits der Uebergang dazu vorhanden geweſen wäre.*) 2) Henri Eſtienne, der 1579 in ſeinen Deux dialogues du nouveau françois italianisé die am Hofe übliche Ausſprache endret, Françès, j'allés perſiflirt, erwähnt daneben in einer „Remontrance aux courtisans" die Ausſprache o — a als eine andere Thorheit:

N'estes-vous pas de bien grands fous,
De dire *chouse*, au lieu de *chose;*
De dire l'*ouse*, au lieu de l'*ose?*
Et pour *trois mois*, dire: *troas moas;*
Pour je fay, vay, je foas, je voas?

3. Es iſt klar, daß Italienern nicht die Ausſprache oa, für welche ſie ſelbſt Aequivalente hatten, ſondern die echt welſche ou — ai ſchwer geworden ſein wird.

4. Die Neographen Baif (1535), Meigret (1545) und Ramus (1562) figuriren oi durchoe, um die wirkliche Ausſprache wiederzugeben:

Voesi ô konbien dezirable plezir,
C'est de voer an pes e akor fraternel
S'antrehanter tous carité se portans
Le frere conjoins.

Baïf.

Man überſehe nicht, daß hier ai durch e ausgedrückt wird, plezir (plaisir) an pes (en paix).

5. Bei einer großen Zahl metriſcher Stellen läßt ſich die Ausſprache ou — è durch den Reim nachweiſen und zwar für jedes Jahrhundert. Verſe wie:

L'année mil trois cens et *sept*
En avril, fist-il si grand *froit.*

(Godefroy de Paris. Chron. métr. v. 3762)

Por Clyment dont de *parlerai,*
Fust privèe la fausse *loy.*

(Ib. v. 3970.)

D'ameir à tort m'aparoil'
Quant de haïr s'aparoille
La belle ke me consoille
Ke je praigne autre consoil.

---

*) Vaugelas (Remarques. Amſterd. Ausg. v. 1656) giebt intereſſante Aufſchlüſſe über die Verbreitung der (neuen) Ausſprache im 17. Jahrhundert. Molière läßt im Festin de pierre einen Bauer fouas ausſprechen!

Mais tant ain' son vis vermoil
Et sa bouchette vermoille,
C'onkes mes cuers ne *soumaille:*
Aincor ait mes cors son *vieil.*

Wackernagel. Altfr. Lieder u. L. p. 47.

laſſen ſich zu Dutzenden aufweiſen und ſind ſchlagende Beweiſe für die Ausſprache.

Des Raumes wegen übergehe ich mehrere andere eben ſo triftige Gründe. Der Schluß aus dem Vorhergehenden iſt nun unwiderleglich, daß auch für ei — oi, ai — oi, ai, ei das Tableau von Fallot die wirklichen Unterſchiede der Dialekte nicht zu erkennen giebt, und daß (beſonders bei raſcher Ausſprache) dieſe Unterſchiede nur unbedeutend ſein mußten.

Da ich hier keine Abhandlung über die alte Ausſprache ſchreiben, ſondern nur über den Standpunkt der Wiſſenſchaft einige Notizen geben will, ſo unterlaſſe ich es, die zweite Hälfte des Tableaus, welche ganz ähnliche Reſultate liefert, zu beſprechen. Ich möchte nur noch einmal an die Wichtigkeit der Unterſuchungen auf dieſem Gebiete erinnern, da wir, ſo lange die Formen der Langue d'oïl nicht nach ihrer Ausſprache gruppirt ſind, nur eine für das Auge, nicht für das Ohr exiſtirende, unvollſtändige Kenntniß derſelben haben werden. Folgendes ſind einige Mittel zur Auffindung der alten Ausſprache:

1) Eigenthümlichkeiten der Ausſprache, die ſchon im Altlateiniſchen vorhanden und mit der entſprechenden Schreibart in die romaniſchen Sprachen übergegangen ſind. (Auch bei klaſſiſchen Schriftſtellern finden ſich Handhaben z. B. Cic. Orat. 4. 7.)
2) Der Reim. Unterſucht man ihn methodiſch und bei vielen gleichzeitigen Dichtern, ſo giebt er ſichere Reſultate. Seine Licenzen ſind bei guten Dichtern äußerſt beſchränkt.
3) Die verſchiedenen Schreibarten deſſelben Wortes bei demſelben Schriftſteller.
4) Die heutige Ausſprache.
5) Die gegenwärtigen Patois von Nordfrankreich.
6) Die Ausſprüche der ältern franz. Autoren über die Ausſprache.

Hierüber eine Notiz: Die Anglo-Normannen hatten ſchon im 13. Jahrhunderte franzöſiſche Grammatiken, von denen mehrere aufgefunden worden ſind. Wie wichtig dieſelben ſind, möge man aus folgenden Regeln entnehmen, die Génin aus einem ſolchen Elementarbuche (nach Manuſcr. 188 des Oxforder Magdalenen-Collegiums) citirt:

a) R. 21. Vor m und nach einem Vokale wird s nicht ausgeſprochen.: mandasmes, fismes.

b) R. 23. Hinter a, e und o wird l wie u geſprochen: loialment, bel compaigneoun.

c) R. 27. Folgt auf ein Wort, welches mit einem Conſonanten ſchließt, ein anderes, welches mit einem Conſonanten beginnt, ſo wird in erſterm Worte der Schlußconſonant nicht ausgeſprochen: apres manger lautet apre manger.

d) R. 50. Wörter, die ähnlich lauten, ſind oft durch die Schreibart verſchiednn: ciel, seel, seal; — coy, quoi, — esteant, esteyant; — aymer, amer; — foail, fel, feal; — neif, nief, suef, soef; — piel, peel etc.

e) R. 67. Zuweilen hat s die Ausſprache von u, z. B. ascun lautet aucun.

f) R. 85. *Item pro majori parte scribetis gallicum secundum quod scribitur in latinis, ut compotum, compte; — septem*, sept; — praebenda, prebendre; — opus, oeps etc.

Dieſe Regeln ſind klar genug und ſprechen gegen diejenigen, welche mit Fallot jede Veränderung der Schreibart eines Wortes für eine beſondere Form irgend eines Dialektes halten und demnach ängſtlich klaſſificiren. Setzten doch die Abſchreiber einen Conſonanten hinzu, um damit Staat zu machen, wie ein Gloſſator zu dem eben citirten Manuſcript naiv geſteht: Alefoich (quelquefois) escriveretz s *„pur bele escripture,“* comme *mesme* pour *meme, trescher* pour trecher.

Wie leicht auch die tüchtigſten Forſcher durch das Verkennen der euphoniſchen Geſetze des Altfranzöſiſchen irre gehen können, zeigt u. a. Wackernagels (Altfr. Lieder und Leiche. p. 124 ff.) Abhandlung über die Ausſprache, ſchon gleich bei der Aufſtellung der erſten Regel: „Es gab im Altfranzöſiſchen noch kein ſtummes s. Dieſer Conſonant „ward noch überall gehört: denn man ſchreibt ihn noch überall.“

Dieſelbe wird ſogar durch den Text der Lieder und Leiche ſelbſt widerlegt. Man unterſuche einmal die Geltung des s in den Reimen auf pag. 9, 10, 15, 24, 37, 42, 46, 48, 49, 50, 59, 75, 78, 83, 85, 86. Finden ſich ähnlicher Irrthümer viele in maßgebenden Werken, ſo kann die Wiſſenſchaft dadurch für längere Zeit auf eine falſche Bahn geführt werden; und daß dieſes wirklich der Fall iſt, werde ich in einer größern Arbeit über die Geſchichte der franzöſiſchen Ausſprache, zu welcher ich ſeit dem Erſcheinen des Werkes von Génin Materialien ſammele, nachzuweiſen verſuchen.

Eben ſo viel, wie für die Ausſprache bleibt noch für die altfranz. Syntax zu thun übrig; da wir bis jetzt nur gelegentliche Bemerkungen über dieſelbe, aber noch keine ſpezielle Bearbeitung haben. Der Unterſchied des Neufranzöſiſchen von dem Altfranzöſiſchen beſteht nicht blos in der Einführung neuer und in dem Ausſterben älterer Wörter und Formen, ſondern nicht minder in Veränderungen der Syntax, welche ſchon gegen Ende des 14. Jahrhunderts einzudringen begannen. Die letzte Hälfte des 15. Jahrhunderts iſt für die Geſchichte des Kampfes alter und moderner Sprachelemente außerordentlich wichtig: ſie giebt die Data für eine Menge von Neuerungen, die man ſonſt dem 16. Jahrhundert zuſchreibt. Dr. Günther hat im Archiv für neuere Sprachen ſchon vortreffliche Vorſtudien zu dieſer Seite der Sprachgeſchichte geliefert und es wäre im Intereſſe der Wiſſenſchaft zu wünſchen, daß er ſo fortführe und die Ecole savante, die Dichter der vers équivoqués u. a. einer Analyſe unterzöge. Die Bibliothèque elzevirienne. Paris, Jannet. 1853 — 57 bringt auch für das 15. Jahrhundert eine Reihe von Quellenwerken. Von den Franzoſen hat D'Hericault in einer geiſtreichen Studie: „Les poètes bohêmes du XVme siècle“ (Rev. des d. M. 1852) die litterariſchen Ideen dieſes Zeitraumes unterſucht.

Demnach fehlen uns zwei Arbeiten, eine „Syntax der langue d'oïl vom 11. bis 14. Jahrhundert“ und eine „Geſchichte der Variationen der franzöſiſchen Sprache während des 15. und 16. Jahrhunderts,“ für „Franzoſen“ keine ſchlechten Preisaufgaben, ce m'est advis.

In dem nächſten Aufſatze werde ich über den gegenwärtigen Standpunkt der Texteskritik im Allgemeinen, ſowie ſpeziell über einige der neueſten Editionen altfranzöſiſcher Werke berichten, und dann die Leiſtungen und Fortſchritte auf dem Gebiete der franz. Litteraturgeſchichte ſeit 1850 beſprechen.

Nachträglich über die Ausſprache von oi:

Das Volk ſprach noch gegen Ende des 17. Jahrhunderts namentlich bei den Zeitwörtern das oi wie è oder oŭ — è aus, und ſelbſt in der Poeſie finden ſich Spuren davon, z. B.:

Pour moy, je ne veux point pénétrer ce *mystère;*
Mon pasteur me l'a dit, cest à moi de le *croire.*

(Sur les Revenus des Pasteurs. v. 72, in dem Tabl. de la vie de M. M. les Cardinaux Richelieu et Mazarin etc. Col. 1694.)

Edouard Fournier (Var. hist. VII. 57) bemerkt zu dieſen Verſen: Alors on prononçait craire. C'est ce qui donne raison à la singu

lière rime qui se trouve ici. Toutefois dans les vers il était d'usage d'employer la prononciation qui a prévalu. V. Journal de l'Acad. fr. par Choisy (1696). On ne voulait pas sans doute que l'accident qui arriva un jour à une actrice de province pût se renouveler. Elle avait à dire ce vers:

Le prince vit encore! ô ciel! puis-je le *croire?*

Elle le prononça suivant la mode admise dans la conversation; aussi son interlocuteur, pour ne pas manquer la rime à *craire*, riposta aussitôt:

Oui, princesse, il arrive, et tout couvert de *glaire.*

L. Annaeus Seneca.

Eine litterariſch-pädagogiſche Skizze.

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

Zufällig fiel mir vor nicht allzulanger Zeit beim Durchblättern einer für den Gebrauch von Gymnaſiaſten beſtimmten Realencyklopädie der Artikel „Seneca“ in die Augen. Außer einigen Angaben über die äußeren Lebensumſtände des Philoſophen und einer dürren Aufzählung ſeiner Schriften, fand ich blos noch den Satz „Schon die Alten warfen ihm Eitelkeit und Ruhmſucht vor, und nicht ohne Grund.“ Von einem wenn auch noch ſo allgemein gehaltenen Urtheil über die Stellung und Bedeutung des Mannes in der Litteratur, über Werth und Gehalt ſeiner Schriften, über Stil, Darſtellung u. dgl. m. war auch nicht eine Silbe zu finden. Dieſer magere Artikel erfüllte mich mit Unwillen. Ich hatte vor Kurzem einen Theil der Sommerferien dazu benutzt, mich an Seneca's Schriften zu erfriſchen; ich hatte ſie mit ſteigendem Intereſſe und mit großer Ausbeute für Gemüth und Verſtand geleſen, ganz abgeſehen von etwaigen philologiſchen Rückſichten, die ich mit meiner Lectüre verband. Und jetzt ſah ich, daß der lernbegierigen Jugend über dieſen Mann, unſtreitig einen der bedeutendſten und merkwürdigſten Männer ſeiner Zeit, in einem ſonſt vielleicht brauchbaren Buche, eine ſo dürftige und wegen des obenangeführten Satzes ſchiefe, wenigſtens einſeitige und darum unrichtige Belehrung geboten wurde! Mein Unwille legte ſich bald. Er veranlaßte mich aber zu einer Reihe von Betrachtungen, die mir noch jetzt in ſoweit von allgemeinerem Intereſſe ſcheinen, um ſie den Leſern dieſer Zeitſchrift zur geneigten Kenntnißnahme vorlegen zu dürfen. Meine Abſicht iſt dabei keineswegs *Neues*, ſondern *Sachgemäßes* zu ſagen. Es ſoll mich daher wenig kümmern, wenn meine etwaigen Gedanken bereits von Andern vor mir ausgeſprochen ſind; ebenſowenig, wenn ſich, mir unbewußt, Reminiscenzen aus früherer Lectüre ſollten in meine Darſtellung eingeſchlichen haben.

Als Schriftsteller war Seneca bekanntlich auf seine Zeit von ungemeinem Einfluß. In ihm erhielt eine bereits seit Augustus vorhandene neumodische Richtung, die an einer geistreichen Manier der Darstellung, mit epigrammatischen Pointen, einer Fülle oft gesuchter und paradoxer Sentenzen, bei einem knappen, oft hastigen, stets kurz abgerissenen und möglichst lose verknüpften Satzbau, Gefallen fand, ihren Gipfelpunkt und in gewisser Hinsicht ihre Vertiefung. Seine Schriften galten von nun an als Muster und Vorbild für die stilistischen Bestrebungen minder begabter Zeitgenossen. Wie jede outrirte Moderichtung wurde auch diese Manier der Darstellung bald bei Seite gelegt. Von der einen, besseren Partei wurde ein besonnenes Zurückgehen zum Ciceronianismus vorgeschlagen. Die andere suchte Extremes mit Extremem zu vertreiben; sie ging noch über den Classicismus hinaus und verfiel auf die wahrhaft widrige Manier archaistischer Dunkelheit. An der Spitze der Ciceronianer stand Quintilian, ein Mann von feinem Geschmack, von besonnenem, ruhigem Urtheil. Er ist uns der Hauptzeuge für den großen Einfluß Seneca's auf seine Zeitgenossen, da wo er im ersten Capitel seines berühmten zehnten Buches, ganz am Schlusse seiner Kritik der Römischen Autoren, dem Sinne nach ungefähr mit folgenden Worten über ihn handelt:

„Absichtlich habe ich mein Urtheil über Seneca's Leistungen in jeder Art der Beredsamkeit verschoben, wegen der mit Unrecht über mich herrschenden Ansicht, der zu Folge er mir verwerflich und sogar verhaßt sein soll. Diese Ansicht ist entstanden, so lange ich mich bemühte, eine verdorbene, durch allerhand Fehler entnervte Art der Darstellung zu einem strengeren Urtheil zurückzuführen. Damals aber war dieser Mann fast allein in den Händen der jungen Leute. Es war durchaus nicht meine Absicht ihn gänzlich zu verdrängen, ich duldete blos nicht, daß er bedeutenderen Schriftstellern vorgezogen wurde, die er unablässig angegriffen hatte, indem er im Bewußtsein seiner ganz verschiedenen Art nicht glaubte denen mit seiner Darstellung gefallen zu können, welchen jene gefielen. Sie liebten ihn aber mehr, als sie ihn nachahmten, und sie blieben soweit hinter ihm zurück, als er sich von den Alten entfernt hatte. Denn es wäre zu wünschen*),

*) Foret enim optandum. Mit Recht bemerkt Bonnel zu dieser Stelle: „In dieser Wendung liegt eine hohe Meinung des Quintilian vom Seneca, denn das Imperf. Conj. bezeichnet, daß er die Erfüllung eines solchen Wunsches doch für nicht möglich hält."

daß ſie jenem Manne gleich oder wenigſtens ſo nahe als möglich kämen. Aber er gefiel allein wegen ſeiner Fehler, und jeder ſchickte ſich an, ſo viel an ihm, dieſe nachzuahmen; und während er ſich brüſtete auf gleiche Weiſe wie Seneca zu reden, parodirte er ihn. Uebrigens hatte dieſer Mann viele und große Vorzüge; ein glückliches Talent von ungemeiner Leichtigkeit, gründliche Studien, ein reichhaltiges Wiſſen, obgleich er, dieſen letzteren Punkt anlangend, von denen, die in ſeinem Auftrage Specialforſchungen anzuſtellen hatten, mitunter falſch berichtet wurde. Auch hat er ſich faſt mit jedem Zweige der Studien befaßt. Man hat von ihm Reden, Gedichte, Briefe und philoſophiſche Abhandlungen. In der Philoſophie fehlte es ihm an Gründlichkeit, jedoch war er ein vorzüglicher Bekämpfer von Laſtern.*) Er hat einen Reichthum an vortrefflichen Sentenzen; vieles muß man auch wegen der Sittenſchilderung leſen. Aber in der Darſtellung folgt er einem verdorbenem Geſchmack, der um ſo gefährlicher iſt, weil faſt alle von ſeinen Fehlern beſtechen. Hätte er doch unter Beibehaltung ſeines Talents mit einem andern Urtheil geſprochen. Denn hätte er ſich einigermaßen beſchränkt, hätte er nicht alles beanſprucht, wäre er nicht gerade von ſeinen Leiſtungen in jeder Hinſicht ſo eingenommen geweſen, hätte er nicht den Nachdruck der Darſtellung durch zu ſpitzfindige Sentenzen abgeſtumpft, ſo würde er ſtatt des Enthuſiasmus der Jugend vielmehr den Beifall der Gebildeten für ſich haben. Aber auch ſo muß er von Erwachſenen und ſolchen, die in einer ſtrengeren Stilart ſich hinlänglich befeſtigt haben, geleſen werden; ſchon deshalb, weil er das Urtheil vor Einſeitigkeit wahren kann. Denn vieles, wie geſagt, iſt an ihm zu billigen, vieles ſogar zu bewundern, nur muß man eine ſorgfältige Auswahl treffen. Hätte er doch das ſelber gethan! Schade, daß eine ſolche Natur, die ihr einmal geſtecktes Ziel auch erreichte, ſich kein beſſeres Ziel geſteckt hat!“

So urtheilte Quintilian, und ſelbſt der eifrigſte Verehrer des Seneca wird zugeſtehen müſſen, daß dieſes Urtheil ein eben ſo gründliches, als auch von Quintilians Standpunkte aus beſonnenes und gerechtes iſt. Es kann nicht meine Abſicht ſein, die ſonſtigen anerkennenden Urtheile der Alten über Seneca durchzugehen; man findet ſie vorn im erſten Band der Elzevirſchen Ausgabe zuſammengeſtellt. Auch die etwas ſpäter erfolgten Angriffe auf Seneca's Leiſtungen ſind von

*) Lactant. inst. div. V, 9 ſagt von Seneca: qui morum vitiorumque publicorum et descriptor verissimus et accusator acerrimus fuit.

keinem Belang. Fronto ſprach, wie Bernhardy in ſeiner Röm. Litt. Geſch. richtig bemerkt, im Gefühl ſeiner eignen Armuth gegen Seneca. Der pedantiſche, hölzerne Gellius aber, der uns die zu ſeiner Zeit herrſchende Verſchiedenheit des Urtheils über Seneca mittheilt, dabei aber in wahrhaft hämiſcher Weiſe einer ſehr kühlen Anerkennung des Mannes einen maßlos herabwürdigenden, empörend ungerechten Tadel vorausſchickt, ſpricht gerade durch die Plumpheit dieſes Manoeuvers bei ſeiner eigenen geiſtigen Armuth, mehr für als gegen Seneca.*)

Man hat aber auch, beſonders in neuerer Zeit, Seneca's Charakter angegriffen. Allein man faſſe nur die anerkennende Darſtellung von Seneca's letzten Lebensjahren bei Tacitus recht ſcharf ins Auge. Daß Tacitus durchaus wahr und zuverläſſig iſt, ſobald es ſich um die Beurtheilung moraliſcher Perſönlichkeiten handelt, wird wohl Niemand bezweifeln. Wo iſt aber in des Tacitus Darſtellung irgend ein Vorwurf gegen Seneca's Charakter und ſein öffentliches wie Privatleben zu finden, der nicht ſofort für jeden, der nur mit einigermaßen geſundem Blick die Verhältniſſe zu durchſchauen weiß, in der mißlichen Stellung deſſelben am Hofe entſchuldigt wäre? Daß und wie Seneca von entſchieden günſtigem Einfluß auf Nero's erſte Regierungsjahre geweſen iſt, ſagt Tacitus ausdrücklich. Und noch jetzt, verdächtigt nach oben, angefeindet und beneidet von ſeiner Umgebung am Hofe, wußte er die Würde und das Impoſante ſeiner Erſcheinung vollſtändig zu wahren. Was kann man nun eigentlich dem Seneca vorwerfen? Daß es in einer Zeit der allgemeinen Entartung und Schlaffheit, der raffinirteſten Sittenverderbniß, unter dem Drucke entſetzlicher Despoten, auch den Beſſeren ſchwer, ja oft unmöglich werden mußte, die idealen

*) Seneca war ein Verächter der Philologen, die ihre Zeit mit Erforſchung antiquariſcher Quisquilien und gelehrter Curioſitäten vergeudeten. Vgl. de brev. vit. c. 13. ep. 58, 5. Hinc illae Gellii lacrimae! Ebenſo verachtete er die gelehrte Hiſtoriographie. Hierfür iſt die Hauptſtelle N. Q. VII, 16: quidam (historici) incredibilium relatu commendationem parant et lectorem aliud acturum, si per cotidiana duceretur, miraculo excitant. quidam creduli, quidam neglegentes sunt. quibusdam mendacium obrepit, quibusdam placet: illi non evitant, hi adpetunt. Haec in commune de tota natione quae adprobari opus suum et fieri populare non putet posse, nisi illud mendacio adsperserit — mit der folgenden Kritik des Ephorus. Häufig ſpricht auch Seneca mit mehr oder minderem Bewußtſein den Salluſtiſchen Gedanken über die Unzuverläſſigkeit der Geſchichte aus, die oft rein zufällig, je nach der Laune des Schriftſtellers, große ethiſche Thaten verſchweigt, dagegen über minder bedeutende ausführlich berichtet. Man vergleiche deshalb Sall. Cat. 8 mit Sen. cons. ad Helv. 19, 5.

Grundſätze überall mit dem wirklichen Leben und der nöthigen Rückſicht auf die eigene Sicherheit zu verbinden; daß alſo Seneca nicht immer die Lehre conſequent durchführen konnte, die er in ſeinem Innern billigte und gut hieß, wer wollte ihm das zum Vorwurf machen? Zugegeben, daß bei Seneca der Intellect über den Willen und den Charakter überwog, ſo konnte er das nicht ändern, und wir müſſen es uns ſchon gefallen laſſen. Und weiter, will man es ihm verargen, daß er große Reichthümer zuſammenhäufte, oder beſſer geſagt, daß er bereitwillig zu ſeinem nicht unbedeutenden väterlichen Vermögen das hinzufügte, was ihm die verſchwenderiſche Freigebigkeit des Fürſten mit vollen Händen in den Schooß warf? Machte er einen ſchlechten Gebrauch von ſeinen Reichthümern, und haben wir nicht beſtimmte Zeugniſſe, daß er wohlthätig und freigebig gegen ſeine Freunde war? Können wir ihm etwa vorwerfen, daß er auf unrechtmäßige Weiſe, wie ſo viele andere hochgeſtellte Perſonen jener Zeit ſich ſeine Schätze erworben? Wir können höchſtens die durch nichts gerechtfertigten Vorwürfe ſeiner neidiſchen Angreifer wiederholen, die er ſelbſt mit ſchönen Worten zurückgewieſen hat.*) „Ein Philoſoph mag immerhin große Schätze haben, wenn ſie keinem andern entriſſen, nicht mit fremdem Blute beſudelt ſind, wenn bei ihrem Erwerbe Niemand Unrecht geſchah und keine ſchmutzigen Wege benutzt wurden, wenn ſie eben ſo ehrenwerth verausgabt werden, als ſie eingenommen wurden. Schlage ſie ſo hoch an, als du willſt. Sie ſind ein rechtlicher Beſitz. Und wenn darunter vieles iſt, was mancher das Seinige nennen möchte, ſo iſt doch nichts vorhanden, was einer als ſein Eigenthum bezeichnen könnte. Wahrlich, der Weiſe wird die Gunſt des Schickſals nicht von ſich weiſen; eines rechtlich erworbenen Vermögens wird er ſich weder rühmen, noch wird er deshalb erröthen. Und doch hätte er Grund ſich zu rühmen, wenn er ſein Haus öffnen, allen Bürgern Einſicht in ſeine Verhältniſſe gewähren und dabei dennoch ſagen kann: „„Nehme ein jeder, was er als das Seinige wiedererkennt.““ Das iſt ein großer Mann, ein wirklich reicher Mann, wenn er nach jenem Ausſpruche eben ſoviel behält. Ich meine, wenn er ruhig und ſicher das Volk Hausſuchung halten läßt, wenn Niemand etwas bei ihm findet, woran er Hand legen könnte, ſo kann er mit gutem Gewiſſen und vor aller Welt ein Reicher ſein.“

*) de vit. beat. c. 23.

Aber er war eitel und ruhmredig! Wenn ein geiſtig ſeinen Zeitgenoſſen ſo überlegener Mann wie Seneca, der erklärte Liebling der Jugend, der ſeine herrlichen Anlagen unbeſtreitbar durch Fleiß und ernſte Studien ausgebildet hatte, mit Selbſtbewußtſein von ſich ſpricht, braucht man ihm deshalb Eitelkeit vorzuwerfen? War er etwa auf ſeine Tugend und Sittlichkeit eitel? Hat er ſich ſelbſt für einen Weiſen oder Heiligen gehalten? Man höre wieder ſeine Worte*): „Ich bin kein Weiſer — und um Dir Stoff zu Verleumdungen zu geben — ich werde auch keiner ſein. Verlange alſo von mir, nicht daß ich den Beſten gleich komme, ſondern daß ich beſſer ſei als die Schlechten. Das genügt mir, die Summe meiner Laſter täglich um etwas zu mindern und meine eigenen Irrthümer zu ſchelten. — — Deine Worte, ſagt man, ſind anders als Dein Leben! Das, ihr boshaften Neider, ihr Feinde aller Guten, hat man dem Plato, dem Epikur, dem Zeno vorgeworfen. Denn alle dieſe Leute ſagten nicht, wie ſie lebten, ſondern wie ſie leben ſollten. Von der Tugend ſpreche ich, nicht von mir, und wenn ich auf die Laſter ſchelte, ſo ſchelte ich beſonders auf meine Laſter. Sobald ich erſt kann, will ich auch leben, wie man muß. Aber eure mit Gift und Galle verſetzte Bosheit ſoll mich nicht von meinem edlen Ziele zurückſchrecken. Der Geifer, mit dem ihr andere beſpeit und euch ſelbſt zu Grunde richtet, ſoll mich nicht abhalten nach wie vor, nicht das Leben zu loben, welches ich führe, ſondern welches meines Wiſſens geführt werden ſoll; der Tugend wenn auch aus weiter Entfernung und mit ſchleichendem Schritte zu folgen.“ — Er war ein ſerviler Schmeichler wird man endlich ſagen, und ſich auf die Troſtſchrift an Polybius berufen, die er an den mächtigen Günſtling aus der Verbannung geſchrieben. Aber was wiſſen wir über Polybius um zu behaupten, Seneca habe ihm ſervil geſchmeichelt? Und in welchem Jahre ſeiner Verbannung, in welchem Jahre von Claudius Regierung iſt die Schrift geſchrieben? Iſt ſie auch wirklich ächt, oder vielleicht nur ein untergeſchobenes Machwerk von Seneca's Feinden? Warum ſchmeichelte denn Seneca nicht lieber der Meſſalina, wenn er nun einmal ſchmeicheln wollte? Und wenn Seneca wirklich in einer ſchwachen Stunde ſich zu Schmeicheleien erniedrigt hätte, darf man ihm deshalb Servilität ſchlechthin zum Vorwurf machen? Denn wenn wir Chriſten unſre gegenſeitige Schwachheit mit der Grundwahrheit ent-

*) l. l. c. 17. 18. cf. ep. 52, 7.

ſchuldigen „wir ſind allzumal Sünder," ſo müſſen wir doch wohl auch bei der Beurtheilung großer Männer der Vergangenheit dieſelbe Wahrheit gelten laſſen, zumal wohl Niemand mehr unter den Heiden von der Richtigkeit derſelben durchdrungen war, als gerade Seneca.

Und eben dieſer Umſtand ſoll uns den Weg zu unſerer weiteren und eigentlichen Betrachtung eröffnen. Unbeſtreitbar nämlich macht die Lectüre von Seneca's Schriften einen tiefen Eindruck auf jeden Leſer. Und es iſt nicht etwa blos der Stil, der uns nach Quintilians Ausdruck beſticht, die alles mit fortreißende Lebendigkeit der Darſtellung, die unerſchöpfliche Fülle von Bildern und Gleichniſſen, die oft bewundernswürdige Schärfe der Dispoſition, die fein und wahrhaft kunſtvoll angelegten Exordien und Epiloge ſeiner einzelnen Abhandlungen. Wir bewundern nicht blos das wirklich großartige Talent dieſes „Ovids der Proſaiker" wie Bernhardy, „dieſes Cicero ſeiner Zeit" wie Schloſſer ihn nennt; nicht blos ſeine erſtaunliche Gelehrſamkeit, ſeine Beleſenheit in Griechiſcher und Römiſcher Litteratur, ſeine ſcharfe Beobachtungsgabe auf dem Gebiete der Natur und des Menſchenlebens, ſein ſchlagendes faſt immer durchdachtes Urtheil über Perſonen und Ereigniſſe*). Sondern je mehr wir uns in ſeine Schriften vertiefen, deſto mehr iſt es ein beſtimmter, mehr oder minder wiederkehrender Kreis von Gedanken und Lehren, der uns anzieht. Seneca's philoſophiſches Syſtem iſt keineswegs der reine Stoicismus. Er wird auch dem Epikur und andern Philoſophieen gerecht. Die Stoiſche Ethik hat er im Ganzen beibehalten, aber ohne die ihr anhaftende Pedanterie und Uebertreibung. Mit Bewußtſein hat Seneca die Stoiſchen Härten abgeſchliffen. Auch der Schmerz, den mehrere Stoiker vergebens ſich be-

*) In unſerer Zeit hat bekanntlich zuerſt Niebuhr vor einer blinden Ueberſchätzung Alexanders des Großen (den übrigens kein Grieche ſo genannt hat) gewarnt; aber ſchon Seneca hatte das Richtige über dieſen Mann getroffen. Man beachte beſonders de benef. I, 13: quid enim ille simile habebat (mit dem Herkules, mit welchem ihn ein ſchmeichelnder Ausſpruch der Korinthiſchen Geſandten verglichen hatte) vesanus adulescens, cui pro virtute erat felix temeritas? Hercules nihil sibi vicit: orbem terrarum transivit non concupiscendo, sed vindicando. quid vinceret malorum hostis, bonorum vindex, terrarum marisque pacator? At hic a pueritia latro gentiumque vastator, tam hostium pernicies, quam amicorum, qui summum bonum duceret terrori esse cunctis mortalibus, oblitus non ferocissima tantum, sed ignavissima quoque animalia timeri ob virus malum. Dazu de benef. II, 16. V, 6. Ferner vgl. man die eben ſo feine, als pſychologiſch richtige Beurtheilung des Sokrates de benef. V, 6.

mühten aus ihrem Syſtem hinweg zu disputiren, wird von ihm als berechtigt anerkannt (ad Polyb. XVIII, 8). Auf die Dialektik und die Stoiſchen Spitzfindigkeiten in Behandlung moraliſcher Fragen läßt er ſich nicht ein*). Er iſt lediglich Populärphiloſoph. Das Praktiſche, für den gebildeten Menſchen brauchbare wird allein von ihm aufgenommen und verarbeitet, aber verarbeitet in ganz eigenthümlicher Weiſe. Der Stoicismus des Seneca hat häufig eine ſo moderne, chriſtliche Färbung, daß man ſich immer wieder verſucht fühlt, den alten bis in die erſten Jahrhunderte der chriſtlichen Kirche hinaufreichenden Traditionen von einem Verkehr zwiſchen ihm und den Chriſten in Rom, insbeſondere dem Apoſtel Paulus, Glauben zu ſchenken. Wenigſtens begreift man vollſtändig, wie eine ſolche Tradition ſich hat bilden können, und daß die Sache an und für ſich nicht unmöglich, ſelbſt nicht ganz unwahrſcheinlich ſei, hat erſt kürzlich der gelehrte und geiſtvolle C. Schmidt**) gezeigt.

Seneca's philoſophiſche Ideen erinnern an das Chriſtenthum in entſchiedener Weiſe, ganz anders als dies etwa bei Plato und ſonſtigen Autoren der Fall iſt, bei denen man Chriſtliches hat finden wollen. Vor allem iſt hier die beſtimmte Anerkennung der menſchlichen Perſönlichkeit und ihres Werthes als ſolcher, auch im Sclaven, hervorzuheben. Man hat wohl nicht mit Unrecht be-

---

*) de benef. V, 7. sqq. Hierhin gehört auch die Verwerfung der Allegoriſchen Mythenerklärung, dieſes unerſchöpflichen Tummelplatzes für Stoiſchen Witz und Aberwitz, de benef. I, 3. Die Allegoriſche Erklärung iſt übrigens älter als die Stoiker, und geht aus von den Sophiſten. Urſprünglich war ſie rein rationaliſtiſch. Jedem Mythus ſollte ein hiſtoriſches Factum zu Grunde liegen; das Einzelne wurde natürlich gedeutelt. Schon der Platoniſche Sokrates erklärte ſich dagegen, Plat. Phaedr. p. 229 C; da würde man ja zuletzt gar nicht fertig werden mit deuten und deuteln. Vgl. Stallbaums Anmerkung zu dieſer Stelle. Auch de rep. II. p. 378 D wird das Allegoriſiren von Plato verworfen, ſelbſt wenn es in der Abſicht vorgenommen wird, die Jugend vor ſchlechten Einflüſſen zu bewahren, welche die buchſtäblich aufgefaßten Mythen auf ihre Moralität haben könnten. Erſt ſpäter erklärte man die Mythen phyſikaliſch, zuletzt philoſophiſch. Gegen das Allegoriſiren der Stoiker insbeſondere erklärte ſich Galen περὶ Ἱπποκρ. καὶ Πλάτ. δογμ. III. p. 357 ed. Kühn (E. Müller Theorie der Kunſt 2, 189). Vgl. Plut. de audd. poett. 4. 11. de Is. et Os. 66. Ein Handbuch dieſer Stoiſchen Allegoriſirung der Mythen iſt bekanntlich des Cornutus Schrift de natura deorum. Ein wahres Muſterſtück aber rationaliſtiſcher Mythenerklärung giebt die Fabel vom Raub des Ganymedes bei Herodian I, 11, 2. Die beſſeren Philoſophen folgten zu allen Zeiten Plato's Vorgang. Joſephus c. Ap. II, 36.

**) C. Schmidt. Essai historique sur la société civile dans le monde romain et sur sa transformation par le christianisme. Strasbourg 1853. p. 378 sqq.

hauptet, die Alten hätten den Begriff der freien Menſchenwürde nur innerhalb der engen ſtaatlichen Grenzen des eignen Vaterlands anerkannt; im Alterthum ſei der freie Menſch erſt im Büger zur Geltung gekommen. Seneca aber weiß von einem ſolchen Gedanken nichts. Bei ihm findet der Menſch ſeine Freiheit nicht etwa in der unbedingten Hingabe an den Staat, ſondern im Gehorſam gegen Gott (in regno nati sumus. deo parere libertas est. de vit. beat. 15, 7). Der Menſch aber geht über den Griechen und Römer weit hinaus. Er hat ein doppeltes Vaterland*). Sein wahres Vaterland iſt die große Welt, die Götter und Menſchen umfaßt, deren Grenzen die Bahn der Sonne ermißt. In dem zweiten, engeren, haben wir durch unſre zufällige Geburt einen Platz erhalten, ſei es in Athen oder Carthago, oder in irgend einer anderen Stadt, die nicht alle Menſchen, ſondern nur beſtimmte Individuen angeht. Dem wahren Vaterlande dienen wir am beſten im Stande der Muße, vertieft in die Betrachtung Gottes und ſeiner Werke, beſchäftigt mit ethiſchen Problemen, mit der Frage nach dem Weſen der Tugend, ob es eine einzige oder mehrere giebt, ob Natur oder Bildung gute Menſchen macht. Seneca iſt Kosmopolit. Denn deshalb, ſagt er**), haben wir uns nicht auf die Mauern einer einzigen Stadt beſchränkt, ſondern ſind in Verkehr mit dem ganzen Erdkreis getreten und haben die Welt für unſer Vaterland erklärt, um der Tugend ein weiteres Feld zu geben. Unter den Menſchen macht weder Rang noch Geburt, ſondern nur die Tugend einen Unterſchied. Der wahre Werth des Menſchen iſt alſo ganz unabhängig von ſeiner äußeren Stellung im Leben. Die ſocialen Rangunterſchiede ſind aus Hochmuth, Ehrgeiz und Gewaltthätigkeit hervorgegangen. Demnach iſt der Sclave ſo gut Menſch, wie der Bürger. „Wir alle haben denſelben Urſprung und Anfang; keiner iſt vornehmer als der andere, außer wer durch beſſern Charakter, durch größere Empfänglichkeit für Bildung ſich auszeichnet. Sind diejenigen, die in ihrem Atrium ihre Ahnenbilder aufſtellen, die Namen ihrer Familienglieder in der langen Reihe eines vielfach verzweigten Stammbaumes an der Vorderſeite ihres Hauſes anbringen, nicht vielmehr bekannt als vornehm? Die gemeinſame Mutter von uns Allen iſt die Welt. Sei es über glänzende oder ſchmutzige Stufen, auf ſie geht der erſte Urſprung eines

*) de otio c. 4.

**) de tranq. an. 4, 4.

jeden zurück. Man laſſe ſich nicht durch jene täuſchen, die, wenn ſie die Reihe ihrer Vorfahren durchgehen, ſo oft deren Glück oder Tugend einen Namen ausgezeichnet hat, ihren eignen Stolz damit ſtützen. Man verachte Niemanden, auch wenn nur gewöhnliche Namen ihn umgeben, denen von der Fülle des Glücks nur wenig zu Theil geworden. Mögen Sclaven, Freigelaſſene oder Ausländer eure Vorfahren ſein, erhebt kühn euren Geiſt, und ſetzt euch mit einem Sprunge über das hinweg, was euch Erniedrigendes im Wege ſteht, — am Ziele erwartet euch der wahre Adel". „Es iſt ein Irrthum zu glauben, daß die Sclaverei ſich über den ganzen Menſchen erſtreckt. Sein beſſeres Theil (pars melior eius) iſt davon ausgenommen. Der Leib iſt unterthan und dem Herrn zugewieſen, der Geiſt iſt ſelbſtändig, frei und unbeſchränkt". — „Auf die Geſinnung kommt es bei den Handlungen an, nicht auf den Stand. Die Tugend iſt keinem verſchloſſen, allen ſteht ſie offen, alle läßt ſie zu, alle ruft ſie zu ſich, Freigeborne, Freigelaſſene, Sclaven, Könige, Verbannte. Sie wählt nicht nach Geburt und Vermögen, mit dem nackten Menſchen iſt ſie zufrieden"*).

Wie ſich Seneca mit edlem Eifer der Sclaven annimmt und ihre Menſchenrechte entſchieden gewahrt wiſſen will, ſo haben die ſcheußlichen Gladiatorenkämpfe ſeine Seele mit Abſcheu erfüllt. In ſeinem ſiebenten Briefe erklärt er ſie geradezu für Menſchenmord. Nichts hält er den guten Sitten für nachtheiliger, als dergleichen Spielen beizuwohnen. Da ſchleichen ſich die Laſter durch das Vergnügen leichter ein. Grauſamer und unmenſchlicher kehrt man aus ihnen zurück. Auch in andern Punkten iſt Seneca der Vorſtellungsweiſe ſeiner Zeit und des Heidenthums weit voraufgeeilt. Er hat eine tiefe Hochachtung vor den weiblichen Tugenden. Il le manifeste, ſagt Schmidt p. 366, par sa

---

*) Non eligit domum nec censum, nudo homine contenta est, de benef. III, 18, 2. Die andern Stellen ſind ib. c. 20. 28. Milde gegen Sclaven wird empfohlen de clem I, 18: servis imperare moderate laus est. et in mancipio cogitandum est non quantum illud impune pati possit, sed quantum tibi permittat aequi bonique natura, quae parcere etiam captivis et pretio paratis iubet. Auf unſere Wohlthätigkeit haben Sclaven ſo gut Anſpruch wie Freie, de vit. beat. 24, 3: quis enim liberalitatem tantum ad togatos vocet? hominibus prodesse natura me iubet, et servi liberine sint hi, ingenui an libertini, iustae libertatis an inter amicos datae, quid refert? ubicunque homo est, ibi beneficio locus est. An andern Stellen frägt Seneca, wie können wir dem Sclaven ſeine Sclaverei vorwerfen, da wir ſelbſt unſer Lebelang Sclaven unſrer Leidenſchaften und Sclaven der Verhältniſſe ſind? vgl. ep. 47.

nération filiale pour sa mère Helvia; dans le portrait qu'il a acé de cette noble matrone romaine, il exprime, avec autant piété que de délicatesse, des idées qu'on n'était pas habitué rencontrer dans le paganisme; c'est comme un pressentiment la femme et de la mère chrétiennes. Milde und Güte ſollen Grundlagen des Familien- und Staatslebens ſein. Dieſe Tugen- vor allen empfiehlt Seneca den Fürſten, als die feſteſte Grundlage er ſichern glücklichen Regierung, und von dieſem Gedanken ausge- nd hat er in den Büchern de clementia ein wirklich erhebendes eal eines gerechten und guten Fürſten gezeichnet. Mitleid und ildthätigkeit ſollen ein inniges Band gegenſeitigen Wohlwollens um e Menſchen ſchließen. Haß und Zorn werden als unwürdige Leiden- aften verworfeu. Das Wort Rache iſt ihm ein unmenſchliches Wort. uch die Fürſten ſollen nur ſtrafen um der Beſſerung willen. Belei- gungen und empfangenes Unrecht ſoll man verzeihen, eingedenk, wie man ſelbſt der Verzeihung für die eignen Fehler und Laſter bedarf. lle dieſe Punkte hat Schmidt vortrefflich erörtert und zu jedem die thigen Belegſtellen beigebracht.

Natürlich mußte Seneca bei ſolchen Grundſätzen mit Schmerz nd Verachtung auf ſein entartetes Zeitalter herabblicken. Mit tiefem rnſtlichen Ernſt wirft er ihm ſeine Laſter vor, deren mit den lebendigen arben der Wahrheit entworfenes Bild er unſerm entſetzten Auge honungslos vorführt. Nur in der Hervorbringung einer unglaublichen enge von Laſtern findet er ſein Jahrhundert groß. Die Wurzel aber s damaligen Elends erkennt er richtig in der tiefen ſittlichen Ver- nkenheit, in der unermeßlichen Genußſucht und Habgier der Zeitge- ſſen. Hatte er doch in ſeinen ſpäteren Jahren die Hoffnung ganz fgegeben, durch ſeine Schriften noch auf Beſſerung derſelben einzu- irken*). Aber ſo wenig ſich Seneca durch dieſe trüben Erfahrungen r eiteln Selbſtüberhebung, oder zur Miſanthropie, zum odium gene- s humani verleiten läßt, ebenſowenig bringen ſie ihn etwa zu einer

*) Incredibilium vitiorum copia ingenioso in hoc unum seculo processit, brev. vit. 12, 8; maximum seculi malum impudicitia, cons. ad Helv. 16, 3; ie Aeußerungen über Apicius ib. 10, 8; avaritia vehementissima generis humani estis, 13, 2. 19. 7. — secessi non tantum ab hominibus, sed a rebus, et impri- is a rebus meis: posterorum negotium ago: illis aliqua, quae possint odesse, conscribo, ep. 8.

verzweifelten Weltanſchauung, wie wir ihr bei dem ältern Plinius, noch mehr bei Tacitus begegnen. Seneca wird keinen Augenblick an der ewigen Gerechtigkeit Gottes, an ſeiner allwaltenden Vorſehung und weiſen Weltregierung irre. Wiederholt bezeichnet er die Menſchen als Lieblinge der Götter*). „Manche bezeichnen es als ein Unrecht, daß der Menſch nicht aus verſchiedenen, einander ausſchließenden Gütern zuſammengeſetzt ſei, und werfen den Göttern Vernachläſſigung der Menſchen vor, weil uns eine allen Verheerungen der Laſter Trotz bietende Geſundheit, oder das Vorwiſſen der Zukunft verſagt ſei. Kaum können ſie in ihrer thörichten Anmaßung ſo weit an ſich halten, um nicht auch die Natur zu haſſen, weil wir nach den Göttern kommen und nicht auf gleicher Stufe mit ihnen ſtehen. Wie viel richtiger iſt es, ſich der Betrachtung ſo vieler und großer Wohlthaten zuzuwenden und den Göttern Dank zu ſagen, daß ſie uns in dieſer ſchönen Welt den zweiten Rang eingeräumt, uns die Herrſchaft der Erde überwieſen haben. Wir haben ſo viele vortrefflichen Eigenſchaften erhalten, ſo viele Hülfsmittel, einen Geiſt endlich, der, wenn er will, in einem Augenblick die Räume des Weltalls durchfliegt, der die Geſtirne an Schnelligkeit übertrifft, deren Bahnen er auf viele Jahrhunderte vorauseilt. Wenn man die Güte der Natur gegen uns recht erwägt, ſo muß man nothwendig eingeſtehen, daß wir ihre Lieblinge geweſen. Und ſo iſt es auch. Die unſterblichen Götter liebten und lieben uns über Alles. Großes haben wir empfangen; größeres haben wir nicht faſſen können.“

Aber man würde ſich ſehr täuſchen, wollte man auf Grund dieſer und ähnlicher Stellen glauben, Seneca huldige einem platten Optimismus, um hinterher den Freuden und Genüſſen dieſer Welt bereitwillig Thür und Thor zu öffnen. Was das Chriſtenthum von der Nichtigkeit des irdiſchen Lebens, von der Nothwendigkeit der Askeſe und der Fleiſchescreuzigung lehrt, hat auch Seneca in ſeiner Weiſe ausgeſprochen, wenn er den Menſchen nur in der Beſchränkung und Zurückgezogenheit, in der freiwilligen Entſagung ſein wahres Glück finden läßt. Auch ihm iſt das menſchliche Leben im Allgemeinen kein heiteres Spiel, ſondern trauriger Ernſt. Schmerz und Leiden ſind

---

**) usque in delicias amamur, de benef. IV, 5, 1. Das Folgende iſt abgekürzt aus II, 29.

auch in Seneca's Philoſophie unzertrennlich davon*). Eine trübe Auffaſſung des Lebens, oder beſſer geſagt, eine klare Einſicht in ſeine Nichtigkeit haben nun freilich viele von den alten Philoſophen gehabt, und es wäre ſehr unrichtig, dies allein als chriſtliche Anſchauungsweiſe bezeichnen zu wollen. Aber eine Eigenthümlichkeit an Seneca's Philoſophie darf man nicht überſehen, die uns eben auf das beſtimmteſte darthut, wie er wenigſtens an der Schwelle des Chriſtenthums angelangt iſt. Er iſt tief durchdrungen von der Schuld und Sündhaftigkeit der menſchlichen Natur wie keiner der alten Autoren vor ihm, und es iſt, als ob in ſeinem Innern eine dunkle Ahndung von unſrer Erlöſungsbedürftigkeit aufgegangen wäre. Zwar ſagt er, die Menſchen wollen urſprünglich das Gute. „Die Laſter haben noch nicht ſoweit das Menſchengeſchlecht in Beſitz genommen, daß es zweifelhaft wäre, ob nicht, wenn die Wahl unſres Schickſals freiſtünde, mehrere als ein Regulus denn ein Mäcenas wollten geboren werden" (de provid. 3, 11): wenigſtens iſt nach ſeiner Meinung wohl noch Niemand ſo ſehr den Geſetzen der menſchlichen Natur untreu geworden, daß er das Böſe um des Böſen willen wollte (de benef. IV, 17, 3): aber ebenſo gut weiß er auch, daß wir Alle nicht viel taugen. Zwar klagt er über die Schlechtigkeit ſeines Jahrhunderts, aber er ſieht recht gut ein, daß die Schlechtigkeit ein ewiges, unveräußerliches Erbtheil der menſchlichen Natur iſt. „Darüber haben unſre Vorfahren geklagt, darüber klagen wir, darüber werden unſre Nachkommen klagen, daß die Sitten von Grund aus verdorben ſind, daß die Nichtswürdigkeit regiert, daß das menſchliche Leben mehr und mehr in den Abgrund der Schlechtigkeit verſinkt. Aber das bleibt ſtehen und wird ewig auf unverrücktem Punkte ſtehen bleiben, höchſtens ein wenig mehr dieſſeits als jenſeits deſſelben, wie die Wellen, welche die herannahende Fluth etwas weiter über das Ufer hinaustreibt, die Ebbe mehr unter demſelben zurückhält. Jetzt wird man mehr im Ehebruch ſündigen, als in irgend

*) tota flebilis vita est. urgebunt nova incommoda, prinsquam veteribus satisfeceris, cons. ad Marc. 11; nulli contigit impune nasci, 15, 4; plena et infesta variis casibus vita est, a quibus nulli longa pax, vix induciae sunt, 16, 5. Nihil est tam fallax quam vita humana, nihil tam insidiosum: non mehercules quisquam illam accepisset, nisi daretur inscientibus. itaque si felicissimum est non nasci, proximum puto brevi aetate defunctos cito in integrum restitui, 22, 3; omnis vita servitium est, de tranq. an. 10, 4; omnis vita supplicium est, ad Polyb. 9, 6.

etwas andrem und die Schamloſigkeit wird alle Schranken durchbr
Jetzt wird der Wahnſinn der Völlerei ſich ſteigern und die Ani
der Küche, dieſer ſcheußlichſte Ruin von Hab und Gut; jetzt die P
ſucht und die übermäßige Sorge für Pflege des Leibes, welch
Häßlichkeit der Seele offen zur Schau trägt. In Zügelloſigkei
Frechheit wird der Mißbrauch der Freiheit ausarten. Der Gra
keit in und außer dem Hauſe wird man zueilen und dem Wa
der Bürgerkriege, wodurch alles Hohe und Heilige profanirt wird.
wird noch dereinſt die Trunkſucht ehren, und im möglichſten
von Wein eine Tugend erblicken. Die Laſter warten nicht au
Punkt, ſondern in regem Durcheinander tummeln ſie ſich herum
treibt das andere und läßt ſich treiben. Uebrigens werden wi
daſſelbe von uns ſagen müſſen, daß wir ſchlecht ſind und waren
füge ich leider hinzu, auch ſein werden."*)

Die im Bisherigen gegebenen Andeutungen mögen für
Zwecke genügen. Wir hatten uns ja nicht die Aufgabe geſtellt,
Leſern eine vollſtändige Charakteriſtik des großen Mannes zu
Es ließe ſich ſonſt noch viel Schönes und Erhabenes, namentlich
die Eigenſchaften Gottes, über die Pflichten der Dankbarkeit
Gott, aus Seneca's Schriften beibringen.**) Freilich laufen da
auch wohl manche verwerfliche, ächt heidniſche, auch wohl ſich
ſprechende Anſichten mit unter. Aber wer verlangt auch von

---

*) de benef. I, 10. Man vergleiche de ira I, 14, 3: nemo invenie
se possit absolvere. et innocentem quisque se dicit respiciens testem, n
scientiam; II, 28: si volumus aequi rerum omnium iudices esse, hoc
nobis persuadeamus, neminem nostrum esse sine culpa; III, 26, 4: om
consulti et improvidi sumus, omnes incerti, queruli, ambitiosi. quid levioribu
ulcus publicum abscondo? omnes mali sumus; de clem I, 6, 2: quotus
ex quaestoribus est, qui non ex ipsa lege teneatur, qua quaerit? quotus
accusator vacat culpa? — peccavimus omnes — nec deliquimus tantum,
que ad extremum aevi delinquemus. etiam si quis tam bene iam purgavit a
ut nihil obturbare eum amplius possit ac fallere, ad innocentiam tamen pe
pervenit; de benef. IV, 27, 3: omnia in omnibus vitia sunt, sed non om
singulis extant; vor allem ep. 97.

**) Sehr ſchön und richtig ſagt Schmidt a. a. O. S. 363: sur la nat
Dieu il reste flottant entre des opinions diverses. Toutefois, si ses aspi
sont encore confuses, s'il n'a pas encore la foi sûre du chretien, nous s
loin de dire qu'il a été un athée. Sénèque païen avait peut-être le sen
de Dieu plus vif et plus profond que tel philosophe qui, né dans l'Eglise
tienne, se contente pourtant d'abstractions ontologiques.

Alten eine ſolche Stetigkeit und Gleichmäßigkeit der ethiſchen Grundſätze, wie ſie uns Modernen das feſte Fundament unſrer geoffenbarten Religion verleiht? Wie viele Autoren aber giebt es, aus deren Schriften überall reines, lauteres Gold uns entgegenleuchtet? Wir wiederholen daher unſer im Obigen dargelegtes und begründetes Urtheil, daß Seneca von allen antiken Schriftſtellern der chriſtlichen Anſchauungsweiſe am nächſten ſteht. Er iſt auf Römiſcher Seite das letzte Glied einer langen Kette, welche das Heidenthum mit dem Chriſtenthum verbindet. Freilich iſt das Erſcheinen des Chriſtenthums eine göttliche Thatſache, die außer allem unmittelbaren Zuſammenhang mit der Weltgeſchichte ſteht. Wenigſtens ſind wir weit davon entfernt, nach der eine Zeit lang bei uns beliebten Unſitte moderner Sophiſten, das Chriſtenthum als zeitliches Moment in die Geſchichte als das ewige Werden des göttlichen Geiſtes hineinconſtruiren zu wollen. Aber wir faſſen die lange Reihe großer Dichter und Denker des Alterthums überwiegend von Einem Geſichtspunkt auf, den wir für den wahren und richtigen halten, — indem wir in ihren tiefſten geiſtigen Schöpfungen nie das edle Streben verkennen, mittelſt eigner geiſtiger Kraft aus dem Polytheismus und der Menſchenvergötterung heraus zur ewigen Wahrheit ſich durchzuringen. Auch glauben wir, daß dieſer Geſichtspunkt der pädagogiſch allein gerechtfertigte ſei, von dem aus man die Jugend gewöhnen muß, die geiſtigen Heroen des Alterthums zu betrachten, zu verſtehen und zu würdigen, einen Sophokles und Plato lieb zu gewinnen. Uns iſt es bei dieſer Ueberzeugung daher unbegreiflich, wie man in der Lectüre klaſſiſcher Autoren auf Schulen, und der daſelbſt angeregten liebevollen Verſenkung in das Studium des Alterthums, ein dem chriſtlichen Geiſte feindſeliges Element hat erkennen und beſeitigen wollen.

Warum alſo, fragen wir weiter, den Seneca der Jugend vorenthalten? Einen Autor, deſſen Kenntnißnahme zum gründlichen Verſtändniß des Alterthums, nach der von uns angedeuteten Seite hin, unumgänglich iſt? Womit will man dies rechtfertigen? Die Jugend hat wohl zu allen Zeiten das Vorrecht eines edlen, leicht zu erregenden Enthuſiasmus für das Gute und Schöne genoſſen. Was die damalige Jugend begeiſterte, ſollte für unſre Jugend todt und bedeutungslos ſein? Und noch aus einem andern Grunde empfiehlt ſich Seneca zur Schullectüre. Kein Autor hat mit ſolcher Wärme, mit ſolcher Begeiſterung wie er, auf die Nothwendigkeit einer idealen Auffaſſungsweiſe der Natur und des Lebens hingewieſen. Niemand hat den Werth philoſophiſcher Studien, die richtig geleitet Herz und Ver-

ſtand veredlen, mit ſolchem Eifer geprieſen und zu ſchätzen gewußt. Eine wohlgetroffene Auswahl aus Seneca's herrlichen Briefen — mit Recht ſagte Lipſius: una epistola eius dabit, quod satis sit vitae formandae, aut corrigendae, si quis medenti se donat — und philoſophiſchen Schriften, vielleicht de clementia, de otio, de providentia (trotz ihres heidniſchen Schluſſes), würde für die Primaner unſrer Gymnaſien eine eben ſo nützliche, als bildende und anregende Lectüre ſein.

Und ſo haben wir zum Schluß unſerer Darſtellung blos noch zwei praktiſchen Einwendungen zu begegnen. Denn wenn man etwa behaupten wollte, Seneca ſei für Gymnaſiaſten zu ſchwer, ſo können wir dies kaum als Einwendung gelten laſſen; er iſt factiſch in jeder Hinſicht leichter zu verſtehen als Tacitus. Man wird aber einmal ſagen, Seneca's Latinität ſei bedenklich. Im Grunde involvirt dieſe Behauptung eine petitio principii, daß nämlich Cicero's Latein die einzige Norm für alle ſtiliſtiſchen Verſuche abgeben müſſe. Dies wollen wir auch im Ganzen und Großen gern zugeben. Periodenbau, logiſch richtige Subordination der Sätze durch Partikeln, vor allen Dingen geſchmackvoller Numerus der Rede, iſt allein aus Cicero zu lernen. Im delectus verborum jedoch, in einzelnen Phraſen und Ausdrücken iſt es eine andere Sache. Eine Maſſe Begriffe, die uns Neueren gäng und gäbe ſind, haben bei Cicero noch keinen entſprechenden, wenn überhaupt einen Ausdruck gefunden. Für ſie muß man ſich unter den Autoren der ſilbernen Latinität umſehen. Ich berufe mich deshalb auf Bernhardy, der von ihnen ſagt: „ſie haben mit wenigen Ausnahmen eine Form für die freie Bewegung des Gedankens geſchaffen und ſtehen uns durch ihren ſubjectiven, ſelbſt empfindſamen Ton ſo nahe, daß ſie für die moderne Darſtellung des Latein einen fruchtbaren und bildſamen Stoff gewähren.“ Und zu dieſen Ausnahmen gehört wahrlich Niemand weniger als Seneca. Ein bloſes Haſchen nach lumina orationis und einem eitlen Sentenzengeklingel iſt verwerflich; aber lumina orationis und paſſende Sentenzen mit Maß angewendet, zieren die Darſtellung, machen ſie lebendig und geſchmackvoll und geben ihr einen männlichen, kräftigen Halt. Und gerade in dieſer Hinſicht iſt Seneca ſelbſt für jeden, nur nicht den pedantiſchen Ciceronianer, eine nicht genug auszubeutende Fundgrube. Er ſoll ja auf der oberſten Gymnaſialſtufe den Cicero keineswegs verdrängen, ſondern nur neben ihm geleſen, benutzt und beachtet werden. Man lieſt ja auch den Tacitus neben Cicero ohne allzugroße Befürchtung für Verſchlechterung der Latinität. Und

was hätte wohl Seneca für einen Fehler in seiner Latinität, der sich nicht auch bei dem ganz von seinem Einfluß abhängigen Tacitus wiederfände? Leicht kann sich aber ein jeder überzeugen, daß man auf zehn Seiten Seneca für Phraseologie und Eleganz des Ausdrucks mehr findet, als oft in einem ganzen Buche Tacitus. Auch Quintilian kann unsres Bedünkens in Bezug auf Latinität den Vergleich mit Seneca nicht aushalten. Es fehlt seinem Ausdruck doch gar zu sehr an Originalität. Wohl aber, und das wollen wir dankbar anerkennen, hat er uns den Weg gezeigt, wie man durch ein geschmackvolles, besonnenes Zurückgehen auf Ciceronianischen Periodenbau, sich vor der allzugroßen Abgerissenheit in der Darstellung Seneca's verwahren kann.

Zweitens wird man aber sagen, es fehlt den Gymnasien an Zeit für die Lecture Seneca's. Allein das ist bloße Redensart. Es müßte ja wahrhaftig schlecht um unsre Jugend stehen, wenn es ihr an Zeit gebrechen sollte, ein gutes Buch mehr zu lesen, sei es in deutscher, französischer oder lateinischer Sprache geschrieben. Und könnte man dem Seneca wirklich keinen Platz in der öffentlichen Lecture einräumen, so dringe man entschieden auf seine Privatlectüre. Es würde ein leichtes sein sie zu controliren und fruchtbar zu machen. Uebrigens wäre doch erst noch genauer zu untersuchen, ob nicht Tacitus mit Unrecht den Seneca aus der Reihe der Schulautoren verdrängt hat. Denn was bietet Tacitus eigentlichd er Jugend für besonderen Bildungsstoff? Was gewinnt die Jugend aus einer detaillirten Kenntniß der entsetzlichen Wirthschaft unter einem Tiberius, Claudius, Nero, Vitellius? Kann man sich für einen Galba oder Vespasian, selbst für einen Germanicus begeistern? Ist es nicht besser von einer Messalina, Agrippina, Poppäa gar nichts zu wissen, als das was Tacitus über sie berichtet? Seine edelsten Charaktere sind Pätus Thrasea — und Seneca! Freilich ist Tacitus unübertroffener Meister in der Kunst des Schilderns und Erzählens. Mit unausgesetzter Spannung folgen wir ihm in den zusammenhängenderen Theilen seiner Werke, wir lesen vielmehr einen tragischen Dichter, als einen Historiker in ihm. Aber auch Livius weiß gut zu erzählen und das was er erzählt, ist ein für das jugendliche Gemüth viel passenderer Stoff. Auch Livius zeichnet sich aus durch edle Freimüthigkeit. Tacitus ist tiefsinnig und inhaltsschwer. Für den erwachsenen Mann, der mit dem Gange der Staatsverhältnisse in Monarchien vertraut ist, jedenfalls; aber ist er nicht gerade deshalb für den Jüngling zu schwer verständlich? Man hält den Tacitus für einen großen Historiker. Hat sich ein Historiker mit so viel anekdoten-

haftem Detail zu befaſſen, wie es Tacitus mit Vorliebe thut? Am Tiberius ſchildert uns Tacitus den finſtern, mißtrauiſchen Despoten. Schildert er uns aber auch den wirklich klugen Staatsmann an ihm, der mit richtigem Blicke in ſtehenden Heeren, in einem möglichſt ausgedehnten und auf die lebenslängliche Amtsführung baſirenden Beamtenweſen und ähnlichen Einrichtungen, deren Durchführung er mit ungleichem Erfolge verſuchte, ſichere Stützen einer abſoluten Monarchie erkannt hatte? Daß die morſche Römertugend und das bereits ſinkende Reich den ſittlich friſchen und unverdorbenen Germanen unterliegen würde, ſcheint Tacitus vorausgefühlt zu haben. Hat er aber auch nur eine Ahndung davon, daß im Chriſtenthum, jener foedissima superstitio, wie er es nennt, das heilbringende Prinzip enthalten ſei, welches die Menſchen zur Sittlichkeit und zur Gottheit zurückführen ſollte? Und kann man es ihm als Hiſtoriker verzeihen, daß er nicht einmal Juden und Chriſten zu unterſcheiden vermochte?

Es liegt dem Zwecke unſrer gegenwärtigen Darſtellung zu fern, uns ausführlicher auf Tacitus und die eben angeregten Punkte einzulaſſen. Möge daher ein jeder Leſer die von uns aufgeworfenen Fragen ſich ſelbſt nach eigner Ueberzeugung beantworten. Möge er aber auch das einer näheren Prüfung nicht für unwerth erachten, was wir zu Gunſten Seneca's, dieſes heut zu Tage unter uns faſt vergeſſenen Autors, angeführt haben. Was man ſelbſt liebt, das will man auch von Andern, wo nicht gleichfalls geliebt, doch geehrt und geachtet wiſſen.

Bemerkungen über den mathematiſchen Unterricht.

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

Vierter Artikel.

(Vgl. Päd. Rev. XLVI, Nr. 7. S. 102 ff.)

Will man die Arithmetik rein als Zahlenlehre behandeln und in ihr den Begriff der Größe ganz vermeiden, ſo bleibt wohl nichts übrig als in ihr von der Zahlenreihe auszugehen. Ohm benutzt dieſelbe freilich nicht, aber in ſeinem Syſtem iſt auch der Begriff der Größe nicht durchaus vermieden. Er erklärt die ganzen abſoluten Zahlen als Anzahlen, d. h. als Größen oder wenigſtens als Darſtellungen von Größen; geht daher im Grunde von dem Begriff der Größe aus, welcher dann freilich ſpäter ganz außer Acht gelaſſen wird. Außerdem ſind bei ihm die Brüche, die algebraiſchen Zahlen und die Operationen mit ihnen — wie ich in meinem früheren Aufſatze in der Rev. ſchon ausführlicher nachgewieſen habe — zwar beſtimmte, aber durchaus leere Begriffe: ſie ſind beſtimmt durch die Beziehungen, welche zwiſchen ihnen und zu andern Begriffen feſtgeſtellt ſind; ſie ſind leer, weil es wenigſtens innerhalb des Syſtems durchaus an Vorſtellungen fehlt, welche unter ſie fallen. Wegen der Leerheit ſeiner Begriffe ſcheint mir aber das Ohm'ſche Syſtem für den gewöhnlichen ſchulmäßigen Unterricht in der Mathematik nicht beſonders brauchbar zu ſein.

Betrachtet man dagegen die Zahlen als die Begriffe von der Stelle, welche ein beſtimmtes Glied einer Reihe in dieſer einnimmt; führt man die Operationen an Zahlen auf ſolche in der Zahlenreihe zurück; zeigt man die Nothwendigkeit, die Zahlenreihe über den urſprünglichen Anfangspunkt hinaus fortzuſetzen, neue Glieder zwiſchen die anfänglichen einzuſchalten, die Zahlenlinie durch Hinzufügung der lateralen Reihen zu einer Zahlenfläche zu erweitern: ſo kann man ein Syſtem der Arithmetik erhalten, gegen welches in rein wiſſenſchaftlicher Beziehung nichts eingewendet werden kann, und in welchem der Begriff

der Größe durchaus vermieden iſt; man hat es in dieſem Syſtem auch nicht mit leeren Begriffen zu thun, indem alle in ihm vorkommenden durch die Zahlenlinie und Zahlenfläche einen anſchaulichen Gehalt bekommen. Trotzdem glaube ich, daß aus pädagogiſchen Rückſichten die Behandlung der Arithmetik als ein Zweig der allgemeinen Größenlehre den Vorzug verdient, ja daß die Meinung, der Schüler werde ſich jemals in jenes Syſtem ſo recht hineinarbeiten, wirklich in dem Sinne deſſelben denken, auf Täuſchung beruht. Um dieſe Anſicht zu begründen, muß auf die Entwickelung der Zahlenbegriffe in der Seele des Kindes etwas näher eingegangen werden.

Allerdings lernt das Kind die Zahlen zunächſt nur als Glieder einer Reihe kennen: es lernt die Zahlwörter in ihrer herkömmlichen Folge auswendig, und die Zahlen ſind ihm anfangs nichts als gewiſſe Zeichen, die in einer feſten Ordnung auf einander folgen. So wie aber der Rechenunterricht beginnt, — namentlich wie der erſte Unterricht jetzt in der Regel ertheilt wird — tritt dieſe Auffaſſungsweiſe ganz in den Hintergrund: das Kind wird angewieſen, die Zahlen als Anzahlen von Punkten, Pfunden, Thalern u. ſ. w. zu betrachten und, da es doch mehr mit benannten als mit unbenannten Zahlen operirt, gezwungen ſich in dieſe Anſchauungsweiſe hinein zu leben. Dem Rechenunterricht wird viele Jahre hindurch viel Zeit und Kraft gewidmet; auch in ſeinem übrigen Leben hat das Kind beiweitem mehr mit Anzahlen als mit der Zahlenreihe zu thun; und ſo wird eine weit ausgedehnte und gut durchgearbeitete Vorſtellungsmaſſe gebildet, in welcher die Zahlenvorſtellungen nur als Vorſtellungen von Anzahlen und aufs Engſte mit den Größenvorſtellungen verſchmolzen enthalten ſind.

Jetzt kommt der Unterricht in der Arithmetik hinzu und die Zahl wird, nehmen wir an, in ſeinem theoretiſchen Theil nur als Glied der Zahlenreihe betrachtet. Dieſe Vorſtellungsweiſe kann aber nicht aus jener durch das Rechnen im Unterricht und Leben gebildeten Vorſtellungsmaſſe herausgearbeitet werden; denn kaum Anklänge von ihr kommen in letzterer noch vor. Sie findet aber auch keine anderen Anknüpfungspunkte, denn jedesmal, wenn es zu Anwendungen kommt, muß die ihr eigenthümliche Anſchauungsweiſe verlaſſen und mit der der Anzahl vertauſcht werden. Die durch den theoretiſchen Unterricht in der Arithmetik gebildete Vorſtellungsmaſſe wird alſo ganz iſolirt daſtehen, ſie wird eben nur für jenen Unterricht und für weiter nichts gebraucht werden; die in ihr enthaltenen Vorſtellungen werden aber in einer früher ausgebildeten mächtigen und mit allen übrigen geiſtigen

Gebilden vielfach verknüpften Vorſtellungsmaſſe noch einmal vorhanden ſein; und dieſe letztere muß bei dem theoretiſchen Unterrichte ſelbſt zu Hülfe gerufen werden. Es kann daher nicht ausbleiben, daß die Glieder der erſten Vorſtellungsmaſſe durch die entſprechenden der letztern immer wieder aus dem Bewußtſein verdrängt werden, daß der Schüler in der ihm in dem arithmetiſchen Unterricht gelehrten Sprache antwortet, aber ſich die Dinge auf die vom Rechenunterricht her gewohnten Weiſe vorſtellt; daß er ſagt: „3 zu b addiren heißt, in der Zahlenreihe vom bten Gliede an um drei Schritte fortzählen“ und denkt: „3 zu b addiren heißt, b Dinge und 3 Dinge zuſammenwerfen“. Die ganze Theorie der Zahlenreihe wird dem Schüler ein Gebiet bleiben, in welchem er ſich nie heimiſch fühlt, und welches er verlaſſen wird, ſobald der äußere, durch den Unterricht ausgeübte Zwang aufhört; ja welches er im Grunde nie betritt, ſondern nur zu betreten ſcheint. Daß der Begriff der Zahlenreihe ſpäter im Unterrichte als Nebenbegriff hinzugebracht, daß er dann mit Nutzen zur Erläuterung mancher Begriffe — z. B. der Definitionen des Größer und Kleiner bei algebraiſchen Größen — mit Vortheil benutzt wird, ſoll hier nicht getadelt, ſondern vielmehr empfohlen werden; es hängt von der Ausdehnung, in welcher der arithmetiſche Unterricht ertheilt wird, ab, ob es geſchehen muß oder auch unterlaſſen werden kann.

Eine ähnliche Schwierigkeit tritt bei der Einübung der allgemeinen Definitionen des Products, des Quotienten u. ſ. w. hervor: auch hierbei wird der Schüler lange Zeit ſagen: $\frac{a}{x}$ iſt die Zahl, welche mit x multiplicirt a giebt“ und denken: „es iſt der xte Theil von a“. Indeſſen iſt das Verhältniß hiebei doch weſentlich günſtiger: die Begriffe, welche mit einander vertauſcht werden ſollen, ſtehen nicht disparat neben einander, ſondern der eine iſt als beſonderer Fall unter dem andern enthalten, und die Nothwendigkeit den allgemeinern aus dem ſpeciellern herauszuarbeiten, wird fühlbar genug. Trotzdem will ich nicht läugnen, daß viele Schüler trotz unſers arithmetiſchen Unterrichts in ihrem eigentlichen Denken das Dividiren immer als Theilen auffaſſen und ſich nie zu dem allgemeinern Begriff dieſer Operation erheben, ſich wenigſtens nie mit hinreichender Leichtigkeit deſſelben bedienen.

Uebrigens muß man ſich, wenn man die Arithmetik als reine Zahlenlehre behandelt, faſt nothwendig eine großartige Erſchleichung zu Schulden kommen laſſen, auf welche hier noch mit ein paar Worten

hingewieſen werden mag. Der Arithmetik muß dann ſtreng genommen eine allgemeine Größenlehre folgen — und Ohm hat ſie ja auch folgen laſſen —; ſonſt fehlt Sätzen wie a Thlr. + b Thlr. = (a + b) Thlr. ihre wiſſenſchaftliche Begründung. Ja für denjenigen, der ſtreng auf dem Standpunkt der Zahlenlehre ſtehen bleibt und ſich aller Reminiscenzen aus dem Rechnen und den ſpeciellen Größenwiſſenſchaften entſchlägt, haben ſolche Zeichen wie a Thlr. + b Thlr. oder a Thlr. gar keine Bedeutung; denn er weiß nicht, was es heißt, zwei Größen addiren oder eine Größe mit einer Zahl multipliciren; er kennt ja nur die Operationen in der Zahlenreihe oder die leeren Begriffe der Ohmſchen Arithmetik. Ich glaube zwar ſelbſt, daß die Erſchleichung, welche man begeht, indem man Sätze und Begriffe der reinen Zahlenlehre ohne Weiteres auch auf Größen ausdehnt, den wenigſten Schülern zum Bewußtſein kommen wird; aber wenn man hierauf Rückſicht nehmen wollte, ſo würde man gar viele Sätze der Mathematik unbewieſen laſſen können. Gerade durch die Strenge der Methode ſoll der Unterſchied zwiſchen dem, was auf wiſſenſchaftliche Weiſe bewieſen, und dem, was man durch einen gewiſſen Tact geleitet für wahr annimmt, zum Bewußtſein gebracht werden. Und es heißt doch wahrlich Mücken ſeigen und Kamele hinunterſchlucken, wenn man den Satz a. b = b. a beweiſt und eine ſo weit greifende Vorausſetzung ohne weitere Begründung zuläßt. Die der Arithmetik nachgeſchickte allgemeine Größenlehre würde aber nicht allein eine ziemlich langweilige Wiederholung der erſtern werden, ſondern es würde auch den arithmetiſchen Unterricht ſehr hindern, wenn man mit allen Anwendungen auf benannte Zahlen und auf die Geometrie ſo lange warten müßte, bis die Arithmetik ſo weit vollendet wäre, daß man ihr eine allgemeine Größenlehre nachſchicken könnte. Auch in dieſer Beziehung ſcheint es mir daher rathſamer, von dem Begriff der Größe auszugehen und die arithmetiſchen Operationen zunächſt als Operationen an und mit Größen aufzufaſſen.

Allerdings muß man auch, wenn man den letztern Weg einſchlägt, ſich endlich bis zu dem Begriff der reinen — als Multiplicator gedachten — Zahl erheben, welcher noch von dem der unbenannten Zahl, oder eigentlich Zahlengröße, zu unterſcheiden iſt. Es iſt dieſes wenigſtens dann nöthig, wenn man den arithmetiſchen Unterricht bis über eine gewiſſe Grenze hinaus fortzuſetzen hat, indem wohl kaum eine einigermaßen umfaſſende Theorie der Potenzen ohne ihn möglich iſt. Es hat aber für den Schüler Schwierigkeiten, ſich zu dem Begriff der reinen Zahl, welcher nichts iſt als der Begriff gewiſſer, mit einer

Größe vorzunehmender Operationen, alſo gewiſſermaßen ein Imperativ iſt, nur den Befehl enthält, daß etwas geſchehen ſoll, zu erheben. Man muß deshalb viele Sorgfalt darauf verwenden, dieſen Begriff aus denen, welche dem Schüler vom gemeinen Rechnen her geläufig ſind, herauszuarbeiten; man muß öfters auf ihn zurückkommen, bis man ſicher ſein kann, daß der Schüler ihn in der gehörigen Abſtraction gefaßt, wirklich den des Multiplicators von dem des Multiplicanden geſondert hat.

Schon bei der erſten Aufſtellung des Begriffs der Multiplication muß man daher den Schüler darauf aufmerkſam machen, daß die 5 in 5 Thlr. im Grunde eine ganz andere Bedeutung hat, als wenn ſie allein ſteht. Die allein ſtehende 5 bedeutet ein aus 5 gleichen Theilen beſtehendes Ganze, alſo eine Größe, wobei nur unbeſtimmt oder willkürlich gelaſſen iſt, was man ſich unter dieſem 5 mal in dem Ganzen enthaltenen Theil denken ſoll. Die 5 in 5 Thlr. giebt dagegen an, welche Operationen mit dem Thaler vorgenommen werden ſollen, um eine gewiſſe Größe zu erhalten: daß man ihn nämlich 5 mal ſetzen und die 5 Thaler als Theile zu einem Ganzen verbinden ſoll. Er wird dann leicht begreifen, daß man die Operationen, welche 5 hier angiebt, auch an irgend einer andern Größe a ausführen kann, und daß man dann a mit 5 multiplicirt. Eine ähnliche Herleitung iſt an allen den Stellen zu wiederholen, wo der Multiplicator in einer neuen Form auftritt, wo er ein Bruch, eine negative Zahl, ſpäter auch irgend ein anderer zuſammengeſetzter Ausdruck iſt. Daß man der 5 auch jene abſtracte Bedeutung geben kann, wenn ſie allein ſteht, mag dem Schüler bis auf ſpätere Zeiten (z. B. bis zur Potenzlehre) oder auch auf immer verborgen bleiben, ſowie man ihm auch die Definition der Gleichheit reiner Zahlen — ſie ſind gleich, wenn dieſelbe Größe, was für eine ſie auch iſt, mit ihnen multiplicirt, gleiche Producte (gleiche Größen) liefert — ſchwerlich ſo bald wird verſtändlich machen können. Freilich läßt man dann auch, wenn man aus $a = b$ — vorausgeſetzt daß dieſe Gleichung ſtattfindet, wenn a und b unbenannte Zahlengrößen bedeuten — $x.\ a = x.\ b$ ſchließt, ſich eine Erſchleichung zu Schulden kommen; aber ſie wird kaum zu umgehen ſein, und wenn der Schüler erſt auf ſie aufmerkſam geworden iſt oder werden kann, dann läßt ſich die Lücke leicht ausfüllen.

Im vorigen Jahrgange der Revue hat Herr Prof. Strümpell einen Aufſatz über die Art und Weiſe abdrucken laſſen, wie man den Schüler in den Begriff des Negativen einführen kann und dabei die Zahlen-

linie benutzt. Ich glaube, daß, wenn man Operationen an Größen betrachtet, die Sache auch keine Schwierigkeiten hat.

Bildet man die Summen, Differenzen, Producte und Quotienten aus ganzen (absoluten) Zahlen, diese als unbenannte Zahlgrößen betrachtet, so ist es leicht zu zeigen, daß zwar die Summen und Producte, nicht aber die Differenzen und Quotienten eben solchen Zahlen gleich sind, sich als solche berechnen lassen. Um die Differenz $5 - 8$ zu erhalten, muß man in 5 die 8 als Theil weglassen; dieses ist aber nach den Begriffen des Schülers unmöglich, da 8 nicht in 5 als Theil enthalten ist. Wenn nun aber auch $5 - 8$ keiner absoluten Zahl gleich ist, so könnte diese Differenz trotzdem noch irgend eine Bedeutung besitzen. Es ist nun die Frage, ob sie in gewissen Fällen eine Bedeutung hat, oder immer ein bedeutungsloses Zeichen ist.

Statt 8 im Ganzen als Theil wegzunehmen, kann man auch die sämmtlichen Einheiten von 8 nach einander wegnehmen. Hat man nun aber von 5 5 Einheiten als Theile weggenommen, so bekommt man 0 . Hiervon sind noch 3 Einheiten als Theile wegzunehmen, oder es ist noch 3 zu subtrahiren. Statt der Differenz $5 - 8$ erhält man also zunächst $0 - 3$.

Man bezeichne $0 - 3$ vorläufig mit x, so ist $0 = x + 3$ oder $3 + x = 0$. Die mit x bezeichnete Differenz muß also die Eigenschaft besitzen, mit 3 addirt 0 zu geben.

Um zu bestimmen, ob ein solches x denkbar (eigentlich vorstellbar) ist, versuche man der 3 verschiedene Einheiten zu Grunde zu legen. Wählt man als Einheit ein Pfund, einen Thaler, einen Fuß, so kann man sich unter x nichts vorstellen; denn es giebt nichts, was zu 3 Pfund, 3 Thaler, 3 Fuß als Theil hinzugefügt, diese vernichtet. Wählt man aber als Einheit einen Thaler Einnahme, einen Weg von einem Fuß nach einer bestimmten Richtung, eine Kraft von einem Pfund, welche nach einer bestimmten Richtung wirkt: so sieht man, daß x in diesen Fällen seine gute Bedeutung besitzt, daß es 3 Thaler Ausgabe, einen Weg von 3 Fuß oder eine Kraft von 3 Pfund von entgegengesetzter Richtung bezeichnet. Es giebt also in vielen Fällen ein x, was mit einer Größe a addirt 0 giebt, so daß x und a sich gegenseitig aufheben oder vernichten; und man nennt ein solches x das Entgegengesetzte von a. Da in allen Fällen aus $a + x = 0$ auch $x + a = 0$ folgt, so ist, wenn x das Entgegengesetzte von a ist, auch a das von x.

Zu den Operationen, durch welche man aus einer Einheit eine

Größe erzeugen kann, kommt nun noch das Nehmen des Entgegengeſetzten der Einheit. Die durch die poſitive Zahl + 3 bezeichnete Größe iſt nun eine ſolche, welche die Einheit ſelbſt dreimal als Theil enthält, oder welche entſteht, wenn man die Einheit ſelbſt mit 3 multiplicirt; die durch — 3 bezeichnete eine ſolche, welche das Entgegengeſetzte der Einheit dreimal enthält oder entſteht, wenn man das Entgegengeſetzte der Einheit nimmt und dieſes mit 3 multiplicirt. 3 und + 3 bezeichnen daher gleiche Größen, ſind alſo ſelbſt gleich; in + 3 wird durch das Zeichen + nur noch beſonders hervorgehoben, daß man die Einheit ſelbſt und nicht etwa ihr Entgegengeſetztes auf eine gewiſſe Weiſe weiter behandeln ſoll. 0 endlich bezeichnet dasjenige, was durch Addition der Einheit und ihres Entgegengeſetzten oder durch Subtraction der Einheit von der Einheit genommen wird.

Es iſt nicht ſchwer, dieſe Begriffe dem Schüler zur Klarheit zu bringen und durch die Fortſetzung des Unterrichts wird er ſich derſelben auch allmälig geläufig bedienen lernen. Die bekannten Sätze über die Addition und Subtraction algebraiſcher Zahlen laſſen ſich dann leicht herleiten. Die durch (+ 6) + (— 8) bezeichnete Größe z. B. muß aus 6 Einheiten und 8 Entgegengeſetzten der Einheit beſtehen, bei der Addition beider heben ſich die 6 Einheiten und 6 Entgegengeſetzte der Einheit dem Begriff des Entgegengeſetzten gemäß auf. Das Ganze enthält alſo noch 2 mal das Entgegengeſetzte der Einheit oder iſt = — 2. Die durch die Differenz a — b bezeichnete Größe erhält man, wenn man in a den Theil b wegläßt. In einer Größe m + x verſchwindet aber der Theil x, wenn man das Entgegengeſetzte von x, es ſei y, addirt; denn man erhält dann (m + x) + y = m + (x + y) = m. Die Subtraction des b von a wird alſo durch die Addition des Entgegengeſetzten von b zu a ausgeführt.

Die Multiplication einer algebraiſchen Größe mit einer abſoluten Zahl ergiebt ſich aus dem Begriffe dieſer Operation von ſelbſt; der Erklärung der Multiplikation mit einer algebraiſchen Zahl muß dagegen die Entwickelung des Begriffs der reinen, als Multiplicator gedachten algebraiſchen Zahl vorangehen. Iſt nun x die Einheit, ſo giebt die + 3 in + 3 x an, daß die Einheit ſelbſt mit 3 multiplicirt werden ſoll; die — 3 in — 3 x ſchreibt vor, daß von x das Entgegengeſetzte genommen und dieſes mit 3 multiplicirt werden ſoll; der 0 in 0 x dagegen die Addition von x und ſeines Entgegengeſetzten. Bei der Multiplication ſollen nun die durch den Multiplicator angegebenen oder vorgeſchriebenen Operationen am Multiplicand ausgeführt

werden: mit einer positiven Zahl multipliciren heißt daher den Multiplicand *selbst* mit ihrem absoluten Werthe multipliciren u. s. w. Ist der Begriff der Multiplication mit einer algebraischen Zahl erst festgestellt, so macht dann die Division weiter keine Schwierigkeiten. Durch 3 wird dividirt, wenn man eine als vorhergegangen gedachte Multiplication mit 3 wieder aufhebt. Da nun mit 3 multiplicirt wird, wenn man etwas 3 mal setzt und die 3 gesetzten gleichen Dinge als Theile zu einem Ganzen vereinigt: so wird durch 3 dividirt, wenn man den Dividend in 3 gleiche Theile zerlegt und einen dieser Theile setzt; daher ist $+ 12 : 3 = + 4$, $- 12 : 3 = - 4$. Mit — 3 wird multiplicirt, wenn man vom Multiplicand das Entgegengesetzte nimmt und dieses mit 3 multiplicirt; mit — 3 wird daher dividirt, wenn man mit 3 dividirt und vom Quotienten das Entgegengesetzte setzt; daher $+ 12 : - 3 = \mp 4$ u. s. w.

Hält man seine Schüler für feinere Untersuchungen fähig, so mag man auch noch die Frage aufstellen, wovon es abhängt, ob auf gewisse Größen sich der Begriff des Gegensatzes anwenden läßt oder nicht. Das Beispiel von Einnahme und Ausgabe — was dem Schüler überhaupt am geläufigsten ist und das eigentliche Wesen der positiven und negativen Größe weit deutlicher hervortreten läßt, als das früher häufig gebrauchte von Vermögen und Schulden — leitet leicht zu dem Gedanken hin, daß die algebraische Größe + a in einer solchen Beziehung zu einer andern Größe m gedacht wird, daß sie mit ihr vereinigt zu ihr den Theil a hinzufügt; die algebraische Größe — a dagegen in einer solchen, daß sie bei ihrer Vereinigung mit m in ihr den Theil a wegschafft. Auf eine Größe kann überhaupt nur dann der Begriff des Gegensatzes angewendet werden, wenn sie zu einer andern in einer solchen Beziehung entweder wirklich gedacht wird oder doch gedacht werden könnte. Man gewinnt also den Begriff von $\pm$ a aus dem von a, wenn man den der Addition oder Subtraction von a in den von a selbst mit aufnimmt, das Theilhinzufügen oder Theilwegnehmen als eine qualitative Nebenbestimmung von a betrachtet. Ich muß indessen gestehen, daß mir diese Betrachtung für *meine* Schüler noch immer zu fein vorgekommen ist, so wie daß ich durch das Nebeneinanderstellen dieser beiden Begriffsreihen Verwirrung hervorzubringen fürchtete, und es daher bei der ersten Betrachtungsweise bewenden ließ.

Es versteht sich übrigens von selbst, daß hier nur die Hauptpunkte der Lehre von den algebr. Zahlen angegeben sind, und daß im Unterricht noch manches hinzukommen muß; so wie daß es sich hier nicht

um eine ſtreng wiſſenſchaftliche, ſondern um eine ſchulmäßige Darſtellung für den erſten arithmetiſchen Unterricht handelt.

Es iſt ſchon oben darauf hingewieſen, daß der Schüler die wiſſenſchaftlichen Definitionen der Arithmetik zwar dem Wortlaute nach auffaßt, in ſeinem Denken ſich jedoch derjenigen Begriffe bedient, welche ihm vom Rechenunterrichte her geläufig geworden ſind, alſo das Dividiren z. B. ſich als ein Theilen vorſtellt. Da es indeſſen nothwendig iſt, daß der Schüler ſich an jene allgemeinern Begriffe gewöhnt, ſeine beſchränktern Vorſtellungen allmälig zu jenen ausarbeitet: ſo muß man bei jeder Gelegenheit auf die wiſſenſchaftlichen Definitionen zurückgehen, ſie immer und immer wieder zur Anwendung bringen. Dies iſt aber nur dann thunlich, wenn ſie in möglichſt handlicher Form ausgedrückt ſind, ſollte auch der Form nach die wiſſenſchaftliche Schärfe etwas darunter leiden. Es iſt dies auch ſchon deshalb rathſam, weil durch das Hinzufügen genauerer Beſtimmungen, deren Nothwendigkeit der Schüler nicht fühlt, das Verſtändniß erſchwert, weil der ihm überflüſſig vorkommende Wortſchwall den eigentlichen Sinn verdeckt.

Für die 4 erſten Operationen möchten ſich folgende Definitionen empfehlen:

„Eine Größe addiren heißt: ſie als Theil hinzufügen."

„Eine Größe ſubtrahiren heißt: ſie als Theil weglaſſen (wegnehmen)."

„Mit einer Zahl multipliciren heißt: eine Größe ſo behandeln, wie ſie angiebt", wo dann bei jeder neuen Art von Zahlen näher beſtimmt werden muß, welche Behandlung ſie angiebt.

„Mit einer Zahl dividiren heißt: ſie als Factor (Multiplicator) weglaſſen."

Die Definition der Diviſion, „dividiren heißt: eine Größe finden, welche mit dem Diviſor multiplicirt den Dividend giebt (eigentlich: ein Product giebt, welches dem Dividenden gleich iſt)" macht ſchon ihrer Weitſchweifigkeit wegen dem Schüler große Schwierigkeiten, obgleich natürlich die in ihr ausgedrückte Eigenſchaft des Quotienten und ebenſo die entſprechende der Differenz ihm vollkommen geläufig werden muß.

Die Begriffe des arithmetiſchen und geometriſchen Verhältniſſes ſcheinen mir dagegen in der Arithmetik ihre gute Berechtigung zu haben und ſehr mit Unrecht aus ihr verdrängt zu ſein. Es iſt eben ganz etwas andres, wenn ich frage „was muß ich zu b addiren, um

a zu erhalten" oder wenn ich b von a als Theil wegnehme; wenn ich frage „mit welcher Zahl muß ich b Thlr. multipliciren, um a Thaler zu erhalten" oder wenn ich b in a Thl. als Factor weglasse, wenn auch zuletzt in beiden Fällen die mechaniſche Ausrechnung ſich gleich geſtaltet. Gerade der Gleichheit der Ausrechnung wegen iſt indeſſen der Schüler nur zu ſehr zur Verwechſelung der entſprechenden Begriffe geneigt; man ſollte daher ſchon im gemeinen Rechnen zwiſchen dem Theilen und dem Enthaltenſein genau unterſcheiden, was auch aus rein praktiſcher Rückſicht rathſam iſt. In der Arithmetik ſoll man dagegen die Definitionen der Subtraction und Diviſion ſo faſſen, daß ſie nur für dieſe Operationen im engern Sinne gelten und erſt an einer viel ſpätern Stelle die Lehre von den Verhältniſſen folgen laſſen. Wenn man darin eine unnöthige Weitläufigkeit erblickt, ſo vergeſſe man doch nicht, daß Klarheit und Beſtimmtheit der Begriffe mit einiger Mühe nicht zu theuer bezahlt iſt. Unter den Aufgaben zur Einübung der erſten arithmetiſchen Begriffe dürfen denn allerdings ſolche wie: „um wie viel iſt a Thlr. größer als b Thlr.", „wie viel mal iſt a Thlr. in b Thlr. enthalten"*) nicht vergeſſen werden.

Jeder Lehrer weiß, wie ſchwer es hält, den Schüler zum Behalten der ſogenannten Geſetze des Rechnens zu bringen und ihm die nöthige Fertigkeit in ihrer Anwendung zu verſchaffen. Viel muß hierbei natürlich die Uebung thun, indeſſen die Art der Darſtellung iſt auch nicht ohne Einfluß. Es mag mir daher erlaubt ſein, den von mir eingeſchlagenen Weg hier kurz zu ſchildern.

Schon bei der Aufſtellung der Begriffe der vier erſten Grundoperationen, wo vorläufig nur mit Größen und ganzen abſoluten Zahlen operirt wird, wird der Schüler mit dieſen Geſetzen, ſo weit ſie ſich auf die beiden ſynthetiſchen Operationen beziehen, bekannt gemacht, freilich nur vorläufig und unter der ſtillſchweigenden Vorausſetzung, daß er ſie doch noch wieder vergißt oder wenigſtens fürs Erſte mit ihnen nicht viel anzufangen weiß. Hat man b zu a addirt, ſo liegt

---

*) Auflöſung: a Rl. ſei in b Rl. x mal enthalten. Dann iſt a Rl. x = b Rl., $(a\ x)$ Rl. = b Rl., $a.\ x = b$, $x.\ a = b$, $x = \frac{b.}{a}$ Oder, a Rl. iſt in 1 Rl. $\frac{1}{a}$ mal enthalten; 1 Rl. in b Rl. b mal; folglich a Rl. in b Rl. $\frac{1}{a} . b = \frac{b}{a}$ mal.

es nah, noch eine dritte Größe c zu addiren; es ergiebt ſich leicht, daß es hierbei einerlei iſt (d. h. gleiche Ergebniſſe liefert), in welcher Folge man b und c addirt, daß man auch ſtatt der einzelnen Theile b und c ihre Summe (b + c) hinzufügen kann; denn die Ergebniſſe, welche man auf dieſe drei verſchiedenen Arten bekommt, (a + b) + c, (a + c) + b, a + (b + c), beſtehen zuletzt aus denſelben Theilen a, b, c. Die in der Gleichung (a + b) + c = (a + c) + b = a + (b + c) liegenden Sätze werden dann in ihren verſchiedenen Formen ausgeſprochen: Wenn mehrere Größen nach einander addirt werden ſollen, ſo iſt es einerlei, in welcher Folge es geſchieht, ob man ſie einzeln oder ihre Summe addirt; zu einer Summe wird etwas addirt, wenn man u. ſ. w.; eine Summe wird addirt, wenn man u. ſ. w. Nach der Aufſtellung des Begriffs der Multiplication folgt dann die Herleitung der Sätze: (a + b) . c = a. c + b . c, a . (b + c) = a . b + a . c, (a . b) . c = (a . c) . b = a . (b . c)*), zunächſt unter der Vorausſetzung, daß die Multiplicatoren ganze Zahlen ſind: auch dieſe Sätze werden in allen möglichen Formen in Worten ausgedrückt. Nun geht es an die Lehre von den Brüchen und algebraiſchen Größen oder Zahlen, wo von den Geſetzen des Rechnens keine Anwendung gemacht, ſondern alles aus den Grundbegriffen ſelbſt hergeleitet wird. Die Beiſpiele zu den Brüchen werden in Buchſtaben gegeben, um den Schüler bei einer ihm ſchon bekannten Sache an eine ihm noch nicht geläufige Bezeichnung zu gewöhnen; die zu den algebraiſchen Zahlen in beſtimmten Zahlen, um das Verſtändniß einer dem Schüler noch fremden Sache nicht durch eine ihm ungeläufige Bezeichnung zu erſchweren. Die letztern werden dann auch zugleich benutzt, um den Schüler in dem Gebrauch der Klammern zu üben und ihm deren Bedeutung klar zu machen.

Iſt dieſes abgemacht, ſo geht es dann an das Buchſtabenrechnen, und zwar auf die Weiſe, daß dem Schüler gleich Aufgaben gegeben werden, welche er nicht nach gegebenen Regeln auszurechnen, ſondern deren Auflöſung er ſelbſt aufzufinden hat. Man kann hiebei den Meier Hirſch — um eben ein allgemein bekanntes Buch zu nennen — benutzen; muß indeſſen die Zahl der Aufgaben bedeutend vergrößern. Die in den Aufgaben vorkommenden Buchſtaben werden entweder als Zeichen für Größen, oder — wo ſie dem Sinne der Formel nach reine Zahlen ſein müſſen — als ganze abſolute Zahlen betrachtet. Der

*) woraus denn auch folgt: a Rc. . b = 1 Rc. . a . b = 1 Rc. . b . a = b Rc. . a; a . b = 1 . a . b = 1 . b . a = b . a

Kürze wegen und um den ſpätern Unterricht vorzubereiten iſt es indeſſen rathſam, Potenzen mit abſoluten ganzen Exponenten von Anfang an zu benutzen, wobei denn freilich a^3 nur als ein abgekürztes Zeichen für a . a . a betrachtet wird.

Die für die ſynthetiſchen Operationen geltenden Geſetze des Rechnens werden da, wo ſie bei den Aufgaben zur Anwendung kommen, von Neuem vielfach wieder hergeleitet; ſie werden auch auf die Weiſe ausgedrückt, daß man die Begriffe der algebraiſchen Summe, von Hauptzahl und Coefficient dabei benutzt. Es müſſen nun aber auch die für die analytiſchen Operationen geltenden Geſetze hergeleitet werden und zwar immer da, wo ſie bei der Auflöſung der Aufgaben zur Anwendung kommen; außerdem auf eine ſolche Weiſe, daß der Schüler die zu ihnen führende Schlußreihe jeden Augenblick durchlaufen kann. Die bekannte Herleitungsweiſe, bei welcher man z. B. $a : \frac{b}{c} = x$ ſetzt, daraus die Gleichungen $a = x \cdot \frac{b}{c}$, $a = \frac{x \cdot b}{c}$, $a \cdot c = x \cdot b$ und endlich $\frac{a \cdot c}{b} = x$ herleitet, iſt dazu nicht geeignet; weit zweckmäßiger ſcheint mir die Methode, bei welcher man jede analytiſche Operation als Wiederaufhebung einer vorangegangenen ſynthetiſchen betrachtet. Man würde alſo z. B. in obigem Beiſpiele ſchließen: $\frac{b}{c}$ wird als Factor hinzugefügt, wenn man mit b multiplicirt und durch c dividirt; es wird daher durch $\frac{b}{c}$ dividirt oder $\frac{b}{c}$ als Factor weggeſchafft, wenn man erſt die Diviſion mit c und dann die Multiplication mit b wieder aufhebt, alſo erſt mit c multiplicirt und dann mit b dividirt. Mit dem Ausdruck der dabei aufgefundenen Sätze in Worte muß man ſparſam umgehen, damit die Menge der zu merkenden Sätze den Schüler nicht verwirre. Alle Herleitungen müſſen bei den einzelnen Aufgaben ſo lange wiederholt werden, bis endlich die Anwendung der einzelnen Geſetze des Rechnens dem Schüler vollkommen mechaniſch, und die Herleitungsmethode ſo geläufig geworden iſt, daß er ſich auch in ſolchen Fällen, in welchen ihn der Mechanismus in Stich läßt, zu helfen weiß.

Es kann nicht fehlen, daß der Schüler hiebei, wenn auch nur inſtinktmäßig, die Ueberzeugung gewinnt, daß die Geſetze des Rechnens nicht allein für ganze abſolute Zahlen, ſondern ganz allgemein gelten. Es hängt von der Vorbildung der Schüler und von dem Endziel, bis

zu welchem ſich der mathematiſche Unterricht erſtrecken ſoll, ab, ob man an dieſer oder an einer ſpätern Stelle eine ſyſtematiſche Zuſammenſtellung der Geſetze des Rechnens mit allgemeingültigen Beweiſen geben muß oder nicht. Jedenfalls muß bei den für die ſynthetiſchen Operationen geltenden auf ihre Allgemeingültigkeit an einer entſprechenden Stelle, bei den Aufgaben, hingewieſen werden.

Haben die Schüler ſich eine hinreichende Fertigkeit im Buchſtabenrechnen erworben, ſo iſt es dann an der Zeit, zu Anwendungen, namentlich zu den Gleichungen des erſten Grades über zu gehen.

Ich habe ſchon früher in der Revue nachzuweiſen geſucht, daß für manche Schulen eine Recapitulation der arithmetiſchen Grundbegriffe in möglichſt wiſſenſchaftlicher Form in einer ſpätern Zeit am Platze iſt, und einige Andeutungen für eine ſolche gegeben. Ich will hier nicht auf jenen ſpätern Unterricht zurückkommen, obgleich ich die dort gegebene Probe jetzt in manchen Punkten verändern könnte; und ich brauche auch wohl kaum hinzuzufügen, daß das im vorliegenden Artikel Geſagte ſich nicht auf jene ſpätere, in wiſſenſchaftlicher Beziehung ergänzende Wiederholung, ſondern auf den erſten Unterricht bezieht.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die Aufgabe unſerer Gelehrtenſchule in der Gegenwart. Von Dr Robert Otto Gilbert, Geh. Kirchen- und Schulrath. Leipzig bei B. G. Teubner. 1857. 16 S.

„Nach vielen ſchweren Prüfungen", denen das Gymnaſium zu Zwickau im Königreich Sachſen durch die Nothwendigkeit mehrerer raſch auf einanderfolgenden Rectorwechſel ausgeſetzt war, wurde am 20. April d. J. Prof. Dr. Krahner in das Rectorat daſelbſt eingeführt. Bei dieſer Gelegenheit hielt Geh. Rath Dr. Gilbert von Dresden eine Rede über die Aufgabe der Gelehrtenſchule in der Gegenwart, wobei er eine wiſſenſchaftliche, eine ſocial-politiſche und eine religiös-kirchliche Aufgabe unterſchied.

Vom Standpunkte der Theorie aus läßt ſich allerdings eine ſolche Trennung mehrerer ſelbſtändiger Zielpunkte nicht rechtfertigen. Denn der wiſſenſchaftliche Zweck muß ſelbſt eingehen in den ſittlich-religiöſen Erziehungszweck, und wenn dieſer erreicht wird, geſchieht zugleich den ſocial-politiſchen Anforderungen Genüge, weshalb auch, wie der Redner ſelbſt angiebt, die in dieſer Beziehung ſtattfindenden Einwirkungen blos von indirecter Art ſein dürfen. Es läßt ſich eben ſo wenig billigen, daß die Humanitätsſtudien als Hülfsmittel zur Erwerbung formeller Bildung geprieſen werden, und auf dem Gebiete der Mathematik und Naturwiſſenſchaften darf ſich auch eine Gelehrtenſchule nicht blos mit elementarer Gründlichkeit begnügen, wie Herr Geh. Rath Gilbert meint. Aber abgeſehen von dieſen Mängeln, können wir der edlen Geſinnung, die in der Rede herrſcht, und der unbefangenen Auffaſſung der hiſtoriſchen Entwickelung unſerer Gymnaſien unſere Anerkennung nicht verſagen, und wir möchten wünſchen, daß alle Miniſterial- und Schulräthe von gleichem Geiſte erfüllt wären.

Um einiges Einzelne herauszuheben, ſo verbindet der Redner mit der Forderung, daß das Gymnaſium an ſeiner Grundlage, dem Studium der klaſſiſchen Litteratur feſthalte, die Warnung vor ſclaviſcher Nachahmung fremder Muſter. Er erinnert auch daran, daß die Religion nur zum Theil Heilserkenntniß, zu einem andern Theile aber Uebung im erkannten Heile ſei, und während er es mit Recht als ein leuchtendes Vorbild anſieht, daß die Reformation, die Gründerin unſerer Gymnaſien, dieſelben in den Focus chriſtlicher Erkenntniß geſtellt

habe, ſpricht er doch zugleich die ernſten Worte aus: „das in unſerer Zeit wieder erwachte religiöſe und kirchliche Leben iſt noch in vielen ſeiner Erſcheinungen krankhaft und ungeſund und verzerrt, mehr Wirkung der Reflexion als eines tiefen innern Heilsbedürfniſſes, mehr Sache der Parteiſtellung als der Herzensſtellung, mehr bemerklich durch den Eifer, welcher nach außen, als durch den, welcher ins eigne Herz ſchlägt, und nicht ſowohl in dem Geiſte der Liebe, welcher ſammelt und erleuchtet und bei Jeſu Chriſto im rechten einigen Glauben erhält, als in dem ausſchließenden Haſſe ſtark".

Traug. Chriſtianſen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

Baſilius des Großen Rede an chriſtliche Jünglinge über den rechten Gebrauch der heidniſchen Schriftſteller. Griechiſcher Text mit deutſchen Anmerkungen von Dr. G. Lothholz, Profeſſor am Gymnaſium zu Weimar. Jena, Mauke. 1857. S. XXII. und 153.

Wenn in den erſten Jahrhunderten der chriſtlichen Zeit von den großen Theologen und Biſchöfen die heidniſche Litteratur geringgeachtet oder gänzlich verſchmäht und von dem Unterrichte, welchen junge für den Dienſt der Kirche ſich vorbereitende Chriſten genoſſen, ausgeſchloſſen worden wäre, ſo dürfte wohl ein ſolches Verfahren für jene Zeiten faſt gerechtfertigt erſcheinen, da das Chriſtenthum, damals noch im Entſtehen begriffen, und vielfach angefeindet, erſt feſte Wurzel ſchlagen, ſicheren Boden gewinnen, ſich glaubensſtarke und kampfesmuthige Genoſſen verſchaffen mußte, und deshalb auch, gegenüber dem zwar ſiechenden und abſterbenden, aber doch weitverbreiteten Hellenenthume mit ſeiner Litteratur, Philoſophie und Religion, ſich genöthigt ſehen konnte, alle entgegenwirkenden und möglicherweiſe ſchädlichen Elemente von ſich fern zu halten und auszuſcheiden. Wer des Glaubens war, daß Chriſtus die Welt überwunden, der konnte auch zu der Meinung kommen, daß die vorchriſtliche Zeit mit aller ihrer Kunſt und Wiſſenſchaft der Vergeſſenheit verfallen müſſe, und wer der Angriffe, Gefahren und Verfolgungen gedachte, die ebenſo durch heidniſche Völker und Herrſcher, wie durch die heidniſche Litteratur dem Chriſtenthume bereitet worden waren, der konnte eine ſolche gänzliche Verachtung der geſammten heidniſchen Litteratur für eine chriſtliche Tugend und Pflicht erachten. Es hat auch in der That an ſolchen Meinungen nicht gefehlt. Aber die erleuchteten Geiſter jener Zeit erkannten doch, wie unendlich ſchwer und nachtheilig zugleich es ſei, ſich zu iſoliren und loszuſagen von den

Formen und Schöpfungen der glänzenden Vorzeit, mit denen ſie zum Theil ſelber noch in ihrer Jugend erfüllt, gebildet und begeiſtert worden waren; ſie begriffen, daß auch durch die heidniſche Zeit ſich eine Art göttlicher Offenbarung hindurchziehe und daß die helleniſche Litteratur eine Vorſchule für die lautere chriſtliche Erkenntniß und Tugend werden könne; ſie fühlten auch, daß das Chriſtenthum für ſeine weitere Entwickelung nach Innen und Außen eines geiſtigen Rüſtzeuges bedürfen werde, das allein durch Bekanntſchaft und geiſtige Beſchäftigung mit der alten Litteratur gewonnen werden könne.

Als eine höchſt bedeutſame, wenn auch immerhin einſeitige Würdigung der helleniſchen Litteratur aus jener Zeit hat man immer die Rede des großen Biſchofs Baſilius *πρὸς τοὺς νέους ὅπως ἂν ἐξ Ἑλληνικῶν ὠφελοῖντο λόγων* angeſehen. Es iſt dieſe Rede oder Anſprache des Baſilius namentlich auch in dieſem Jahrhunderte, ich weiß nicht ob vielleicht als ſelbſtredendes apologetiſches Beweisſtück gegen die da und dort vernommenen, zumeiſt von engherzigen Theologen und Kirchenbeamten ausgegangenen Verleumdungen und Herabſetzungen der alten Litteraturen, einigemal bearbeitet, theils einzeln herausgegeben, theils überſetzt und commentirt, und beſonders auch für die oberſten Gymnaſialclaſſen zur Lectüre empfohlen worden. Wir erinnern uns, daß in dieſem Sinne de Sinner's novus patrum Graecorum saeculi IV. delectus in einem der erſten Jahrgänge der Revue von dem ſeligen Walz beſprochen worden iſt. Wir begrüßen demnach auch die neue von unſerm geehrten Freunde Profeſſor Lothholz veranſtaltete Einzelausgabe und Erläuterung der genannten Rede mit aufrichtiger Freude, weil es dadurch um ſo leichter möglich wird, den Inhalt der Rede der erwachſenen Gymnaſialjugend vorzuführen und ſie den Werth der griechiſchen Litteratur von der Seite her erkennen zu laſſen, die vielleicht nicht immer und nicht überall die gebührende Achtung gefunden hat.

Es wird hierbei wohl kaum nöthig ſein, der etwaigen Einſprache derer zu begegnen, welche das bisherige Gebiet der Schullectüre nicht erweitert und zugleich rein erhalten ſehen wollen, da die Rede ſelbſt nur kurz, nicht all zu ſchwierig, in meiſt guter Sprache geſchrieben und von Herrn L. mit einem Commentare verſehen iſt, der bei einer Privatlectüre für reifere Primaner förderlich ſein wird. Ueber die Grenzen, innerhalb welcher eine Lectüre chriſtlicher Schriftſteller im Gymnaſium zuläſſig erſcheinen dürfte, wollen wir uns hierbei nicht weiter ausſprechen; man vergleiche jedoch: Voß, Progr. von Waren-

dorf, 1855, Schubach, Progr. von Coblenz, 1855, auch Redner, Progr. von Conitz, 1856.

Der Herr Herausgeber hat den Text der Rede, unter Benutzung der älteren Ausgaben des 16. und 17. Jahrhunderts, nach de Sinner, Paris 1842, mit geringen Abweichungen gegeben, und in dem Commentare an den betreffenden Stellen seine Wahl gerechtfertigt. Referent muß von einer näheren Prüfung der Gestaltung des Textes absehen, da ihm die nöthigen Hülfsmittel nicht zu Gebote stehen; er wendet sich deshalb sofort zu dem Commentare und den übrigen Beigaben, worin auch der größere Theil der Arbeit und zugleich des Verdienstes des Herausgebers enthalten ist.

In der vorausgeschickten Darstellung des Lebens des Basilius, IX. — XXII., und in den auf die 19 Seiten lange Rede folgenden Anmerkungen, 21 — 126, sind die Erläuterungen über die geschichtlichen, cultur- und litterarhistorischen Verhältnisse, die in der Rede berührt sind, zum Theil in sehr großer Ausführlichkeit enthalten, kritische, sprachliche und rein grammatische Einzelheiten behandelt, der Sinn der Worte und der Gedankengang ist hin und wieder festgestellt, der Gegensatz in den Ansichten der hellenischen Welt und den Vorschriften des Christenthums dargelegt und für alle einzelnen Fälle eine oft sehr große Anzahl Beweisstellen, Belege, Citate von allen Seiten her, aus der heiligen Schrift, aus heidnischen und christlichen Schriftstellern, aus neueren Werken über Religion, Geschichte, Alterthümer, Mythologie, aus Erklärungsschriften und Grammatiken zusammengebracht und aufgehäuft. Ein reiferer Gymnasialschüler, der dieses reichhaltige durch den Fleiß und die Belesenheit des Herrn Herausgebers zusammengestellte Material durchgearbeitet und sich angeeignet hat, muß einen reichen Gewinn für Kopf und Herz und namentlich auch ein ziemliches Verständniß einer höchst merkwürdigen und wunderbaren Epoche christlicher und wissenschaftlicher Entwickelung in den ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung davon tragen. Aber Referent ist der Meinung, daß es für viele junge Leser sehr schwer, für manche vielleicht unmöglich sein wird, aus der Masse des dargebotenen und nicht selten heterogenen Stoffes einen recht sichern, nachhaltigen Gewinn herauszuheben. Es hat sicherlich sein Bedenken, wenn der Commentar zu einem Lesestück sechs- oder siebenmal mehr Umfang hat, als das Lesestück selber, für welches jener da ist, und es kann gar nicht ausbleiben, daß der Sinn und die Aufmerksamkeit getheilt, von der Hauptsache abgezogen, ja erdrückt wird, oder daß die dargebotenen Bemerkungen zum

großen Theil ungeleſen und ungenutzt bleiben. Man darf eben nicht die ganze einſchlägige Litteratur in Bewegung ſetzen und citiren, ſondern es gilt, die Reſultate und einzelnen Beweisſtücke kurz und einfach vorzuführen. Viele Bemerkungen in unſerm Commentare ſind allzu umfangreich und breit; die zahlreichen, manchmal ſprachlich ſehr ſchwierigen, wohl auch nicht immer ſtreng unter einander zuſammenhängenden Citate werden die Luſt des Schülers eher abſchwächen als ſteigern. So iſt z. B. der ſieben Seiten langen Bemerkung über Prodicus mehr überſichtliche Verarbeitung und eine ſchärfere Bezeichnung des Weſentlichen zu wünſchen. Bei ſeiner allzugroßen Sorgfalt und Freigebigkeit für Herbeiſchaffung wiſſenſchaftlichen Materials ſcheint der Herr Herausg. manchmal nicht bedacht zu haben, für wen und wozu er ſeine Bemerkungen ſchreibt. — Manche Bemerkungen ſcheinen uns faſt, nach unſerm Gefühle, mit dem Weſen und dem Inhalte der Rede zu contraſtiren oder überhaupt überflüſſig zu ſein. Eine Rede, wie die vorliegende iſt, wird einem reiferen Primaner wegen ihres Inhaltes empfohlen werden können (ein jüngerer Schüler wird weder die Rede genügend verſtehen, noch den dazu gehörigen Commentar einigermaßen nutzen können); ſprachliche Bemerkungen, zu denen der Text nicht dringende Veranlaſſung bietet, können demnach füglich aus dem betreffenden Commentare hinwegfallen. Der geehrte Herr Verf. wird uns den einmal gebrauchten Ausdruck „contraſtirende Bemerkungen" hoffentlich verzeihen, wenn wir ihn an die aus andern Erklärungsſchriften entlehnte Bemerkung über den Gebrauch von *σύν* und *ξύν* S. 25 erinnern, oder an die Bemerkung über *ἀπόῤῥητα* S. 31, oder über den Sinn von *μοχθηρός* S. 38 nebſt den Citaten aus Ariſtophanes, oder über *ἐποίει* und die Auslaſſung über die Winkelmannſche Erklärung S. 74. Für überflüſſig halten wir auch eine größere Anzahl rein grammatiſcher, meiſt nach Krüger mitgetheilter Bemerkungen und Regeln nebſt Beiſpielen und Citaten anderer Grammatiken, wo die Sache als bekannt vorausgeſetzt werden muß oder durch einfache Verweiſung auf eine Grammatik ihre Erläuterung findet, ſo S. 24 über *εἰς διδασκάλου*, S. 29 über *αὐτὸν βιωσόμεθα*, S. 40 über *λανθάνειν* mit dem Partic., S. 43 über *ἄχρι* als Präpoſition, S. 48 über das iota demonstr., S. 51 über *τοσούτου δεῖν*, S. 77 über *ἐξόν*, S. 109 über *παύειν* c. partic., S. 112 über *βασιλέως τοῦ μεγάλου*. — Auch der Mittheilung über das Leben der Studenten in Athen (nach Schloſſer im Archiv für Geſch. und Litter.) wünſchen wir einen andern Platz, etwa in einer Anmerkung; die Parallele mit dem heutigen

Studentenleben und der heutigen Studentenſprache findet wohl jeder Primaner zur eignen Erheiterung von ſelber.

Ueber einzelne Bemerkungen erlauben wir uns noch Folgendes anzuführen. Cap. I. Zu den Anfangsworten der Rede *πολλά με τὰ παρακαλοῦντά ἐστι* ſagt Herr L., es finde hier eine bei lateiniſchen und griechiſchen Schriftſtellern übliche umſchreibende Ausdrucksweiſe ſtatt, und citirt dazu eine Stelle aus Ariſtoteles und dazu Göttling's Bemerkung. Refer. meint aber, daß jener übrigens in den Grammatiken erklärte Gebrauch an unſerer Stelle nicht vorliegt, wo vielmehr *τὰ παρακαλοῦντα* Subject iſt und *πολλά ἐστι* Prädikat. — Bei dem kurz darauf folgenden *ἡλικίας οὕτως ἔχειν* bemerkt Herr L., der Genit. *ἡλικίας* hänge von *ἔχειν* ab, während die danebenſtehende Regel aus Krüger zeigt, daß derſelbe von dem Adverbium *οὕτως* regiert ſei. Cap. II. Der p. 27 beſprochene Gebrauch von *χρῆμα* findet ſich häufig auch bei Herodot. In der Bemerkung über *ὁ τὴν συντέλειαν — παρέχεται*, ibid., wo über eine Verſchiedenheit der Weltanſchauung der Chriſten und Heiden die Rede iſt, dürften die zur Charakteriſirung der heidniſchen Anſchauung angeführten Stellen nicht ausreichen. Wir gewahren, ſagt Lübker irgendwo, im Alterthum auch ein Sehnen und Ringen nach der höchſten Erkenntniß, ein Emporſchwingen einzelner bevorzugter Geiſter bis dicht in die Nähe des Lichtes, das angezündet ward, als die Zeit erfüllet war, ein Blicken und Rufen nach Oben u. ſ. w. Deswegen hätte Herr L. an der obigen Stelle Erinnerungen an Sokrates aus Plato, oder Stellen etwa aus dem Cato maior und Seneca beibringen können, vergl. auch Pind. Olymp. II, 67 sqq. — *προκεῖσθαι*, ſagt Herr L. S. 32, wird häufig gebraucht von dem, was bevorſteht; wir würden hinzuſetzen, von dem, was im Voraus geordnet iſt und beſteht, und was von dem Menſchen erſtrebt oder auch bekämpft werden muß. — Die Stelle cap. IV. *ταὐτὰ δὴ ταῦτα λέγειν καὶ περὶ συγγραφέων — λογοποιῶσι* hat noch etwas Dunkles; denn eigentliche Geſchichtsſchreiber, *ξυγγραφεῖς*, die *ψυχαγωγίας ἕνεκα* ſchreiben, ſind uns aus dem griechiſchen Alterthume nicht bekannt; es wird alſo hier der Nachdruck auf *λογοποιῶσι* liegen und an die *λογοποιοί* in cap. II. zu denken ſein, an ſolche, die, wie manche Dichter, — nach der vorhergehenden Darſtellung des Baſ. — unwahre, ſchlechte, lüſterne Dinge erzählen, die die Geſchichte verfälſchen, in ihren eingeſtreuten Reden ſich ſophiſtiſcher Kunſtgriffe bedienen. — Cap VII. können wir es nicht angemeſſen finden, daß Baſilius das dort angeführte Beiſpiel Alexanders nach der bibliſchen Stelle Matth. 5, 28 beurtheilt; denn

die bibliſche Vorſchrift beruht auf einem ganz andern ſittlichen Grunde, als das Motiv Alexanders. — Die Worte ἐμοὶ δοκεῖν zu S. 77, ſind zu überſetzen: „wie man faſt glauben könnte“, oder „man möchte faſt glauben, er hätte gehört“. — Das Sprüchwort εἰς πῦρ ξαίνειν findet auch durch die von Herrn L. beigebrachten Erläuterungen keine dem Zuſammenhange genügend entſprechende Erklärung. — Zu dem Sprüchworte πάντα λίθον κινεῖν cap. X., S. 123, läßt ſich noch das ähnliche bei Theocr. VI. 18 τὸν ἀπὸ γραμμᾶς κινεῖν λίθον vergleichen. — Wir hätten gewünſcht, daß etwa in einer Schlußanmerkung der geſammte Werth und die volle Bedeutung der alten Litteraturen, Sprachen und Geſchichte für unſere Zeit und unſere Schulen zuſammengeſtellt worden wäre, da, wie geſagt, die Auffaſſung des Baſilius ſich nur auf einen Punkt erſtreckt.

Wir brechen hier ab mit unſeren Bemerkungen, die wir mit Freundesoffenheit dem Herrn Verf. entgegenzuhalten uns erlaubt haben, verkennen aber keinen Augenblick das Verdienſt, das ſich derſelbe erworben hat durch die neue Ausgabe der Rede überhaupt, durch richtigere Auffaſſung einzelner Stellen ſelbſt im Vergleich mit der vortrefflichen Arbeit des edlen Rüſſlin, durch die vielſeitigen, gelehrten und reichhaltigen Beigaben, ſowie endlich durch den würdigen, ernſten und wiſſenſchaftlichen Ton, der ſich durch die ganze Arbeit hindurchzieht. Dieſe Arbeit des Herrn L., namentlich auch der Anhang über Chriſtenthum und Heidenthum, kann eine richtigere Auffaſſung des Verhältniſſes des Alterthums zum Chriſtenthume auch bei gereifteren Gymnaſialſchülern hervorbringen, und eine Beſchäftigung mit der Rede in der Schule oder eine vom Lehrer geleitete Privatlectüre derſelben wird ſicherlich mehrfachen Nutzen gewähren.

Sondershauſen, Auguſt 1857. Dr. G. Queck.

Handbuch der franzöſiſchen Lectüre für die oberen Claſſen höherer Töchterſchulen und Penſionate. Von J. Baumgarten, Gymnaſiallehrer. Coblenz, Hergt. XVIII. u. 374 S.

Herr Baumgarten polemiſirt in dem Vorwort gegen die von der Revue vertretene Anſicht, daß die Jugend (in den oberen Claſſen höherer Schulen) möglichſt ganze Werke von franzöſiſchen Autoren leſen ſolle, und zwar tritt er derſelben deshalb entgegen, weil ſie auf dem Princip beruhe: die Schüler ſollen in den Geiſt der geleſenen Schrift-

ſteller eindringen. Für uns iſt dies nicht das Princip. Wir gehen nicht darauf aus, den Schüler etwa die verſchiedenen Methoden der Geſchichtſchreibung kennen zu lehren, ihn Barante als den naiven, A. Thierry als den krypto-philoſophiſchen Hiſtoriographen erkennen zu lehren; nicht die Autoren, ſondern die Sachen ſollen ſie erkennen, es ſeien dieſe übrigens hiſtoriſche Facta oder Zuſtände oder Gedanken. Der Autor als Perſon, als Künſtler, ja ſeine Kunſt als ſolche iſt uns gleichgültig, nur in ſein Kunſtwerk ſoll unſere Jugend einzudringen, es zu verſtehen fähig werden.

Was nun die Lectüre für die höhere Töchterſchule betrifft, ſo wird man in der Regel auf der oberſten Stufe eine Chreſtomathie billigen können. Wenn nun Herr Baumgarten, der die Salonlectüre wie die heutige den materiellen Intereſſen dienende Pſeudopoeſie gleich richtig würdigt, der das feine oder offenbare Gift, mit welchem die Modeſchriftſteller in raffinirter Weiſe oder frech die Wurzeln der Sittlichkeit ertödten, bis auf ſeine letzten Spuren uns zu analyſiren und aufzuzeigen weiß, bei ſeiner eminenten Beleſenheit den höhern Töchterſchulen eine ſolche Chreſtomathie bietet, in der er ſich den Plan ſetzt, jeden Autor mit ſeinem Beitrage an einem gemeinſamen ethiſchen Plane mitwirken zu laſſen, alle ſittlich-religiös bildenden Elemente, welche vorzugsweiſe für die weibliche Jugend paſſen, aufzunehmen: ſo wird die Schule ſeine Abſicht ſo löblich, wie ihre Ausführung gelungen finden. „Die Frauen", ſagt der Verf., „ſind in unſerer materiellen Zeit die Hauptſtützen der Religioſität, der Moral, des häuslichen Glücks; ihre Geſittung iſt der Höhemeſſer der moraliſchen Kraft und der Lebensfähigkeit eines Staats; es iſt alſo von der größten Wichtigkeit, daß man ihnen in den Jahren, welche ihre Erziehung vollenden ſollen, keine ſchlaffe oder unpaſſende und unverdauliche Geiſtesnahrung, ſondern eine kräftige, ebenſo intellectuell, als ſittlich-religiös bildende reiche."

So wird man denn in dem Buche nur lautere und geſunde Nahrung finden.

Langbein.

Römiſche Litteraturgeſchichte für höhere Lehranſtalten bearbeitet von Dr. Kopp, ord. Lehrer am Gymnaſium in Stargard. Berlin 1858. J. Springer. 50 SS. 12.

„In den Tagen, in welchen die klaſſiſchen Studien auf den preußiſchen Gymnaſien einen neuen Aufſchwung nehmen" hat der Verf., laut Vorrede, ſich vorgenommen, „in möglichſt einfacher Weiſe die Litteraturgeſchichte und die weſentlichſten Einrichtungen der Römer zu

bearbeiten.“ „Sollen die Römiſchen Studien ihre volle Frucht tragen, ſo dürfen ſie nicht, etwa einſeitig auf die Grammatik gerichtet, an der realen Seite als an einem unbetretbaren Gebiete vorübergehen. Aber wie unklar und verſchoben ſind gewöhnlich die Anſchauungen gerade auf dieſem Gebiete, wie unſicher in Folge der rein mündlichen Tradition oft die Angaben der Fakten und Daten, kurz wie lückenhaft das Wiſſen des Nothwendigſten! Andrerſeits wird das zuſammenhangsloſe Nachſchlagen in einem Reallexikon hier wenig helfen“.

Wir geben den Anſichten des Verfaſſers vollkommen Recht, auch verſagen wir ſeinem Vorhaben an und für ſich unſre Anerkennung keineswegs. Nur glauben wir, daß ſeine Arbeit nicht ſonderlich geeignet ſei, den vorhandenen Uebelſtänden abzuhelfen, noch weniger, „daß ſie dazu beitragen wird, den Sinn für das wahrhaft Große und Edle mehr und mehr zu wecken“. Aus einem ſo dürren Compendium, wie das vorliegende, laſſen ſich keine Anſchauungen gewinnen, geſchweige denn unklare Anſchauungen berichtigen. Für den Gebrauch der Schule reicht die Encyclopädie der klaſſiſchen Alterthumskunde von Ludwig Schaaff, bekanntlich aus Fr. A. Wolf's Vorleſungen hervorgegangen, unſers Bedünkens vollkommen aus, und es iſt gar kein Grund vorhanden, dieſes treffliche Lehrbuch durch unbedeutendere Arbeiten zu verdrängen. Ueber die Abhandlung der Litteratur nach den fünf Zeitaltern wollen wir mit dem Verf. nicht rechten. Wenn nur ſonſt alles in dem Büchelchen richtig wäre. Aber was ſoll man dazu ſagen, wenn die Einleitung die lateiniſche Sprache aus einer Miſchung (!) der Griechiſchen mit minder gebildeten, namentlich mit denen der Pelasger (!), der Osker und Umbrer, der Etrusker, entſtanden ſein läßt; wenn es heißt: wie die Sprache der Gebildeten überwiegend, ſo ſtammt das lateiniſche Alphabet faſt ganz aus dem Griechiſchen her! Wenn in §. 19 Antonius der Triumvir unter den Rednern erſten Ranges figurirt! Wenn in §. 41 Vitruv unter den Autoren des goldnen Zeitalters genannt iſt, ohne daß ſich die leiſeſte Andeutung über ſein plebejes Handwerkerlatein fände! Wenn es ebendaſelbſt über Verrius Flaccus heißt „de verborum significatione, aus welcher Schrift ein Auszug des Feſtus erhalten iſt“, in Widerſpruch mit § 75 „S. Pomponius Feſtus machte einen Auszug aus dem Werke des Verrius Flaccus: de verborum significatione. Aus dieſem Auszug iſt ein zweiter Auszug eines Prieſters Paulus zur Zeit Karls d. Gr. erhalten“! Wenn es in §. 56 von den zehn Tragödien des Seneca heißt „deren Aechtheit ſo ſtark angezweifelt wird,

daß viele ſie für rhetoriſche Uebungsſtücke halten"! Wer in aller Welt kann denn daraus, daß dieſe Tragödien rhetoriſche Uebungsſtücke ſind, ein Argument gegen ihre Aechtheit, gegen Seneca's Autorſchaft gewinnen? Heutzutage kann ferner wohl Niemand mehr mit gutem Gewiſſen den Petronius in das eiſerne Zeitalter herabrücken, wie dies in §. 65 geſchieht.

Setzer und Corrector haben dem Verf. arg mitgeſpielt. edocutionis ſt. elocutionis auf S. 41 iſt natürlich zu verzeihen; ſchon weniger wenn Epikuräer ſtatt Epikureer, oder nun vollends Peripathetiker auf S. 22 zu leſen iſt. S. 21 ſteht „An der Priapeja (!) ſoll — auch Vergil Antheil gehabt haben". S. 24 iſt von einem griechiſchen Rhetor Georgias die Rede. Des Seneca lusus in mortem D. Claudii hat auf S. 34 den Titel apolocyntosis. Daß dem Frontin S. 37 ein Buch strategematicon ſtatt strategematon beigelegt wird, mag ſeine Berechtigung haben; aber de aquaeductionibus hat er doch wohl nicht geſchrieben, ſondern de aquae ductibus urbis Romae.

Nach welchen Grundſätzen der Verf. die einzelnen Paragraphen mit bibliographiſchen Notizen verſehen, reſp. nicht verſehen hat, und warum er bald die guten, bald die ſchlechten und unbedeutenden, bald die alten, ſehr häufig die in Ausſicht ſtehenden, noch häufiger gar keine Ausgaben anführt, iſt uns völlig unklar geblieben. Ueber den Humor geht es aber hinaus, wenn §. 74 eine Ausgabe der lateiniſchen Kriegsſchriftſteller von Haaſe als vorhanden citirt iſt. Als ſtiliſtiſche Probe der compendiöſen Schreibart des Verf. theilen wir ſchließlich den erſten Satz von S. 43 mit: „Ammianus Marcellinus 410, ein Grieche, Soldat, Begleiter des Julian gegen die Parther, dann Feldzüge in Germanien, Gallien, dem Orient." Auf das Erſcheinen der in Ausſicht geſtellten Römiſchen Alterthümer, ſind wir, offen geſtanden, nicht neugierig. Jedenfalls wird der Herr Verf. gut thun, vor ihrer Veröffentlichung das Horaziſche nonum prematur in annum noch etwas zu beherzigen, — gerade weil es ſich nur um ein Schulbuch handelt!

Stettin. Volkmann.

VI.

Aſtronomiſcher Jugend-Almanach mit zwei Sternkarten und den Stellungen der Planeten im Jahre 1857 von Ludwig Stoltzenburg, Prorector an der höhern Bürgerſchule zu Landsberg a. d. W. Landsberg a. d. Warthe. In Commiſſion bei Fr. Schäffer u. Comp. 8. S. 89.

Der Herr Verfaſſer iſt zur Ausarbeitung dieſer für die Jugend

beſtimmten Schrift, welche eine Ueberſicht des Sternenhimmels und eine Anleitung, die wichtigſten Geſtirne am Himmel aufzufinden, enthält, durch das große Intereſſe veranlaßt worden, welches ſeine Schüler und Schülerinnen jedesmal zeigten, ſo oft derſelbe Gelegenheit atte, aſtronomiſche Erſcheinungen mit ihnen zu beſprechen.

Mit großem Vergnügen hat Referent dieſe kleine Schrift durchgeleſen. Der Vortrag iſt durchweg klar und dem Faſſungsvermögen der Jugend, welche der Herr Verf. im Auge gehabt hat, angemeſſen. Wir heben dabei namentlich hervor, daß der Almanach auch für junge Mädchen berechnet iſt, wie ſolche in der oberſten Klaſſe einer ſogenannten höhern Töchterſchule ſich befinden. Die Auswahl aus dem reichen Materiale iſt ſehr geſchickt getroffen, ſo daß man darin nicht nur die Beherrſchung des Stoffes erkennt, ſondern auch die Ueberzeugung gewinnt, es werde nur in der Schule praktiſch Erprobtes geboten. Der Herr Verf. weiß entſchieden, wie weit er mit ſeinen Schülerinnen gehen darf; für Schüler einer höhern Schule hätte mehr geboten werden können. Zum eigenen Studium für die Jugend wüßten wir kein beſſeres Buch vorzuſchlagen; wir empfehlen jedoch den Almanach auch Lehrern an höhern Töchterſchulen und ſolchen höheren Lehranſtalten für Knaben, die etwa auf einer mittleren Stufe zu einem aſtronomiſchen Abſtecher — denn Referent iſt gegen eine derartige permanente Anordnung — Gelegenheit haben oder ſich zu verſchaffen wiſſen.

Wäre die Stellung der Planeten nicht für 1857, ſondern für 1858 gegeben, ſo würde der Almanach gewiß in einem größeren Kreiſe Eingang finden, als es vielleicht jetzt der Fall iſt; es dürfte daher in dem Intereſſe des Herrn Verfaſſers liegen, falls noch mehrere Jahrgänge des Almanachs folgen ſollten, die Zukunft mehr ins Auge zu faſſen.

Dr. H. Emsmann.

III. Vermiſchte Aufſätze.

Anſchreiben des Director Dr. Kletke zu Breslau an den Herausgeber der „Pädagogiſchen Revue“ Herrn Oberlehrer W. Langbein zu Stettin.

Geehrter Herr Redakteur!

Sie haben in Nr. 7 der Revue eine Brochure von mir, betitelt „Zur Beurtheilung und Würdigung des deutſchen Realſchulweſens“ Breslau, Kern (66 S.) einer genau eingehenden Kritik unterworfen. Dafür ſage ich ihnen aufrichtigen Dank; denn wer ſchreibt, will nicht unbeachtet bleiben, und ich erkenne gern „in der ſorgfältigen Erwägung meiner Schrift einen Beweis des Intereſſes für ſie und des warmen Eifers für das Gedeihen der höhern Bürgerſchule“. Da auch die Brochure eben dieſem Eifer ihr Daſein verdankt, ſo wäre es wohl möglich, daß wir uns vereinigten; erſt müſſen wir uns aber mit einander ins Klare geſetzt haben. „Wollen wir nicht beide unſere höhere Bürgerſchule beſſern und mehren?“ Sie haben Ihre Auffaſſung der Schrift den Leſern der Revue des Breitern auseinandergeſetzt, „die doppelte Pflicht gegen den Verfaſſer und die Sache erfüllend, ſeine Kundgebung genau zu prüfen, ob ſie wirklich das Reagens iſt, welches den jahrelangen Prozeß beendet und alle werthvollen und nutzbaren Stoffe niederſchlägt“. Geſtatten Sie alſo auch mir, dem Verfaſſer, vor demſelben Forum auszuſprechen, was Sie in meiner Schrift falſch oder zu viel geleſen haben und zu welchen Schlüſſen Sie durch irrthümliche Vorausſetzungen verleitet worden ſind. Sie haben, allerdings in der guten Abſicht der Sache zu dienen, doch ſo dunkle und der Sache ſelbſt nachtheilige Schatten auf die höhere Bürgerſchule, welche Sie mit meinem Namen bezeichnen, — eine Ehre, auf welche ich durchaus keinen Anſpruch mache, da ich noch kein Buch über das Weſen und die Stellung der höheren Bürgerſchule, ſondern nur Aphoris-

men „zu deren Beurtheilung und Würdigung“ geſchrieben habe, — geworfen, daß, hätten Sie Recht, die zwar nur „theoretiſche Unklarheit, welche Sie in dieſer Schrift in Betreff der Wirkung des Unterrichtes zu finden glauben“, doch unfehlbar auch einen Schatten auf den Praktiker zurückwerfen würde. Das Mißverſtehen von ein paar Stellen, wohl erzeugt durch die aphoriſtiſche Kürze meiner Darſtellung und darum verzeihlich, hat Sie zu Schlüſſen verleitet, welche zuletzt in direkten Widerſpruch zu ganz klaren Stellen meiner Schrift treten mußten; und da Sie mir doch wohl am Ende ſo widerſprechendes Denken nicht zumuthen konnten und mochten, ſo ſuchten Sie nach einer Erklärung und waren genöthigt, da die Schrift ſolche nicht gab, ohne Weiteres die eigene in dieſelbe hineinzutragen und gleich jenem Profeſſor, der oft „viele Schüler ſah, die nicht da waren“, Vieles, ja ſehr Vieles in meiner Brochure zu leſen, was wirklich nicht darin ſteht! Doch gehen wir näher auf Ihre Kritik ein.

Zunächſt muß ich mich gegen die Vorausſetzung, als wolle meine Kundgebung „ein Reagens ſein, welches den jahrelangen Prozeß zu beenden und alle werthvollen und nutzbaren Stoffe niederzuſchlagen“ beabſichtige (Rev. S. 123) ſchönſtens verwahren. Mit ſolcher Anmaßung tritt der praktiſche Schulmann nicht auf. Sind die höheren Bürger- oder Realſchulen „als ein Bedürfniß für den höheren Bürgerſtand hervorgetreten“ (Kl. Schrift S. 29), ſind dieſelben „eine Schöpfung des Bürgerthums, gezeugt aus dem in dem neu ſich geſtaltenden Ständeleben bewußt gewordenen Gedanken von Volksindividualität, Bürgerthum, Macht der Induſtrie und des Gewerbes (Rev. S. 134)“: ſo wird es Niemand unternehmen können, wenn er es auch wollte, dieſen Entwicklungsprozeß zu „beenden“, ſelbſt nicht die höchſte „Entſcheidung über die definitive Organiſation und Stellung der höheren Bürgerſchule“, das Leben geht über jede ſtarre Form hinaus, es beſteht nur in der Fortentwickelung. Hierüber ſind wir wohl einig? Wenn der Paſſus meiner Schrift (S. 14) „daß die Gymnaſien zu der Erweiterung ihres Lehrmaterials mit Franzöſiſch, Naturbeſchreibung, Phyſik gedrängt worden ſeien durch Nordpolexpeditionen, Schraubendampfer, Photographie und Naturſelbſtdruck“ (Rev. S. 135) Ihnen ſelbſt die der hiſtoriſchen Einleitung meiner Schrift untergelegte Abſicht, „daß ſie den Gang darlege, wie ſich die deutſche, oder beſſer die preußiſche höhere Bürgerſchule aus dem Gymnaſium heraus innerhalb der letzten 30 Jahre entwickelt habe“ (Rev. S. 131), zweifelhaft macht und Sie zu der Aeußerung beſtimmt „Es kann auch Herrn Kl. mit dieſer Meinung

wohl nicht ganzer Ernſt ſein (Rev. S. 134)“: warum prüften Sie die Einleitung nicht genauer? Sie finden nirgends in derſelben die Behauptung ausgeſprochen, daß ſich die höhere Bürgerſchule aus dem Gymnaſium „entwickelt“ habe. „Losgelöſt hat ſie ſich von demſelben hier und da, beſonders in Preußen, das iſt factiſch, und ſich aus ihm heraus ſelbſtändig organiſirt; aber wenn die Einleitung nachweiſt, wie einerſeits die einſeitige Verſtandesrichtung, welche vor 30 Jahren in den Gymnaſien vorherrſchte, „einer richtigen Auffaſſung der wirklichen Lebensverhältniſſe“ hinderlich war, andererſeits „die Schule den Anforderungen der Zeit nicht länger widerſtehen konnte“ (S. 14), daher Realklaſſen, höhere Fachſchulen, techniſche Vorſchulen überall entſtanden; wenn in der Schrift ferner es als ein „Mangel der realiſtiſchen Akademie bezeichnet wird, daß die Gelegenheit zur Erweiterung der allgemeinen Bildung durch Sprachſtudien, Geſchichte, Litteratur und Kunſt ihnen fehle“, und wenn um ſo mehr vom Verf. gefordert wird, „daß auf den vorbereitenden Anſtalten, d. i. auf den Realſchulen, jenes allgemeine Bildungselement nicht fehle“ (Kl. S. 27); wenn es demgemäß von dieſen heißt: „dieſe dürfen ſelbſt noch keine Fachſchulen ſein, d. h. ſie dürfen des allgemeinen Bildungselementes, welches in dem ſprachlichen, hiſtoriſchen, geographiſchen, im Religionsunterrichte gegeben iſt, nicht entbehren“ (Kl. S. 29); heißt dies die höhere Bürgerſchule aus dem Gymnaſium heraus „entwickeln“? Das hat die Einleitung weder gewollt noch gethan.

Den (Rev. S. 123) zuſammengeſtellten „Wünſchen des Verfaſſers für die höhere Bürgerſchule“ geſtatten Sie mir Einiges ergänzend lediglich aus der Brochure hinzuzufügen. In dieſer ſteht S. 42 mit geſperrter Schrift hervorgehoben: „Die höheren Bürgerſchulen ſind nach unſerer Ueberzeugung dazu berufen, wahre nationale Bildungsanſtalten für alle nichtſtudirende Stände Deutſchlands zu werden!“ Sie ſchreiben nur „die h. B. ſoll die Bildungsanſtalt u. ſ. w. werden“. Warum enthalten Sie ihren Leſern die darauf folgende, erläuternde Stelle (S. 42) vor? Dieſe heißt: „Sie ſoll eine deutſche ſein, die Realſchule, wie ſie uns vorſchwebt und wie wir ſie ſeit zwanzig Jahren erſtreben, das heißt: Ihr ſoll nicht fehlen die tiefe Innigkeit und Wärme deutſchen Gemüthes, die ſtillgläubige Hoffnung auf die ſtets wache Fürſorge eines allliebenden Vaters, die Tiefe chriſtlicher Anſchauung, wie ſie in der deutſchen Kunſt überhaupt, in deutſcher Poeſie insbeſondere Form gewonnen hat; ihr ſoll nicht fehlen die Achtung für Kunſt und Wiſſenſchaft, die Pietät gegen Staat und

Kirche, nicht fehlen die Liebe zum angeſtammten Herrſcherhauſe wie zum gemeinſamen Vaterlande!“ Der Leſer der Kritik würde allerdings dann ſchwerer begreifen, daß nach Ihrer Behauptung der Verfaſſer „ſeine höhere Bürgerſchule ſelbſt zu einer Fachſchule im Dienſte der Induſtriellen macht“ (Rev. S. 128). Iſt es denn nicht möglich, dem wiſſenſchaftlichen Bedürfniſſe der höheren bürgerlichen Stände und ihrer geiſtigen und ſittlichen Veredlung zugleich gerecht zu werden? Das Gymnaſium kann nicht das Bedürfniß der Induſtriellen befriedigen, die Gewerbeſchule hat dies allein im Auge, und weil dieſe Bedürfniſſe verſchieden ſind, muß ſich auch die techniſche Schule in verſchiedene Fachſchulen gliedern. Wie denn nun die höhere Bürgerſchule? Sollen in ihr „die induſtriellen Stände diejenigen Kenntniſſe und Fertigkeiten nicht finden, deren ſie als Grundlage eines erfolgreichen techniſchen Betriebes bedürfen“ (S. 17)? Dann ſchwebt die höhere Bürgerſchule in der Luft; wem will ſie dann dienen? Gewährt ſie aber ſolche Grundlage, ſowohl in dem mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen und dem Zeichenunterrichte einerſeits, wie in den neueren fremden Sprachen andererſeits, ſo übernimmt ſie zwar gewiſſermaßen die Beſtimmung der Gewerbe- und Handelsſchule, erhebt ſich aber über dieſelbe theils dadurch, daß ſie auch in den empiriſchen Wiſſenſchaften bei weiſer Beſchränkung des Lehrmaterials, durch die Unterrichtsmethode den Geiſt formal bildet, theils durch Feſthalten des „idealen Kernes“, den ſie mit dem Gymnaſium gemein hat, und welcher in dem Religions- dem deutſchen und dem Geſchichtsunterrichte beſteht“ (Kl. S. 47). Warum erwähnen Sie denn dieſes idealen Kernes, über welchen die Brochure ſich des Näheren verbreitet, während ſie den mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Unterricht nicht ſo hervorhebt und den Zeichnenunterricht, wenn auch als weſentlich bezeichnet, doch nur leicht berührt, in Ihrer ganzen Kritik (v. S. 123 bis 135) kaum mit einem einzigen Worte? Etwa darum, weil Sie ihn auch acceptiren? oder die höhere Bürgerſchule ihn mit dem Gymnaſium theilt? weil er nichts Unterſcheidendes bietet? O ja, es unterſcheidet ſich durch ihn weſentlich die höhere Bürgerſchule von der Gewerbeſchule. Aber es wäre Ihnen dann ſchwerer geworden zu deduciren, daß der Verfaſſer ungeachtet der „zahlreichen Stellen ſeiner Brochure, in denen er den Werth der Berufsbildung gegen die Abrichtung für das Geſchäft u. ſ. w. hoch hervorhebt“, ungeachtet er ſich „gegen die Abſicht dem Utilitätsprincip zu dienen“ verwahrt, dennoch „eine Unklarheit über das Weſen der höhe-

ren Bürgerſchule und das Weſen jeder Schule, ſo weit ſie rein unterrichtlich wirkt (Sic!) zeigt". Er würde Ihnen nicht glauben, daß „der Verfaſſer in Schleſien aus der höheren Bürgerſchule eine Gewerbeſchule macht" (Rev. S. 130), wenn Sie folgender Stelle der Schrift: „Unſere vieljährige Erfahrung hat uns die volle Ueberzeugung gegeben, daß, wenn die Realſchule den Geſichtspunkt der Nützlichkeit und Brauchbarkeit ihres Lehrſtoffes dem Triebe nach Erkenntniß der Wahrheit überhaupt unterordnet, wenn ſie in dem Schüler Gefallen an dem Schönen erweckt und ihm die Welt der Ideen, wie ſie in den klaſſiſchen Werken unſerer Dichter enthalten iſt, aufſchließt, daß, ſage ich, die Realſchule neben der Aneignung der beruflichen Kenntniſſe und des für das praktiſche Leben nothwendigen Geſchickes ſehr wohl auch den Sinn für die höchſten geiſtigen Intereſſen oder für das Ideelle zu wecken und zu pflegen vermag, u. ſ. f." (Kl. S. 58), nicht blos die Deutung einer noch zu löſenden Aufgabe gegeben hätten (Rev. S. 124). Daß „die deutſche Realſchule dazu berufen ſei, diejenigen Schichten der bürgerlichen Geſellſchaft unſers deutſchen Vaterlandes, deren Thätigkeit auf die Natur und auf die materiellen Intereſſen des Lebens gerichtet iſt, über dieſelben empor zu heben und ihren Beruf zu vergeiſtigen, zu verklären durch das Licht der Erkenntniß, ſoweit Gott es uns leuchten läßt in ſeinen Werken und in der Geſchichte des Menſchengeſchlechts, und zu veredlen durch die Wärme der chriſtlichen Religion und durch den Genius deutſcher Kunſt" (Kl. S. 43) erwähnen Sie wohl kurz S. 124, doch ohne das Hauptmoment, wie es die Schrift thut, hervorzuheben. Der Verfaſſer „macht einmal, nach Ihrer Behauptung (S. 128), ſeine höhere Bürgerſchule ſelbſt zu einer Fachſchule im Dienſte der Induſtriellen."

Wie rechtfertigen Sie dieſe Behauptung? Sie ſagen: Indem er all deren Forderungen an naturhiſtoriſchen Kenntniſſen nachgiebt, u. ſ. w. Wo geſchieht denn dies in der Schrift? Sie werfen mir „eine übertriebene Ausdehnung des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts" vor; „der Verf. will dem mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen und dem Zeichen-Unterrichte eine Ausdehnung geben, wie ſie nöthig iſt, wenn das Entſtehen von lauter Fachſchulen verhindert werden ſoll" (S. 228). Wo ſpricht denn der Verf. ſich darüber in der vorliegenden Schrift aus? ich finde keine Stelle. Das ſupponiren Sie oder ſchließen es vielleicht aus Ihnen anderweit bekannten Leiſtungen der Breslauer Realſchule oder aus der Wahrnehmung, daß ſo viele Schüler aus der Prima dieſer Anſtalt ſich noch einem induſtriellen Berufszweige wid-

men? Aus der Schrift können Sie Ihre Behauptungen nicht rechtfertigen; denn Erſtlich iſt in derſelben „ein detaillirter Lehrplan nicht mitgetheilt", der alſo auch nicht „aus dem Schema der Wiſſenſchaft und wie nach einem Compendium der Naturgeſchichte der drei Reiche entwickelt iſt" (S. 128); ich wenigſtens habe den von mir gewählten Eintheilungsgrund nach Natur, Geſchichte und Gott (Kl. S. 55 — 57) noch in keinem Compendium der Naturgeſchichte gefunden. Zweitens iſt dieſem quasi-Lehrplan S. 55 ausdrücklich folgende Bemerkung vorangeſchickt „Wir wollen in Folgendem nun näher bezeichnen, nicht welche Wiſſenſchaften als geſonderte Disciplinen die Realſchule zu lehren, ſondern aus welchen Wiſſenſchaften dieſe ihr Lehrmaterial zu ſchöpfen habe, wenn ſie, ohne Rückſicht auf die ſpeciellen Bedürfniſſe der Induſtriellen, lediglich den Geſammtbildungsſtand der heutigen Zeit ins Auge faßt." Sie müſſen dieſe Stelle völlig überſehen haben, ſonſt iſt es unerklärlich, wie Sie S. 129 die vollſtändig unwahre Mittheilung machen können, „daß als das eigenthümliche Lehrmaterial der höhern Bürgerſchule aufgezählt werden: Mathematik, Phyſik, Chemie, Mineralogie, Botanik, Zoologie, Anthropologie, Phyſiologie, mathematiſche, phyſiſche, politiſche Geographie ꝛc. ꝛc."; daß der Verfaſſer „alſo die ganzen deſcriptiven Naturwiſſenſchaften in die oberſten Stufen der höheren Bürgerſchule mit hinein nimmt". Die Namen jener Wiſſenſchaften ſtehen allerdings da, hinter ihnen ſtehen auch noch andere, wie „Staatenkunde, Staaten-Geſchichte, Culturgeſchichte, bibliſche Geſchichte, Geſchichte der chriſtlichen Kirche, empiriſche Pſychologie, deutſcher Unterricht, fremdſprachlicher Unterricht u. ſ. f.; ſie ſind wohl auch „eigenthümliches Lehrmaterial" der höheren Bürgerſchule? aber ſo wenig die „ganzen hiſtoriſchen Wiſſenſchaften" hineingenommen werden, eben ſo wenig die „ganzen deſcriptiven Naturwiſſenſchaften" als geſonderte Disciplinen. Nur „aus dieſen Wiſſenſchaften hat die Realſchule ihr Lehrmaterial zu ſchöpfen, wie viel oder wie wenig konnte die vorliegende Schrift nicht unterſuchen. Die „Andeutungen" derſelben haben Sie noch nicht berechtigt, aus ihnen Ihre Behauptungen, wie Sie ſelbſt S. 128 eingeſtehen, zu „conſtruiren". Ein gerechter Kritiker darf nicht „conſtruirend" hineintragen, was in ſeine Theorie paßt, nicht — Vieles leſen, was nicht daſteht! So iſt alſo auch Ihr Schluß (S. 129) „So geſtaltet ſich alſo der Lehrplan bei Herrn Dr. Kl. nach den Wünſchen der Praktiker" falſch und unberechtigt! „Der Verfaſſer würde allerdings dem bürgerlichen Leben ſchlecht dienen", wenn er

auf dieſe Weiſe „den Induſtriellen dienen“ wollte. Daß Verf. eben ſo wenig geneigt iſt, die Schule von den Naturwiſſenſchaften „beherrſchen“ (S. 130) zu laſſen, mögen Sie wohl aus der dem Religions- und dem deutſchen Unterrichte insbeſondere zugetheilten Aufgabe, „in den Schülern eine Welt von Gedanken und Ideen, den Sinn für die höchſten geiſtigen Intereſſen zu wecken“, entnehmen (Kl. S. 58). Wo ferner iſt denn in der Brochure ausgeſprochen, „was Herr Dr. Kl. durch ſeinen naturhiſtoriſchen (ſoll wol heißen naturwiſſenſchaftlichen) Unterricht auf den oberſten Stufen in der höheren Bürgerſchule erreichen will“ (S. 132)? Sollte man nach dieſen Worten nicht meinen, daß die Schrift ſich hierüber weitläufig und beſtimmt ausſpreche; ſie enthält aber nichts davon. Dies Alles tragen Sie in dieſelbe hinein und warum? weil Sie nach einem Grunde geſucht haben, welcher den Dr. Kl. „zu der Beſchränkung ſeines fremdſprachlichen Unterrichtes zwinge“; und weil Sie „dafür keinen andern Grund finden als die (vermeinte) übertriebene Ausdehnung des naturwiſſenſchaftlichen“, ſo muß derſelbe auch ohne Weiteres richtig ſein und wird ohne Umſtände conſtruirt und ſupponirt.

Ob und wie weit es mit dieſer „Beſchränkung des fremdſprachlichen Unterrichts“ ſeine Richtigkeit hat, wollen wir weiter unten unterſuchen. Geſetzt aber, es ſei dies wirklich die Abſicht des Verfaſſers, iſt denn aus den fremden Sprachen allein die geiſtige Bildung zu nehmen? leiſtet dafür der deutſche, der Religions-, Geſchichtsunterricht nichts? Wir wollen darum dem Schüler „im ſprachlichen, litterariſchen, geſchichtlichen, überhaupt ethiſchen Gebiete“ (S. 130) doch „abverlangen, was er leiſten kann, wenn die Bildung richtig geleitet wird“. Heißt es das ethiſche Gebiet beſchränken, wenn Verf. (S. 51) dem Religions-, dem deutſchen und dem Geſchichtsunterrichte zuſammen wöchentlich 8 Stunden, dem fremdſprachlichen Unterrichte (S. 52) 12 Stunden, überhaupt alſo dem ethiſchen Gebiete 20 Stunden beläßt? Welche Realſchule verwendet denn mehr Zeit darauf? Wo ſagt denn Verf., daß ihm das Zeitmaß zu viel ſei? Alſo iſt auch der „ſprachlich-litterariſchen d. h. überhaupt ethiſchen Seite nichts zuzulegen, da ſie, wenigſtens gegen den gegenwärtigen Status der norddeutſchen Realſchule, vom Verf. nirgends im Zeitmaße beſchränkt worden iſt. Doch wir wollen nun die Beſchränkung des fremdſprachlichen Unterrichts“ näher beleuchten.

„Stutzig werden wir ſchon bei dem Satz (S. 54): Der Unterſchied der höheren Bürgerſchule vom Gymnaſium liegt in der Wahl

und dem Umfange der fremden Sprachen. Darnach könnte man unter der Kl.ſchen höheren Bürgerſchule ſich ein Gymnaſium mit neueren Sprachen ſtatt Lateiniſch und Griechiſch denken“ (Rev. S. 131). Ja ſtutzig bin ich auch geworden, als ich dieſe Stelle Ihrer „ſorgfältigen Erwägung“ meiner Schrift las. Lautete die Stelle wirklich ſo wie Sie dieſelbe aufgefaßt haben und dem Leſer mittheilen, ſo wäre die daran geknüpfte Folgerung: „darnach könnte man u. ſ. f.“ vollkommen richtig. Wäre ferner wahr, „daß Herr Dr. Kl. ſeinem Unterrichte eine eben nicht erheblich andere Aufgabe zuertheilt, als die der abſtract-grammatiſchen Bildung“ (Rev. S. 131): dann wäre auch ihre weitere Folgerung, daß „dieſer Unterſchied von dem rein formal bildenden Gymnaſium von vor dreißig Jahren geringfügig, alſo Herr Kl. mit ſeiner höheren Bürgerſchule wieder da angekommen ſei, von wo ſie vor dreißig Jahren ausgegangen iſt“, vollkommen richtig. Nun aber „ſpricht ſich doch Herr Kl. entſchieden gegen die einſeitige Verſtandesrichtung aus, Formalismus genannt, die einſeitige formale Bildung, wie ſie die Gymnaſien vor 30 Jahren gegeben u. ſ. f. (Rev. S. 133)“. Iſt dies nicht ein Widerſpruch? ganz gewiß. Lieber muthen Sie aber dem Verf. eine „theoretiſche Unklarheit“ d. h. nichts anders als ein unklares Denken zu, als daß Sie ſich die Mühe nehmen, die Stellen meiner Schrift, auf welche Sie Ihre Schlüſſe bauen, noch einmal zu leſen, ob nicht ein Irrthum auch von Ihrer Seite obwalten könnte.

Die von Ihnen aus S. 54 der Brochure angezogene Stelle aber lautet wörtlich alſo: „Sie (die vollſtändige Realſchule) muß ferner den Unterricht in der Religion, in der Mutterſprache und in der Geſchichte (Geographie) als ein unerläßliches Bildungselement aufgenommen haben, endlich Mathematik, Naturwiſſenſchaften und fremde Sprachen lehren! In der Wahl und dem Umfange der letzteren liegt ihr Unterſchied gegen das Gymnaſium.“ Was zwingt Sie denn, unter den „letzteren“ nur die fremden Sprachen zu verſtehen, nicht auch die Mathematik und die Naturwiſſenſchaften? Hier liegt der Irrthum, den ich dem flüchtigen Leſer gern verzeihe, der aber ſofort ſich aufdeckt, wenn man nur das zwei Seiten vorher mit Aufmerkſamkeit Geleſene damit zuſammenhält. S. 51 heißt es: „Da Religion, Deutſch und Geſchichte in allen Anſtalten gelehrt werden und daſſelbe Zeitmaß umfaſſen, ſo bilden ſie zuſammen das den Gelehrten- und den Realſchulen gemeinſame und unveräußerbare Centrum.“ Alſo wie oben. Ferner: „Die rechte Seite bildet der fremdſprachliche, die linke Seite der mathematiſche und naturwiſſenſchaftliche Unterricht. Das Verhält-

niß dieſer beiden Seiten zu einander d. h. das Zeitmaß zunächſt (ſ. oben Umfange), dann aber auch natürlich die Wahl der Lehrobjecte (dieſe ſind doch nicht blos die fremden Sprachen) beſtimmt den Charakter der Anſtalt. In dem Gymnaſium überwiegt die rechte Seite ſo ſehr, daß der geſammte fremdſprachliche Unterricht 20 Stunden einnimmt; in der ſüddeutſchen Realſchule iſt die linke Seite, der mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Unterricht, ſtark überwiegend; in der norddeutſchen Realſchule halten ſich die beiden Seiten mehr oder minder das Gleichgewicht." Hiernach kann alſo wohl kein Zweifel obwalten, daß Sie die wiederholt angezogene Stelle (S. 54) falſch geleſen haben. Den Unterſchied der höheren Bürgerſchule gegen das Gymnaſium lediglich in die Wahl und den Umfang der fremden Sprachen zu ſetzen, wäre geradezu widerſinnig, und dennoch ſupponiren Sie (Rev. S. 127) mir ohne Weiteres dieſe Meinung, nachdem Sie mir ein Zuviel in den Naturwiſſenſchaften vorgeworfen haben. Sie meinen den Satz (S. 127) durch „mehrere ganz ähnliche Stellen deſſelben (?) Inhaltes" aus der Schrift zu ſtützen, wie „die höhere Bürgerſchule hat einen ſpezifiſch von dem Gymnaſio verſchiedenen Charakter" (S. 45). Wenn Sie nun ſelbſt aus der Schrift „eine übertriebene Ausdehnung des naturwiſſenſchaftlichen Unterrichtes" in der Realſchule herausleſen und Verf. S. 52 geſagt hat, daß „in dem Gynaſium der mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Unterricht auf ein Achttheil der wöchentlichen Stundenzahl beſchränkt iſt;" darf man da bei dem „ſpezifiſch verſchiedenen Charakter der Anſtalten nur an die fremden Sprachen denken? Ebenſo wenn Verf. S. 49 ſagt: „in dem auf die Lehrgegenſtände zu verwendenden Zeitmaße liegt die Verſchiedenheit der Anſtalten;" ſind unter den „Lehrgegenſtänden" nur die fremden Sprachen, zu verſtehen? Sind dies „ganz ähnliche Stellen deſſelben Inhaltes?' Wenn vielmehr dem nur von Ihnen ſupponirten Satze von der Einerleiheit beider Anſtalten" (Rev. S. 132) jene Stelle (S. 45), „wo der Unterſchied ſpezifiſch genannt wird, widerſpricht"; was berechtigt Sie denn da zu dem Schluſſe: „Der ſpezifiſche Unterſchied muß alſo aus dem Unterſchiede im Maße des Sprachunterrichts herrühren"? Dieſe Schlüſſe, wie alle daraus (S. 132) gezogenen Folgerungen ſind daher falſch, weil die Vorausſetzung, von der ſie ausgehen, irrig iſt.

Doch ich muß Ihnen auch die Gerechtigkeit widerfahren laſſen, daß Sie andere Stellen wirklich ſcharf und genau geleſen haben, ſo genau, daß über dem Buchſtaben doch der Geiſt des Verſtändniſſes verloren gegangen iſt. Erlauben Sie mir die ganze Stelle, welche der

Kritik (S. 125 u. 126) ſo große Schwierigkeit gemacht hat, aus der Brochure hier abzuſchreiben. Sie lautet (S. 62 u. 63) wie folgt: „Daß man es in Schulen nur zu einer mittelmäßigen Fertigkeit im Sprechen bringt, iſt bekannt, wenn man nicht die fremde Sprache ganz oder theilweiſe zur Unterrichtsſprache macht; auch das Lateinreden in den Gymnaſien will heutzutage nicht viel mehr bedeuten. Man legt nun um ſo größeren Werth auf das Schreiben. Grammatiſche Correctheit nicht blos in der Mutterſprache, ſondern auch in den fremden Sprachen gilt einmal dem Deutſchen als das Höchſte, nicht ſo dem Franzoſen, dem Engländer. Da ſich ſolche Correctheit nicht ohne Spannkraft des Geiſtes, ohne Anſtrengung des Verſtandes und nicht ohne ausdauernden Fleiß erreichen läßt, ſo wollen wir ſie als formales Bildungsmittel acceptiren, wir ſind ja Deutſche; dann aber werden wir weder im Lateinſchreiben die Leichtigkeit eines Cicero, noch in franzöſiſchen und engliſchen Aufſätzen „eine echt franzöſiſche oder engliſche Färbung" bei unſern Schülern erreichen. Es ſind dies ideale Forderungen, welche deutſche Profeſſoren wohl ſtellen, aber ſelbſt nicht erfüllen können. O ja, es vermag der Deutſche wohl auch in einer fremden Sprache gewandt und leicht ſich ſchriftlich auszudrücken; in der Regel aber drückt er ſich dann in der Mutterſprache ungewandter aus. Gleiche Gewandtheit gehört zu den Seltenheiten. Was ſollen wir für die Realſchule vorziehen?"

Bei Anführung der das Sprechen betreffenden Worte (Rev. S. 125) bemerken Sie „es iſt indes wohl anzunehmen, daß der Verf. darauf verzichte." Worauf? daß die fremde Sprache ganz zur Unterrichtsſprache gemacht werde? allerdings, dann würden wir aus einer deutſchen Schule eine franzöſiſche oder engliſche machen. Das verlangt auch Niemand. Auch darauf verzichten, daß ſie theilweiſe zur Unterrichtsſprache gemacht werde? nein. Was berechtigt Sie dies anzunehmen? Sie laſſen freilich bei Anführung der Stelle dieſen Unterſchied weg. Verfaſſer wünſcht im Gegentheile, daß ſchon auf der Schule eine mehr als mittelmäßige Fertigkeit im Sprechen derfrem den Sprachen erreicht werde und macht dieſe daher in Wahrheit theilweiſe zur Unterrichtsſprache. „Man legt nun um ſo größern Werth auf das Schreiben", fährt Verf. fort. Laſſen dieſe Worte nicht ſchon durchblicken, daß Verf. mit dem allzugroßen Werthe, den Prüfungs-Commiſſionen auf das Schreiben legen, nicht einverſtanden iſt? „Grammatiſche Correctheit gilt nun einmal dem Deutſchen als das Höchſte? nicht ſo dem Franzoſen, dem Engländer."

Glauben Sie im Ernſt, daß ſie dem Verf. als das Höchſte gilt? Wollen Sie demſelben nicht ein wenig Ironie geſtatten? Wenn er auch gerade Satire nicht liebt, ſo dürften Ihnen doch manche Stellen der Brochure etwas ironiſch geklungen haben. Muthmaßten Sie doch an einem andern Orte (S. 134), „es konnte dem Verf. mit dieſer Meinung wohl nicht ganzer Ernſt ſein". Warum ſoll er es denn im vorliegenden Falle ſo ernſt gemeint haben? Ihre Aufmerkſamkeit beim Leſen des folgenden Satzes „Da ſich ſolche Correctheit....., ſo wollen wir ſie als formales Bildungsmittel acceptiren ꝛc." iſt freilich an den beiden Wörtchen „ſolche" und „ſie" hängen geblieben und hat darum die letzten Worte deſſelben Satzes „wir ſind ja Deutſche!" als zu geringfügig überſehen. Der Sinn der Stelle iſt eben der: Achſelzuckend müſſen wir es uns gefallen laſſen, wenn man auf ſolche (d. h. grammatiſche) Correctheit den höchſten Werth legt. Wir legen ſo hohen Werth nicht darauf. Sollen wir ſie (d. h. die Aneignung grammatiſcher Correctheit) darum aber nicht acceptiren als formales Bildungsmittel? O ja, nur ohne Benachtheiligung der andern Zwecke des fremdſprachlichen Unterrichts. Hier hat ſich Verf. übrigens in dem Satze „ſo wollen wir ſie als formales Bildungsmittel acceptiren" eines unverzeihlichen Sprachfehlers ſchuldig gemacht, der um ſo mehr zu bedauern iſt, da er Ihrer Kritik viel zu ſchaffen gemacht hat. Ein wohlwollender Leſer wird zwar nicht glauben, daß Verf. die „Correctheit ſelbſt ein Mittel zur formalen Bildung (S. 125) nennt" und daher bei dem Wörtchen „ſie" ſofort an Aneignung, Erwerbung der Correctheit denken, alſo ohne Mißverſtändniß über die Stelle hinweg gehen; doch ein Kritiker muß die Worte „noch genauer nehmen", muß am Buchſtaben hängen bleiben, um über der vermeinten Unklarheit des Verfaſſers den Seufzer ausſtoßen zu können: „So geht es aber mit der formalen Bildung, der unklare, zweideutige Begriff macht die Rede unklar." Zu Ihrer Beruhigung erkläre ich mich mit Ihnen über den Begriff der formalen Bildung, „unter der man verſtehe die Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorſtellens, des Uebergehens von einer Vorſtellung zur andern, die Fähigkeit verwickelte Beziehungen zu faſſen, aus allgemeinen Geſichtspunkten her den Stoff zu beherrſchen (S. 125)" ganz einverſtanden. Daß alſo „Das, was eben formale Bildung heißt, nur formale Bildung für die Correctheit und nicht für den Stil (auch) ſei" (eben da), das werde ich nicht behaupten. Habe ich denn geſchrieben „ſo wollen wir ſie als das alleinige Bildungsmittel accep-

tiren"? ich habe geſchrieben „als formales (d. h. doch wohl: als ein formales) Bildungsmittel."?? „Dann aber, fährt der Verf. fort, werden wir eine ächt franzöſiſche oder engliſche Färbung bei unſern Schülern nicht erreichen" (S. 63). Dann! ja dieſes „Dann" iſt ein Stein des Anſtoßes für die Kritik geweſen. Was folgert ſie hieraus? Daß Verf. damit allgemein ausſpreche, „die Correctheit hindere die Erwerbung franzöſiſchen Colorits." Der Schluß iſt falſch. Bemerken Sie gefälligſt, daß noch dabei ſteht „bei unſern Schülern", es iſt alſo zunächſt von Schülerleiſtungen die Rede. Und läßt ſich denn das „Dann" nicht auch ſo faſſen: wenn wir bei unſern Schülern als das Höchſte die grammatiſche Correctheit nicht blos in der Mutterſprache, ſondern auch in den fremden Sprachen erſtreben, alſo eine übermäßige Zeit im Unterrichte zu dieſem Zweck verwenden müſſen, wiewohl dies Streben als ein formales Bildungsmittel acceptabel iſt, dann werden wir, wegen Mangel an Zeit, nicht zugleich „eine ächt franzöſiſche oder engliſche Färbung" bei unſern Schülern erreichen können? Sie ſagen S. 126 „franzöſiſches Colorit iſt leichter zu erreichen als grammatiſche Correctheit". Das meine ich auch. Ich gebe ja zu, „der Deutſche vermöge wohl auch in einer fremden Sprache gewandt und leicht ſich ſchriftlich auszudrücken"; Sie haben ganz richtig unter „gewandt und leicht" verſtanden, was oben „ächte Färbung" heißt und jedenfalls bleibt Verf. Zugeſtändniß, daß Leichtigkeit und Gewandtheit des Ausdrucks in der fremden Sprache wohl erreichbar ſei" (S. 126). Aber damit ſteht gar nicht im Widerſpruch, daß „dies ideale Forderungen ſind", wohl gemerkt „Forderungen" nämlich daß zugleich auf der Schule ſchon grammatiſche Correctheit in hohem Grade und auch eine ächte Färbung und zwar in mehreren fremden Sprachen erreicht werde. Die Erfahrung beſtätigt es. Als man auf dem Gymnaſium noch fertig lateiniſch ſprach und ſchrieb, ward es mit der grammatiſchen Correctheit ſo genau nicht genommen, und als man auf dieſe und auf Ciceronianiſchen Ausdruck den höchſten Werth legte, litt die Gewandtheit und Leichtigkeit im Stile. Und doch ſchreibt das Gymnaſium nur einen Aufſatz in einer fremden Sprache. Soll der Realſchüler in zwei fremden Sprachen, der franzöſiſchen und engliſchen, einen grammatiſch fehlerfreien und zugleich in Ausdruck und Stil dem Genius jeder dieſer Sprachen angemeſſenen Aufſatz ſchreiben, auch noch in einer dritten, der lateiniſchen, grammatiſche Correctheit erlangt haben: ſo ſind „dies ideale Forderungen", welche ſelbſt deutſche Profeſſoren der

klaſſiſchen oder modernen Philologie ſelten erfüllen werden. Sie ſehen, Verf. verwirft alſo weder das Streben nach grammatiſcher Correctheit, noch die möglichſte Aneignung eines leichten und gewandten Ausdruckes, will aber vor dem Zuviel auf der einen wie auf der andern Seite warnen, überhaupt auf das Schreiben nicht einen ſo hohen Werth gelegt wiſſen, wie er bei Prüfungen häufig gelegt wird. Wenn ich „doch der höheren Bürgerſchule die Aufgabe des correcten Gebrauchs der fremden Sprache belaſſe (Rev. S. 127)" nämlich ſo weit man dies nach billigen Anforderungen in der zugemeſſenen Zeit erwarten darf, ſo widerſpricht dem nicht, daß ich mich „davor verwahre, daß die höhere Bürgerſchule nicht blos und vorzugsweiſe die abſtrakt-ſprachliche Bildung ins Auge faſſe und daß die höhere Bürgerſchule nicht auf den für ihre Zwecke ganz unpraktiſchen Weg einer einſeitigen grammatiſch-abſtrakten Bildung hingetrieben werde, wie ſie ſich ſogar in den Gymnaſien als ſchädlich erwieſen habe" (Rev. S. 126). Wir ſind hierin ganz gewiß einverſtanden. Nur höre ich Sie antworten, wenn der Verf. dies auch nicht will, es vielmehr mißbilligt, „er wird dazu gezwungen, den fremdſprachlichen Unterricht auf ſeine abſtrakt grammatiſche und philologiſche Seite zu beſchränken", erſtlich, wenn er die ganzen deſcriptiven Naturwiſſenſchaften in die oberſten Stufen der höheren Bürgerſchule mit hinein nimmt" (Rev. S. 129. Wir haben oben nachgewieſen, daß die Schrift zu dieſer Annahme keine Veranlaſſung giebt); zweitens darum, weil er „den fremdſprachlichen Litteraturen nicht Raum gewährt, durch ihren realen Inhalt für die Bildung der Schüler zu wirken" (Rev. S. 127). Hier giebt die Schrift allerdings Veranlaſſung divergirende Anſichten erkennen zu laſſen; doch ob ſich hierdurch „eine Haupt-Differenz zwiſchen Ihrer und unſerer höheren Bürgerſchule begründet, müſſen wir bezweifeln. Sie fordern vielleicht zu viel, ich zu wenig; in dem Maß liegt ein Unterſchied, ob ein ſpecifiſcher? ſchwerlich. Unſere Schüler ſollen fleißig leſen, Engliſch und Franzöſiſch, „nicht blos um der Feinheiten von I will, You should, You ought willen, ganz zu ſchweigen von den Bedürfniſſen des commis-voyageur" (Rev. S. 128), auch „um Shakeſpeare tiefer erfaſſen" zu können. Wir ſind nicht dagegen, wenn nur die Zeit dazu reichen wollte! Es ſoll ja „ein ganzes Stück von Racine, Molière u. A. geleſen werden; der Hauptgewinn dieſer Lectüre iſt außer dem ſprachlichen ein äſthetiſcher, die Anſchauung einer Kunſtform in einer fremden nationalen Färbung" (S. 61). Sie werden dieſen Gewinn doch gewiß nicht ab-

weiſen. Aber es ſoll „aus der Litteratur mehr als ein äſthetiſcher Gewinn gezogen werden, die höhere Bürgerſchule will in der engliſchen Sprache dem Schüler den Schlüſſel zum Verſtändniß dieſer Nation, ihrer Geſchichte, ihrer Verfaſſung, ihrer Cultur, ihrer Induſtrie, ihrer Politik, ihres Handels, ihrer Volkswirthſchaft u. ſ. f. in die Hand geben (Rev. S. 128).“ Ganz gut. „Den Schlüſſel in die Hand geben“ d. h. die Schüler durch den Schulunterricht ſoweit befähigen, daß ſie einſt aus engliſchen Schriften dies alles ſtudiren können; aber ſchon auf der Schule? Einen Anfang können ſie machen. „Wir ziehen daher auch in der Proſa-Lectüre Lebensbilder und hiſtoriſche Darſtellungen vor, um aus ihnen den fremden Volkscharakter kennen zu lernen“ (S. 61). Meinen Sie das auch? Sie wollen „auf der Schule ſchon mehr realen Inhalt“ (S. 127) aus den fremdſprachlichen Litteraturen ziehen. Das iſt unſer Unterſchied. Daß man Ihnen nur dann nicht eben ſo, wie Sie mir „als das eigenthümliche Lehrmaterial der höheren Bürgerſchule aufzähle“: politiſche Geſchichte, Culturgeſchichte, Geſchichte des Handels und der Induſtrie ꝛc. Englands, Frankreichs und Ihnen eine „übertriebene Ausdehnung“ des fremdſprachlichen Unterrichtes, wie Sie mir in Bezug auf den naturwiſſenſchaftlichen, vorwerfen, und daß Sie „aus der höheren Bürgerſchule in Stettin eine Handelsſchule machen würden“! Alſo gleichen wir uns aus. Fordert das lokale Bedürfniß das Vorwalten des einen Factors der höheren Bürgerſchulbildung, etwa des fremdſprachlichen Unterrichtes, ſo ſei es, aber ebenſo umgekehrt müſſen wir in der Praxis dem vorwaltenden Bedürfniſſe einer Provinz oder Gegend durch den mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Unterricht gerecht werden. Die Theorie betrachtet den Hebel im Zuſtande des „Gleichgewichts“, wenigſtens die meinige (S. 52). Darum kann ich den Litteraturen der franzöſiſchen und engliſchen Nation, außer der deutſchen, den Umfang und das Zeitmaß auf der Schule nicht einräumen, welches den beiden alten Sprachen in dem Gymnaſio eingeräumt iſt (S. 61), und wenn bei dem gegenwärtigen Zeitmaße (in den preußiſchen Realſchulen bis 8 Stunden wöchentlich Franzöſiſch und Engliſch) der aus der Lectüre zu ziehende reale d. h. ſachliche Gewinn, außer dem philologiſchen und äſthetiſchen zu gering erſcheint, ſo läßt ſich meines Erachtens durch die Lectüre ein größerer Gewinn erzielen, wenn auf die ſchriftlichen Leiſtungen nicht ein übertriebener Werth gelegt wird. Indes ſchlage man den Werth des fremdſprachlichen Unterrichts auch nicht zu hoch an“ (S. 59) — was nämlich den aus ihm für unſere Schüler zu ziehenden Gewinn

an geiſtiger, idealer, nationaler Bildung anbetrifft. Er läßt ſich auch im Deutſchen erzielen. Enthalten die deutſchen Claſſiker nicht Gedanken und Ideen genug, und zwar in gediegener Form, um an ihnen auch in dem Realſchüler den „Trieb nach Erkenntniß der Wahrheit, Gefallen an dem Schönen, überhaupt den Sinn für die höchſten geiſtigen Intereſſen oder für das Ideelle zu wecken und zu pflegen? (S. 58).“ „Sollten wir nicht mit Hülfe unſerer großen Dichter und Proſaiker, welche bereits eine Weltlitteratur in das Gewand deutſcher Sprache gekleidet und mit deutſcher Gefühls- und Denkweiſe durchdrungen haben, eine Nationalbildung erzeugen können, wie ſie die Griechen nicht hatten?“ (S. 59). „Das Gymnaſium giebt abſtrakt-ſprachliche oder grammatiſche Bildung, kann aber auch durch die Litteratur das claſſiſche Alterthum den Schülern erſchließen (S. 60), kann, ſetzen wir ebenfalls hinzu, außer Uebung im philologiſchen Erkennen auch Uebung im hiſtoriſchen und ſpeculativen Erkennen durch ſeinen Sprachunterricht geben (Rev. S. 127).“ Aber auch die höhere Bürgerſchule kann, fügen wir nach vieljähriger Erfahrung hinzu, „zu der grammatiſchen und äſthetiſchen Seite noch die hiſtoriſche und philoſophiſche ins Auge faſſen,“ trotz des geringeren Maßes ihres fremdſprachlichen Unterrichtes (Rev. S. 132); ſie kann es und zwar leichter durch das Medium der Mutterſprache. Ich gebe zu, daß meine Behauptung (S. 59) „daß wenn man es verſuchen wollte, denſelben Bildungsgrad unſern Schülern ohne alle Hülfe fremden Sprachidioms, lediglich durch das Medium der Mutterſprache zu erzielen, dies gelingen müßte“, etwas „idealiſtiſch“ klingt. Laſſen Sie den Verf. doch auch einmal träumen von deutſcher, von Nationalbildung, leider ein frommer Wunſch! Wiewohl bereits deutſche Nationalbildung in unſern Claſſikern ſich abſpiegelt, ſollen dieſe doch kein geiſtiges Bildungsmittel für unſere Schüler gewähren; auch wenn Verf. den deutſchen, den Religions-, den Geſchichtsunterricht als den idealen Kern der deutſchen Realſchule bezeichnet hat (S. 47), er wählt doch nicht die richtigen Mittel, um ſein Ideal zu verwirklichen. Dazu muß er von der naturhiſtoriſchen (d. h. mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen S. 51) Seite abbrechen und zu der ſprachlich-litterariſchen (d. h. fremdſprachlichen) zulegen.“ (Rev. S. 131). Wir wollen ſehen was nöthig iſt. Ein Ideal mag es auch vor der Hand bleiben, wenn wir die Ueberzeugung ausgeſprochen haben, daß die höheren Bürgerſchulen „dazu berufen ſind, wahre nationale Bildungsanſtalten für alle nichtſtudirenden Stände Deutſchlands zu werden!“ (S. 42).

Wir bilden uns nicht ein, der Verwirklichung dieſes Ideals nahe zu ſein, faſſen die Bildung aber als ein Ganzes auf, betrachten darum kein einzelnes Lehrobject als Mittelpunkt des Ganzen, ſondern alle zu einer Einheit harmoniſch zuſammengeſchloſſen (S. 54) und gedenken die Bildung ſo zu leiten, daß die höheren bürgerlichen Stände nicht „den Mangel einer in ſich abgeſchloſſenen Bildung ſchmerzlich empfinden, welche das Gymnaſium nun einmal nicht geben kann und nicht zu geben braucht (Rev. S. 132), da ihm die Univerſität folgt, wie ſie aber der höhere Bürgerſtand braucht“ (Rev. S. 134). Welche Bildung iſt nun eine in ſich abgeſchloſſene? „erſt diejenige, welche außer den Formen auch den Inhalt der Formen ſelbſt dem Geiſte zum Inhalte giebt“, d. h. nach unſerm einfachen Verſtändniß, eine ſolche, welche den Schüler auch denken lehrt, nicht ihn blos mit nützlichen Kenntniſſen vollpfropft, ſondern aufs Vielſeitigſte ſeine geiſtige Kraft übt. Ob dies Ihr Begriff von „formaler Bildung“ iſt, weiß ich nicht, iſt auch „nicht von Einfluß“, jedenfalls iſt ſolche formale Bildung nicht „ohne einen Inhalt gedacht“. Ob Sie nun die Kl.ſche höhere Bürgerſchule nicht für eine ſolche anſehen, welche eine in ſich abgeſchloſſene Bildung giebt, iſt gleichgültig. Sie haben aber nicht bewieſen, daß jene die Bildung nicht „in dem eigenen Schulgange abſchließe“, d. h. daß ihr ein weſentliches Moment derſelben mangele. Sie haben daher kein Recht zu dem verdächtigenden Schluſſe, „daß ſeine (die Kl.ſche) höhere Bürgerſchule ſich dazu verurtheilt, eine in ſich mangelhafte, unvollkommene, hohle und darum ſchädliche (!) Bildung zu geben, welche ihren Träger auch noch bei vielen Kenntniſſen arm und erwerbsunfähig und als geiſtigen Proletarier erſcheinen läßt“! (Rev. S. 133.) Begreifen Sie nicht, daß man Ihre höhere Bürgerſchule eben ſo verdammen könne und müſſe, da Sie „den deſcriptiven Naturwiſſenſchaften auf der höhern Stufe gar keinen Raum geben“ (Rev. S. 130). Iſt eine Bildung heutiger Zeit abgeſchloſſen, die nichts von organiſchem Leben, nichts von der Geſchichte der Erde u. dgl. weiß? Richten wir nicht zu ſcharf, auf daß wir nicht gerichtet werden! Muß man ſich denn durchaus in Extremen bewegen, Spiritualiſt oder Materialiſt ſein? Meine Schrift „ſpricht ſich entſchieden gegen die einſeitige Verſtandesrichtung aus“ (Rev. S. 133) und ſpricht ſich eben ſo ſcharf gegen das Utilitätsprinzip aus“ (S. 19 ff.) und dennoch hat ſich Ihre Kritik abgemüht nachzuweiſen, daß die Kl.ſche höhere Bürgerſchule ſolche (einſeitige) formale Bildung genau auch vermittele (Rev. S. 133) und es „gewagt“ zu behaupten, „daß der Verf.

es wage, auch ſchon den jugendlichen Geiſt durch das Gewicht, das moraliſche Gewicht des Unterrichtens nach dieſer aus Materialismus ſtammenden und dem Materialismus dienenden Auffaſſung des Bedürfniſſes hin gravitiren zu laſſen" (Rev. S. 130). Der vorurtheilsfreie Leſer mag entſcheiden, ob die Schrift oder die Kritik durch falſch aufgefaßte Vorausſetzungen in dieſe Widerſprüche gerathen iſt.

Daß die erziehliche Wirkung der höheren Bürgerſchule in der Schrift nur ſo kurz dargelegt worden iſt, liegt in der aphoriſtiſchen Kürze meiner Brochure, die überall nur andeutet, nicht wie ein dickes Buch ſich des Breiteren bis zum Ermüden ergehen kann. Sie hat es ſich daher freilich gefallen laſſen müſſen, daß ihre Sätze aus dem ſie erklärenden Zuſammenhange geriſſen zur Begründung ganz entgegengeſetzter Anſichten dienen mußten; die daraus abgeleiteten Vorwürfe „kränken" daher in der That den Verf. nicht. Vielmehr wünſcht und hofft er, daß auch durch dieſe nothwendig gewordene Vertheidigung ſeiner Schrift die Sache ſelbſt an Klarheit gewinnen und ein beſſeres Verſtändniß zwiſchen Denen herbeigeführt werde, welche in Wahrheit „unſere höhere Bürgerſchule beſſern und mehren wollen".

Breslau, den 27. Auguſt 1857. Dr. Kletke.

Statt der Duplik.

Schrift, Kritik und Replik liegen dem Leſer vor. Es ſcheint alſo einer Duplik nicht zu bedürfen, zumal ich mit dem Raum in der Rev. haushälteriſch umzugehen habe. Indes mögen ein paar Worte erlaubt ſein.

Trotz aller Schärfe, mit der Herr Dr. Kl. ſeine Sache führt, muß ich doch bei meiner Meinung bleiben, daß er in ſeiner Schrift die Forderungen für die neueren Sprachen weder extenſiv noch intenſiv ausreichend nach dem Bildungsbedürfniß der höheren bürgerlichen Stände bemeſſen habe. Ich muß ferner bei der Meinung bleiben, daß, wenn Herr Dr. Kl. auch die Aufgabe der h. B. ſehr beſtimmt und nachdrücklich als eine ideale bezeichnet hat, er über die Löſung derſelben, ſo weit ſie durch die fremden Sprachen herbeigeführt werden ſoll, ſich nicht klar und beſtimmt ausgeſprochen habe. Die Stelle, welche in der Rev. beſonders hervorgehoben iſt, iſt erſt in der Entgegnung aufgeklärt worden. Ob gerettet? Aber ſie iſt nicht die einzige, die

Bedenken hervorrief. „Selbſt der Umfang der franzöſiſchen Litteratur iſt gering (?), wenn (?) er durch Lectüre der franzöſiſchen Claſſiker gewonnen werden ſoll. Wohl kann (?) ein ganzes Stück (?) von Racine, Molière u. A. geleſen werden, aber der Hauptgewinn dieſer Lectüre iſt außer dem ſprachlichen ein äſthetiſcher, die Anſchauung einer Kunſtform in einer fremden nationalen Färbung.“ Nun ſagt zwar der Verf.: „wir ziehen daher auch in der Proſalectüre Lebensbilder und hiſtoriſche Darſtellungen vor“, fährt aber fort: „durch die Litteraturen der franzöſiſchen und engliſchen Nation außer der deutſchen unſere Schüler zu bilden möchte nicht ausführbar ſein, wir müßten denn der franzöſiſchen und engliſchen Sprache daſſelbe Zeitmaß einräumen, welches den alten Sprachen in dem Gymnaſio eingeräumt iſt.“ Wir meinen nun wirklich durch die Litteraturen der franzöſiſchen und engliſchen Nation unſere Schüler bilden zu ſollen, wollen dabei freilich mehr als „den Geiſt der Neuzeit“ aus ihnen aufgenommen wiſſen, finden deshalb die Vermittlung durch unſre „deutſchen Claſſiker“ nicht für ausreichend, und halten trotzdem es „nicht für nöthig“, den Unterricht im Franzöſiſchen und Engliſchen, wie angegeben, auszudehnen.

Ich bleibe alſo ferner dabei, dem Unterricht in den neueren Sprachen eine umfaſſendere und bedeutendere Aufgabe zu ſtellen, als Herr Dr. Kl., der davor warnt, „den fremdſprachlichen Unterricht nicht zu hoch anzuſchlagen“. Welches dieſe Aufgabe ſei, iſt in der Rev. wiederholt und nicht blos von mir angegeben. Ich bin ferner noch der Anſicht, daß durch den deutſchen, Religions- und Geſchichtsunterricht das nicht geboten werden könne, was die fremden Sprachen fehlen laſſen. Ich hatte alſo keinen Anlaß auf jenem Gebiete den Ausführungen Herrn Kl.'s nachzugehen, denn ich wollte vornehmlich dieſen letztern für die h. B. zu größerer Geltung zu verhelfen ſuchen. Hierfür kommt es zumeiſt auf das moraliſche Gewicht an, mit dem ſie in der Schule auftreten. Dies aber kann nur vermehrt werden, wenn man das der deſcriptiven Naturwiſſenſchaften auf den oberen Stufen vermindert.

Daß ich der Phyſik und Chemie nichts an ihrem Umfange und ihrer Bedeutung genommen wiſſen will, verſteht ſich von ſelbſt. In der erſteren läuft die Mathematik aus, ſie ſchließt die Bildung nach dieſer Seite hin ab. Die andere iſt grundlegend für die höheren Zweige der Naturwiſſenſchaften in ihrer tiefer gehenden Behandlung, für Mineralogie, Geognoſie, Geologie, Phyſiologie, Biologie, für Technologie ꝛc. ꝛc. Dabei gewährt ſie eine der Altersſtufe angemeſſene Arbeit. Solche ernſte Arbeit, die nicht überwiegend receptiv und ge-

dächtnißmäßig iſt, ſondern productiv, oder wenigſtens reproductiv, analytiſch, geſtaltend, und dabei den Schüler frei läßt aus den Banden des Lehrbuchs oder des vortragenden Lehrers; ſolche Arbeit wie die Chemie fordert, gerade ſolche bieten auch, nur eben auf dem geiſtigen Gebiet, auf dem Gebiet des hiſtoriſchen und ſpeculativen Erkennens, die neueren Sprachen in der höheren Bürgerſchule.

Wenn es uns auf die Bildung ankommt, ſo haben wir die verſchiedenen Disciplinen auf verſchiedenen Stufen verſchieden auszunützen. Darum ſchätzen wir die deſcriptiven Naturwiſſenſchaften auf den mittlern und untern Stufen ſehr hoch, auf den obern die Sprachen höher. Darum müſſen wir dieſen mehr Raum, Nachdruck und Geltung verſchaffen.

Was nun natürlicher als die Vermuthung, daß, wo den Sprachen nicht was wir ihr Recht nennen widerfährt, die Naturwiſſenſchaften ſich zu breit machen?

Noch jetzt ferner müſſen wir die Deduction S. 55 und 56 für einen Nachklang aus einem Compendium der Naturwiſſenſchaften oder, wenn wir deren zweiten Theil dazu nehmen, aus einer Encyklopädie der Wiſſenſchaften anſprechen, und müſſen behaupten, daß, wenn man aus den möglichen „Objecten des Erkennens“ deducirt, man nicht aus dem Bildungsbedürfniß der höheren bürgerlichen Stände her eine höhere Bürgerſchule conſtruirt, und daher nur möglicher Weiſe das Rechte trifft, hier und da aber auch dem Schematismus zu Liebe dem Leben Gewalt anthun kann, oder daſſelbe nicht in ſeinem tiefſten Kern treffen.

Nun beſtreite ich gar nicht, ja ich ſetze es als ſelbſtverſtändlich voraus, daß die h. B. am Zwinger in Breslau wirklich den Hütten, Landgütern, Comptoirs und Gruben Schleſiens die ſittlich trefflichſten, geiſtig gewandteſten, an Fachkenntniſſen reichſten und praktiſch anſtelligſten Eleven liefert, und daß dieſe auch in ihrem ſpätern Leben, als Glieder der höheren bürgerlichen Stände, durch ihre Auffaſſung der Aufgabe des Bürgerthums zeigen, daß die Anſtalt, der ſie die Fundamente ihrer Bildung verdanken, ſich ſehr wohl die höhere ideale Aufgabe der h. B. geſtellt habe. Aber es handelt ſich nicht um dieſe Anſtalt oder die praktiſche Wirkſamkeit, ſondern um die Schrift des Herrn Dr. Kl. Es darf ferner nicht außer Acht bleiben, daß eine große Stadt wie Breslau, eine Schulgemeinde, wie die der h. B. am Zwinger, eine Leitung wie die des Herrn Dr. Kl. und ein Lehrercollegium ſo bedeutend wie das ſeinige, Factoren der Bildung ſind, die nicht überall

anzutreffen ſind, daß man alſo nicht, was dort geräth, überall mit dem Schulunterricht ausrichten zu können glauben darf. Ein Normallehrplan, den ich Gott ſei Dank nicht zu machen habe, aber mir doch denken darf, muß alſo zum Theil mit andern Maßen meſſen als Herr Kl. gebraucht hat und er darf ein zeitweiſes oder lokales Zurücktreten des fremdſprachlichen Unterrichts, ein Hervorheben des naturwiſſenſchaftlichen nur als eine Aeußerung der Freiheit gelten laſſen, welche auch ein Normallehrplan da überall laſſen wird, wo um der wirkenden Perſonen willen und um deren Hingebung an ihre Aufgabe dauernd zu erhalten, Abweichungen von der Norm werden anheim gegeben werden, wo er lokalen und provinziellen verſtändigen und — um höherer Zwecke willen — auch einmal unverſtändigen Anforderungen des Schulherrn der h. B. nachgiebt, welcher letztere wirklich nicht der Staat, der Direktor oder das Lehrercollegium, ſondern zunächſt die Schulgemeinde der h. B., ferner hin aber die Provinz, iſt und immer mehr werden ſoll.

Und hierin wird mir mein verehrter Herr Gegner, mit dem ich denn alſo in aller Freundſchaft doch nur eine theoretiſche Discuſſion gepflogen habe, Recht geben, und damit wird auch vor den Augen unſrer Leſer ein Streit zu glücklichem Ende geführt ſein, den ſie gewiß noch mehr bedauert haben, als wir beide ſelbſt. Nicht, weil wir den Kampf im Lager der h. B. weniger ſchmerzlich als ſie empfanden — denn er hat in der Sphäre der Revue ſelbſt ſtattgefunden, und Herr K. iſt hier nicht vom Titel der Körnerſchen höheren Bürgerſchule her, ſondern als ein Freund und Gönner der Revue in den Schranken erſchienen — ſondern weil wir beide viel früher als ſie wußten, daß der Streit zwiſchen uns unſer Verhältniß nicht ſtören ſoll, wohl aber der Revue für die Zukunft gute Frucht tragen.

Zum Schluß denn: Nichts für ungut!

Stettin, den 13. September 1857. W. Langbein.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVI. Nro. 10. 1857.

I. Abhandlungen.

Ueber die Fürſtenſchulen im Alterthume und namentlich im Mittelalter.

Von Dr. Cramer, Profeſſor am Gymnaſium in Stralſund.

Je höher Könige und Fürſten ſtehen auf der Leiter der Menſchheit, deſto mehr umkreiſet ſie das geiſtige Leben und deſto mehr ſchaaren ſich um ihre Mitte diejenigen, welche als Träger und Bewahrer der Bildung betrachtet werden. Während in der neuern Geſchichte das geiſtige Leben eine gewiſſe Selbſtändigkeit und Unabhängigkeit ſich erwarb und gewiſſermaßen eine freiere Stellung behauptete, haben im Alterthume und namentlich in Aſien und Afrika, ſich Kunſt und Wiſſenſchaften an die Fürſten angeſchloſſen und ſind durch ſie gepflegt und gefördert, während in der neuern Zeit ſie durch Gemeinſamkeit herrſchender Ideen und Allgemeinheit der Bildung getragen werden. So hat in Indien ein König von Behar 9 Perlen der Dichtkunſt, d. h. die Vertreter aller Kunſt, um ſich vereinigt. So wird an einen ägyptiſchen König die Erfindung der Buchſtabenſchrift geſchloſſen. Als nämlich an den König Thebens Thamus ſich der Erfinder der Rechenkunſt, der Geometrie, der Aſtronomie und der Buchſtabenſchrift, der berühmte Theuth, wandte und behauptete, die Buchſtabenſchrift werde die Aegypter weiſer machen und ihr Gedächtniß ſtärken, denn ſie ſei ein Mittel der Weisheit und des Gedächtniſſes, ſo antwortete jener König: dieſe Erfindung werde mehr die Vergeſſenheit der Lernenden fördern, weil man weniger das Gedächtniß ſtärken werde, indem man vertrauend den von Außen gegebenen Schriftzügen ſich weniger innerlich erinnern werde. Theuth habe daher nicht ein Mittel der Erinnerung, ſondern

der Vergeſſenheit gefunden, und den Schülern nur die Einbildung der Weisheit, nicht dieſe ſelbſt in Wahrheit verſchafft, denn viel wiſſend würden ſie zwar ſcheinen, aber unwiſſend ſein. Plato im Phädrus knüpft ſo an einen König eine tiefere Einſicht in die menſchliche Erkenntniß.

In Griechenland, wo ſich bald an die Stelle des Königthums die ariſtokratiſche und demokratiſche Verfaſſung geſtaltete und ſich in vereinzelten Ländern das Fürſtenthum behauptete, ſind die Könige und Fürſten diejenigen, von welchen das geiſtige und künſtleriſche Leben namentlich gepflegt und genährt wurde. Wir erwähnen nicht für die Kunſtgeſchichte die Tyrannen von Korinth, Sicyon und Megara, vergeſſen aber nicht, daß Piſiſtratus und ſein Sohn Hipparch die ſchöne Kunſt und die Dichtkunſt pflegten. Viele griechiſche Tyrannen kennen wir zwar als Förderer der ſchönen Künſte, daher ſich um ſie Dichter und Künſtler ſchaarten, und in ſo fern auch mit dem Schönen das Gute nährten und das Sittliche mit einer heitern Form umkleideten, aber wir haben die Höfe nicht zugleich als Schulen im ernſteren Sinne, nicht als die Träger des ſittlichen Lebens und der Entwickelung der Zukunft, ſo fern dieſe auf der Jugend beſonders ruht. Nur Archytas der Tarentiner, der ſiebenmal Strateg war und beſonders für die Jugend ſich intereſſirte, könnte hier zu erwähnen ſein und Dionyſius II, ſeit 368 v. Chr., der durch ſeinen Verwandten Dion im Schloſſe von Syrakus ein ernſtliches und gründliches Streben, namentlich in der Mathematik durch Plato anregte. Nur zum Scheine und nur auf kurze Zeit erweckte er die Idee einer Hofſchule.

Die Höfe und Sitze der Könige galten bisweilen im Alterthume an manchen Orten als eine Art von Hofſchulen, wie z. B. in Perſien die Söhne der Könige und der Vornehmſten im königlichen Palaſte unterwieſen wurden, wo ſie alle edle Zucht ſich aneigneten und nichts Unrechtes hören und ſehen lernten. Es wurden die verſchiedenen unterworfenen Völker dadurch beherrſcht, daß die Söhne der Vornehmen und Fürſten an die Könige und deren Umgebung angeſchloſſen und in deren Sprache und Bildung unterwieſen wurden. Beſonders ſuchten diejenigen, welche die Herrſchaft erlangt hatten und eine neue Bahn für ihre Regierung begannen, dahin zu wirken, daß ſie, als ein wichtiges Mittel für die Sicherung und Befeſtigung ihrer Gewalt, die Söhne einflußreicher Männer an ſich ketteten und in den Kindern die Väter ſelbſt ſich unterwarfen. Aus der Geſchichte des Alterthums können wir 3 Könige namentlich anführen, Nebukadnezar, den

König der Babylonier, Philipp, den König der Macedonier, und den Kaiser Augustus. Nebukadnezar, der im 6. Jahrhundert vor Chriſtus regierte, ſprach zu ſeinem Kämmerer, Daniel Cap. 1, V. 3 — 5, er ſolle aus den Kindern Iſrael vom königlichen Stamme (2. Könige 20, 18) wählen: Knaben, die nicht gebrechlich wären, ſondern ſchöne, vernünftige, weiſe, kluge und verſtändige, die da geſchickt wären zu dienen in des Königs Hofe und zu lernen chaldäiſche Schrift und Sprache, daß ſie vom Könige Speiſe und Trank erhielten und daß ſie drei Jahre auferzogen werden und darnach dem Könige dienen ſollten." Wir finden zuerſt bei den Babyloniern die Erziehung der Pagen, zu Dienern der Könige. Die chaldäiſche Sprache und Litteratur ſcheint die alte Stamm- und Wurzelſprache geweſen zu ſein für verſchiedene ſemitiſche Völker, wie namentlich für die Babylonier, Araber, Hebräer, und für andere ſprachverwandte Völker.

Philipp von Macedonien, 360 — 336 v. Chr., ließ die Söhne der macedoniſchen Großen, welche das Jünglingsalter erreichten, in die Zahl der Edelknaben oder Pagen eintreten, um ſich dem Dienſte des Königs zu widmen, ihn zu begleiten, ihn des Nachts zu bewachen, ihm das Pferd vorzuführen und ihn bei Tiſche und bei der Jagd zu bedienen. Der König, welcher ſie unmittelbar beaufſichtigte, konnte ſie allein beſtrafen und ſorgte für ihre wiſſenſchaftliche Ausbildung, damit ſie gemäß ihrer vornehmen Geburt einſt hohe Stellen einnähmen. Der König hatte in ſeinem Gefolge berühmte griechiſche Gelehrte, die vorzugsweiſe zur Unterweiſung dieſer Jünglinge beſtimmt waren. Auch unter den Frauen ragte am Hofe Philipps manche durch ihre Bildung hervor wie die Illyrierin Audata, welche auch einen griechiſchen Namen hatte und Eurydice hieß, die ihre Söhne in den Elementen unterrichtete. Was Philipp eingerichtet hatte, von dem es heißt, daß er zuerſt die adlige Jugend zu ſeinem Hofdienſte auswählte, daſſelbe finden wir auch bei ſeinem berühmten Sohne, bei Alexander dem Großen, über den wir mehrere bezügliche Stellen bei Curtius finden.

Kaiſer Auguſtus traf manche neue Einrichtungen, wie namentlich daß er für ſeine Enkel einen beſondern Lehrer anſtellte und eine beſondere Schule in den Palaſt verlegte. Von ihm ſagt Suetonius (c. 45) plurimorum (regum) liberos et educavit simul cum suis et instituit. Auch richtete Auguſtus ein ritterliches Spiel, Troja genannt, für vornehme und adlige Knaben ein, für Jüngere, bis zum Alter von 11 Jahren, und für Aeltere bis zum 17. Lebensjahre. Dieſe Knaben waren in mehrere Turmen oder Abtheilungen eingetheilt, deren jede

ihren beſondern Führer hatte; ſie waren mit leichten Waffen verſehen und machten zu Pferde allerlei Schwenkungen. Wie die Römer namentlich der Kaiſerzeit das Alterthum mit dem Mittelalter verbanden, ſo ſcheinen auch ſeit Auguſtus dieſe Hofſchulen als eine dauernde Hofſitte ſich gebildet zu haben. Die Söhne der Kaiſer und verwandte Knaben wurden beſonders in Grammatik und Rhetorik unterwieſen, und es wurde als etwas Ungewöhnliches hervorgehoben, daß Kaiſer Pertinax, 193 n. Chr., während bis auf ihn die meiſten Kaiſer ihren Nachfolger beſtimmt hatten, nicht eine beſondere Hofſchule einrichtete, ſondern ſeinen Sohn gewöhnliche Schulen und Gymnaſien beſuchen ließ, wie er ja ſelbſt nur in ſolchen Anſtalten unterrichtet worden war. In den Fürſtenſchulen der Kaiſer, wie namentlich eines Trajan, und bei vornehmen Römern finden wir früh auch das Streben dahin gerichtet, daß die Jugend in feiner Sitte und Gewandtheit gebildet werde. Seit der Zeit des Pertinax beſetzten die Prätorianer den Kaiſerthron, und der Senat fügte ſich meiſt der getroffenen Vorwahl. Seit dieſer Zeit ſcheint es nicht mehr in Gebrauch gekommen zu ſein, daß man beſondere Palaſtſchulen einrichtete und die Söhne angeſehener und einflußreicher Männer mit den eignen Kaiſern unterrichten ließ. Von den beſondern kaiſerlichen Gladiatorenſchulen, wo auf Anordnung der Kaiſer Gladiatoren geübt wurden, Tacit. Anal. XI, 31, kann hier nicht geſprochen werden. Die Hofſchulen finden wir vorzugsweiſe im Mittelalter im Gegenſatze gegen das Alterthum und die neuere Zeit. Betrachten wir zunächſt den Unterſchied zwiſchen der ältern und mittlern Zeit der Geſchichte, ſo treten uns aus mehrfachen Gründen die Hofſchulen hier beſonders entgegen. Weil im Mittelalter das Lehnsverhältniß vorherrſchte, wo ein ärmerer dem reicheren Herrn untergeben war, weil im Glauben der Zeit das Eigenthum weniger als ſelbſtändiges Beſitzthum galt, ſondern gewiſſermaßen als ein Geliehenes von Seiten der Obern, ſo daß vom Papſte, als dem Stellvertreter Gottes, der Kaiſer, von dieſem Könige, von dieſen Herzöge und von dieſen immer tiefer ſtehende Herren belehnt wurden: ſo liegt in der ſtufenmäßigen Aufeinanderfolge ein ſtetiges Dienſtverhältniß und eine allmälige Unterordnung, während im Alterthume und namentlich in Aſien und Afrika, die Unterthanen als Sklaven dem Könige, als dem einzigen Freien, unterworfen waren. Im Alterthume bezeichnen wir das Königthum als eine hohe Spitzſäule, wo aus der freien, weiten Ebne in ſchlanker Erhebung der König die höchſte Spitze bildet; im germaniſchen Mittelalter aber iſt die Verfaſſung vergleichbar einer Py-

ramide, ſich nach und nach auf breiter Baſis immer mehr zuſpitzend. Je reicher und je mächtiger die Lehnsleute, deſto wichtiger und berühmter waren ihre Höfe als Bildungsſtätten, an welche die Kinder und namentlich die Söhne niedriger Dienſtleute geſchickt wurden, um hier an höfiſche Sitten und an untergeordnete Dienſtfertigkeit gewöhnt zu werden. Da zugleich das Mittelalter eine fromme Zeit iſt und mit dem Ritterweſen eine galante Bildung und Feinheit des Weſens verbunden iſt, beſonders im Verhältniß zu den Frauen, ſo können wir in drei Haupttheilen, Gottesdienſt, Herrendienſt und Frauendienſt, die Pflichtgebote aller bezeichnen, welche durch Bildung vor der gewöhnlichen Menge hervorragen.

Während im Oſten und Süden das weibliche Geſchlecht weniger geachtet wurde, als je weiter wir nach Weſten und Norden fortſchreiten, und ſeit dem Auftreten des Chriſtenthums auch das menſchliche Recht allgemeiner anerkannt wurde und die Frauen höher geehrt wurden, finden wir ſeit dem Mittelalter und namentlich in den höhern Ständen eine höhere Stellung der Frauen, daher namentlich gegen die Frauen von Seiten der Edelknaben ein beſonderer Dienſt und treue Hingebung beobachtet wurde. Die Frauen ſind die Trägerinnen aller Bildung und an ſie, beſonders in höher ſtehenden Häuſern, ſchließen ſich die Erziehung und der Unterricht des jüngern Geſchlechtes an. Den Frauendienſt ausüben, hieß bei den Troubadours in die Schule der Frauen gehen und dies erkannte man für ſo nothwendig zur ritterlichen Ausbildung, daß man einen Ritter nicht für vollkommen hielt, ſobald er nicht in der Kunſt zu gefallen unterrichtet war. Man ſähe es, ſagte man, einem Ritter an, daß er nicht von den Damen geliebt und dadurch erzogen worden ſei. Wie ſich im Mittelalter oft große Gegenſätze finden, ſo namentlich in Hinſicht der Frauen. Während namentlich ſeit Gregor dem Siebenten den Prieſtern ſogar die Ehe verboten und ſie von aller Berührung der Liebe fern gehalten wurden, ſo brachte man den künftigen Ritter recht abſichtlich in die Nähe derſelben; wenn die Geiſtlichkeit wähnte, die Frauen zögen vom Göttlichen ab, betrachtete ſie der Ritterſtand als dazu hinführend und das Herz der Jugend läuternd und bildend; wenn die Geiſtlichkeit die Frauen als Hinderniß eines heiligen Lebens anſieht, ſo erblickt der Ritter in ihnen die beſten Lehrerinnen des innern Weſen und des äußerlichen Benehmens. Die Geiſtlichen des Mittelalters gelangten zu einer höheren Stufe des Himmels unter Andern namentlich auch durch die Eheloſigkeit, wogegen im Alterthume und beſonders bei den Grie-

chen die Ehelosen verachtet wurden, während man seit Alexander dem Großen nur den Weisen den ehelosen Stand empfahl. Weil man im Mittelalter glaubte, daß die Eltern ihre Kinder nicht selbst erziehen könnten, sondern daß sie dieselben leicht verzögen, so betrachtete man die Höfe der Fürsten als die Bildungsstätte oder als Hofschulen für den jungen Adel. Auch hegte man den richtigen Grundsatz, es könne niemand befehlen, wer nicht erst gehorchen gelernt habe, was am besten geschehe, wenn man sich an strengen, sittlichen und freiwilligen Gehorsam gewöhne am Hofe höher stehender Fürsten, und namentlich unter Aufsicht gebildeter Frauen.

Wir haben bis jetzt den Unterschied zwischen Alterthum und Mittelalter gefunden, daß hier eine stufenmäßige Steigerung von den untersten Stufen bis zu Königen und dem Kaiser, ja selbst bis zum Papste hervorgehoben wurde, während im Alterthume zwischen dem freien und unbeschränkten Herrscher gegen die Unterthanen und Sklaven eine unermeßliche Kluft statt fand, und haben ferner hervorgehoben, daß namentlich in Asien und Afrika das weibliche Geschlecht eine sehr tiefe Stellung inne hatte, während in Griechenland und namentlich bei den Römern schon eine höhere Anerkennung desselben vorhanden ist, daß aber im Mittelalter und besonders in den höhern Ständen die Frauen hochgeehrt wurden und daß man ihnen die Bildung des Gemüths zu Zucht und Sitte zuschrieb.

Ein anderer Gegensatz zeigt sich im Mittelalter gegen das Alterthum in Hinsicht des Studiums fremder Sprachen. Alle welche jetzt über die große Menge eine höhere Stellung behaupten und sich über das gewöhnliche Niveau ganz allgemeiner Menschenbildung erheben, suchen unter Andern besonders dadurch erweiterte Anschauungen und klarere und mannigfaltigere Kenntnisse sich zu erwerben, daß sie fremde Sprachen sich aneignen, seien es ältere Sprachen, wie namentlich das Lateinische und Griechische, oder seien es neuere, wie das Französische und Englische. Ganz anders war es im Alterthum, mit Ausnahme eines einzigen Volks jener Zeit, der Römer, wo man durch Erlernung anderer Sprachen, und namentlich der Griechischen, eine höhere und allgemeinere Bildung erstrebte.

Im Alterthume lernte jeder nur die Sprache seines Volks und war mit derselben aus dem heimischen Boden gewachsen und höchstens mit verwandten Dialekten befreundet, wie die semitischen Völker, die Hebräer, Babylonier u. s. w. das Chaldäische als die gemeinsame Wurzel der semitischen Sprachen betrieben, was wir eben

an Nebukadnezar und ſeiner Hofſchule nachwieſen. Je getrennter und geſonderter die verſchiedenen Völker von einander waren, deſto iſolirter waren die einzelnen Sprachen der einzelnen Völker, während bei den Römern durch die Verbindung des römiſchen Reichs, im Mittelalter durch das Chriſtenthum und die Einheit deſſelben, namentlich durch die Papſtmacht und in der neuern Zeit durch den innigeren Verkehr zwiſchen den einzelnen Völkern und beſonders die geſteigerte Handelsverbindung, mit der äußern und ſinnlichen Verknüpfung auch der geiſtige und ſprachliche Verkehr zwiſchen den einzelnen Völkern eingetreten iſt und noch mehr ſtattfindet.

Im frühern Alterthum waren es beſonders zwei Länder, welche die Handelsſtraße zwiſchen Oſten und Weſten bildeten, Egypten im Süden oder die Länder am mittelländiſchen und rothen Meere, und dagegen im Norden mehr die Gegenden am caſpiſchen und ſchwarzen Meere. In beiden Ländern blühte neben dem Handelsverkehr und durch denſelben am meiſten der Sprachverkehr und die Betreibung fremder Sprachen. Der erſte, welcher das Betreiben fremder Sprachen veranlaßte, war Pſammetich, 606 — 617 v. Chr., der egyptiſche Kinder Griechiſch lernen und von Griechen erziehen ließ. Im Alterthum wurde überhaupt das Griechiſche die Sprache des allgemeinen Verkehrs, ähnlich wie in der neuern Zeit und namentlich ſeit Ludwig XIV. die franzöſiſche Sprache der allgemeinſte Ausdruck wurde für die diplomatiſchen Verhandlungen und für den äußern Verkehr von Staaten, während jetzt das Engliſche die weiteſte Verbreitung für Handelsverkehr findet. Aus denen, welche Pſammetich das Griechiſche lernen ließ, entſtand die lügenhafte Kaſte der Dolmetſcher und Mäkler. Weil Egypten für Handel und Verkehr als Mittelglied zwiſchen verſchiedenen Völkern da ſtand, ſo bildeten ſich dort ſchon früh ſprachliche Vermittler zwiſchen den Egyptern und denen, welche ſich einer andern Sprache bedienten. So geſchah es, daß Joſeph ſich mit ſeinen Brüdern, welche um Getreide zu kaufen kamen, durch Dolmetſcher unterhielt. cf. Geneſis c. 42, 23. Daß namentlich ſeit Alexanders des Großen Zeit und ſeit den Ptolemäern in Egypten das Griechiſche und die Hebräiſche Sprache ſich verbanden und verbreiteten, das ergiebt ſich ſchon aus der allgemeinen Geſchichte. Die Juden lebten damals in großer Menge in dem benachbarten Egypten und beſonders in Alexandrien.

Für Handel und Verkehr war außer Egypten im Alterthume die Betreibung fremder Sprachen namentlich in den Gebieten häufig, die ſich an

den Kaukaſus anſchließen. Wie jetzt Armenien das kontinentale Vermittelungsland iſt zwiſchen dem Weſten (Europa und Kleinaſien) und dem Oſten, ſo hatten damals die handeltreibenden Scythen 7 beſondere Dolmetſcher, die ſich 7 verſchiedener Sprachen bedienten. Ja in Dioscurias, der Hauptſtadt der Kolchier, hätten 70 oder wohl gar 300 Nationen in verſchiedenen Sprachen verkehrt, und es ſei von 130 Dolmetſchern der Handelsverkehr betrieben. Das iſt die Gegend, wo der berühmte König Mithridates, der dort ein buntes Völkergemiſch beherrſchte, 25 verſchiedene Sprachen mit ſolcher Gewandtheit übte, daß er niemals ſich eines Dolmetſchers bediente, und mit jedem beſondern Volksgenoſſen in ſeiner beſondern Volksſprache ſich unterhielt; ja nach Aurelius Viktor war Mithridates 50 Sprachen kundig; das iſt die Gegend, wo noch jetzt die meiſten Sprachen gelernt werden, wie z. B. in Tiflis im Gymnaſium 7 Sprachen den Knaben gelehrt werden. Mit Ausnahme des Marktes von Kairo in Egypten bietet der zu Tiflis jetzt das anziehendſte Völkergemiſch des Orients und Occidents. Von den Koſacken wird ausdrücklich hervorgehoben, daß ſie durch großes Sprachtalent ſich auszeichnen, ähnlich wie die Zigeuner, welche fremde Sprachen ſich ſehr leicht aneignen und mit ihrer Mutterſprache die Ausdrücke aus andern Idiomen verbinden.

Welch ein großer Unterſchied waltet dagegen zwiſchen den Egyptern und Kaukaſiern in ihrer nördlichen und ſüdlichen Ausdehnung, und zwiſchen den andern Völkern des Alterthums? Die Griechen, das gebildetſte und geiſtig geübteſte Volk unter allen der alten Zeit bildeten in ſo fern einen ſchroffen Gegenſatz gegen das Mittelalter. Nur ſehr wenige Griechen haben eine fremde Sprache gelernt, und erſt ſeit Alexander dem Großen kam auch in dieſer Hinſicht eine Veränderung in Gebrauch, im Mittelalter aber war die Betreibung einer fremden Sprache die gewöhnlichſte und allgemeinſte Bildung.

Die Griechen trieben die Gymnaſtik und körperliche Uebung beſonders in den olympiſchen Spielen, und zwar jeder, der ein Grieche und ein Freier war, und auf deſſen Namen kein Schandfleck ruhte, in der Nähe wie in der Ferne, im Heimathslande wie in den Kolonien. Die Griechen traten in Olympia oder überhaupt an beſtimmten Orten auf, während die ritterlichen Spiele oder die Turniere des Mittelalters überall und beſonders an den Höfen ſtatt fanden, wo nur die zugelaſſen wurden, welche vom Adel waren und dies durch eine Ahnenprobe darlegen konnten. In Griechenland war unter den 5 Spielen, welche das ſogenannte Pentathlon oder

Quinquertium bildeten, das Fahren und Laufen, in dem mittelalterlichen Turniere dagegen das Reiten die Hauptſache. Dort hatten die Knaben ihre beſondern Spiele, hier traten ſie faſt ganz in den Hintergrund. Bei den olympiſchen Spielen der Griechen waren die Frauen ausgeſchloſſen, nur die Prieſterinnen der Ceres Chamyne machten davon eine Ausnahme, im Mittelalter waren ſie der ſchönſte Schmuck. Es war ein beſonderes Jugendfeſt, wenn bei Turnieren die Schwertnahme erfolgte, Jüngere das Ritterkleid empfingen und der Junkherr die Ritterwürde erhielt. So wurde im Nibelungenliede Siegfried Ritter zugleich mit 400 Altersgenoſſen. Als ferner der durch ſeine Freigebigkeit berühmte Herzog Leopold VII. von Oeſterreich ſeine jüngſte Tochter Agnes 1222 mit Bernhard I. von Sachſen vermählte, machte er 200 Knappen wehrhaft.

Die Römer bildeten die Brücke zwiſchen Alterthum und Mittelalterr, ſofern ſie der Schluß und das letzte Volk der alten Geſchichte waren, und wir finden, daß ſie in pädagogiſcher Hinſicht namentlich in zwiefacher Beziehung den Uebergang zur ſpätern Zeit ausmachten. Die Römer haben unter allen Völkern des Alterthums die Frauen am höchſten geehrt, und ſie ſind ferner das alleinige Volk jener Zeit, das die Betreibung fremder Sprachen und namentlich des Griechiſchen zur geiſtigen Bildung, nicht für den Handelsverkehr allein, wie die Egypter und Scythen, betrieb, wie wir an einer andern Stelle im Einzelnen dargeſtellt haben. Im Mittelalter wurde zunächſt die lateiniſche Sprache geübt, wie ja das Lateiniſche die heilige und kirchliche Sprache war, ſeit den Kreuzzügen aber, ſeit die verſchiedenen Völker des chriſtlichen Abendlandes ſich vereinigten gegen die gemeinſamen Feinde oder die Ungläubigen, iſt auch die Betreibung der neuern Sprachen, und namentlich des Franzöſiſchen, ein allgemeines Studium für alle höhern Stände geworden. Während ſich das Volk der Mutterſprache bediente, während die Geiſtlichen und die Gelehrten die lateiniſche Sprache übten, war das Franzöſiſche das allgemeinſte Mittel des ſprachlichen Verkehrs. An den Höfen aber, wo das Betreiben fremder Sprachen am meiſten ſtatt fand, wo Geſandte ankamen u. dgl., da lernte auch die Jugend am erſten die fremden Sprachen, worin eben das Hauptmittel der Bildung und der geiſtigen Entwickelung lag. So hat Ludwig Uebersmeer, der aus der deutſchen Familie der Karolinger ſtammte und über Frankreich 936 — 954 herrſchte, nach ſeiner Rückkehr aus dem Auslande nur Deutſch gelernt und verſtanden, ſo daß man auf dem Concil zu Ingelheim die latei-

niſchen Verhandlungen ins Deutſche überſetzen mußte, damit ſie ihm verſtändlich würden. Wie allgemein aber das Latein im Mittelalter war, das finden wir in vielen Ländern und namentlich in Deutſchland. Stammten auch die lateiniſchen Lieder jener Zeit von den Gelehrten, ſo machte doch jeder die darin gedruckten Gefühle zu den ſeinigen. Jungfrauen und Knappen ſangen die lateiniſchen Liebeslieder Abälards an Heloiſe, und Ackerbauer die lateiniſchen Legenden und Gebete. Namentlich vom 8. bis zum 13. Jahrhunderte oder bis zur Zeit der Kreuzzüge und der neuern Sprachen herrſchte im Abendlande das Lateiniſche in der Hofdichtung, zum Theil auch in der Volksdichtung, wie ja deutſche Stoffe lateiniſch behandelt wurden. Im neunten Jahrhundert ſangen die Sachſen einen lateiniſchen Schlachtgeſang zu Ehren eines ihrer ſiegreichen Könige und ſangen die Longobarden lateiniſche Lieder auf den Wällen ihrer Städte. Als die Soldaten des deutſchen Kaiſers Ludwig II. 855 — 875 nach Italien zogen, um ihren Herrn zu befreien, ſangen die Sachſen und Tyroler in ſeinem Heere lateiniſche Verſe. Wenn ſchon das Küchenlatein der Mönche ganz gewöhnlich war, ſo kann es nicht auffallend ſein, daß in den lateiniſchen Volksgedichten viele Grammatikalien vorkamen.

Ein anderer Gegenſatz zwiſchen Alterthum und Mittelalter iſt in Hinſicht der Religion. Im Alterthum findet nicht ein beſonderer Unterricht der Jugend in der Religion ſtatt. Bei den Naturreligionen wuchſen die Götter gewiſſermaßen aus der Erde und hingen mit dem Leben aufs Engſte zuſammen. Aus der Anſchauung, den Sitten, Gebräuchen und der geſammten Lebensgeſtaltung, die namentlich in den Dichtungen nieder gelegt war, eignete ſich die Jugend das an, was auf die Götterwelt ſich bezog. Mit dem öffentlichen Leben wurden die religiöſen Vorſtellungen angeeignet und geübt. Man ſchaute an das Schaffen und Wirken der Götter, man ſuchte aber nicht ihre ſittliche Vollkommenheit oder Unvollkommenheit zu erkennen und ſtrebte nicht durch Nachdenken und katechetiſches Fragen und Antworten den Göttern nachzugehen. Nur bei den Juden, alſo bei einer geoffenbarten Religion, finden wir, daß der Jugend früh die Religion gelehrt wurde. Bei den Griechen und Römern iſt die Religion nur ein Ausfluß des Volksgeiſtes, nur ein Dieſſeits, ein Stück Politik; im Mittelalter aber iſt die Religion neben, ja über dem Staate, jenſeitiger, idealer, ferner. Die Stellung der Prieſter iſt danach verſchieden; im Alterthume waren ſie gewiſſermaßen Staatsbeamte, im Mittelalter haben

ſie, wie die Religion ſelbſt, eine ſelbſtändige Stellung, eine für ſich geiſtige und ſittliche Macht.

Im Mittelalter war kein Unterricht ſo geboten als der Religionsunterricht, und keiner der geſammten Jugend ſo vorzugsweiſe ans Herz gelegt. In keinem Gebiete wurde Allen, den Armen wie den Reichen, ſo früh die Unterweiſung wie in der Religion gewährt. Gedenken wir deſſen nicht, wie ſchon chriſtlichen Müttern der erſte Unterricht der Kinder in der Religion anvertraut wird, ſo ſind ſeit Bonifacius und Karl dem Großen ſchon beſtimmte Vorſchriften gegeben. Seit jener Zeit bis auf die Gegenwart ſteht nun der Religionsunterricht an der Spitze aller beſondern Lehrgegenſtände, und nur in Holland und zum Theil in England finden wir, daß in den Schulen ein Unterricht in der Religion nicht ſtatt findet. Auch in den Hofſchulen des Mittelalters war der Religionsunterricht vorhanden. Vornehme Frauen, die an den Höfen ſehr einflußreich waren, unterwieſen die jungen Knaben in den Lehren des Chriſtenthums. Auch Geiſtliche und namentlich die archicapelli pflegten des Religionsunterrichts, wo alſo die Jugend außer in Zucht und Sitte vorzugsweiſe auch in der Religion unterwieſen wurde.

Nicht allein an den Höfen der weltlichen Fürſten finden wir Schulen, ſondern auch an den Höfen der geiſtlichen Herren, namentlich der Erzbiſchöfe und Biſchöfe. Die ariſtokratiſche Geſtaltung und das Lehnsweſen waren wie im Staate ſo auch in der Kirche gebräuchlich, und ſo geſchah es, daß wie man an die, welche am höchſten ſtanden im äußern Leben, die höchſte Entwickelung und Förderung des geiſtigen Lebens knüpfte, ſo mit denen, welche in der Kirche am höchſten ſtanden, die Schulen am meiſten verbunden wurden.

Die Fürſtenſchulen ſind nur ein Spiegelbild und ein Ausdruck vom allgemeinen Schulweſen. Im Alterthume wurden alſo in den Fürſtenſchulen die Söhne nur aus äußern Gründen erzogen, und in den Waffen, höchſtens in einzelnen Wiſſenſchaften unterrichtet, aber im Mittelalter war die Gemüths- und Herzensbildung die Hauptſache; dort ferner war das öffentliche und ſtaatliche Leben beſonders berückſichtigt, während hier das Familienleben den Hintergrund bildete.

Bei den verſchiedenen Eigenthümlichkeiten des Mittelalters kann es uns nicht befremden, daß wir gerade hier die Hofſchulen ſo verbreitet finden, und daß ſie uns faſt in jedem Lande begegnen. Es genüge hier die anzuführen, welche von beſonderer Bedeutung geweſen zu ſein ſcheinen.

Der Papſt war wie das Haupt der Geiſtlichkeit ſo auch der geiſtigen Bildung, denn alle Schulen, hohe wie niedrige, waren mit der Kirche in unmittelbarſter Verbindung, und der Papſt war in ſo fern der erſte Lehrer und hauptſächliche Vertreter der Schule, weshalb alle Univerſitäten des Mittelalters nur vom Papſte beſtätigt wurden, bis auf die Zeit der Reformation, wo zuerſt die Univerſität Marburg 1572 ohne dieſe päpſtliche Beſtätigung ins Leben trat, und nur auf die Genehmigung des Landesfürſten ſich ſtützte, was nun ſeit dem in den Ländern, in welchen die Reformation ſich verbreitet hatte, Gebrauch wurde und die Macht der Fürſten auch im Leben des Geiſtes, in der Wiſſenſchaft wie in der Kunſt ſich in voller Selbſtändigkeit behauptet. Im chriſtlichen Mittelalter wurden öfter junge Fürſten und alle, welche eine höhere Bildung erſtrebten, nach Rom geſandt, um da am päpſtlichen Hofe unterwieſen zu werden. Schon ſeit uralter Zeit ſoll mit dem Papſte eine Hofſchule, schola palatina, ſpäterhin genannt studium curiae, verbunden geweſen ſein, bis ſie zur Zeit Innocenz IV, um das Jahr 1243, zu einer päpſtlichen Univerſität ſich erweiterte. Innocenz IV weckte nicht allein in Lyon, wo er eine Zeit lang lebte, ein reges wiſſenſchaftliches Leben, ſondern auch in Neapel, wo er ſpäter lebte und ſtarb, und in ſeinem Palaſte eine theologiſche und juriſtiſche Schule einrichtete. Wenn auf den weltlichen Fürſtenſchulen die Mathematik gepflegt wurde und noch jetzt gelehrt wird, wie z. B. in Alkuins Schule zu Tours die Aſtronomie oder Mathematik und Phyſik hauptſächlich getrieben wurde, ſo ſcheint man ſchon frühzeitig von der päpſtlichen Hofſchule Mathematik entfernt gehalten zu haben, ſo wie man ſpäter, im Mittelalter und in der neuern Zeit, zu Rom das mathematiſche Studium wenig oder gar nicht zu treiben pflegt. Johannes von Salisbury im zweiten Buche ſeines Polykrates ſagt, Papſt Gregor der Große, der 590 — 604 regierte und durch ſeine muſikaliſchen Reformen und durch ſeinen Kirchengeſang hervorragte, befahl die Mathematik von ſeinem Hofe zurück zu weiſen. — Ja zur Zeit des ſo genannten babyloniſchen Exils, als die Päpſte von Rom nach Avignon zogen, wurde eine ſolche Hofſchule mit den Päpſten verpflanzt.

Was von Seiten des Papſtes geſchah, das fand von Seiten der Biſchöfe ſtatt, die daher an ihren biſchöflichen Sitzen Schulen hatten. So wurde der berühmte Alkuin in der Schule des Egbert, des angelſächſiſchen Erzbiſchofs von York gebildet. Es heißt im Leben Alkuins: Egbert hatte eine Schule aus den Söhnen vornehmer Leute, welche in den Regeln der Grammatik, andere in den Zweigen

freier Künſte, einige in den geiſtlichen Wiſſenſchaften unterrichtet wurden. In Frankreich zur Zeit der merowingiſchen Könige wurde der heilige Landebert einem Biſchofe anvertraut, um in der Theologie und in den mönchiſchen Wiſſenſchaften am königlichen Hofe unterrichtet zu werden. Der berühmte Mendoza, Primas von Spanien (er ſtarb 1495), füllte ſeinen Palaſt mit Edelknaben aus den höchſten Familien und gab ihnen die ſorgfältigſte Erziehung.

Mit dem Papſtthum iſt das Kaiſerthum, mit der Kirche der Staat unmittelbar verbunden, und namentlich an den Hof Karls des Großen knüpft man, außer der ſogenannten Akademie, die ſogenannte Hofſchule. Schon vor der chriſtlichen Zeit wurden in Deutſchland und den benachbarten Ländern mit den Höfen der Könige die Schulen d. h. die Vorbereitung für höfiſche Zucht und beſonders für Waffenzucht verbunden. So wird im Nibelungenliede der grimme Hagen am Hofe des Hunnenkönigs Etzel, in Ungarn, mit Rüdiger von Bechlarn und Walther von Waſichenſtein zuſammen erzogen und in fröhlichen Ritterſpielen geübt. Vergl. Nibelungenlied p. 133, v. 1135 der Ausgabe von Lachmann:

Kint der edelen fürsten, die si gezogen hat; —
des waen ouch sich vil seine des küneges sorge gelege.

Vergl. S. 190 u. ſ. w. Noch in der Zeit der chriſtlich römiſchen Kaiſer wurden vornehme Knaben am Hofe unterrichtet. So wird vom jungen Alexius, deſſen Leben in die Zeit des Honorius und Theodoſius II und des Papſtes Innocenz I, 402 — 417 gefallen ſein ſoll, erzählt, er ſei als Kind in Züchten und Ehren aufgewachſen. Im ſiebenten Jahre lernte er in den Büchern und in der Schrift, im zwölften lernte er Ritterſchaft (Schaftſchießen, Fechten, vehten mit buckelaere, u. ſ. w.), und war an des Kaiſers Hofe bis zum 20. Jahre. — In Lamprechts des Pfaffen Alexander, welches Gedicht aus dem zwölften Jahrhundert ſtammt, Vers 6053, wird die Hoffitte und das Hofleben unter Andern ſo geſchildert:

So stuonden dar an einem rink
tusint jungelinge
von ir ingesinde
die pflagen höveschеite vil
maneger slahte seitespil
unt fünfhundert junchêrren
die mit allen êren
des hoves wole pflâgen.

Auch an dem Hofe chriſtlicher fränkiſcher Könige wurden

die Söhne der angeſehenſten Männer unterrichtet, um hier für den Krieg oder den Staat gebildet zu werden. Solche Jünglinge, welche den Königen zur Unterweiſung übergeben wurden, über welche der Geſchichtſchreiber Gregor von Tours, aus dem 6. Jahrhundert, ausführlich ſchreibt, hießen Aulici palatini. Vergl. Gregor. Turon. X, 29. Am Hofe der merowingiſchen Könige, wie namentlich Dagoberts, in der erſten Hälfte des ſiebenten Jahrhunderts, heißt es vom heiligen Wandregiſel, er ſei edel erzogen in den Kriegsthaten wie in den höfiſchen Künſten (aulicis disciplinis) und in den weltlichen Wiſſenſchaften (mundanarum rerum disciplinis imbutus).

Wie an den Papſt, ſo knüpft man namentlich an den erſten Kaiſer, an Karl den Großen, die Erziehung und den Unterricht aller vornehmen und berühmten Söhne. Zwar hatte Karl mehrere ausgezeichnete Lehrer, wie einen Alkuinus, an ſeinen Hof berufen und hatte durch ſie ein geiſtiges Leben angeregt, aber ſchon vor dieſen höheren Schulen beſtand an ſeinem Hofe eine ſogenannte Hofſchule. Der Fürſten Sitz hieß eine Schule (domus regis schola dicitur) für scholastici (cf. Launoi de scholis etc. p. 29). Unter dem Begriffe eines scholasticus verſtand man ſowohl Schüler als auch Lehrer im Allgemeinen, als auch die Geiſtlichen, welchen ganz beſonders die Leitung der Schulen anvertraut wurde. Was Karl der Große begonnen und erweitert hatte, das hat beſonders Karl der Kahle weiter geführt, unter dem die Hofſchule ſehr vervollkommnet wurde. Damals blühte dieſelbe ſo ſehr, daß man ſagte, man ſpreche nicht mehr von einer schola palatii, ſondern nur vom palatium scholae.

Was am Hofe der deutſchen Kaiſer oder Könige geſchah, das fand auch an den Höfen einzelner kleiner Fürſten ſtatt, und wie verſchiedene Herzöge waren, ſo auch verſchiedene Schulen. So wurde beſonders am Hofe Welfs V nach 1101 die ritterbürtige Jugend aus Schwaben und Baiern gebildet (nobilissimi quique utriusque provinciae filios suos ejus (Welfii) monasterio educandos certatim commendaverunt). Ferner Eberhard II von Würtemberg hatte um ſich eine kleine Schule adliger Jünglinge, deren Unterricht er ſelbſt beaufſichtigte und unter welchen auch der 1487 geborne Sohn Ulrich (er ſtarb 1503 als Herzog von Würtemberg) unterrichtet wurde.

In derſelben Weiſe wie Alkuin in einer geiſtlichen Hofſchule Englands unterrichtet wurde, ſo wurde der berühmte Paulus, Warnefrieds Sohn, zu Pavia am Hofe des longobardiſchen Königs Rachis (744 – 749) erzogen, wie ſich dies aus ſeiner Grabſchrift ergiebt:

Divino instinctu regalis protinus aula
Ob decus et lumen patriae te sumsit alendum.

(Das Nähere über Paulus cf. Cramer, de Graecis medii aevi studiis, I. p. 28.) Alſo in Italien wurden ſchon früh an den Höfen longobardiſcher Könige Schulen eingerichtet. Aehnlichen Einrichtungen begegnen wir im ſpätern Mittelalter in Mailand. Johann Maria, der Sohn von Galeazzo Visconti, dem Erbauer des mailändiſchen Doms, dem Gründer einer Akademie der Baukunſt und Malerei und dem Erbauer der Univerſität Piacenza, nahm die vom mailändiſchen Burgemeiſter Oldradus Treſſerus 1233 auf dem neuen Markte errichtete Schule der Beredſamkeit in ſeinen Palaſt auf und machte ſie zu einer Hofſchule.

An den Hofſchulen wurden Söhne theils in dem Waffendienſte, theils in den Wiſſenſchaften, theils in der höfiſchen Zucht und Sitte unterwieſen; in England aber, Spanien und Portugal wurden auch die Töchter an die Höfe gezogen und in Wiſſenſchaften und Künſten gebildet. Der engliſche König Egbert, 800 — 836, der ſich zuerſt König von England nannte, lebte 13 Jahre am Hofe Karls des Großen, um Waffenfertigkeit und liebenswürdiges und einnehmendes Weſen, wahrſcheinlich in der damaligen Hofſchule Karls, zu lernen. Damals ſcheinen noch nicht beſondere Fürſtenſchulen der Könige beſtanden zu haben. König Alfred, 871 — 901, der mit Karl dem Großen manche Aehnlichkeit hat und ſich durch ſein reges, wiſſenſchaftliches Leben auszeichnet, obgleich er erſt im zwölften Lebensjahre leſen gelernt hatte, äußerte den Wunſch, „daß die geſammte freigeborne Jugend ſeines Volks zum Lernen angehalten werde, bis ſie engliſche Schrift vollkommen leſen könne“, wie ſein Biograph Aſſer berichtet. Im eignen Hauſe ließ er die Söhne der geſammten königlichen Umgebung zu guten Sitten heranbilden und war oft bei dem Unterrichte zugegen. In dieſer Schule lernten ſie eifrig Lateiniſch und Sächſiſch leſen und ſelbſt ſchreiben, ſo daß ſie vor den Jahren der Jagd und der männlichen Uebungen, welche die Zierde des Edelmannes ſind, in den freien Künſten unterrichtet wurden. Auch der älteſte Sohn Eduard und die Tochter Aelfthryd blieben am Hofe und betrieben, außer ihrer übrigen Beſchäftigung in den Mußeſtunden, die freien Künſte. Sie lernten die Pſalmen, ſächſiſche Bücher und namentlich ſächſiſche Lieder. Auch die Mutter Alfreds Osburn zeigte ihren Söhnen ein ſchönes Buch voll ſächſiſcher Gedichte, wie Aſſer berichtet, und ſagte, „wer von euch dies Buch zuerſt auswendig kann, der ſoll es haben“.

Daß in England im Mittelalter die Frauen die Arzneikunde lernten, dies kann hier nicht weiter ausgeführt werden.

In Spanien ſcheint ſchon zur Zeit des Sertorius eine Art von Hof- oder Fürſtenſchule eingerichtet geweſen zu ſein, denn in Oska oder Hueska, einer großen Stadt der Ilergeten, eines Volks im Nordoſten des Landes, wurden die Söhne der vornehmſten ſpaniſchen Familien gemeinſchaftlich von förmlich angeſtellten und beſoldeten Lehrern im Lateiniſchen und Griechiſchen unterrichtet. Auch von den Großen der Gothen in Spanien wurden ihre Söhne und Töchter an den Königshof nach Toletum geſandt, um in ſchönen Künſten erzogen zu werden. So die Tochter Julians des Ungläubigen, der, weil König Roderich in ſträflicher Luſt gegen dieſelbe entbrannt war, ſich rächte und die Araber 710 aus Afrika herbeirief. Ueberhaupt beſaßen in Spanien die Frauen einen hohen Grad von Bildung. Die berühmte Königin Iſabella wurde im Latein von einer Dame unterrichtet, welche wegen ihrer Kenntniſſe La Latina genannt wurde. Zu Salamanka las eine Frau öffentlich über lateiniſche Claſſiker, und zu Alkala bekleidete die Tochter des Geſchichtſchreiber Lebrija den Lehrſtuhl der Redekunſt. In Portugal wurden nicht allein adlige Jünglinge im Griechiſchen unterrichtet, als am Ausgange des Mittelalters das Griechiſche ſich überall verbreitete, ſondern ſelbſt die Tochter des Königs Emanuel, 1495 — 1521, die Infantin Maria, auch in dieſem Zweige unterwieſen, und zwar im königlichen Palaſte. Damals geſchah es, daß ſogar eine berühmte Lehrerin der Infantin an Papſt Paul III einen Brief in lateiniſcher, griechiſcher und hebräiſcher Sprache ſchrieb, in jener Zeit, wo dreiſprachige Collegien in mehreren Ländern begründet wurden. (Vergl. Geſch. des Unterrichts in den Niederlanden von Cramer, S. 324.) Es iſt erwähnenswerth, daß gerade damals, wo zuerſt in Italien das Studium des Griechiſchen von Conſtantinopel her angeregt war, von Frauen das Griechiſche eifrig betrieben wurde, wie von Cäcilia, der zehnjährigen Tochter des Fürſten Gonzaga von Mantua. Namentlich geſchah dies in Italien und England. Damals war auch in Heidelberg die gelehrte Olympia Morata Lehrerin der griechiſchen Sprache.

Wie die Hofſchulen palatii scholae im Mittelalter von großer Wichtigkeit und im geiſtigen Leben von ſo hoher Bedeutung waren, ſo auch die comites palatii oder die Pfalzgrafen, welche Fürſten vertraten und außer ihren beſondern Befugniſſen in Wiſſenſchaften und Künſten einen Einfluß übten, den ſonſt weltliche Fürſten

nicht hatten. Wir können zwar nicht aus dem Mittelalter die Macht und die Gerechtſame der Pfalzgrafen, die ſie im Schulweſen und im geiſtigen und ſittlichen Leben ſonſt haben, bezeugen, ſie ſcheinen aber dem Mittelalter und namentlich der Macht der Pfalzgrafen vom Lateran, welche die Päpſte vertraten, entlehnt zu ſein. Wenigſtens in dem Privilegium der Univerſität Halle 1693 von Seiten des Kaiſers Leopold wird ausdrücklich Rückſicht genommen bei den Gerechtſamen und Privilegien auf Sacri Lateranensis Palatii Comites. Vergl. die Preußiſchen Univerſitäten von Koch, I, 456 — 458: Prorectori seu rectoratus munere functuro indulgemus, ut possit et valeat personas idoneas, et in poetica facultate excellentes, per Laureae impositionem et anuli traditionem, poetas laureatos facere, creare et insignire, — et ubique libere in Poeticae scientia legere, repetere, scribere, disputare — Insuper prorectori concedimus, quod possit naturales, bastardos, et spurios, manseres, nothos — legitimare, — omnemque geniturae maculam penitus abolere —. Die Pfalzgrafen ragten ſonſt durch ihre geiſtige Bildung hervor. So wird vom Pfalzgraf Friedrich von Goſeck, der um 1085 lebte und in Fulda unterrichtet war, von Hippo erzählt, er las ſelbſt Briefe und verbeſſerte ſogar Fehler der Kapläne.

Ueber die Fürſtenſchule der neuern Zeit können wir vielleicht bei einer andern Gelegenheit ausführlicher ſprechen.

Verhandlungen der pädagogiſchen Section der 17. Verſammlung deutſcher Philologen, Schulmänner und Orientaliſten in Breslau 1857.

Von W. Langbein.

Zum erſten Male in den neun Jahren, ſeit ich dieſe Zeitſchrift herausgebe, iſt es mir möglich ſelber einen Bericht über die Wanderverſammlung deutſcher Schulmänner zu erſtatten. An dieſer Stelle werde ich nur über die Verhandlungen der pädagogiſchen Section referiren. In der zweiten Abtheilung, wo möglich noch dieſes 10. Hefts, wird man eine kurze Anzeige der Vorträge und Discuſſionen in den Hauptverſammlungen finden. Sie kann kurz gefaßt werden, da der zu erwartende Abdruck derſelben in der authentiſchen Ausgabe der Protokolle wie früher erfolgen wird.

Der pädagogiſchen Section lagen für ihre Sitzungen am 28. u. 29. September und 1. October folgende Theſen vor:

I. Auf zweckmäßig eingerichteten höheren Lehranſtalten ſollte der Religionsunterricht als beſonderer Lehrgegenſtand nicht erſcheinen.

Privatdocent Dr. Suckow.

II. Theſen in Bezug auf das Realſchulweſen.

a. Allgemeine:

1. Die Realſchule iſt, wie das Gymnaſium, eine Lehranſtalt zur Erwerbung allgemeiner Bildung.

2. Die Vielheit der Unterrichtsgegenſtände in der Realſchule überhaupt, wie in den einzelnen Claſſen, iſt mehr als bisher zu beſchränken.

3. Eine tiefere Bekanntſchaft mit dem Geiſte und Leben des claſſiſchen Alterthums, ſoweit ſie bei beſchränkter Benutzung der Quellenſchriften erreichbar iſt, muß auch auf der Realſchule erſtrebt werden.

b. Beſondere, nur zum Theil mit Nr. 3 zuſammenhängende.

1. Die Grundlage alles ſprachlichen Unterrichts auf der Realſchule muß das Latein ſein.

2. Der Unterricht im Lateiniſchen und Deutſchen, in den obern Claſſen auch der in der alten Geſchichte, muß in Einer Hand liegen.

3. Die beſten Ueberſetzungen der bedeutendſten alten Claſſiker, welche auf der Realſchule nicht geleſen werden, ſind in die Schülerbibliothek derſelben in mehreren Exemplaren aufzunehmen.

Dr. Tagmann in Breslau.

III. Aufforderung zur Mittheilung von Anſichten und Erfahrungen über zweckmäßige Bearbeitung und Einrichtung von Schulausgaben griechiſcher und lateiniſcher Claſſiker mit deutſchen Anmerkungen. Dr. Ferdinand Aſcherſon.

IV. Die äußere und innere Kenntniß des Sprachmaterials iſt weſentliche Bedingung für den ſicheren und freudigen Fortſchritt in der Spracherlernung. Darum darf ihre Erlernung weder nebenſächlich noch lange hinausgeſchoben werden; ſie iſt vielmehr während der drei erſten Schuljahre methodiſch und praktiſch, nicht theoretiſch und ſyſtematiſch, in den Mittelpunkt des Unterrichts zu ſtellen, in der Art, daß einerſeits die Vorführung und Einübung der grammatiſchen Formen daran einen Leitfaden und eine Stütze findet und ihr natürliches Complement bildet, andererſeits durch Veranlaſſung einer unausgeſetzten indirecten Wiederholung der Sprachſchatz nach und nach zum unverlierbaren Eigenthume des Schülers werden muß. Das dabei beobachtete Verfahren wird aber zugleich eine Feſtigkeit in der Proſodie zur Folge haben, die eine beſondere proſodiſche Lection entbehrlich macht. Aus ſolcher Grundlage kann erſt die Lectüre, das Schreiben, das Sprechen reichliche Mittel und damit Leben ſchöpfen. Die Durchführung des Planes für die lateiniſche Sprache liegt druckfertig vor. Prof. Dr. Ruthardt in Breslau.

V. 1. Das Griechiſche ſoll auf den Gymnaſien den Rang haben, welchen gegenwärtig das Lateiniſche hat, und umgekehrt.

2. Auf der Realſchule trete das Griechiſche an die Stelle des Lateiniſchen. Privatdocent Dr. Oginski in Breslau.

VI. Uebungen in der griechiſchen Verſification ſind für Gymnaſien rathſam und geeignet, die Kenntniß des Griechiſchen und den Privatfleiß für daſſelbe in den Gymnaſien zu fördern, auch über dieſe und die Univerſität hinaus die Liebe für die griechiſche Litteratur zu erhalten. Dr. Schmalfeld, Oberlehrer zu Eisleben.

VII. 1. Es ist eine Pflicht des deutschen Gymnasiums seinen Schülern den Zugang zu einem wissenschaftlichen Verständniß unsrer Muttersprache zu eröffnen.

2. Dies ist nur auf historischem Wege und nur durch ein Zurückgehen auf das Altdeutsche möglich; daher hat der Unterricht auf diese Bezug zu nehmen, so weit es namentlich das Verständniß der neuhochdeutschen Lautverhältnisse, Flexionsformen und der Etymologie erfordern.

3. Ein solcher Unterricht findet Platz innerhalb des Zeitmaßes, welches gegenwärtig in den meisten Gymnasien dem Deutschen in den beiden oberen Classen zugewiesen ist, ohne daß darüber eine andre wesentliche Aufgabe des deutschen Unterrichts vernachlässigt zu werden braucht. Palm. Cauer in Breslau.

VIII. Als Aufgaben zu deutschen Aufsätzen in den obersten Classen der Gymnasien sind Sentenzen aus Dichtern, oder andere bedeutende Aussprüche vielmehr zu empfehlen als die Würdigung historischer Charaktere, oder gar als Reden, wie sie unter diesen oder jenen von der Geschichte erzählten Umständen gehalten sein könnten.

Director Dr. Schönborn.

IX. Es sind Mittel ausfindig zu machen, um den naturwissenschaftlichen Unterricht in den Gymnasien — den naturgeschichtlichen in den untern und mittlern Classen, den physikalischen in den obern Classen — zu heben und ihn fruchtbringend zu machen.

Der naturgeschichtliche Unterricht soll in den untern und mittlern Classen ausfallen, wenn kein geeigneter Lehrer vorhanden ist und diese Stunden sollen dem geographischen Unterrichte zugetheilt werden, bei dem auf die Naturgeschichte, so wie die Sagen Rücksicht genommen werden muß. Schwerlich wird ein Lehrer in diesen drei Beziehungen den gestellten Anforderungen genügen können; auch zu einer übersichtlichen Darstellung gehört genaue Kenntniß des Einzelnen. — Ist ein befähigter Lehrer vorhanden, dann kann in Sexta und Quinta wöchentlich in 2 Stunden naturgeschichtlicher Unterricht ertheilt werden. Meinen 25jährigen Erfahrungen zu Folge ist man nicht im Stande das Thierreich in dieser Zeit bei den vielfachen Wiederholungen mit Erfolg durchzunehmen. Ist dennoch Liebe und Lust bei den Schülern in dieser Zeit geweckt worden, so fällt dann in Quarta der Unterricht aus, das Gelernte wird zum Theil vergessen und in Tertia muß bei schon veränderten Anschauungen die Liebe zum Naturstudium in 2 Stunden wöchentlich wieder geweckt werden. Für diese Classe bleibt nur für den

Winter Mineralogie, für den Sommer Botanik, so wie eine Ueberſicht des ganzen Thierreichs zu lehren übrig.

Man könnte auch wie folgt argumentiren: Iſt die Naturgeſchichte ein geeignetes Unterrichtsmittel, dann muß für befähigte Lehrer geſorgt werden; iſt es aber kein geeignetes Bildungsmittel, ſo laſſe man den Unterricht ausfallen.

In Secunda wird in einer wöchentlichen Stunde Phyſik gelehrt. Meiner Anſicht nach eine verlorene Zeit, die anderweitig beſſer benutzt werden könnte. Es bleiben zwar die Schüler zwei Jahre in dieſer Claſſe, aber im zweiten Jahre muß zu viel Rückſicht auf die Unter-Secundaner genommen werden. In Prima muß alſo das weite, intereſſante und wichtige Gebiet der Phyſik abgehandelt werden. Die Schüler ſind aber mit der Vorbereitung zum Abiturienten-Examen ſo ſehr beſchäftigt, daß auf dieſen Gegenſtand wenig Fleiß verwendet wird, zumal ſie wiſſen, daß beim Abiturienten-Examen darauf nicht Rückſicht genommen wird. — Nur durch gründliches Studium der Naturwiſſenſchaften kann der materialiſtiſchen Richtung unſrer Zeit Einhalt gethan werden.

X. Es iſt möglich und wünſchenswerth, daß die Kegelſchnitte kurz und bündig in der Prima vorgetragen werden.

Dr. Fiedler, Oberlehrer zu Leobſchütz.

Der Vorſitzende, Director Dr. Wiſſowa aus Breslau, ſchlägt die Wahl eines Ausſchuſſes vor, welcher, da vorausſichtlich nicht alle dieſe Theſen zur Debatte kommen können, über die Reihenfolge derſelben Vorſchläge machen ſolle. Dagegen räth Geh. Rath Dr. Brüggemann, ſofort mit der Frage an die Verſammlung zu gehen, über welche Theſen ſie überhaupt in die Berathung eintreten wolle. Dieſer Vorſchlag wird angenommen, und die Verſammlung ſchließt demnächſt die Theſen I, II, V, VI, IX, X von der Verhandlung aus. Nachdem ſodann Prof. Dr. Ruthardt ſeine Theſe IV zurückgezogen, wird feſtgeſtellt, daß die Theſen VIII und VII, die den deutſchen Unterricht betreffen, zunächſt und hinter einander, nach ihnen, ſofern die Zeit es geſtatte, die Theſe III berathen werden ſolle. Die VIII. Theſe: „Als Aufgaben zu deutſchen Aufſätzen in den oberſten Claſſen der Gymnaſien ſind Sentenzen aus Dichtern oder andere bedeutende Ausſprüche viel mehr zu empfehlen, als die Würdigung hiſtoriſcher Charaktere oder gar als Reden, wie ſie unter dieſen oder jenen von der Geſchichte erzählten Umſtänden gehalten ſein könnten", wird von Director Dr. Schönborn folgender Maßen begründet.

In den Programmen werden vielfach die Themata zu den Aufsätzen in den oberen Classen der Gymnasien mitgetheilt. Ich habe aus diesen Angaben viel gelernt, vielfach aber bin ich auch zum Widerspruch durch sie aufgefordert. In den letzten Jahren nun scheinen mir eine Art Themata überhand zu nehmen, die ich nicht billigen kann. Ich halte alle geschichtlichen Themata in Prima und Secunda für ziemlich bedenklich. Ein junger Mensch soll in dem Aufsatze Beweise eigenen Nachdenkens und Urtheils geben, und soll zeigen, daß er was er gefunden angemessen vortragen könne. Die meisten historischen Themata sind für Schüler zu schwer, auch ist es bedenklich, Schüler über große Männer urtheilen oder gar aburtheilen zu lassen. Reproducirt der Schüler nur, was er gehört hat, so ist die Zeit hierfür in I oder II a vergangen. Soll der Schüler nur das wiedergeben, was der Lehrer über eine historische Person vorgetragen, so wird das immer nur ein sehr dürftiger Abriß sein, selbst wenn der Lehrer über einen Mann wie etwa Pompejus eine bis zwei Stunden lang gehandelt hat. Soll er den Vortrag des Lehrers aus Büchern ergänzen, so werden die Geschichtsbücher, wie sie den Schülern gewöhnlich zugänglich sind, eben auch nicht viel mehr bieten. Will man ihn nun auch an die Quellen selbst verweisen, etwa an Livius oder Plutarch, so wird er entweder nur reproduciren, was er gelesen, oder es bestreiten. Ersteres ist eine zu niedrige Arbeit für ihn, letzteres aber unzulässig, denn wie kann man einen Primaner über Livius und sein historisches Urtheil zu Gericht sitzen lassen? Es ist eben nicht möglich dem Primaner eine solche Kenntniß der Thatsachen und Einsicht in die Verhältnisse zuzuführen, daß er ein Urtheil abgeben dürfe, daß er eigne Gedanken gewinnen könne. Daher sind solche Aufgaben ungeeignet, und natürlich in erhöhtem Maße auch diejenigen, welche fordern, eine unter bestimmten Verhältnissen von geschichtlichen Personen zu haltende Rede abzufassen. Darf man nun auch historische Themata, durch welche die Fällung eines Urtheils verlangt wird, nicht ganz ausschließen, so ist doch bei ihnen mit besonderer Vorsicht zu verfahren.

Alle Gefahren nun, welche oben angezeigt sind, vermeidet man, wenn man eine Sentenz zum Thema wählt. Allerdings sind die schlechtesten Themata die, welche mit „Ueber" anfangen; aber eine rechte Sentenz gestattet eben nicht, zu sprechen „über", sie spricht auch nicht eine Frage aus, sondern beschränkt den Jüngling in ganz sichere Grenzen.

Consist.-Rath Dr. Böhmer aus Breslau stellt dem Vorredner

die Frage entgegen, ob nicht die Bearbeitung von metaphyſiſchen Sentenzen aus Dichtern ſchwieriger ſei, als die Würdigung hiſtoriſcher Charactere. Sentenzen aus Dichtern ſeien aber vorzugsweiſe metaphyſiſcher Art, da der Dichter ein Denker ſei. Dagegen könne der Schüler, deſſen richtige Stellung die unter der Autorität des Lehrers ſei, ſehr wohl durch dieſen in den Stand geſetzt werden, ein Urtheil über hiſtoriſche Charaktere abzugeben. Und warum ſolle der Schüler das Urtheil nicht ausſprechen, welches ihm der tüchtige Lehrer gegeben? Director Dr. Paſſow aus Ratibor: Im Weſen und Grunde bin ich mit der Theſe einverſtanden, denn der deutſche Aufſatz hat neben dem Zwecke der Verſtandesbildung vornehmlich den die ſittliche Tüchtigkeit zu kräftigen und von allem Unwahren fern zu halten. Der Aufſatz ſoll Reſultate eignen Nachdenkens über ſolche Gegenſtände und Handlungen darlegen, deren der Schüler innerhalb der Schule vollkommen Herr geworden iſt. Es wird daher die Form der Rede ſehr ſelten zuläſſig ſein; ſie gehört nämlich in der Schule in das Gebiet des Schwindels. Nur wo ein antiker Schriftſteller ſelbſt den Inhalt einer Rede kurz angedeutet hat, iſt es zu billigen, daß dieſelbe von dem Schüler weiter ausgeführt werde. Von Dialogen aber, die ich auch öfter als Themata in Programmen gefunden habe, gilt, was von Reden geſagt iſt, noch mehr. Andere hiſtoriſche Themata verwerfe ich nicht unbedingt. Aburtheilen ſoll freilich ein Schüler nie. Dem läßt ſich auch durch eine ernſte Correctur alsbald ſo ſteuern, daß es zum zweiten Male nicht geſchehen wird. Viele hiſtoriſche Themata geben aber dazu auch keinen Anlaß. Wohl iſt es eine gute Aufgabe, zu ſammeln und wieder zu geben, was ſich zerſtreut etwa bei Herodot über Darius oder was über Themiſtokles ſich geſagt findet, dies zu ordnen und zu reproduciren. Dabei werden ſich denn auch eigne Gedanken einfinden. Andre hiſtoriſche Themata gehen gar nicht auf Perſonen, ſie verlangen dabei nur eine Ausführung des Vortrags des Lehrers. Solche Stoffe bieten die Völkerwanderung, der Untergang der Hohenſtaufen ꝛc. Findet ſich dabei der Lehrer des Deutſchen in ſachlichem Einverſtändniß mit dem Lehrer der Geſchichte, ſo können ſolche Themata ſehr gut vorbereitet werden, und ſind dann nicht unbedingt zu verwerfen. — Andrerſeits kann ich die in der Theſe ſich ausſprechende Vorliebe für Sentenzen nicht theilen. Wenigſtens wäre jedenfalls die Sentenz in eine Frage hinein zu ſtecken. Daß man übrigens nicht ſolche metaphyſiſche Sentenzen auswählen wird, welche über den Horizont des Schülers hinausgehen, verſteht

ſich doch von ſelbſt. Paſſende aber finden ſich in Schiller, Göthe ꝛc. doch zur Genüge. Nur iſt zu bemerken, daß die Schüler nicht gern über Sentenzen ſchreiben. Ein Primaner ſoll aber gern arbeiten. Vielleicht iſt dies eine Bemerkung von nur localer und provinzieller Geltung. Wohl aber iſt allgemein die Erfahrung, daß der Schüler ſich begnügt, das nur breit zu wiederholen, was die Sentenz kurz und beſſer ſagt. Dann findet ſich ferner der Uebelſtand ein, daß der Schüler die Sentenz auf ſein eigenes oder fremdes Leben anwendend ins Moraliſiren oder Aburtheilen geräth. — Die beſten Aufgaben ſind alſo wol diejenigen, für welche ſich der Schüler ſelber eine poſitive Grundlage ſuchen muß und kann, am beſten aus den Quellen des Alterthums, viel weniger ſchon aus den mittelalterlichen. Doch bietet auch das Alterthum eine Fülle von Stoff, und deſſen Bewältigung und Durcharbeitung für den Zweck des Aufſatzes iſt recht ein Mittel, den Schüler tiefer in daſſelbe eindringen zu laſſen. Möge nur der Schüler aus ſeinem Homer die Stellen ſammeln, welche irgend eine Perſon oder Sache darſtellen, ja möge man ſie ihm angeben, nur etwa einige zur Probe für ſeine Vertrautheit mit dem Dichter auslaſſend, und möge dann der Schüler ſammeln und ordnen und durchdenken: dieſe Arbeit wird ihm volles Genüge und Befriedigung geben. — Meine Meinung iſt alſo die, daß keine Form und kein Inhalt des Aufſatzes unbedingt zu verwerfen iſt. Möge nur das Thema dem Schüler einen feſten Grund zu eignen Studien geben, und ſeine Bearbeitung ſubjective Wahrheit ſein. Irren kann der Schüler, aber der Aufſatz ſoll keine Lüge ſein.

Prof. Dr. Bonitz aus Wien wünſcht eine Abänderung der Theſe, da die zwei Formen des Themas, welche die Theſe allein behandelt, nicht die einzigen ſind, dahin, daß ſie zur Erörterung der Frage führe: „Unter welchen Bedingungen ſind Themata dieſer oder jener Art den Schülern zur Bearbeitung zu geben?“

Director Dr. Eckſtein aus Halle: Ich finde es übertrieben, die hiſtoriſchen Themata ganz zu verwerfen, wenngleich die Paſſow'ſchen Gründe ſie nur mehr für den lateiniſchen als für den deutſchen Aufſatz rechtfertigen. Indes auch für dieſen geben ſie unſtreitig Anlaß, durch ernſte Arbeit Stoff zu gewinnen und aus dieſem zu ſchaffen oder zu geſtalten. Das giebt dann dem Schüler die rechte Freudigkeit. Vor allem aber möge man den deutſchen Aufſatz dazu benutzen, die deutſche Litteratur innerlich mit der des Alterthums zu verknüpfen. Fäden, an denen die beiden ſonſt leicht ganz von einander

isolirten Vorstellungsmassen mit einander verwoben werden können, bieten sich vielfach dar: sie liegen z. B. in Lessing und Plautus, Göthe und Sophokles u. a. m.

Dr. Cauer aus Breslau: Ich halte das genus historicum für gleich berechtigt mit dem genus philosophicum. Die Verwerfung des erstern würde ich bedauern, denn ich habe vielfach von geschichtlichen Aufgaben Gebrauch gemacht, ohne daß durch sie die Schüler zum Aburtheilen oder zum Nachbeten verführt worden wären, wohl aber haben sie ernste Vorarbeiten des Sammelns und Ordnens erfordert und herbeigeführt.

Director Dr. Schober aus Glatz: Alle Lehrthätigkeit hat nur sofern sie erziehend ist Werth. Darum muß der Lehrer aber auch fordern, daß die Thätigkeit des Schülers sich anschließe an das, was der Lehrer als Grundlage gegeben. Sie kann also genau genommen nur reproductiv sein, und deshalb empfehlen sich gerade historische Themata.

Dr. Steiner aus Posen sieht die Urtheilsfähigkeit des Schülers beschränkt auf das, was durch die Sinne und die Anschauung von ihm gewonnen wird; das Gebiet der Idee ist ihm noch verschlossen. Historisches Material läßt sich aber sehr wohl benutzen zu freiem Schaffen aus der Phantasie, und ist, wenn man den Schüler hierauf beschränkt und ihn nicht widernatürlich zum Schaffen aus dem freien Gedanken hindrängen will, nicht zu verwerfen.

Geh. Ober-Reg.-Rath Dr. Wiese aus Berlin: Der deutsche Unterricht gehört zu dem schwersten, die Wahl der Themata zu den Proben der Lehrgeschicklichkeit. Jedes deutsche Thema muß ein Resultat sein von dem Verhältniß des Lehrers zu seinen Schülern, eine Frucht seines persönlichen Verkehrs mit ihnen mittels des Unterrichts. Deshalb ist es unmöglich, allgemeine Normen für die Themata aufzustellen. Unsere Anstalten haben ein individuelles Gepräge, jede ihre Geschichte und ihren Charakter. Daß sie aber nicht Uniform tragen, dies danken wir vornehmlich dem deutschen Unterricht. — Man kann den Lehrer nicht tadeln, der seine Schüler auf Höhen führt, wohin andre nicht gelangen. Es kann im historischen, im philologischen Unterricht sich ein Thema ergeben, für welches der Lehrer seine Schüler vorbereitet weiß, während ein Fremder sich darüber wundert. Wie weit aber ein Lehrer gehen kann, das kommt auf ihn und auf einen innern Beruf an.

Warum soll das historische Gebiet vom Aufsatz ausgeschlossen

werden, das ſo viel dazu beiträgt den Schüler arbeiten zu lehren und ihn wahrhaft zu machen? Schüler ſind vor aller Heuchelei zu hüten. Aber bei Sentenzen gerade liegt die Gefahr für ſie nahe in Unwahrheit zu gerathen. Die hiſtoriſche Aufgabe fordert vom Schüler, daß er Material ſammle, combinire und einheitlich darſtelle. Solche Aufgaben bieten Cicero's Briefe, unſre Dichter. Die Schüler finden ihre Helden bei Homer und in der Aeneis; mögen ſie dieſe ſchildern in verſchiedenen Lebensäußerungen. Und wollen wir die heilige Geſchichte nicht erſt recht für dieſen Zweck verwenden? Verlangt man von dem Schüler die Charakterdarſtellung des Petrus, Paulus, Abraham, ſo ſoll er ſich wohl recht in die heilige Schrift hineinleſen. —

Auch ein Dialog kann zuläſſig ſein. Ich ſehe überhaupt als den tieferen Sinn der Theſe den an, daß verlangt wird, der Schüler ſolle nicht blos reproduciren, was ihm vom Lehrer geboten war, er ſoll vielmehr ſelber poſitive Kenntniſſe erwerben und dieſe darſtellen lernen. Es iſt notoriſch, und alle Behörden beklagen es, daß die Jugend immer weniger fähig iſt einen guten Aufſatz zu machen: ſie weiß ſich nicht methodiſch in einer neuen Sache zurecht zu finden, ſich angemeſſen auszuſprechen. Sentenzen aber geben die Nothwendigkeit präciſer, klarer, objectiver Darſtellung am wenigſten.

Dr. Kaiſer aus Brieg (?) hebt hervor, daß bei der Wahl der Themata in den oberen Claſſen die in den unteren bearbeiteten Aufgaben weſentlich beſtimmend einwirken müßten, daß, was hier begonnen, dort weiter fortzuführen ſei. Nun gehöre die Aufgabe, durch den deutſchen Aufſatz nicht blos ſchreiben, ſondern auch ſprechen zu lehren, auf alle Stufen. Dieſe aber ſei an Sentenzen nicht ſo gut zu löſen, als an hiſtoriſchen Themas.

Geh. Ober-Reg.-Rath Dr. Brüggemann aus Berlin: Die Theſe ſcheint nach beiden Seiten hin zu weit zu gehen. Bei Verwerfung der hiſtoriſchen Themata ginge ein Gebiet verloren, auf welchem Denken, Urtheil und Darſtellung gleich vorzüglich zu bilden ſind. Zu verwerfen ſind nur die Themata, welche den Schüler verleiten, auf Grund des Spruches, „die Weltgeſchichte iſt das Weltgericht“, ſich ſelber zum Weltenrichter zu machen. Dann bleiben aber eben übrig die Charakterſchilderungen. Ein hiſtoriſches Thema iſt überhaupt gerechtfertigt, wenn der Unterricht die Grundlagen für das Urtheil des Schülers gegeben hat, wenn ihm nur überbleibt, einzelne Züge zu einem geſchloſſenen Bilde zu combiniren.

Wenn in der Theſe Sentenzen empfohlen ſind, ſo iſt natürlich

nicht an metaphyſiſche gedacht, ſondern an angemeſſene. Zu verwerfen ſind natürlich auch die moraliſirenden, die den Schüler verleiten ganze Seiten mit Gedanken und Paräneſen zu füllen, die ihm innerlich fremd ſind.

Vor allem aber iſt zu bemerken, daß die beiden Gebiete durchaus nicht ganz aus einander fallen. Sentenzen wie Audaces fortuna juvat, Prudens futuri temporis etc. etc. erfordern die Herbeiziehung von hiſtoriſchen Thatſachen und Perſonen. Solche Sentenzen, die an hiſtoriſchen Beiſpielen zu entwickeln ſind, bieten den angemeſſenſten Stoff für Primanerarbeiten. Sie vermitteln gerade den Uebergang von der Reproduction zur Production, welches doch eben die Signatur der oberſten Stufe des Gymnaſiums iſt.

Nachdem hierauf Dir. Dr. Schönborn für die gebotene Anregung gedankt, geht man über zur Beſprechung der VII. Theſe:

„a) Es iſt eine Pflicht des deutſchen Gymnaſiums, ſeinen Schülern den Zugang zu einem wiſſenſchaftlichen Verſtändniß unſerer Mutterſprache zu eröffnen.

b) Dies iſt nur auf hiſtoriſchem Wege und durch ein Zurückgehen auf das Altdeutſche möglich; daher hat der Unterricht auf dieſe Bezug zu nehmen, ſoweit es namentlich das Verſtändniß der neuhochdeutſchen Lautverhältniſſe, Flexionsformen und der Etymologie erfordern.

c) Ein ſolcher Unterricht findet Platz innerhalb des Zeitmaßes, welches gegenwärtig in den meiſten Gymnaſien dem Deutſchen in den beiden oberen Claſſen zugewieſen iſt, ohne daß darüber eine andre weſentliche Aufgabe des deutſchen Unterrichts vernachläſſigt zu werden braucht.“ Palm. Cauer.

Oberlehrer Palm aus Breslau: Eine ähnliche Theſe iſt ſchon in der Berliner Verſammlung geſtellt worden. Die Meinung ging dahin, daß eine Einführung in das wiſſenſchaftliche Verſtändniß der Mutterſprache, wenn auch nicht nothwendig, ſo doch wünſchenswerth ſei. In Hamburg ſprach man ſich dahin aus, daß der Lehrer des Deutſchen der Kenntniß des Althochdeutſchen und Gothiſchen nicht bedürfe. — Unſre Theſe enthält in ihrem erſten Abſatze ein bis jetzt unerfülltes Poſtulat. Der grammatiſche Unterricht in der Mutterſprache iſt aber nicht ganz zu entbehren, auch wenn im Ganzen richtig geſprochen wird. Denn einzelne Unrichtigkeiten kommen überall und immer mehr in Gang. Wenn nicht das Gymnaſium durch die Einführung des Unterrichts in der deutſchen Grammatik auf den oberen Stufen

einſchreitet, ſo gehen wir einer Gefahr der Sprachverwilderung entgegen. — Es beſteht ferner ein ganz unnatürliches Verhältniß in dem Wiſſen des Schülers von ſeiner eigenen Sprache zu dem von den claſſiſchen Sprachen. Sind ihm in dieſen die Lautverhältniſſe ꝛc. wohl geläufig, ſo hat er dagegen im Deutſchen keine Ahnung davon, wie etwa der Umlaut entſteht, oder etwa von organiſchen Längen und Kürzen, von der Brechung, von der Lautverſchiebung. In der Orthographie iſt er gar von allem Rath verlaſſen. Er weiß, wenn er ſchreibt, „die Orthographie", warum Orthographie, aber nicht, warum die mit e geſchrieben wird. Die Neuerungen der Germaniſten hält er für Sonderbarkeiten. In der Wortbildung verfährt er aufs Gerathewohl.

Das Gymnaſium ſoll ſeine Schüler zu Fachſtudien vorbilden. Aber unſre Juriſten können wir nicht vorbilden, wenn wir ſie nicht befähigen, die alten deutſchen Rechtsquellen zu ſtudiren; unſern Theologen bleiben die Schätze des Mittelalters verſchloſſen, die hinter denen der Kirchenväter nicht allzuweit zurück ſtehen. Wir preiſen die mhd. Lyrik, aber wir ſind nicht im Stande, Walter von der Vogelweide ſelbſt zu leſen.

Die Einführung in das wiſſenſchaftliche Verſtändniß der Mutterſprache iſt aber nur auf dem in dem zweiten Alinea der Theſe vorgeſchlagenen Wege möglich. Auf dieſem allein würde der deutſche Unterricht dem in den altclaſſiſchen Sprachen ebenbürtig, ja er würde dieſem eine Stütze und Hülfe ſein. Ein deutſcher Sprachunterricht, der nicht die hiſtoriſche Entwickelung der Sprache behandelt, wäre ähnlich der Raumlehre, welche die Geſetze ohne Beweiſe mittheilt. Und in der That, jede leidliche deutſche Grammatik weiſet heut ſchon auf Ahd. und Gothiſch zurück. — Die Aufgabe iſt freilich nicht unbedeutend, denn die deutſche Philologie giebt der altclaſſiſchen an Strenge nichts nach. Darum genügen aber auch nicht zur Erreichung des Ziels vereinzelte, gelegentliche Bemerkungen, vielmehr iſt zu wünſchen, daß die deutſche Sprachforſchung mit ihrem ganzen Ernſt in der Schule eine Stätte finden möge.

Oberlehrer Dr. Cauer aus Breslau: Ich werde vornehmlich über den dritten Theil der Theſe ſprechen. Wir ſind eben in dem Gymnaſium darauf aus, den Unterricht zu vereinfachen. Da ſcheint es alſo wohl bedenklich, einen ganz neuen Lehrſtoff in daſſelbe hinein zu bringen. Aber man möge den Begriff der Concentration nicht mißverſtehen. Wenn die Peripherie aufhört, ſo hört das Centrum auch

auf, Centrum zu ſein. Nicht das iſt das Problem, möglichſt vielen Stoff auszuſchließen, ſondern möglichſt vielen zu dem Centrum in Beziehung zu ſetzen. Das Centrum des Gymnaſiums iſt das claſſiſche Alterthum. Auf dem von uns vorgeſchlagenen Wege kann allein eine Beziehung des deutſchen Unterrichts zu dem altſprachlichen hergeſtellt werden. Die Methode beider muß eine ähnliche ſein, ſie wird darum doch nach beiden Seiten hin charakteriſtiſch verſchieden ſein. Wie — nach der Einleitungsrede des Vorſitzenden unſrer Verſammlung, Herrn Prof. Dr. Haaſe, die Grammatik der lateiniſchen Sprache eine Geſchichte der lat. Sprache erſt werden ſoll, ſo iſt für die deutſche Sprache dieſe Aufgabe durch Grimm größtentheils ſchon gelöſt. Wir haben eine Geſchichte der deutſchen Sprache in der deutſchen Grammatik. Darum iſt es ein Unrecht an der Jugend, ſie von der Einſicht in dieſes Verhältniß auszuſchließen, die für jetzt nur erſt am Deutſchen zu gewinnen iſt. Der Nutzen, den wir uns verſprechen, iſt alſo außer dem des Verſtändniſſes der altd. Litteratur die durch die grammatiſche Belehrung zu gewinnende Sicherung des Sprachbewußtſeins. Zu dem geht der hiſtoriſche Zug heut durch alle Wiſſenſchaft; ſo iſt denn auch für den deutſchen Unterricht die hiſtoriſche Behandlung unabweislich. Es bleibt zu unterſuchen, wie wir innerhalb des dem deutſchen Unterricht gewährten Zeitmaßes die Forderung erfüllen. Wir haben in II meiſt 2, in I aber 3 deutſche Stunden wöchentlich, und verwenden dieſe einmal für die Beſprechung der Themata und für die Correctur der Aufſätze, daneben geben wir in II^b etwa einen Abriß der Metrik, in II^a der Rhetorik und Stiliſtik, in I der Litteraturgeſchichte, außerdem leſen wir in II Gedichte und Dramen, in I außer Dramen auch etwa (nach Hiecke) proſaiſche Aufſätze. Hier iſt alſo irgendwo eine Beſchränkung nöthig. Wohl iſt es erſprießlich, die Schüler zu verſtändigem Leſen anzuleiten, aber weſentlicher iſt es, hiſtoriſche Grammatik zu treiben. Man möge damit in II anfangen, wöchentlich eine Stunde darauf verwenden. In dieſer wird man Genügendes leiſten, wenn man nicht ſyſtematiſch ſo verfährt, daß man erſt gothiſch, dann ahd., dann mhd. lehrt, ſondern wenn man an die Gegenwart anknüpft, von den Lautverhältniſſen ausgehend rückwärts ſchreitet, bis zum Gothiſchen, an dem man dann eine Brücke zu den altclaſſiſchen Sprachen hat. Im zweiten Semeſter wird man die Declination und Conjugation lehren und ſich zur Aufgabe machen, jedes Sprachverhältniß gleich in ſeinem ganzen Gange rückwärts und vorwärts darzuſtellen. Der Schüler möge dabei Vilmars Grammatik in Händen haben, doch

möge der Lehrer nicht ſie durchnehmen, ſondern nur bei ſeinem Unterricht auf ſie Bezug nehmen.

Dr. Reichel aus Wien: Die Frage iſt als eine Herzensſache bezeichnet; ſie iſt es auch mir. Aber eine Herzensſache fordert auch, daß wir nicht aus Liebhaberei über ſachgemäßes Ziel und Schranke hinausgehen. Die Theſe behandelt eine deutſche Ehrenſache! Die Slaven fördern nicht nur die Ausbildung ihrer wiſſenſchaftlichen Grammatik mit Aufgebot der bedeutendſten Kräfte, ſie ſorgen auch dafür, die Reſultate ihrer Sprachſtudien in das Gymnaſium hineinzuarbeiten, und ſind uns darin ein Vorbild.

In Oeſterreich beſteht nun für die Gymnaſien deutſcher Zunge bereits die hier gewünſchte Einrichtung in anerkannter Wirkſamkeit. Wir verfolgen in der 5. und 6. Claſſe die litterariſche Entwickelung von Haller bis zu Göthes Tode an Muſterſtücken aus dem Leſebuch, einen Vortrag der Litteraturgeſchichte jedoch vermeidend. In der 7. Claſſe (Unterprima) tritt der Unterricht im Mhd. ein. Von den 3 wöchentlichen deutſchen Stunden verwenden wir 1 bis 1½ für den Aufſatz, die andere Zeit völlig für das Mhd. Die oberſte Claſſe verläßt dies Gebiet wieder, knüpft an die Lectüre aus dem Leſebuch litterariſch-äſthetiſche Bemerkungen, und giebt eine Ueberſicht der Litteratur nach den Dichtgattungen.

Bei verſtändiger und vorſichtiger Behandlung der wiſſenſchaftlichen Grammatik wird eine Vervielfältigung des Unterrichts durch das Mhd. nicht beſorglich. Die Vergleichung der zwei claſſiſchen Sprachen iſt ſo nothwendig, daß ſich aus ihr die Vergleichung mit und in dem Deutſchen von ſelbſt ergiebt. Die drei ſchwachen Conjugationen im Deutſchen werfen erſt das rechte Licht auf die lateiniſche Conjugation. Der Blick wird dadurch erweitert, ein erfreuliches Reſultat gewonnen. Freilich muß man fragen, wie weit iſt auf dem Gymnaſium überhaupt Sprachvergleichung zuläſſig; denn das Gebiet iſt verführeriſch. Wir glauben in Oeſterreich durch die Grammatik von Curtius ein ſicheres Maß in Händen zu haben. Sie giebt die feſten Reſultate der Sprachvergleichung, und macht durch dieſe eine rationelle Ueberſicht des Sprachſtoffs möglich. In Oeſterreich bedingt die mehrſprachige Bevölkerung aber auch vorzugsweiſe reichliche linguiſtiſche Notizen, denn aus ihnen gewinnen die durch die Sprache geſchiedenen Nationen doch ein Gefühl der Einheit.

Soweit alſo ſtimme ich der Theſe zu. Entgegentreten muß ich zuerſt den „nützlichen Conſequenzen“. Nach der Regel und dem Maße

des Mhd. machen wir alle in der Sprache viele Fehler. Doch jeder Schüler kann ſie aus den Claſſikern rechtfertigen. Die Schriftſteller aber beherrſchen die Sprache, nicht die Grammatiker. Daher iſt aus dem Mhd. ſelten eine Entſcheidung über einen Zweifel im Nhd. zu gewinnen. — Ich billige ferner nicht die ſcharfe Betonung des grammatiſchen Theils des deutſchen Unterrichts. Wie nicht aus der Grammatik das Nhd. gelernt wird, ſondern das Sprachgefühl unbewußt iſt, ſo ſoll auch für den Unterricht im Mhd. die Lectüre als Baſis genommen und grammatiſche Notizen nur an ſie angeknüpft werden. Das Buch von Vilmar namentlich bietet an Leſeſtoff zu wenig und hebt die grammatiſche Seite zu ſehr hervor.

Conſiſt.-Rath Prof. Dr. Böhmer aus Breslau findet die Entgegenſetzung der „Kategorien" wiſſenſchaftlich und hiſtoriſch unzuläſſig, erklärt ſich übrigens mit der Theſe einverſtanden, ſofern aus dem 2. Alinea derſelben „die Kategorie: nur" geſtrichen würde.

Collegien-Rath Dr. von Thrämer aus Dorpat: Ich vermiſſe die tiefere Begründung der Pflicht des Gymnaſiums, welche die Theſe hinſtellt. Welches iſt der Zweck des deutſchen Sprachunterrichts? Mehr noch als Sprachverſtändniß und Sprachbändigung iſt es die Erweckung des Sprachgewiſſens. Wir leben in einer Zeit der Sprachverwilderung. Die Steigerung des Verkehrs und der Reiſemittel erzeugt eine Miſchung der Mundarten. Brachen nach dem großen deutſchen Kriege Fremdwörter in die deutſche Sprache ein, ſo ſind es jetzt gar fremde Litteraturen, welche das Sprachgewiſſen verderben und nicht nur ein Zeitungsdeutſch hervorbringen, ſondern mit ihm auch gar ſchlimme ſittliche Früchte. Es kommt auf ein bewußtes, willkürliches Umſpringen mit der Sprache, das ſich über alle objectiven Schranken erhebt. Aus welchem Quell ſtammt denn ferner die Gewiſſenloſigkeit, mit der der Deutſche in Rußland, in Amerika ſeine Sprache wegwirft, während der Franzoſe, Engländer, Grieche jeder die ſeinige ſo feſt hält?

Die deutſche Schule hat die doppelte Pflicht der Sprachbändigung und der Entzündung der Liebe zur Mutterſprache. Ich faſſe das zuſammen in dem Begriff des Sprachbewußtſeins, und ſo iſt dieſer ein ethiſcher. Gott hat den verſchiedenen Völkern jedem einen eigenen Beruf zuertheilt. Ein Gottesgericht wird über diejenigen auch fernerhin ergehen, die dieſen göttlichen Auftrag verkennen. Ihr Leuchter wird umgeſtoßen werden. Möge es nicht auch unſerm Volke ſo ergehen.

Durch welchen Unterricht nun kann die Schule die ihr auferlegte Pflicht das Sprachbewußtſein zu erwecken erfüllen? Der logiſch-grammatiſche reicht nicht aus, auch der hiſtoriſche nicht. Die Sprachforſchung nämlich bleibt ja ſtecken in Laut und Wort, ſie kommt nicht zur Syntax. Ihre ſichern Reſultate mögen genügen, um die Orthographie und die Formenlehre zu begründen. Wir brauchen aber viel mehr. Wir müſſen die Grammatik conſtruiren auf pſychologiſchem Grunde, und nachweiſen, wie die deutſche Sprache aus Herz und Gemüth des deutſchen Volkes hervorgewachſen iſt. Wir müſſen es, wie der Präſident Prof. Dr. Haaſe für die lateiniſche Sprache verlangt, auch der deutſchen Sprachforſchung als Aufgabe der Zukunft hinſtellen, daß ſie uns lehre, durch die Sprache dem Volke ins Herz zu ſehen.

Director Dr. Paſſow aus Ratibor: Ich ſtimme der Theſe darin bei, daß die Jugend von dem Bildungsgange der deutſchen Sprache etwas erfahren muß. Dies kann geſchehen durch Grammatik und durch Lectüre. Die Proponenten der Theſe legen den ganzen Nachdruck auf die Grammatik und berühren die Lectüre kaum. Aber man bedenke nur folgendes. Im Griechiſchen und Lateiniſchen ſind Homer, Plato, Cicero nicht dazu da, um aus ihnen decliniren und conjugiren zu lernen, ſondern um ihrer ſelbſt willen. Die Grammatik iſt uns nur ein Mittel zu ihrem Verſtändniß. Folgten wir der Theſe blindlings, ſo könnte leicht der ultraphilologiſche Zopf, den wir im Unterricht der alten Sprachen nun ziemlich abgeſchniten haben, auf deutſchem Gebiete deſto luſtiger wieder wachſen, und er würde dort noch weit zopfiger werden, wo der Unterricht noch viel leerer grammatiſch und noch viel abſtracter werden müßte.

Ob wir nun Zeit für das Altdeutſche überhaupt übrig haben? Ich denke, ja! Da iſt in Prima die Litteraturgeſchichte. Ich denke, der Lehrer derſelben lernt bei ihrem Vortrag recht ſehr viel. Aber für die Schüler heißt Namen und Werke und Ausgaben aufzählen doch nur leeres Stroh dreſchen. Dieſe alſo können wir auf ein Minimum beſchränken. Dann gewinnen wir Zeit für das Nibelungenlied, Walter von der Vogelweide ꝛc. etwa nach Maßgabe des Leſebuchs von Henneberger. Entweder möge man der Lectüre eine vier- bis ſechsſtündige grammatiſche Belehrung vorangehen laſſen, die wohl ausreichen dürfte; oder man geht getroſt unmittelbar ans Leſen und knüpft die nöthigen grammatiſchen Bemerkungen an. Allerdings kann dieſer Unterricht oberflächlich werden. Aber es kann eben jeder Unterricht ſchlecht gegeben werden. Die Sache des Lehrers iſt es, dieſe Gefahr

zu vermeiden. Sie ist jedenfalls wenigstens nicht größer als die, die lebende deutsche Sprache für den Schüler zu einer todten zu machen, wenn der Unterricht in der Grammatik zur Hauptsache gemacht wird. Lebendige Liebe zur Muttersprache zu erzeugen werden wir nur vermögen, wenn wir unsre Schüler auch in die vergangene alte Welt der Dichtung versenken. Die Kenntniß von der gothischen reduplicirenden Conjugation macht allein noch keinen guten Deutschen.

Dr. Tomaschek aus Wien: Die Grammatik soll nur neben der Lectüre einen Raum haben, die letztere aber die Hauptsache sein. Auf dem Gymnasium ist überhaupt keine Wissenschaft zu lehren, also gehört auch die wissenschaftliche Grammatik nicht in die Schule. Das Können in Schrift und Ausdruck ist der Zweck des Gymnasialunterrichts. Dieser würde bei überwiegendem Hervorheben der Grammatik verfehlt werden. Schon im Untergymnasium sollen grammatische Bemerkungen an die Lectüre angeknüpft werden, wobei die Benutzung eines Leitfadens nicht auszuschließen ist. Bei solchem Verfahren wird man nicht allein obenhin die deutsche Schriftsprache überliefern, sondern auch von den Dialekten aus zu ihr hinführen. Auf der oberen Stufe tritt die litterarhistorische Betrachtung in den Vordergrund. Auch sie ist an die Lectüre anzuknüpfen. Ich sehe darin keinen Schaden, daß der Schüler von Brechung, Schwächung, Lautverschiebung nichts weiß. Doch wird man mit so viel Grammatik, als zur Lesung von mhd. Litteraturproducten nöthig ist, in zwei bis drei Stunden vertraut machen können, ja man möge auch dabei hin und wieder auf Ahd. und Gothisch verweisen. Soll die deutsche Grammatik in der Ausdehnung, wie die These fordert, behandelt werden, so läuft man Gefahr, dem Hauptprincip der Erziehung entgegen zu handeln, daß nämlich Wahrheit bei Lehrern und Schülern sei. Denn so weit man sich auch im Gymnasio bemühen möge die Grenzen des Unterrichts zu stecken, so wird man doch damit nicht aus einer Flachheit herauskommen, die unsittlich wirkt. Das Gymnasium kann eben wegen Zeitmangels diese Disciplin nicht auf ihre rechten Fundamente stellen; es würde daher doch nur einen Dünkel des Könnens und Kennens geben, weshalb man besser thut, sich auf das Unerläßliche zu beschränken.

Dr. Grünhagen aus Breslau: Das Ziel des deutschen Unterrichts ist die Fähigkeit, sich klar, correct, gewandt auszudrücken. Dazu hilft das Altdeutsche nichts. Das Altdeutsche ist für die Syntax unfruchtbar, daher auch für die logische Verstandesbildung. Die historische deutsche Grammatik bildet selber kein logisch geordnetes Ganze, wie die

der classischen Sprachen. Ferner hat die deutsche Sprache gar keine consequente Entwickelung; der Sprachgebrauch hat die Sprachgesetze umgeworfen. Der Schüler lernt aus der historischen Grammatik nur, wie es sein müßte, wenn sich die Sprache folgerecht entwickelt hätte, daher bietet sich ihm hieraus wohl mehr Verwirrung als Aufklärung. Was nun die Bedeutung des Mhd. für die Orthographie betrifft, so ist eben die Aenderung unsrer Orthographie eine Herkulesarbeit, die sich die Schule nicht zumuthen darf. — Allerdings ließen sich aus dem Unterricht im Altdeutschen auch ganz interessante Kenntnisse auf dem etymologischen Gebiet gewinnen. Aber auch diese sind nicht hoch anzuschlagen, wenn man erwägt, was wir um seinetwillen aufgeben müßten. Wir verlieren in II Metrik und Stilistik. Soll aber der Schüler nie erfahren, wie ein Sonett, eine Stanze gebaut ist? Es ist nicht möglich diese Kenntnisse gelegentlich mitzutheilen; sie müssen an Beispielen gewonnen werden. Wir verlieren die Litteraturgeschichte in I. Freilich ist die Litteraturgeschichte ohne Lectüre unfruchtbar, aber wir büßen auch an der Lectüre selbst ein, sollen die Privatlectüre mehr in Anspruch nehmen; und doch ist auch diese ziemlich unfruchtbar. Wir dürfen wirklich dem Schüler nicht die Gegenwart rauben, um ihm eine ferne Vergangenheit dafür zu geben. Möge das der Universität übrig bleiben. Möge der Schüler lieber ohne Gudrun, als ohne Iphigenia die Schule verlassen. Also: es hat die deutsche Philologie nicht Platz im Gymnasium. In dasselbe gehört aber nicht, was wünschenswerth, sondern was nothwendig ist.

Oberlehrer Dr. Paur aus Breslau: Dem Vorredner entgegentretend muß ich es für ungereimt erachten, den Gymnasiasten zu entlassen mit einer genauen Anschauung der homerischen Welt ohne eine solche von der Zeit der Nibelungen. An Vollendung steht die mhd. Litteratur freilich der classischen nach; aber sie hat vor ihr den Vorzug, eine vaterländische zu sein. Wenn wir auch im Werden unsrer Litteratur unsre Jugend heimisch machen, so ist unser Zweck dabei freilich nicht eine praktische Wirkung. Ist es doch auch nicht der Zweck unsres Geschichtsunterrichts, Staatsmänner zu bilden. So habe ich denn getrost das Nibelungenlied auch mit Realschülern gelesen, die Grammatik an die Lectüre anknüpfend. Im Gymnasium aber ist dies noch vielmehr nöthig, denn nicht an den alten Sprachen, sondern nur an der deutschen ist in der Schule die Idee der historischen Sprachentwickelung zu gewinnen.

Geh. Rath Dr. Brüggemann: Bei dem Gange, den die

Sprachforſchung in der neuern Zeit genommen hat, iſt die Theſe nicht befremdlich. Die hiſtoriſche Grammatik iſt ausgegangen von der deutſchen Sprache, hat aber ihr Gebiet jetzt ausgedehnt über die claſſiſchen, wie über die romaniſchen Sprachen; und ein Deutſcher iſt es ja, der der franzöſiſchen Sprache ihre Geſchichte entdeckt hat. Es geht alſo dieſer hiſtoriſche Zug durch das ganze Gebiet der Sprachforſchung und ſucht ſich natürlich auch ſeinen Weg in die Schulen. Dennoch muß ich mich gegen die Theſe erklären. Zuerſt aus innern Gründen. In der Syſtematik des Gymnaſialunterrichts liegt es, daß alle Diſciplinen von elementaren Grundſätzen aus ſich erweiternd und vertiefend fortſchreiten. Würden wir nun von VI bis III die bisherige Behandlung beibehalten, ſo würde eine Verletzung dieſes Princips eintreten, wenn wir nun, was auf einem Wege ſchon zu einer gewiſſen Höhe gelangt iſt, von vorn wieder auf einem ganz andern Wege beginnen wollten. Der Weg zu einer etwaigen künftigen Aufnahme des Ahd. und Mhd. in den Gymnaſialcurſus müßte vielmehr von unten auf gebahnt, und dieſer Unterricht ſchon von der unterſten Stufe an vorbereitet werden. Ein zweiter Grund iſt mehr ein äußerer. In der bisherigen Stundenzahl findet das Ahd. und Mhd. nicht Raum. Dies iſt auch die ſtille Vorausſetzung der Wortführer deſſelben. Indes ſie begnügen ſich — vorläufig! Sobald ſie nur erſt werden Beſitz genommen haben, werden ſie ſchon allmälig weiter vorſchreiten. — Die Frage wird hier nicht zum erſten mal erörtert. Ich will hier mittheilen, wie Lachmann ſich über dieſelbe geäußert. Er ſagte, die hiſtoriſche Grammatik, die Behandlung des Ahd. und Mhd. ſind nicht in das Gymnaſium aufzunehmen. Der Unterricht auf dem Gymnaſium ſoll in die neudeutſche Litteratur einführen, und dadurch Liebe und Trieb zu weiteren Studien wecken. Einzig zuläſſig iſt es, einen einzelnen Abſchnitt aus der hiſtoriſchen Grammatik, ſei es etwa die Lehre vom Vocalismus oder das Declinationsſyſtem oder irgend welche ſonſt, in der Prima in den Grundzügen durchzunehmen; denn dadurch wird dem Schüler die Ahnung von der Exiſtenz einer deutſchen Philologie aufgehen, und er Luſt gewinnen auf der Univerſität tiefer in dieſes ihm neue Gebiet einzudringen. Dieſe Anſicht ſtammt aus einer richtigen Grundanſchauung von dem Weſen des Gymnaſiums. Jedes Gymnaſium hat ſeine Aufgabe verfehlt, welches geſättigte Schüler entläßt. Nicht abſchließen ſoll das Gymnaſium: nirgend den Schein hervorrufen, als ſei nach ihm nichts mehr übrig. Hungrig und durſtig ſollen die Schüler das Gymnaſium verlaſſen.

Was nun [illegible] für das Gymnasium nächst Mh
kann freilich an die Lectüre angeschlossen werden. Nur m
dabei nicht vergessen, daß diese scheinbare Lücke in Secun
Mhd. und Nhd. wirklich keine Lücke ist, sondern am neu
nen, und sich demgemäß dabei verhalten. — Wenn nun [illegible]
Rhetorik, Stilistik, Poetik eine Entschädigung gefunden haben, s
sie doch nicht abstract in unfruchtbaren Vorträgen behandelt,
gleichfalls an die Lectüre angeschlossen werden. Wie man im
Gymnasium griechische und römische Literaturgeschichte vortrug
so sollte auch nicht Poetik vorgetragen werden. Freilich m
Wesen des Epos aus Homer den Schülern zum Bewußtsein gebr
so ist das eben etwas Andres, und das Rechte. — Wenn ich alle
Zukunft noch nicht voraussehen kann, wie sich die Gymnas
Altdeutschen stellen werden, so scheint es mir doch, als würde
für jetzt noch nicht in den Lehrplan aufgenommen werden kön
dürfen.

Die Proponenten der These fanden sich vornehmlich d
Thatsache befriedigt, daß die Mehrzahl der Redner dem Werth
ihnen empfohlenen Studien anerkannt hätten. Es sei hierdurch
Zukunft schon viel gewonnen.

Stettin, den 8. October 1857.

I. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

…gen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. Von Dr. J. A. …oigt, Oberlehrer am K. Pädag. in Halle. Halle, Anton. XVI und 453 S.

…orweg bemerken wir, daß das oben genannte Buch in keiner …ek eines Gymnasiums oder einer h. B. fehlen, und daß jeder …olcher Anstalt es lesen sollte.

…inige von den allgemeinen und Hauptgedanken, die sich, wie …erf. aus dem Leben in englischen Schulen, so uns aus dem leb- …und detaillirten Bilde desselben aufdrängen, das er uns zu ge- …ß, sind in der 2. Abth. des 9. Hefts in einem Artikel der A. Z. …elegt. Ich will auch hier nicht eine Nachlese halten, nur eins scheint …thig auszusprechen. Der Verf. scheint sich, wie der Ref. in …Z., zu der Ansicht hinzuneigen und sie durch Erfahrungen in …nd bestätigt zu finden, daß die altclassischen Gymnasialstudien die …Bildung auch für den höheren Bürgerstand geben. Sie sehen …oder weniger in der höheren Bürgerschule die Magd der materi- …Interessen. Das ist falsch; die deutsche h. B. steht nicht im Dienst …Materialismus, sie will vielmehr dessen Herr werden. Sie will …edle Ansicht vom Leben gewinnen lehren, will das Herz mit höhe- …Inhalt, als money-making erfüllen. Wir sehen gerade in Eng- …daß der ideale Sinn, welchen die classischen Studien in den hö- …Ständen erzeugen, nicht das ganze Volk zu durchdringen ver- …daß vielmehr der Materialismus aus den erwerbenden und pro- …enden Schichten der Gesellschaft her auch den Gedankenkreis der- …en schon fast durchdringt, welche durch ihre Schulbildung so weit …den Dienst am goldenen Kalb erhaben sein sollten. So soll denn …Einblick in englische Schul- und Lebenszustände, welchen uns der …verschafft, uns nur bestärken und befestigen in unsrer Meinung

von dem Verdienſt, welches ſich die höhere Bürgerſchule erwirbt, die in ihrem idealen Sinn bildend den Ruf des Bürgerſtandes nach Wiſſen und Können, erziehend für die höchſten Aufgaben des bürgerlichen Lebens ſeine Forderungen in Fachkenntniſſen erfüllt; welche das Verlangen des Kaufmanns und Induſtriellen recht zu deuten, und ſomit die Befriedigung von deren nächſten und lauteſten Wünſchen als Nebenproduct zu gewinnen weiß oder wenigſtens bemüht iſt.

Der Verf. leitet ſeine Arbeit ein mit den neuen Beſtimmungen über den Eintritt in den Civildienſt der oſtindiſchen Compagnie, dem Commiſſionsgutachten über das betreffende Examen und mit der Darſtellung des Reſultats von dieſem erſten Examen und des Eindrucks, welchen daſſelbe hervorgebracht. Das folgende Capitel enthält allgemeine Bemerkungen über das engliſche und ſchottiſche Unterrichtsweſen; das dritte endlich den ſpeciellen Bericht über die von dem Verf. beſuchten Schulen und Univerſitäten.

Nach dem Wieſeſchen Buche wird man vorzüglich auf dieſen Theil der Arbeit des Verfaſſers geſpannt ſein. Wir danken es ihm, daß er uns ſo vollſtändige Materialien dargeboten, um den täglichen und kleinen Dienſt des engliſchen Schullebens genau und gründlich kennen zu lernen. Wir danken es ihm, daß er uns nicht blos die Gedanken mitgetheilt, welche er aus ſeinen Beobachtungen gewonnen, ſondern daß er uns auch die unzerdachte Realität vorgelegt, aus der wir ſelber fruchtbare Gedanken uns erarbeiten können. Er giebt uns nicht blos die Lehrpläne der Anſtalten, ſondern die genauen Berichte, was er und wie er wochenlang Stunde für Stunde hat unterrichten ſehen; er giebt uns endlich die Themata für die Semeſtral-Prüfungen in allen Lehrgegenſtänden an den Schulen wie die über die theologiſchen Prüfungen und die Prüfungen der Elementarlehre, ſoweit ſolche beſtehen. Dieſer Theil der Arbeit iſt auch bei weitem der umfänglichſte, er reicht von S. 115 — 453. In Schottland hat der Verfaſſer geſehen oder beſſer geſagt kennen gelernt die High School, die Academy, eine Privatanſtalt (Adventure School), Heriot's Hospital, die damit in Verbindung ſtehenden 10 Elementarſchulen, die Univerſität in Edinburgh, dazu Madras-College in St. Andrews. In dieſem erſten Abſchnitt beſpricht er denn die ſchottiſchen Univerſitäten und Elementarſchulen im Allgemeinen, die Hamiltonſche Methode, die Examina der Theologen der Established Church und der Free Church, die theologiſchen Studien in der Hall der United Presbyterian Church, zwei Miſſionsverſammlungen dieſer Kirche, die Urſachen der Trennung der

drei Kirchen, die Training Schools (Seminarien), die Sonntagsſchulen.

In England handelt der Verf. von Rugby School, Eton College, (vom Flogging und Fagging system) London University, Junior School, Mill Hill und Westminster School, von den Elementarſchulen, Seminarien (Batterſea), Pfarr-, Parochial-, Lumpen-, Abend- und Sonntagsſchulen, von den Birbeck- und Nationalſchulen, von den Univerſitäten in Oxford und Cambridge, den Studien und Examina der engliſchen Theologen, Juriſten und Mediciner.

Es würde ſchwer ſein ſich zu entſcheiden, über welchen von dieſen Punkten wir hier einiges aus dem Buche mittheilen ſollten, wenn nicht über die National- u. a. Elementarſchulen jahrelang in der 2. Abth. der Rev. Berichte gegeben wären, und wenn wir nicht gern dafür ein Thema beſtimmten, über welches wir für unſre deutſchen Schulen von den engliſchen entſchieden am meiſten lernen könnten und müßten. Das iſt noch mehr als die claſſiſchen Studien der Religionsunterricht. Wir laſſen alſo hier folgen Themata über Prüfungen in den Religionskenntniſſen, wohl wiſſend, welche Hülfe die engliſche Schule an dem engliſchen Hauſe hat, aber auch ebenſo wohl wiſſend, daß wir in Deutſchland in den Schulen mehr als bisher thun müſſen um unſern Schülern auch ein ſicheres und auf tüchtiger Bibelkenntniß ruhendes Wiſſen über die chriſtlichen Wahrheiten ins Leben und in ihre Familien mit zu geben.

The Edinburgh Academy. Eine ſiebenclaſſige Anſtalt, von der 4. Claſſe an in eine Classical Side und eine Modern Side getheilt; in den beiden erſten Claſſen werden die Elemente des Lateiniſchen, im dritten Jahre (3. Claſſe) die des Griechiſchen gelehrt, die Modern Side unterſcheidet ſich von der Classical faſt nur durch das Fehlen des Griechiſchen, für welches höhere Mathematik, Fortification, Baufach, Maſchinenkunde eintreten. Alſo eine Schule entſprechend unſern Gymnaſien mit parallelen Realclaſſen, dieſe freilich auch gleich wieder ſehr banauſiſch. In dieſer Anſtalt wurden für das Examen 1855 folgende ſchriftlich in Clauſur zu beantwortenden Religionsaufgaben gegeben:

Für die ſiebente Claſſe (unſre Prima) mit Bezug auf die Apoſtelgeſchichte, 1) Ueberſetzt und erklärt folgende Stellen, und gebt an in welchem Zuſammenhange ſie vorkommen: — *α) γενομένης δὲ τῆς φωνῆς ταύτης — β) ἐτροφοφόρησεν αὐτούς — γ) ξενίζοντά τινα εἰσφέρεις — δ) ἀπετάξατο αὐτοῖς — ε) ἀγοραῖοι ἄγονται — ζ) εἰ παθητὸς ὁ Χριστός — η) διὰ τὸ καὶ τὴν νηστείαν ἤδη παρεληλυθέναι.*

2) Welche Ereigniſſe in der Apoſtelgeſchichte ſind eine Erfüllung von irgend einer von den Vorherſagungen des Herrn? 3) Gebt den weſentlichen Inhalt von St. Peters Rede am Pfingſtfeſte an und hebt dabei beſonders die Stellen hervor, die er aus dem alten Teſtamente anführt. 4) Gebt kurzen Beſcheid über den Rath zu Jeruſalem. Wer waren die Sprecher? welche Stelle aus dem alten Teſtamente ward angeführt? was war die Entſcheidung? 5) Stellt St. Pauli Rede zu Lyſtra der in Athen gehaltenen gegenüber und zeigt, wie jede den Zuhörern angepaßt war. 6) Wer waren die *Ἑλληνισταί, οἱ σεβόμενοι, Λιβερτῖνοι*? 7) Gebt einen kurzen Bericht von St. Pauli Amtsthätigkeit in Philippi, Beröa, Corinth, aus der Apoſtelgeſchichte. 8) Führt Beiſpiele an, wo St. Paulus den Forderungen der Weltklugheit gemäß handelte. 9) Zeigt, wie St. Peter geeignet war ein Apoſtel der Juden zu ſein. 10) Was leſen wir in der Apoſtelgeſchichte von St. Johannes, von den beiden St. Jacob, von Timotheus, Silas und Titus? 11) Wie würdet ihr beweiſen, daß *Μελίτη* in der Apoſtelgeſchichte die Inſel Malta ſei? 12) Zeigt, daß die Exiſtenz eines Buches, wie die Apoſtelgeſchichte, ganz unvereinbar iſt mit dem Wahne, daß die chriſtl. Religion eine ſchlau erdachte Fabel ſei.

Eton College. Examen der 4. Claſſe. Alter: 11 — 12 Jahr.

Zu überſetzen aus dem Griech. ins Engl.: Evangelium Matth. 22. 42 — 43.

Fragen dazu: 1) Woher iſt dieſe Stelle genommen? (Es iſt nämlich bei keiner zu überſetzenden Stelle angegeben, woher ſie genommen ſei.) 2) Wie war der prophetiſche Ausſpruch, den unſer Heiland in dieſen Verſen that, erfüllt? 3) Gebt kurz an, was ihr von den Phariſäern, Sadducäern und Eſſenern wißt. 4) welcher Römer war der erſte Protector des Herodes? 5) Führt einige Umſtände aus des Herodes Privatleben an, die mit den Erzählungen, die die Evangelien über ſeine Grauſamkeit enthalten, übereinſtimmen. 6) Welches war der allgemeine Zuſtand der Heidenwelt zur Zeit der Geburt unſeres HErrn? 7) Welche Söhne hinterließ Herodes? Welche davon ſuccedirten in Judäa und Samaria? 8) Wie regierte er? Welche Prophezeiung ward durch ſeine Entthronung erfüllt?

2) Examen der fünften Claſſe.

Zu überſetzen aus dem Griech. ins Engl.: Evangelium Matth. 24. 15 — 25.

Fragen dazu: 1) Auf welches Factum ſpielt der Prophet Daniel an und welche Begebenheiten prophezeit er noch in demſelben Capitel?

2) Gab es eine in die Augen fallende Wahrſcheinlichkeit der Zerſtörung Jeruſalems zu der Zeit, wo der Heiland ſprach, ſo daß dieſe Ereigniſſe durch menſchliche Weisheit hätten vorhergeſehen werden können? Begründet eure Antwort. 3) Wenn es heißt: μὴ καταβάτω etc., wie konnte er dann entrinnen? Erklärt dies aus der Art, wie Jeruſalem und andere orientaliſche Städte gebaut waren. 4) Welches war die unmittelbare Urſache des Aufruhrs, der den Krieg Vespaſians in Judäa veranlaßte? 5) Ψευδόχριστοι. Wie ging dieſe Prophezeiung in Erfüllung? 6) Zogen die Chriſten zur Zeit der Belagerung Vortheil von des Heilands Prophezeiung, und wie thaten ſie es? 7) Citirt Stellen aus der Schrift, worin die Perſönlichkeit und die ordentliche und außerordentliche Wirkſamkeit des heiligen Geiſtes dargethan wird. 8) Citirt Stellen, worin die Einheit und Gleichheit des Vaters und des Sohnes dargethan wird. 9) Beweiſet aus der Schrift, daß obwohl wir allein durch den Glauben ſelig werden, doch dieſer Glaube ſich nur durch Werke documentiren kann (has no evidence except from works).

Eton College. Kein Schüler iſt 20 Jahr alt. Examen für die Newcastle Scholarship. (Stipendium von je 50 Pfund auf 3 Jahr, bewilligt je nach Ausfall einer Prüfung, das in Theologie beginnt: wer dies ſchlecht beſteht, wird zu dem Examen in den claſſiſchen Sprachen gar nicht zugelaſſen. Dieſe Stiftung des Herzogs von Newcaſtle (1829) iſt auf die ganze Schule von weſentlichem Einfluß geweſen, wie das Nähere S. 290 ff. nachzuleſen.)

Evangelium Lucä.

Zu überſetzen aus dem Engliſchen ins Griechiſche. Evangel. Luc. 4, 20 — 23 (die Verſe ſind abgedruckt).

Fragen dazu: In welcher Stadt und in welcher Periode des Lehramtes unſeres HErrn hatte der Vers 20 erwähnte Vorfall ſtatt? Gebt an, was ihr über den Urſprung der jüdiſchen Synagogen wißt und citirt irgend eine Stelle der Apoſtelgeſchichte, aus der ſich die Beſchaffenheit des darin gehaltenen Gottesdienſtes ſchließen läßt. Citirt, und erklärt die Stelle, auf die im Vers 21 Bezug genommen wird. Gebt eine Paraphraſe von Vers 22 und führt Beiſpiele an, wo man dem HErrn ähnliches vorhielt. Kann Capernaum ſelbſt als des HErrn Stadt betrachtet werden und wird je davon als von einer ſolchen geſprochen? Ueberſetzt (aus dem Griechiſchen ins Engliſche) und erläutert folgende Stellen: Evang. Luc. 12. 39 — 41, 14. 34 und 35, 23. 30 und 31.

Fragen. 1) Wie beſtimmt Lucas das Datum der Geburt des Heilandes und das der erſten Predigt Johannis? Erklärt die ſcheinbare Schwierigkeit, die mit einer dieſer Angaben verbunden iſt. 2) Erklärt die Parabeln vom ungerechten Haushalter und vom ungerechten Richter. 3) Aus welchen Stellen des alten Teſtaments beweiſt der HErr die Göttlichkeit des Meſſias und die Lehre von der Auferſtehung? 4) Nennt die verſchiedenen Gerichtshöfe, vor die der HErr gebracht ward und die verſchiedenen Anklagen, die gegen ihn erhoben wurden, nach Lucas. 5) Welche Bedeutung haben folgende Worte im Evangelium Lucä: ἐφημερία, παρασκευή, σάββατον δευτερόπρωτον, ἄρτος τῆς προθέσεως, κατάλυμα, ἀνώγεον und ἐγκάθετος?

Geſchichte und Prophetie.

1) Mit welchen Zeilen beginnen und ſchließen die Bücher Exodus, der Richter, Samuelis, Ezra, Ruth und Daniel? 2) Abrahams Geſchichte bis zu Iſaaks Geburt. 3) Was iſt von Joſua's Geſchichte bei Lebzeiten Moſis bekannt? Was bedeutet ſein Name und wie war derſelbe verändert worden? Führt Beiſpiele ähnlicher Namensänderungen an. 4) Charakteriſirt Balaam und führt die verſchiedenen Stellen des alten und neuen Teſtaments an, wo auf ihn angeſpielt wird. 5) Die Sünde und die Beſtrafung des Uſia. 6) Weiſt nach, daß die wichtigſten Ereigniſſe in der weltlichen Geſchichte der jüdiſchen Nation von Davids Regierung bis zur Gefangenſchaft in den Weiſſagungen ihrer Propheten ſich auffinden laſſen. 7) Weiſt genau die moraliſchen und politiſchen Urſachen nach, die zur Trennung der zehn Stämme unter Jerobeam führten. 8) Gebt aus dem alten und neuen Teſtamente Beiſpiele von Prophezeiungen, die eine weltliche und geiſtliche Erfüllung zulaſſen. 9) „Herr es ſind Heiden in dein Erbe gefallen und haben deinen heiligen Tempel verunreinigt, und aus Jeruſalem Steinhaufen gemacht.“ „Es ſoll die Herrlichkeit dieſes letzten Hauſes größer werden, denn des erſten geweſen iſt, ſpricht der Herr Zebaoth“; und ich will Frieden geben an dieſem Ort, ſpricht der Herr Zebaoth“. (Pſalm 79, 1. Haggai 2, 10.) Wo finden ſich dieſe beiden Stellen? wann wurden ſie geſchrieben und auf welche Ereigniſſe ſpielen ſie an?

Apologetik und Dogmatik (Evidence and Doctrine).

1) In welcher Weiſe kann die Sittenlehre des Evangeliums als Beweis für ſeine Wahrheit betrachtet werden? 2) Zeigt, daß die Miſchung von Gut und Böſe, die ſich jetzt in der Kirche findet, kein Beweis dagegen iſt, daß ſie die Kirche Chriſti iſt. 3) Weiſt aus den Evangelien und der Apoſtelgeſchichte nach, daß die Taufe Johannis

in ſich ſelbſt unvollkommen war, und zeigt, worin die Unvollkommenheit beſtand. 4) Warum wird im Sacramente der Taufe Buße verlangt von Unmündigen, die noch nicht geſündigt haben können? 5) Beweiſt die Göttlichkeit der zweiten und dritten Perſon der heiligen Trinität und führt Beiſpiele von Bitten an, die im engliſchen Gottesdienſte an ſie gerichtet werden. 6) Wann ward der ſiebente Tag zuerſt geheiligt? Welche zwei verſchiedene Gründe für Heilighaltung deſſelben werden im Exodus und im Deuteronomium gegeben? Welchen Grund führt ihr an für die Veränderung des Tages in der chriſtlichen Kirche?

Apoſtelgeſchichte.

1) Gebt an, was von der Geſchichte St. Lucä aus der Apoſtelgeſchichte und den pauliniſchen Briefen bekannt iſt. Giebt es in den letzteren eine Stelle, woraus man auf ſeine heidniſche Abkunft ſchließen könnte?

2) Ueberſetzt Apoſtelgeſch. 5, 33 — 37 ins Engl.

Fragen dazu. a) Erzählt zu Vers 33 die vorhergehenden Vorgänge im Sanhedrim. b) Was nimmt man als den Urſprung des jüdiſchen Sanhedrim an? c) Zu Vers 36 und 37: Was iſt von Theudas und Judas bekannt? Gebt den Schluß von Gamaliels Rede und erzählt die Wirkung, die ſie in der Verſammlung hatte.

3) Ueberſetzt Apoſtelgeſch. 7, 19 und 20.

Fragen. Gebt die Conſtruction von Vers 19 an und die Bedeutung des Ausdrucks: ἀστεῖος τῷ θεῷ in Vers 20.

4) Ueberſetzt Apoſtelgeſch. 27, 15 — 19. Erklärt die Conſtruction ἐπιδόντες ἐφερόμεθα in Vers 15 und gebt den Unterſchied von σκεῦος und σκευή an.

5) Zählt die verſchiedenen Offenbarungen auf, die dem Apoſtel Paulus gemacht wurden.

6) In welchem Theile der Bibel iſt die Himmelfahrt des HErrn erzählt? Zeigt die Wichtigkeit dieſes Dogma und führt irgend welche Typen oder Prophezeiungen an, die darauf Bezug haben.

7) Gebt den Unterſchied an zwiſchen ordentlichen und außerordentlichen Wirkungen des heil. Geiſtes, und führt für die erſteren irgend welche Beiſpiele aus der Apoſtelgeſch. an.

8) Citirt Stellen aus den Büchern Moſis, den Pſalmen und den Propheten, welche von den erſten Predigern des Evangeliums direct auf den Heiland angewandt wurden.

Mill Hill (Harrow) School (Gymnaſium). Die Schüler der oberſten Claſſe ſind 16 — 18 Jahr alt. Aufgaben im ſchriftlichen Examen der ſechsten Claſſe 1854.

A. Ueberſetzt: Act. III. 11 — zu Ende.

1) Wer war der Verfaſſer der Apoſtelgeſchichte und an wen war ſie gerichtet? Gebt die in dem Buche ſelbſt enthaltenen Zeugniſſe für dieſe Punkte an. In welcher Hinſicht ſtellt der Titel nicht den Gegenſtand und Inhalt des Buches dar?

2) Cap. I — V. 16. Zeichnet in kurzen Umriſſen die leitenden Ereigniſſe dieſer Periode in der Geſchichte der Kirche.

3) Welche Folgerungen laſſen ſich aus dieſen Capiteln ziehen, verglichen mit andern Stellen in Bezug auf:

(1) das apoſtoliſche Amt,

(2) die Wahl von Kirchendienern,

(3) die Gabe der Zungen,

(4) die wunderbaren Kräfte der Apoſtel,

(5) die Gütergemeinſchaft in der erſten Kirche?

B. Ueberſetzt: Gen. 2. 4 — 17.

4) Welches ſind die Gründe dafür, daß man dieſe Stelle als den Anfang eines Documents betrachtet, verſchieden von dem, das in Cap. 1 und 2, 1 — 3 enthalten iſt?

5) Führt gewiſſe Schwierigkeiten an, die in Betreff der Anſicht über die Schöpfung, wie ſie in dieſer Stelle vorliegt, erhoben worden ſind.

6) Wie würdet ihr den hier gegebenen geographiſchen Bericht über Eden erklären? Was bedeutet παράδεισος?

7) Erörtert die moraliſche Seite der Verſuchung und vergleicht ſie mit der Verſuchung des Heilandes. Tragt die Schriftlehre über die Folgen eines jeden der beiden Ereigniſſe für das Menſchengeſchlecht vor.

8) Cap. 4. 1 διὰ τοῦ θεοῦ: zeigt, daß dies eine unrichtige Ueberſetzung des Urtextes iſt und gebt die Gründe für die richtige Ueberſetzung.

Es wird nun deutlich ſein, was die engliſchen Schulen ihren Schülern ins Leben mitgeben; man könnte mit einem Worte ſagen: die bibliſche Theologie. Ihnen kommt zu ſtatten, daß die Bibel in England nicht blos Schulbuch, ſondern Hausandachtsbuch iſt. Wir müſſen alſo in unſern Schulen deſto mehr auf geordnetes, planmäßiges, ſich wiederholendes Bibelleſen und Lernen aus der Bibel ausge-

hen, es von den Schülern als häusliche Aufgabe fordern, den ganzen Unterricht in der Bibelkunde concentriren.

Wir versteigen uns nur zu leicht und zu weit, fürchten uns vor dem Auswendiglernen, und noch mehr davor, das einmal auswendig gelernte für immer gegenwärtig zu erhalten. Freilich bedarf es dazu des ununterbrochenen Zusammenwirkens der Lehrercollegien und dazu wieder aller der Directorialkünste, welche Scheibert in der Revue (Bd. 39, S. 161 ff.) ich sage nicht: verrathen, sondern dargelegt hat. — Fahret nicht hoch her! heißt es für unsern Religionsunterricht. Aber gerade, wenn wir uns „zu den Niedrigen halten", dann werden unsere Schüler einen großen Schatz sicher erwerben und besitzen, denn die Bibel wird ihnen dann vertraut und lieb geworden sein.

Nun zum Schluß will ich doch unsern philologischen Freunden auch eine Probe von dem geben, was in ihrem Fach z. B. von den Schülern der 7. Classe der Edinburgh Academy verlangt wurde.

Vermischte Aufgaben. 1) Vergleicht kurz die Civilisation des alten Griechenland mit der in unserer Zeit. 2) Gebt die Ausdehnung, Hülfsquellen, Stärke und Schwäche des athenienſischen Staates an. 3) Wie unterschied sich Plato's Ansicht vom Selbstmorde von der der Stoiker? Führt andere Punkte an, worin Plato von den Stoikern, von Aristoteles, und von den Epikureern abwich. 4) Gebt die Lebenszeiten von Aeschylus, Aristophanes, Plato, Demosthenes, Lucretius, Cicero, Juvenal an, nebst den Titeln ihrer Werke und den besten Ausgaben derselben. 5) Gebt eine kurze Charakteristik von Themistokles, Augustus, Clodius, mit engem Anschlusse an die Urtheile des Thucydides, Tacitus, Cicero. 6) Führt Beispiele alter Formen bei Lucrez an. Vergleicht den Rhythmus seiner Verse mit dem virgilischen. Führt Stellen an, wo Virgil ihn nachahmt. Welche lateinischen Dichter blühten vor ihm? Setzt kurz seine Theorie über die Atome auseinander. 7) Erklärt vollständig die Partikeln ἄρα, τοί, γέ, μήν, δή, μέν und erläutert die Erklärung durch entlehnte oder selbstgebildete Beispiele. 8) Welches sind die hauptsächlichsten Ausdrucksweisen der Ironie bei Griechen und Römern? 9) Unterscheidet haud und non. Welches war die ursprüngliche Form der Negation? 10) Führt Punkte an α) wo die griechische Sprache die englische und β) wo die englische die lateinische übertrifft. — Zu Uebersetzen hatte die siebente Classe: a) aus dem Griechischen ins Englische längere Stellen aus Plato, Demosthenes und Aristophanes, b) ein Stück englische Prosa in griechische Prosa und 15 englische Verse in griechische iambische

Trimeter, c) aus dem Latein. in engl. Proſa das 17. Capitel aus dem erſten Buche von Tac. Annalen, eine eben ſo lange Stelle aus der Miloniana, 19 Verſe aus Juvenals dritter Satire (von 249 an), d) aus dem Engl. in lat. Proſa ein Stück röm. Kaiſergeſchichte, e) in latein. Diſtichen einen engliſchen (geiſtl.) Hymnus von drei achtzeiligen Strophen.

In der Geſchichte hatten die ſechste und ſiebente Claſſe Folgendes zu beantworten: 1) Gebt von den Schlachten bei Iſſus, am Eurymedon, Regillus, bei Zama, Philippi, Lepanto, Blenheim, Borodino, Pultawa, Bannockburn und Flodden die Zeiten, Reſultate und Anführer an. 2) Aus welchen Gründen kann man Mißtrauen ſetzen in die Genauigkeit des Livius? 3) Erzählt die Geſchichte Siciliens vom Ende der athenienſiſchen Expedition bis zur Verwandlung in eine römiſche Provinz. 4) Vergleicht den Charakter des Cäſar mit dem des Pompejus. 5) Gebt den Unterſchied an von comitia curiata, tributa und centuriata, und vergleicht kurz die Gewalt des Senates in der Zeit der puniſchen Kriege und in der Zeit des Tiberius. 6) Schildert das Reich des Salomo, ſeinen Handel und Wohlſtand. 7) Welche römiſchen Kaiſer lebten in der Zeit, die das neue Teſtament umfaßt? Gebt ihre Genealogie an. 8) Sprecht euch aus über den Stil und die Fähigkeiten folgender Geſchichtſchreiber: Thucydides, Herodot, Salluſt, Xenophon, Hume, Robertſon, Gibbon. 9) Welche Ereigniſſe fallen zwiſchen 1300 und 1400 nach Chriſti Geburt? 10) Welche Umſtände begleiten den Tod des erſten bis fünften Jacob von Schottland?

Um dieſe Aufgaben ſtellen zu können, dazu müſſen die Lehrer ihre Schüler wohl in ihren griech. und latein. Autoren, wie überhaupt in dem claſſiſchen Alterthum recht heimiſch gemacht haben. Und wollten unſre Gymnaſien ihre Abiturienten als Mitbewerber um das Newcaſtle Stipendium auftreten laſſen — ich weiß nicht, ob gar viele ſich leidlich aus der Affaire ziehen würden. Wer da gar zu zuverſichtlich ſein ſollte, wolle doch bei unſerm Autor S. 306 ff. ſich die betr. Aufgaben anſehen. Es heißt:

Ueberſetzt ins Engliſche. Aesch. Prom. 454 — 462 (*λέξω δὲ μέμψιν* etc.), Sophocl. Oed. T. 216 — 233 (*αἰτεῖς. ἃ δ' αἰτεῖς* etc.), Eurip. Phoen. 553 — 561 (*τί τὴν τυραννίδ'* etc.), Hom. Il. 8. 553 — 565, Theocr. 7. 12 — 26, Herodot 4. 128, 7. 49 (ein Stück der zweiten Hälfte des Capitels).

Fragen. 1) Gebt die Ereigniſſe an, die zu der ioniſchen Wanderung führten, und hebt irgend einen Einfluß hervor, den die Colonien auf die Angelegenheiten des Mutterlandes vor dem peloponneſiſchen Kriege hatten. 2) Erzählt von Hiſtiäus, Mardonius, Cleomenes, Smerdis. 3) Führt irgend welche Eigenthümlichkeiten des ſpartaniſchen Charakters an und erläutert ſie aus der Geſchichte. 4) Auf welche Seite traten Argos, Sicilien, Creta, Theſſalien und Corcyra in den Perſerkriegen? 5) Zeichnet eine Karte von Lakonien. 6) Stellt die Anſichten Herodots über den φθόνος der Götter dar und erläutert ſie aus ſeiner Geſchichte.

Zur Ueberſetzung aus dem Engl. in latein. Proſa: Ein Stück aus einer Charakterſchilderung.

Ueberſetzt: Virg. A. 9. 135 — 155. Führt irgend eine Stelle aus Virgils Werken an, worin er auf die Ereigniſſe ſeiner Zeit anſpielt.

Erklärt vollſtändig folgende Verſe: Virg Georg. 1. 217 — 218. Virg. A. 4. 244, 6. 831. 32.

Ueberſetzt: Horat. Epod. 9. 11 — 20, Epist. 1. 5. 1 — 5. Art. Poet. 63 — 69. Sprecht ausführlich über die Quantität von „Verterunt“ „Archaicis“ „palus“.

Ueberſetzt und erklärt: Horat. A. P. 97 (projicit ampullas etc.), Satir. 2. 7. 2, 3. (Davus-Mancipium — uitale). Carm. 2. 7. 25, 26.

Fragen. Weiſt aus Horaz ſeinen Geburtsort, ſeine Wohnplätze in verſchiedenen Lebensperioden, und die verſchiedenen Gegenden, die er beſuchte, nach.

Ueberſetzt: Liv. 3. 46. §. 1 — 6. Tac. Agric. 35 und 36.

Fragen. Erklärt die Rechtsausdrücke in der erſten Stelle. 2) Worin unterſchieden ſich die Legionen des Kaiſerreichs von denen in den erſten Zeiten der Republik?

Zur Ueberſetzung in griech. Proſa: Eine Betrachtung über Nelſons Tod.

Desgleichen in latein. alcäiſche Verſe: Der Chor εἰ θέμις ἐστί μοι im Oedip. Col. (1556 — 1577 Schneidewin).

Desgl. in lat. eleg. Verſe: 20 engliſche Verſe.

Desgl. in griech. Jamben: 15 engl. Verſe.

Desgl. in griech. Anapäſten: 7 engl. Verſe.

Desgleichen in engl. Proſa: Thuc. 1. 138 (bis τὰ δέοντα ἐγένετο).

Frage: Was iſt auffallend im Gebrauche von ἐκέλευε (βασιλεὺς — ἐκέλευε ποιεῖν οὕτως)? Gebt die eigentliche Bedeutung der verſchiedenen Zeiten der Vergangenheit im Griech. an.

Ueberſetzt und erklärt: Aristoph. Eq. 813. (3 Verſe ὦ πόλις Ἄργους κτλ).

Ueberſetzt folgende Stellen, erläutert ihre Conſtruction, citirt ähnliche Stellen: 1) Thuc. 4. 28. (ὁ δὲ Νικίας — στρατηγεῖν). 2) Virg. Georg. 4. 484. Ixionii vento rota constitit orbis. 3) Tibull. 4. 6. 14: ter tibi fit libo, ter, Dea casta, mero.

Ueberſetzt und erklärt: Plut. Themist. 5. ἐνίκησε καὶ χορηγῶν τραγῳδοῖς — Ἀδείμαντος ἦρχεν.

Fragen. Die ſpartaniſchen Ephoren werden oft mit den römiſchen Tribunen verglichen. Worin waren ſie verſchieden? 2) Erklärt den Sinn folgender politiſcher und gerichtlicher Ausdrücke: ἀτιμία, ἰσηγορία, γραφή, δίκη, οἱ ἀπὸ τοῦ κυάμου βουλευταί, ἀντίδοσις συμμορία, εἰσφορά.

Ueberſetzt Juvenal. Sat. 10. 71 — 81. und erklärt die hiſtoriſchen Anſpielungen, die darin vorkommen.

Fragen. Stellt die urſprüngliche Bildung der Comitia Curiata und ihre Funktionen dar. Was waren ſie zu Cicero's Zeit? 2) Was war der Zweck des agrariſchen Geſetzes des Tib. Gracchus und welches waren die weſentlichſten Beſtimmungen deſſelben? 3) Erklärt folgende Ausdrücke und Phraſen: Colonia, mancipium, jus Latii, cinctus Gabinus, pomoerium, justitium, intercessio.

Thema für latein. Aufſatz: Rede des Regulus vor dem römiſchen Senate. Gegeben iſt dazu die Notiz aus Cicero's Officien, daß er, als er wegen Auswechſelung der Gefangenen nach Rom geſchickt worden, gegen Auslieferung der Gefangenen geſtimmt habe.

Um ſolche Aufgaben ſtellen zu können, dazu müſſen die Lehrer freilich (S. 291) „ihre Zöglinge belehrt und angewieſen haben, für ſich ſelbſt zu ſtudiren"; damit ſie gelöſt werden können, muß „gründliches Studium der Alten der Mittelpunkt aller (Gymnaſial-) Erziehung bleiben." Hierin wollen wir von England lernen. Daß übrigens unſre Unterrichtsweiſe im Einzelnen, unſre Claſſeneintheilungen, unſer Verſetzungsverfahren ꝛc. dem Zweck durch den Unterricht zu erziehen beſſer dienen, als die engliſchen, iſt außer Frage. Aber wir dürfen doch über dem vielen Schatten, den uns Herr Voigt enthüllt, das viele Licht nicht vergeſſen, das er, und Herr Dr. Wieſe vor ihm, uns in den engliſchen Schulen gezeigt haben. Langbein.

III. Vermiſchte Aufſätze.

Monatsberichte der Akademie der Wiſſenſchaften zu Berlin. 1856.

Philologiſches und Hiſtoriſches.

Unter den Mittheilungen, welche der vorliegende Jahrgang der Monatsberichte bringt, ziehen vor allen die Berichte über den weiteren Fortgang des Corpus Inscriptionum Latinarum, an welchem im Auftrage der Akademie auf das Rüſtigſte gearbeitet wird, unſere Aufmerkſamkeit auf ſich. Die Akademie wird ſich eben ſo wie die Gelehrten, welche an dieſem Rieſenwerke thätig ſind, damit ein Monumentum aere perennius ſetzen. Für den erſten Theil, welcher die Priscae Latinitatis Monumenta enthalten wird, nähert ſich die Anfertigung von Facſimile's, welche von Prof. Ritſchl in Bonn veranſtaltet wird, ihrem Ende; über 80 Foliotafeln liegen bereits in Probedrucken vor. Die Inſchriften Roms und Latiums, welche hier zunächſt in Betracht kommen, werden jetzt aus dem in Rom befindlichen Material zuſammengeſtellt. Ebenſo iſt an der Bewältigung des übrigen Materials auf das Thätigſte und auf das Umſichtigſte fortgearbeitet worden. Es handelt ſich darum ſowohl die im Original vorhandenen Inſchriften zu revidiren oder neu zu copiren als auch das handſchriftliche Material völlig auszubeuten, und auch hier nicht von Gruter und Muratori abhängig zu bleiben, ſondern zu denjenigen Quellen zurückzugehen, aus denen dieſe und die übrigen Sammler geſchöpft haben. Zu jenem Zwecke ſind von Herrn de Roſſi eben ſo ſyſtematiſche wie erfolgreiche Reiſen von Rom aus veranſtaltet und die großen Sammlungen Roms von ihm und Henzen abgeſchrieben oder verglichen worden, während Mommſen zu gleichem Zwecke die öſterreichiſchen Staaten, mit Ausſchluß Oberitaliens, bereiſt hat. Hieran hat ſich eine eben ſo mühſame als unerläßliche Arbeit, welche die Her-

ren Henzen und de Rossi noch immer beschäftigt hält, die ligorischen Inschriften, von denen in Turin sich ein unerwartet reiches Material darbot, das jetzt noch von Neapel aus einen bedauerlichen Zuwachs erhält, durchzuarbeiten, um die ligorianischen Falsa, welche in der epigraphischen Litteratur so weit verbreitet sind, gänzlich beseitigen zu können.

In diese Thätigkeit lassen uns denn die Berichte S. 32 — 49 und S. 547 — 568 einen höchst lehrreichen Blick thun. — Von großem Interesse sind ferner eine Mittheilung des Dr. Otto Frick über die Ausgrabung der Schlangensäule auf dem Hippodrom zu Constantinopel und die hieran sich knüpfenden Bemerkungen von Professor E. Curtius. Die Freiheit, welche der russische Krieg den Franken in der türkischen Hauptstadt gewährte, wurde von einem französischen Officier benutzt, die Erde um den Säulenstumpf auf dem Atmeidan aufgraben zu lassen und so eine Inschrift blos zu legen, welche zu den interessantesten Funden gehört. Die Säule ist ein ehernes Spiralgewinde von dem Durchmesser vielleicht eines Fußes, und der Höhe früher von 10, jetzt etwa 16 Fuß. Später ist auch das Postament zum großen Theile blos gelegt: ein roh behauener Granitwürfel von etwa 2 Fuß Höhe, ohne Inschrift. Von der Säule sind, Dank der Bemühung des Franzosen, vierzehn Gewinde ausgegraben. Die beiden untersten Gewinde sind ohne Inschrift; vom dritten bis 12 Gewinde folgt dann eine Reihe von Namen, überwiegend dorisch, in denen Dr. Frick ein Verzeichniß der Griechen erkannte, welche in dem zweiten persischen Kriege gegen die Perser gestritten hatten. Seiner Ansicht nach ist diese Säule das Originaldenkmal selbst, welches nach der Schlacht von Plataeae geweiht wurde und welches den goldenen Dreifuß zu tragen bestimmt war. Curtius bezweifelte die Originalität, und seine Vermuthung ist bestätigt worden. Bei nochmaliger Nachgrabung Seitens des englischen Gouvernements hat sich ergeben, daß gerade unter dem Granitwürfel, welcher das Postament der Säule bildet, ehemals eine Wasserleitung führte, welche ohne Zweifel in das Innere der gewundenen Säule hineinreichte. Der metallene Stil, vermittelst dessen die Säule in dem Postament befestigt war, ist gleichfalls herausgenommen und darin das Stück einer schweren bleiernen Röhre erkannt worden, mit einer Inschrift, die auf Byzanz weist. Somit ist die Inschrift eine Copie jener ursprünglichen und zu einer Zeit eingegraben, wo dies Monument errichtet wurde, um den delphischen Dreifuß, der nach

Conſtantinopel entführt wurde, zu tragen. Auch ſo iſt das Verzeichniß der griechiſchen Völker ſo intereſſant, daß ich es beifüge:

12. Gewinde . . . . . .
Λα[κεδαιμόνιοι]
Κορίνθιοι.
11. Gewinde *Σ[ι]κυό[νιοι.*
Αἰγινᾶται.
10. Gewinde *Μεγαρῆς.*
Ἐπιδαύριοι.
Ἐρχομένιοι.
9. Gewinde *Φλειάσιοι.*
Τροιζάνι[οι.
Ἑρμιονῆς.
8. Gewinde *Τιρύνθιοι.*
Πλαταιῆς.
Θεσπιῆς.
7. Gewinde *Μυκανῆς.*
Κεῖοι.
Μάλιοι.
Τένιοι.
6. Gewinde *Νάξιοι.*
Ἐρετριῆς.
Χαλκιδῆς.
5. Gewinde *Στυρεῖς.*
Φαλεῖοι.
Ποτεδεᾶται.
4. Gewinde *Λευκάδιοι.*
Φανακτοριεῖς.
Κύθνιοι.
Σίφνιοι.
3. Gewinde *Ἀμπρακιῶται.*
Λεπρεᾶται.

(S. 162 — 181. 286 ff.) — Wir knüpfen hieran die Abhandlung des Herrn von Velſen in Athen über ein atheniſches Pſephisma zu Ehren zweier Akarnanier, Phormion und Karphinas, welche den Athenern bei Gelegenheit eines Krieges Dienſte geleiſtet hatten und dafür mit einem goldenen Kranze und anderen Ehren belohnt wurden. Wir erhalten hier ein ſchon früher bekannt gewordenes Monument in einer möglichſt berichtigten Geſtalt. Herr von Velſen ſetzt daſſelbe, welches Meier in Ol. 114, 2 und Rangabé gar in die Zeit des chremonideiſchen Krieges gelegt hatten, in Ol. 110, 3, bald nach Beendigung des dritten heiligen Krieges und der Schlacht von Chäronea. (S. 115 — 127.) Herr Pinder theilt (S. 216 f.) ein dem Herrn Michael Levy in Inowraclaw gehöriges Goldmedaillon mit, auf der einen Seite das Bild des Kaiſers Conſtans mit der Aufſchrift FL(avius) JVL(ius) CONSTANS PIUS FELIX AVG(ustus); die Rückſeite zeigt den rechtshinſchreitenden Kaiſer mit der ungewöhnlichen Aufſchrift: Victoria Augusti Nostri. — In eine andere Zeit verſetzt uns ein Vortrag von Jacob Grimm über die runiſche Inſchrift am Löwen von Venedig (S. 437 ff.), welcher jetzt am Eingange des Arſenals ſteht und von den Venetianern 1687 bei ihrer Einnahme Athens aus dem Piraeeus nach Venedig gebracht iſt. Schon ſeit längerer Zeit ſind in dieſer Inſchrift nordiſche Runen erkannt worden, welche jetzt, ſo ſcheint

es, vollständig verstanden vor uns liegen. Die Inschrift auf der linken Seite des Löwen besagt, daß Hakon im Verein mit Ulf, Asmund und Oern den Hafen eroberten, und daß diese Männer und Harald der Hohe dem griechischen Volke wegen eines Aufstandes Geldbußen auflegten; die auf der rechten Seite nennt die Namen der Nordmänner, welche sie auf Befehl Haralds, den Griechen zum Trotz, einhauten. Grimm erkennt in diesem Harald den Bruder des heiligen Olaf. Nach dem Tode seines Bruders floh Harald nach Gardarike und weiter nach Constantinopel, wo er 10 Jahre als Anführer der Väringer in griechischen Diensten blieb und unter Andern einen Aufstand des durch unerschwingliche Lasten bedrückten Griechenvolks stillen half. — Von nicht geringerem sprachlichen Interesse ist eine Runeninschrift auf einem goldenen Ringe, der im Museum zu Bucharest aufbewahrt wird. W. Grimm liest dieselbe (S. 602 ff.): utan nodhi haila, = Glück, frei von Bedrängniß. — Endlich theilt Herr Pinder (S. 182 ff.) die Schwere mehrerer antiken Gewichte mit, unter denen eine attische Handelsmine, mit der Inschrift MNA und dem Bilde eines Delphin, mit Recht den ersten Rang einnimt.

Einem andern Kreise der philologischen Disciplinen gehört ein Vortrag Gerhard's über die hesiodeische Theogonie zu (S. 190 — 192). Die Hauptsätze Gerhards sind folgende. Der Text der Theogonie ist aus Bruchstücken verschiedenen Inhalts und Alters zusammengesetzt. Als Belag hierfür dienen der Hekatehymnus, das Proömium und mehrere andere Abschnitte. Der Hekatehymnus wird verständlich, wenn man in ihm eine Wechselrede zweier Personen erkennt. Eben so das Proömium, wenn man seine einzelnen Abschnitte als eine Wechselrede faßt. Und zwar bilden die zusammengereihten ersten Hälften desselben einen selbständigen hesiodeischen Hymnus, während die anderen Hälften nebst dem Schluß von dem späteren Diaskeuasten herrühren. Auch abgesehen von diesen Partieen sind noch sonstige Zuthaten des Diaskeuasten nicht nur in den Uebergängen des Schlußabschnittes, sondern auch in manchen episodischen Ausführungen von späterer Färbung wahrzunehmen, welche ausgeschieden werden müssen, um die altepischen Bestandtheile des ganzen Gedichts würdigen zu können. Diese Diaskeuastenarbeit mag der Zeit des Pisistratus angehören und zu Athen geschehen sein, wie denn im Hekatehymnus sich attischer Sprachgebrauch zeigt. Die Vermuthung liegt nahe, daß Onomakritos auch hierbei, wie bei Homer, thätig war. Er verband hierbei in ähnlicher Weise, wie dies auch bei den Werken und Tagen ge-

ſchehen iſt, ältere und neuere Dichtungen zu einem theogoniſchen Cyklus. Laſſen ſich nun auch die verſchiedenen Beſtandtheile dieſes Ganzen noch wohl erkennen, ſo muß ſich doch die Kritik des Textes damit begnügen die Faſſung herzuſtellen, welche dem Diaſkeuaſten verdankt wird. Von dieſer Faſſung ſind nun deren Interpolationen auszuſcheiden, welche ſämmtlich von einer einzigen Ueberarbeitung jener erſten Recenſion herzurühren ſcheinen. Dieſer Ueberarbeiter dürfte jener Kerkops geweſen ſein, deſſen Name geeigneter iſt als alle bisher vorgeſchlagenen die vielbeſprochene vierte Stelle in dem litterariſchen Rathe des Piſiſtratus auszufüllen. Dies die höchſt geiſtvolle Anſicht Gerhard's über eines der ſchwierigſten Probleme. Wir bemerken, daß inzwiſchen ſowohl die Abhandlung in extenſo als auch eine neue Ausgabe der Theogonie von Gerhard im Druck erſchienen iſt. — Ein Vortrag Panofka's (S. 217 ff.), welcher Dichterſtellen und Bildwerke in ihren wechſelſeitigen Beziehungen betrachtet, knüpft an die Stelle von Ariſt. Plutus an, in der ſich Hermes zuerſt als *στροφαῖος*, als Thürhüter, dann als *ἐμπολαῖος*, als Gott des Verkehrs, ferner als *δόλιος*, als *ἡγεμόνιος* und als *ἐναγώνιος* anbietet. Auf dem Wege nach Pellene ſtand (Pauſ. 7, 27, 1) ein Hermes Dolios, beim Eintritt in die Stadt ſelbſt ein Tempel der Athena, die Panofka, da im Philoktet v. 133 f. Hermes Dolios und Nike Athene Polias verbunden angerufen werden, auch als Nike Athene Polias gefaßt wiſſen will. Der Grund iſt völlig haltlos. Im Philoktet iſt die Anrufung beider Gottheiten, nicht weil ſie in einer weſentlichen Verbindung ſtehen, ſondern weil der Betende in ſeiner ſpeciellen Lage beide gebraucht; bei Pellene aber iſt eine Zuſammengehörigkeit des Hermes Dolios und der Athena nicht blos nicht nachweisbar, ſondern ſehr unglaubhaft. Eben ſo bedenklich iſt es mit dem Attribute, welches er für den Hermes Enagonios gefunden zu haben meint, dem langen Wanderſtabe, den Hermes als Führer beim Agon trage. Der Ephebe, welcher auf einer unedirten nolaner Vaſe dem Hermes gegenüber ſteht und dieſen Stab trägt, kehrt eben als Sieger in ſeine Heimath zurück. Gelegentlich erhalten wir von Panofka die überraſchende Belehrung, daß *ἀγών* (der Kampf) urſprünglich Führer bedeute. — Sodann gab J. Bekker als Nachtrag zu ſeiner Ausgabe des Phrantzes die Disputation des Patriarchen Gennadius mit Sultan Mahmud II. in türkiſcher Sprache, aus der griechiſchen Schrift, worin Alter ſie gedruckt hatte, auf Wilken's Bitte von Herrn von Hammer-Purgſtall ins Arabiſche übertragen und mit Sprachbemerkungen begleitet. (S. 305 ff.)

Dem Kreiſe der deutſchen Geſchichtsforſchung gehört ein Vortrag Homeyer's über die unächte Reformation des Kaiſers Friedrich III. zu (S. 291 — 304.) Dies Document war bereits durch Eichhorn aus dem 15. Jahrhundert und aus der Reihe der wirklichen Rechtsquellen oder auch nur der Reichstagsentwürfe entfernt worden. Durch die Unterſuchung Homeyers aber wird nun feſtgeſtellt, daß die Form jener Artikel bei Oechsle die älteſte und urſprüngliche und die erſte Geſtaltung derſelben dem Heilbronner Convente (1525) zuzuſchreiben iſt. Jünger als dieſe iſt die Form bei Goldaſt, die jüngſte aber die der alten Drucke, in denen überhaupt der Kaiſer Friedrich III. zuerſt eingeſchwärzt erſcheint. Von dieſen Drucken iſt wieder der Zwickauer, wie die Vergleichung lehrt, der ältere, und der Druck ohne Angabe des Druckortes, welcher in dem Holzſchnitt des Titelblattes das Jahr 1523 zeigt, dem Zwickauer offenbar nachgedruckt. Die Angabe des Jahres 1523 hat bisjetzt die Kritik irre geführt. Homeyer weiſt mit Evidenz nach, daß dieſe Zahl, welche nur in der Verzierung ſtehe, in keiner Weiſe auf das Druckjahr ſchließen laſſe, ſondern dieſes ſehr wohl ein ſpäteres ſein könne. Indem nun aber in den Drucken gegen das Ende Georg Rixner genant Jherusalem Römischer kaiserlicher Mayestat vnn des heyligen reychs Ernholt erwähnt wird, wird man natürlich an jenen übelberüchtigten Georg Rüxner erinnert, der mit ſeinem Buche über das Turnier in Deutſchland und deſſen Einführung durch Heinrich den Vogelſteller ſo viel Unheil und Verwirrung geſtiftet hat, wie von Waitz in den Jahrbüchern des deutſchen Reichs I, 1. nachgewieſen iſt. — Eben derſelbe Gelehrte giebt (S. 318. f.) einige Ergänzungen zu ſeiner Abhandlung über Klenkok, welche ihm durch Dr. Wattenbach zugegangen waren, wodurch die Zeit dieſes Gegners des Sachſenſpiegels genauer feſtgeſtellt wird, namentlich ſpäter als bald nach 1330. — Für die Geſchichte der Mark Brandenburg iſt die Abhandlung Riedel's (S. 535 ff.) nicht ohne Intereſſe, welche die Verbindung der Mark mit der Grafſchaft Mähren unter Jobſt betrifft. Es wird hierdurch ſowohl der Zeitpunkt, an welchem die Mark als Pfand und hierauf nebſt der Kurwürde als Eigenthum an Jobſt überging, ſodann das Verhältniß ſeines Bruders Procop zur Mark und die weiteren rechtlichen Beziehungen ſowohl zu Siegismund als zu Wenzel in belehrender Weiſe feſtgeſtellt. Die Abhandlung bildet ſo einen Vorläufer zu der größeren Schrift Riedels über Friedrich I. — Man wird auch mit Intereſſe leſen (S. 187), daß Zeuß jetzt die Celticität der Marcelliſchen

Formeln annimmt, und ſein in der Grammatik darüber ausgeſprochenes Urtheil ſtreicht.

Aus dem Kreiſe der altdeutſchen Litteratur giebt Haupt (S. 568 ff.) eine althochdeutſche Schilderung des Himmels und der Hölle, welche zuerſt in der Zeitſchrift für deutſches Alterthum (1843) erſchienen war, und in der W. Wackernagel die poetiſche Redefülle erkannt hatte, als das, wofür er es ſofort erkannt hatte, als Gedicht von 190 Verſen, nachdem es ihm gelungen war die verſchollene Handſchrift, deren Hauptinhalt die lex Alamanorum bildet, in München wieder zu entdecken und ſie mit dem früheren Abdrucke noch einmal zu vergleichen.

Lepſius, welcher einen nicht mitgetheilten Aufſatz über die 22. Königsdynaſtie vorgetragen hat, giebt hierzu (S. 418) einige nachträgliche Bemerkungen.

Wir ſchließen hieran einen Vortrag Kiepert's (S. 621 — 647) über die geographiſche Anordnung der Namen ariſcher Landſchaften im erſten Fargard des Vendidad, welcher durch eine graphiſche Conſtruction vortrefflich erläutert wird. Nachdem Laſſen in der indiſchen Alterthumskunde kurz ſeine Anſicht ausgeſprochen und die erſten richtigen Fingerzeige gegeben hatte, war von Haug (in Bunſen's Aegypten) dieſer Weg verlaſſen. Kiepert zeigt nun, wie uns ſcheint, mit Evidenz, wie dieſe Orte zu drei und dreien in einer Richtung zu ſuchen ſind, wie dann von 3 zu 4, von 6 zu 7, von 9 zu 10, von 12 zu 13 dieſe Richtung verlaſſen und zuweilen ſelbſt geradezu zurückgegangen wird. So liegen 1. Airyanêm vaego, 2. Çugda, 3. Mouru vom hinterafiatiſchen Hochland nach Merw in weſtlicher Richtung; eine ähnliche Richtung von Nordoſt nach Südweſt erkennen wir in 4. Bakdi, 5. Niçaya, 6. Haraêva, von Balk über ein öſtliches Niſaea nach Herat. Eine neue Richtung ſetzt von Südoſt nach Nordweſt mit 7. Vaekereta duzaka über 8. Urva nach 9. Vehrkana, vom Hilmendſee nach Hyrkanien, an. Mit 10 Haraquacti kehrt die Aufzählung nach Arachoſien zurück, um über 11. Haetumat (am Hilmendfluſſe) nach 12. Raga zu gelangen, alſo wiedervon Südoſt nach Nordweſt. Mit 13. Kakra (Kabul), 14. Varena und 15. Hapta Hendu nimmt die Aufzählung im Vendidad wieder eine Richtung von Nordweſt nach Südoſt. Ich weiß ſehr wohl, daß gewiſſe Punkte auf kühner Muthmaßung beruhen: im Großen und Ganzen aber iſt durch Kiepert das richtige Princip hingeſtellt und Lichtindieſe uralte ethnographiſche Skizze gebracht worden.

Indem wir die kürzeren Mittheilungen über die Reiſe des Dr. Vogel, ſowie der Gebrüder Schlagintweit übergehen, erwähnen wir noch (S. 87 — 114) den Vortrag Trendelenburgs über Herbart's Metaphyſik, ſo wie die gehaltvolle Rede von Ehrenberg vom 24. Januar 1856, der man eine vielſeitige Berückſichtigung wünſchen möchte.

Wir ſcheiden von dieſen Berichten mit aufrichtigem Danke für die vielfache Belehrung und Anregung, welche wir aus denſelben erhalten haben.

C.

Vom Büchertiſch.

Ich glaube den Leſern der Revue beſſer zu dienen, wenn ich auf die in Folgendem genannten Bücher noch in dieſem Jahre durch eine kurze Anzeige aufmerkſam mache, als wenn ich abwarte bis ich ihnen von denſelben ausführliche und gründliche Beurtheilungen bringen kann.

B. 1. Dr. Seibert, Lehrer an der Realſchule in Barmen, Griechenthum und Chriſtenthum oder der Vorhof des Schönen und das Heiligthum der Wahrheit in ihrem gegenſeitigen Verhältniß. Barmen, Langewieſche. 409 S.

Der Verf. ſetzt die rechte hiſtoriſche Aufgabe darein zu begreifen, daß Chriſtus nicht nur Mittel- und Wendepunkt, ſondern auch Zielpunkt der Weltgeſchichte iſt. Dazu müſſe aber die Frage beantwortet werden, wie auch in dem vorchriſtlichen Heidenthume eine göttliche Pädagogie gewaltet habe, und er will nun eine umfaſſende Betrachtung und Würdigung des Griechenthums in ſeinem propädeutiſchen Verhältniß zum Chriſtenthum geben. Mit Recht beendet der Verf. ſeine Schrift mit der Unterſuchung, weshalb das Chriſtenthum das griechiſche Volk als ſolches nicht regenerirt habe, und weiſt als die Urſache davon nach den griechiſchen Weisheitsdünkel und die Verkehrung des Chriſtenthums in Philoſophie. Das innere Strafgericht hierfür iſt der geiſtige Tod der griechiſchen Kirche. Aber das griechiſche Volk hat auch den Miſſionsberuf, den es für Aſien gehabt, nicht erfüllt. Darum ergeht über die Chriſten griechiſcher Zunge aus Aſien her ſtammend

das äußere Strafgericht des Muhamedanismus. Wir ſind dem Verf. überall mit großer Spannung gefolgt und danken ihm für vielfache Anregung und Belehrung, können alſo ſein Werk ſowohl überhaupt als auch namentlich für reifere Schüler des Gymnaſiums als einen Wegweiſer aus dem Vorhof der Heiden in das Heiligthum der Wahrheit empfehlen.

2. J. Pupikofer, Leben und Wirken von J. J. Wehrli als Armenerzieher und Seminardirector. Frauenfeld, Beyel. 278 S. 1 Thlr.

Was in dem Gedanken der „Erziehung durch die Arbeit" Richtiges iſt, das iſt in der Wehrliſchule bereits gegeben. Die Wehrliſchule in Hofwyl iſt bekanntlich der Keim und das Muſter der landwirthſchaftlichen Armenſchulen und Rettungsanſtalten. Das Leben Wehrli's hat daher gerechten Anſpruch von dem Menſchenfreund, Pädagogen u. Staatsmann gleich ſehr beachtet zu werden. Die vorliegende zu einem weſentlichen Theil auf ſchriftliche Aufzeichnungen Wehrli's geſtützte Biographie iſt daher eine dankenswerthe Arbeit. Wenn ſie nachdrücklich hervorhebt, wie Wehrli gegen ſeinen Willen und manchmal mit Widerſtreben bei der ſchweren Aufgabe der Armenerziehung feſtgehalten wurde, ſo giebt ſie damit den Nachweis, wie ſowohl Fellenberg's als Wehrli's Werk unter providentieller Leitung ſtand. Sein Wirken als Seminardirector iſt durch Scherr's Eintritt in den Erziehungsrath vorzeitig beendet. Was er aber auch in dieſem Amt geleiſtet und der Sinn, in welchem er es geführt, wird uns immer ein Muſter ſein.

3. Dr. J. Ziller, Privatdocent an der Univerſität Leipzig, Die Regierung der Kinder. Für gebildete Eltern, Lehrer und Studirende bearbeitet. Leipzig, Teubner. 182 S.

Der Verf. hat den erſten Paragraph dieſer Schrift, welche er ſeiner „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" folgen läßt, in Nr. 1. der Päd. Revue 1857 bereits mitgetheilt. Indem er dort den Begriff der Kinder-Regierung behandelt, hat er unſre Leſer orientirt über das was ſie hier finden werden. Wir halten es für die ſo nöthige und doch ſo ſeltene Unterſcheidung zwiſchen Regierung und Zucht für einen glücklichen Umſtand, daß der Verf. ſeine Darſtellung der Regierung für ſich erſcheinen läßt. Man wird in ihr überall eine ſichere und klare Ausführung Herbart'ſcher Grundlehren finden.

4. K. F. Becker's Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend. Neunte Aufl. Herausgegeben von F. A. Eckſtein. 3 Theile. Mit 15 Stahlſt. Halle Waiſenhaus-Buchhandlung. 2 Thlr. 20 Sgr. 284, 326, 284 S.

Man muß Herrn Dr. Eckſtein dafür dankbar ſein, daß er den Becker'ſchen Erzählungen fortdauernd ſeinen Fleiß zuwendet. Sie ſind und bleiben eine treffliche Lectüre für die Jugend, denn ſie geben derſelben einen würdigen und reichen Gedankenkreis, indem ſie dieſelbe an die Quellen griechiſchen Lebens führen. Der Herausgeber iſt bemüht geweſen, die Erzählung immer einfacher und ſchlichter zu machen, indem er ſich genau namentlich an den homeriſchen Text anſchließt. Die beiden erſten Bände, Ilias und Odyſſee, ſind wohl bekannter als der dritte. Dieſer behandelt die Zerſtörung Trojas — — Theſeus.

5. Dr. W. Wiedaſch, deutſcher Haus- und Schul-Homer. Für die Jugend nach E. Wiedaſch's metriſcher Ueberſetzung bearbeitet. 1. Theil. Ilias. 240 S. 14 Sgr. 2. Theil. Odyſſee. 240 S. 14 Sgr. 3. Theil. Erläuterungen. 48 S. 2 Sgr. Stuttgart, Metzler.

Die Homer-Ueberſetzung von Wiedaſch iſt in der Revue 1856 durch Herrn Prof. Ameis angezeigt und im Allgemeinen empfohlen. Der Sohn des Ueberſetzers bietet hier eine Bearbeitung jener Ueberſetzung für die Jugend, die er in der Schule gebraucht ſehen möchte. Er ſtützt ſich auf den Gedanken Herbarts, daß Homer für den erſten Jugendunterricht benutzt werden ſolle, der indes auch durch Diſſen's Arbeit nicht habe realiſirt werden können, weil man eben nicht mit Griechiſch, ſondern mit Latein den fremdſprachlichen Unterricht beginne. So ſolle denn eine Ueberſetzung für das Original eintreten, und zwar als Leſe- und Unterrichtsbuch in Quinta und Quarta, wohl auch noch in Tertia, hier namentlich auch dem hiſtoriſchen Unterricht dienend. Wir verkennen nicht, welchen Vorzu geine einheitliche Lectüre vor den zuſammengewürfelten Bruchſtücken hat, welche den Inhalt vieler Leſebücher bilden, und welche es auf keinem Gebiet zur Bildung von wirkſamen Vorſtellungsmaſſen kommen laſſen. Aber Leſebücher, wie etwa die Magerſchen, verſtehen „die Vielſeitigkeit des Intereſſes" eben richtig und fallen nicht unter obige Kategorie. Trotzdem ſcheint es möglich, Herrn Wiedaſch ſeinen Verſuch nachzuthun, — denn er hat in der Quinta des Auricher Gymnaſiums mit Herrn Rothert's Unterſtützung ſeinen Gedanken probiren können —, einen Verſuch von dem er ſagen kann, daß das Reſultat ermuthigend geweſen ſei, ſowohl durch den unmittelbaren Erfolg beim Unterricht, als durch die gleichzeitige Frucht der Lectüre für andre Stunden, als durch die nachwirkende an denſelben Schülern in den höheren Claſſen. Herr Oberſchulrath Kohlrauſch muntert in ſeinem beigegebenen Vorwort gleichfalls dazu auf.

W. Langbein.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Inhalt des ſechsundvierzigſten Bandes.

I. Abhandlungen.

Seite

Pädagogiſches Gutachten über commentirte Schulausgaben von Horaz Satiren und Epiſteln, namentlich über deren Verhalten gegenüber den erotiſchen Stücken des Dichters. Von L. Mezger, Prof. am evang. Seminar in Schönthal ..... 1—28

Neue Leiſtungen für Homer. Fortſetzung. Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin ..... 81— 94

Höhere Bürgerſchule und Gymnaſium noch einmal. Von W. Langbein..... 95—101

Bemerkungen über den mathematiſchen Unterricht. Von L. Ballauff, Lehrer an der Bürgerſchule in Varel. Zweiter und dritter Artikel. 102—122
Vierter Artikel ..... 277—289

Ueber Zweck und Methode des Unterrichts über Perikopen. Von Dr. R. Bobertag in Schweidnitz ... . 161—183

Zur Logik und philoſophiſchen Propädeutik auf Gymnaſien. Von Dr. Allihn, Privatdocent an der Univerſität Halle. 3. Artikel..... 184—193

Ueber die gegenwärtigen wiſſenſchaftlichen und pädagogiſchen Zuſtände des franzöſiſchen Sprachſtudiums. Von J. Baumgarten, Lehrer am Gymn. in Coblenz. 1. Altfranzöſiſche Studien..... 241—258

L. Annäus Seneca. Eine litterariſch-pädagogiſche Skizze. Von Dr. R. Volkmann, Lehrer an der F. W. Schule in Stettin..... 259—276

Ueber die Fürſtenſchulen im Alterthum und namentlich im Mittelalter. Von Dr. Cramer, Prof. am Gymnaſium in Stralſund ..... 321—337

Die Verhandlungen der pädagogiſchen Section in der 17. Verſammlung deutſcher Philologen, Schulmänner und Orientaliſten zu Breslau 1857. Von W. Langbein..... ... . 338—356

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswiſſenſchaften der Pädagogik.

1. Dr. Volkmann, Grundriß der Pſychologie.
2. Dr. Lazarus, das Leben der Seele. [Prof. Dr. Kern in Coburg.] 29—34

B. Pädagogik.

1. Verhandlungen der 16. Verſammlung deutſcher Philologen ꝛc.
2. L. Kellner, die Pädagogik der Volksſchule.
3. Derſelbe, Pädagogiſche Mittheilungen.
4. Bormann, Unterrichtskunde. [W. Langbein.] 34

1. Zeller, Lehren der Erfahrung für chriſtl. Landſchullehrer.
2. Dieſterweg, 1857! Pädagogiſches Jahrbuch.
3. Derſelbe, Pädagogiſches Wollen und Sollen. [Dr. Günther in Barby] 36

Dr. C. A. Kletke, Zur Beurtheilung und Würdigung des deutſchen Realſchulweſens. [W. Langbein.] 123

Dr. Gilbert, die Aufgabe unſrer Gelehrtenſchule in der Gegenwart. [Traug. Chriſtianſen.] 290

Dr. Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtsweſen Englands und Schottlands. [W. Langbein.] 357

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht

I.

1. Hoffmann, Uebungsſtücke zum Ueberſetzen ins Lateiniſche.
2. Dr. Meiring, Lateiniſche Schulgrammatik. [Meinshauſen in Mühlhauſen.] 39

Dr. C. Plötz, Vocabulaire systématique et guide de conversation Française. [W. Langbein.] 47

1. Scheele, Vorſchule zu den lateiniſchen Claſſikern.
2. Hartmann, Lateiniſche Grammatik.
3. Derſelbe, Lateiniſches Leſebuch.
4. Dr. Moiszißtiz, Lateiniſche Grammatik.
5. Englmann, Grammatik der lateiniſchen Sprache.
6. Derſelbe, Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in's Lateiniſche.
7. Dr. Mühlmann, Deutſch-lateiniſches Handwörterbuch. [Profeſſor Dr. Queck in Sondershauſen.] 136

Dr. Nägelsbach, Hebräiſche Grammatik. [Conr. Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.] 199

Dr. Heyſe, Syſtem der Sprachwiſſenſchaft herausgegeben von Dr. Steinthal. [Prof. Dr. H. Schweizer in Zürich.] 205

1. Heller, De la suppression de l'article devant les subst. joints aux verbes.
2. H. Plate, German Studies.
3. R. Duval, Anleitung das Conjugiren der franzöſiſchen Verben zu lernen.
4. Dr. Schmitz, Franzöſiſches Elementarbuch.
5. Derſelbe, Anleitung zu den erſten Sprechübungen in der franzöſiſchen und engliſchen Sprache. [Dr. Robolsky in Stettin.] . 219

II.

Dr. Keck, Auswahl aus Ovids Metamorphoſen. [Dr. Vollbehr in Glückſtadt.] 49

Dr. Rauck, Corn. Nep. liber etc. [Profeſſor Dr. Ameis in Mühlhauſen.] 52

1. Dr. Maſius, Deutſches Leſebuch.
2. Dr. Zeiſing, Neues deutſches Leſebuch.
3. G. Fleiſcher, Deutſches Leſebuch.

4. Oltrogge, Deutſches Leſebuch. Seite
5. Dr. Gräße, Leitfaden der allgem. Litteraturgeſchichte.
6. Dr. Lehmann, Boruſſia.
7. Gittermann, Deutſchland. [W. Lgbn.] ..... 55—57
1. Livius, erklärt von Weißenborn. 5. Band.
2. Sophokles, überſetzt von Thudichum.
3. Flavius Joſephus Geſchichte des jüd. Kriegs, überſetzt von Paret. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] ..... 142—154
Dr. H. Robolsky, Guillaume-le-Conquérant von Thierry. [Lgbn.] ..... 154—157
Fuch, Anleitung zur Ausarbeitung ſchriftlicher Aufſätze. [Gr.] .. . 157—158
1. Dr. C. Fuchs, Lehrbuch der deutſchen Metrik für höhere Lehranſtalten ſowie zum Selbſtunterricht.
2. Dr. O. Vilmar, Ueber die Einführung einer geſchichtlich begründeten Rechtſchreibung. [Gr.] 229
Dr. Lothholz, Baſilius d. Gr. Rede über den rechten Gebrauch der heidn. Schriftſteller. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] 291—296
J. Baumgarten, Handbuch der franz. Lectüre. [Lgbn.] ..... 296—297
Dr. Kopp, Römiſche Litteraturgeſchichte. [Dr. Volkmann in Stettin.] 297—299

III.

1. Mommſen, Römiſche Geſchichte.
2. Schömann, Griechiſche Alterthümer. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] ..... 57—62
1. Bodemann, J. C. Lavater. 2. Derſelbe, J. F. Oberlin. 3. Becker, Dr. M. Luther. 4. B. ter Haar, Reformationsgeſchichte. 5. Wild, Gefühls- und Lebensbilder. 6. Thomas, Bilder aus der Länder- und Völkerkunde. 7. Dr. Hahn, Leitfaden der vaterländ. Geſchichte. 8. Heſſenmüller, Die Frauen und das Chriſtenthum. [Dr. Günther in Barby.] ..... 62—64

V.

1. Dr. Opppel, Leitfaden für den Unterricht in der Elementarmathem. 1. Geometrie. 2. Hoffmann, Aufgaben aus der Arithm. und Algebra. 3. Jacobs, mathem. Schulbuch. 4. Bootz, Elemente der allgemeinen Arithmetik. [Lgbn.] ..... 64— 68
1. Eſſen, Lehrbuch der Stereometrie. 2. Gallenkamp, Elemente der Mathematik. [Prof. Dr. Emsmann in Stettin.] ..... 68— 70

VI.

1. Bernſtein, Aus dem Reiche der Naturwiſſenſchaft. 2. Zammi⸗ner, die Muſik und die muſik. Inſtrumente. 3. von Bogus⸗lawski, die Kometen ꝛc. ..... 70— 72
Stoltzenburg, Aſtron. Jugendalmanach. [Prof. Dr. Emsmann in Stettin.] ..... 299—300

IX.

Dr. Hagenbach, die chriſtliche Kirche vom 4. bis 6. Jahrhundert. [Dr. Günther in Barby.] ..... 72— 75
Dr. Hollenberg, Hülfsbuch für den evangel. Rel.-Unterricht in Gymnaſien. [Lgbn.] ..... 75— 76
Evangeliſches Gebetbuch für Württemb. Schulen. [L. M.] ..... 76— 77
Kritzler, Die Heldenzeiten des Chriſtenthums. [Gr.] ..... 158—159

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

Seite

I.

Harder, Leſebuch für Stadt- und Landſchulen [Gr.] ..... 77— 78
Behrens, Deutſches Leſebuch. [Gr.] 159

III.

Häſters, Lehr- und Leſebuch ꝛc. [Rector Otto in Mühlhauſen.] ... 159—160

V.

Poſtel, die Feſte des chriſtl. Kirchenjahrs. [Dr. Günther.] ..... 78— 80
Böhme, Chriſtfeſt- und Neujahrsgrüße. [Gr.] 160

III. Vermiſchte Aufſätze.

Die Sentenzenſammlungen aus lateiniſchen Autoren. Von Prof. Dr. Queck in Sondershauſen ..... 230—237
Ein Gaſtgeſchenk auf den Weg nach Oeſterreich. Von W. Langbein.. 237—240
Anſchreiben des Dir. Dr. Kletke in Breslau an den Herausgeber der Pädagogiſchen Revue ..... 301—317
Statt der Duplik. Vom Herausgeber ..... 317—320
Monatsberichte der Akademie der Wiſſenſchaften zu Berlin 1856. Philologiſches und Hiſtoriſches. Von C. ..... 369—376
Vom Büchertiſch. B. 1. Dr. Seibert, Griechenthum und Chriſtenthum. 2. Pupikofer, Leben und Wirken von J. J. Wehrli. 3. Dr. Ziller, Die Regierung der Kinder. 4. Becker's Erzählungen aus der alten Welt von Eckſtein. 5. Dr. Wiedaſch, Deutſcher Schul- und Haus-Homer. [W. Lgbn.] ..... 376—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 zu Stettin.

Siebenundvierzigster Band.

(Nro. 1—10 der zweiten Abtheilung.)

Berlin,

Verlag der Rengerschen Buchhandlung (O. Struwe).

1857.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVII. Nro. 1. 1857.

III. Ueberſichten.

E. Ueberſicht der Schulſchriften.

Die höhere Bürgerſchule und die höheren bürgerlichen Stände.

Von W. Langbein.

(Programm der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin. 1857.)

Zu einer Zeit, in welcher offenbar von verſchiedenen Seiten her die Strömung der öffentlichen Meinung und der Thatſachen gegen das Fortbeſtehen der höheren Bürgerſchulen geht, überweiſt unſere Stadt ihrer Friedrich-Wilhelms-Schule ein neues, ſtattliches Gebäude, und giebt damit der Anſtalt eine Gewähr, daß ſie im Weſentlichen die Anſprüche erfüllt hat, welche ihr Patron und ihre Schulgemeinde an ſie geſtellt haben. Die meiſten höheren Bürgerſchulen unſerer Provinz ſind in Gymnaſien umgewandelt, und das eben jetzt, wo das Gymnaſium durch eine nicht unweſentliche Modification ſeines Lehrplans und eine dieſer Reform entſprechende Abänderung ſeiner Schlußprüfung ſich von der Aufgabe befreit hat, wenigſtens durch einen Theil ſeines Unterrichts und ſeiner Lehrgegenſtände auch den Anſprüchen des bürgerlichen Lebens genügen zu wollen, wo es, wie uns wenigſtens ſcheint, ſich zurückgezogen hat und beſchränkt auf das ihm ſonſt eigene Feld; wo es durch ausſchließliche Benutzung der in der Religion, dem claſſiſchen Alterthum, in der Geſchichte und in der Elementarmathematik liegenden Bildungsmomente nichts mehr, aber auch nichts weniger ſein will, als eine Gelehrtenſchule; wo es ſich und die Arbeit ſeiner Zöglinge concentrirt und vertieft in dem Streben, den Sinn und die Tüchtigkeit für wiſſenſchaftliche Studien zu erwerben, und ſich verſchließt gegen Wünſche, welche dahin gehen, daß der Schulunterricht der Jugend auch ein Material gebe, welches im bürgerlichen Leben ſelbſt ver-

wendbar ſei. Dieſe Schwenkung des Gymnaſiums hat zumeiſt in ſeinen oberen Claſſen ſtattgefunden, alſo eben da, wo die ſpecifiſche Differenz zwiſchen Gymnaſium und höherer Bürgerſchule erſt zum Vorſchein kommen kann. Die Umwandlung der höheren Bürgerſchulen hat bis jetzt nur in ſolchen Städten ſtattgefunden, welche überhaupt nur Einer höheren Lehranſtalt bedurft haben, und innerlich wie äußerlich nur Eine ſolche haben ernähren können. Daß man auch irgendwo eine neben einem Gymnaſium beſtehende höhere Bürgerſchule habe wollen in ein Gymnaſium verwandeln, iſt bis jetzt wenigſtens nicht bekannt geworden. Dieſe Städte ſind nun zugleich ſolche, um mich der Worte aus dem vorjährigen Programm unſerer Anſtalt zu bedienen, welche „dem Aufſchwunge des bürgerlichen Lebens ferner zu ſtehen ſcheinen". Mögen nun dieſe Städte mit Recht oder Unrecht meinen, den Aufwand für eine höhere Bürgerſchule anderen Bildungsbedürfniſſen gegenüber nicht verantworten zu können, ſo wird das wenigſtens faktiſch feſtſtehen, daß ſie dem Bildungsbedürfniſſe der höheren bürgerlichen Stände, ſo weit es immerhin noch vorhanden ſein wird, nicht ferner entſprechen wollen und können, da dieſem natürlich weder mit dem Wiſſen und Können, welche das Untergymnaſium bietet, dem Maße nach, noch mit dem des Obergymnaſiums der Art nach Genüge geleiſtet werden kann. Wenn nun unſere Stadt neben vielen anderen ihre höhere Bürgerſchule in ihrer Eigenthümlichkeit aufrecht erhält, ſo ſpricht ſie damit aus, daß der Aufſchwung des bürgerlichen Lebens eine andere Schulbildung der zukünftigen Glieder der höheren bürgerlichen Stände bedinge, als, der Art und dem Maße nach, das Gymnaſium zu gewähren im Stande, berufen und verpflichtet ſei. Die höheren Bürgerſchulen dieſer Städte könnten ſich alſo über ihre Zukunft beruhigen, und um ſich zu behaupten, vereinzelten Stimmen gegenüber nicht die Gewalt von Gründen, ſondern nur das Gewicht der thatſächlichen Exiſtenz zur Geltung bringen. Aber auch ſie werden, wenn ſchon nicht von den Wünſchen, welche überhaupt nur auf den Beſitz eines Gymnaſiums in der Stadt gehen, beunruhigt und aufgeſtört aus der Sicherheit des Bewußtſeins treuer Pflichterfüllung und eifriger, gewiſſenhafter Löſung der ihnen geſtellten Aufgabe. Innerhalb der Stände, welchen ſie zu dienen berufen ſind, ſpricht ſich vereinzelt eine Unzufriedenheit aus mit der Art, wie die höhere Bürgerſchule ihre Aufgabe löſt, mit den Zielen, welche ſie ſich ſtellt, mit den Mitteln, welche ſie anwendet, mit den Reſultaten, welche ſie auf dieſer oder jener Stufe oder gar am Ende ihres Weges erreicht. Dieſe vereinzelten Stimmen gewinnen eine Macht, ſelbſt wenn ſie ſich nur berufen auf Erfahrungen, die von der anderen Seite nicht als maßgebend können anerkannt werden; die erhobenen Anſprüche, urſprünglich mit einander zum Theil ſtreitend, modificiren ſich zum

Theil gegenſeitig, aber ſie heben ſich nicht ganz auf; es bleibt ein allgemein oder doch in einem beſtimmten Kreiſe allgemein anerkanntes Bedürfniß übrig, dem von der höheren Bürgerſchule nicht in der vermeintlich nothwendigen Weiſe und ſicher von ihr nicht auf jeder ihrer Stufen genügt wird; und plötzlich, nachdem die urſprünglich noch immer mit einander diſſonirenden Stimmen, die nur in der Anklage gegen das Beſtehende übereinkamen, ſich, wenn nicht zu einem Einklang, ſo doch zu einem Accord in einander verſchmolzen haben, finden ſie ein Organ, das einer Inſtitution, über deren Erſprießlichkeit und Nothwendigkeit jene Stimmen ſchließlich haben übereinkommen können, aus dem Reiche der bloßen Wünſche hinauszuhelfen vermag, und das ſie ins Leben, in die Wirklichkeit zu rufen den Willen wie die Mittel hat. Man verſchmäht ſomit vielleicht, was die höhere Bürgerſchule für ihren ſchönſten Schmuck, für den Kern und Stern ihres Lebens hält: man erſtrebt als Hauptziel, was für ſie, auch wenn es auf oder neben ihrem Wege liegt, nur einen untergeordneten Werth hat; man kann, was die höhere Bürgerſchule hat, nicht brauchen, und was ſie nicht hat, das kann man eben brauchen; man verwirft Zweck oder Mittel, theilweiſe oder ganz, und macht ihr, weniger mit den Worten, als durch die That, durch eine neue Schöpfung neben ihr, eine Oppoſition. Eine Oppoſition — denn die höhere Bürgerſchule hat, wie wir im Verfolg zu zeigen hoffen, neben ſich keinen Platz, ſondern wer ſich auf ihrem Boden neben ſie ſtellen will, ſtellt ſich ihr gegenüber, oder er ſtellt ſich, vielleicht ohne es zu wollen und zu wiſſen, unter ſie. Dieſe Erfahrung hat die höhere Bürgerſchule jetzt zu machen. Sie konnte ihr erſpart werden; da es nicht geſchehen iſt, wird ſie den meiſten Nutzen davon ziehen, denn ſie iſt allgemeiner Natur und gewinnt daher von jeder der Specialitäten, je genauer und tiefer dieſe ausgearbeitet werden, je vollkommener ſie ſich ausleben. Auch unſere Anſtalt, ſo geſichert ſie ſich äußerlich jetzt halten mag, hat ſich jetzt innerlich zu behaupten, und ſie mag dazu alle ihre Kraft aufwenden, nach zwei Seiten hin: gegen die Gewerbeſchule und gegen die Handelsſchule.

Wir könnten uns hier der Aufgabe ganz entziehen, das Verhältniß der Gewerbeſchule und der höheren Bürgerſchule darzulegen, und beide Anſtalten aus ihrem Begriff her ihre Auseinanderſetzung vollziehen zu laſſen. Die Gewerbeſchule gehört nicht zu unſerm Departement. Die höhere Bürgerſchule gehört unter das Cultusminiſterium, die Gewerbeſchule unter das Handelsminiſterium. Hat das erſtere die Miſſion, die geiſtigen und ſittlichen Güter der Nation zu wahren und zu mehren, ſo iſt es die Aufgabe des letzteren, die materiellen Intereſſen zu ſchützen und zu fördern. Indeß, wie ſchon dies eine abſtracte Scheidung iſt und ein fließender Gegenſatz,

deſſen Auflöſung eben auch in der Erlöſung beſchloſſen iſt, ſo können auch die Schulen, welche der Handelsminiſter gründet und regiert, auch wenn ſie nur techniſche Anſtalten ſein wollen, nicht ohne ethiſche Momente ſein. Zwar haben ſie ſich aller ethiſchen Unterrichtsgegenſtände entſchlagen, gewiß nicht aus deren Unterſchätzung, ſondern um in den anderen Gebieten bei ſolcher Beſchränkung deſto größere Tüchtigkeit zu erzielen, und um auf ihnen weiter hinaus eine größere Zahl von Schülern heimiſch zu machen, denen andernfalls der Zutritt zu ihnen ganz verſchloſſen bleiben würde. Sie lehren nur Mathematik, Naturwiſſenſchaften, Zeichnen. Es fehlt ihnen alſo der Unterricht in der Religion, in den Sprachen, in Geſchichte, Geographie, kurz in den Disciplinen, aus welchen her in den Schülern diejenigen Vorſtellungen erzeugt werden, welche an ſich von ſittlichem Werthe ſind, und auf denen die ſittliche Charakterbildung zu gründen iſt. Denn wenn auch das Zeichnen ſelbſt ein Sprechen iſt, ſofern im Zeichnen durch ſichtbare Zeichen Gedanken dargeſtellt werden, wenn alſo auch der Zeichenunterricht ſelbſt ein Sprachunterricht iſt, ſo iſt er doch nicht Sprachunterricht überhaupt, ſondern nur die beſondere Gattung deſſelben, welche auf das empiriſche Erkennen ausgeht, welche befähigt, die Zeichen zu verſtehen und zu gebrauchen, durch welche ein Reales für die Anſchauung dargeſtellt werden kann. So giebt der Zeichenunterricht an ſich alſo nur Uebung im empiriſchen, nicht im hiſtoriſchen Erkennen, und wenn ſchon äſthetiſche, ſo doch noch nicht ethiſche Bildung. Aber wenn ſomit auch der letzte Zweifel, ob nicht die Unterrichtsgegenſtände der Gewerbeſchule doch auch ethiſche Stoffe umfaſſen, gehoben iſt, ſo iſt doch unbeſtreitbar, daß der Lehrer durch ſie ſittlich wirken könne, denn er ſelber iſt eine ſittliche Perſönlichkeit, und er würde ſeine Aufgabe, für die gewerblichen Stände zu bilden, übel verſtehen, wollte er nur techniſches Wiſſen und Können, und nicht zugleich auch ſittlichen Ernſt, Treue, Pünktlichkeit, Gewiſſenhaftigkeit und Tüchtigkeit mit im Auge haben. Allerdings aber kann die Gewerbeſchule für die Charakterbildung, ſofern der Gedankenkreis deren einer, weſentlicher Faktor iſt, immer nicht die Garantien geben, welche eine Schule bietet, die in ihren Lehrgegenſtänden alles das mit umfaßt, was im Stande iſt dem Zögling den möglichſt großen perſönlichen Werth zu geben.

Das meiſte von dem, was hier andeutend über die Gewerbeſchule geſagt iſt, wird übrigens in Folgendem noch einmal aufgenommen werden müſſen, und die weiteren Unterſuchungen werden genügendes Material an die Hand geben, um das Verhältniß zwiſchen der höheren Bürgerſchule und der Gewerbeſchule aufzuklären. Nur das muß hier vorweg noch erinnert werden, daß die Gewerbeſchule ſich ſo ſehr und ſo ganz außerhalb des Organismus des Preußiſchen Schulweſens geſtellt hat, daß ſie gezwungen iſt,

nachdem ſie ſchon mit ihrem Lehrſtande aus dem Zuſammenhang mit den übrigen höheren Bildungsanſtalten ausgeſchieden iſt, auch die elementare Vorbildung ihrer Schüler ſelber zu übernehmen. Denn obgleich ſie nach dem Organiſationsplan vom 5. Juni 1850 die Aufnahme der Zöglinge in die unterſte Klaſſe nur an die Bedingungen knüpft:

1) daß der Aufzunehmende mindeſtens 14 Jahr alt ſei;

2) daß er nicht bloß deutſch geläufig leſen, ſondern auch durch Leſen eines ſeinem Geſichtskreiſe entſprechenden Buches ſich unterrichten könne;

3) daß er deutſch ohne grobe orthographiſche Fehler zu ſchreiben verſtehe und eine leſerliche Handſchrift beſitze;

4) daß er mit ganzen Zahlen und gewöhnlichen Brüchen geläufig rechnen könne und die Anwendung dieſer Rechnungen auf die gewöhnlichen arithmetiſchen Aufgaben kenne, ſo wie, daß er ebene geradlinige Figuren und prismatiſche Körper praktiſch auszumeſſen wiſſe;

5) daß er Uebung im Zeichnen beſitze;

Forderungen, welche wie man ſieht in jeder Volks- und Bürgerſchule, deren Lehrer nicht ihre Pflicht verſäumen, nothwendig reichlich erfüllt ſein müſſen: ſo müſſen doch ſchon hier und da die Gewerbeſchulen eigene Vorbereitungsklaſſen anlegen, weil ſie mit den aus den allgemeinen Schulen in ſie eintretenden Schülern, ich weiß nicht, ob anzufangen, oder das Ziel in der gegebenen Zeit zu erreichen ſich außer Stand finden und erklären.

Mit dieſer Einrichtung der Vorbereitungsklaſſen nach unten und dem Gewerbeinſtitut nach oben, und mit dem in dieſen ſelber vorgebildeten und ausgebildeten Lehrſtande bilden dann die Gewerbeſchulen einen in ſich geſchloſſenen Organismus, der ſich ſo zu ſagen außer allem Verhältniß zu dem geſammten Unterrichts- und Erziehungsweſen unſeres Landes geſtellt hat, und die Frage, ob ein Kind den einen Bildungsweg oder den andern einſchlagen ſolle, ſcheint zunächſt für die Eltern in ein Lebensalter deſſelben zu fallen, in welchem kaum ſchon eine Entſcheidung getroffen werden darf, wenn man nicht das Recht des Kindes irgendwie verletzen will.

Indeſſen ſteht das Gewerbe*inſtitut* offen für die Schüler der höheren Bürgerſchule, welche von ihr das Zeugniß der Reife erlangt haben. Ferner kommt factiſch wohl auch ein Secundaner einer höheren Bürgerſchule auf der Gewerbe*ſchule* mit fort und ſogar in ihrer oberen Claſſe. Alſo iſt thatſächlich die Frage zwiſchen Gewerbeſchule und höherer Bürgerſchule nicht auf ein Entweder — Oder geſtellt. Sondern da die für die Schulbildung aufzuwendende Zeit, wenn die höhere Bürgerſchule allein benutzt werden ſoll, wohl ein oder zwei Jahre länger ausfallen dürfte, ſo hätte ein gewiſſenhafter Vater nur zu prüfen, welchen Werth das Eigenthümliche der höheren Bürgerſchule für die künftige Lebensſtellung ſeines Sohnes haben

möchte, und ob ihm die längere Schulzeit nicht, wenn nicht mehr, so doch Werthvolleres einträge, als die technischen und Fachkenntnisse und Fertigkeiten, die ohne Zweifel die Gewerbeschule in die Wagschale legen kann. Die Frage zwischen Gewerbeschule und höherer Bürgerschule ist um so mehr factisch nur auf das „wie weit in der letzteren" gestellt, als wenigstens aus den höheren bürgerlichen Ständen kein Vater als erste Schule für sein Kind so leicht eine solche wählen wird, die bis zu dessen vierzehntem Lebensjahre nur die oben verzeichneten Resultate zu liefern verbunden ist.

Die Handelsschule, welche von den Herren Vorstehern der Kaufmannschaft hier so eben begründet worden ist, hat sich zunächst der höheren Bürgerschule keineswegs gegenüber gestellt. Die Herren Vorsteher „ersuchen die Herren Prinzipale," so heißt es in dem Circulare vom 16. Juni d. J., auf welches wir zunächst, um uns über Zweck und Ziel der Handelsschule zu unterrichten angewiesen sind, „sich zu verpflichten, künftig keinen in ihr Geschäft als Lehrling aufzunehmen, der sich nicht bereit erklärt, die Handels-Lehranstalt zu besuchen, und unter den angegebenen Modificationen ihren Cursus zu absolviren; wobei es sich von selbst versteht, daß dies nicht auf diejenigen jungen Leute Anwendung findet, welche die obersten Classen höherer Lehranstalten absolvirt haben." Hiermit ist also offenbar ausgesprochen, daß die Herren Vorsteher mit ihrer Handels-Lehranstalt unserer höheren Bürgerschule nicht entgegentreten wollen, daß sie die Schüler unserer obersten Classen genügend für das Geschäft vorgebildet finden, daß sie nur den an anderen Schülern sichtbaren Mängeln für den Eintritt in das Comptoir abhelfen wollen. Es dürfte aus dem Circular nicht zu entnehmen sein, daß sie die Bildung, welche in ihrer Handelsschule zu gewinnen ist, gleich hoch, vielweniger höher schätzen, als diejenige, welche die obersten Classen unserer Schule bieten. Eine Rivalität kann vielmehr erst dann, und vielleicht auch dann noch nicht eintreten oder beabsichtigt sein, wenn die bis jetzt noch nicht in nahe Aussicht gestellte Erweiterung der Handelsschule eintreten sollte durch Organisation derjenigen Abtheilung derselben, welche nicht Lehrlinge aufnehmen, sondern „junge Leute für den Eintritt in den Handelsstand überhaupt befähigen und ihnen durch die Wahl der Unterrichtsgegenstände eine bedeutende Abkürzung der Lehrzeit ermöglichen" soll. Indeß dürften wir uns doch nicht irren, wenn wir voraussehen, daß mit Aussicht auf die schon jetzt in's Leben tretende Lehrlings-Nachhülfeschule mancher Vater mit sich zu Rathe gehen wird, ob er seinem Sohne nicht die Zeit ersparen könne, welche derselbe in den oberen Classen der höheren Bürgerschule noch zuzubringen hätte, und ob es nicht für einen Gewinn zu halten sei, den Sohn zwei oder drei Jahre früher ins Geschäft und früher der Selbstständigkeit entgegen zu führen, da ihm

ja die Handelsſchule einen Erſatz für das verſpricht, was demſelben an Schulkenntniſſen in zwei bis drei Jahren verloren gehen würde. Wenn nun die folgenden Blätter auch auf die Frage: „Handelsſchule oder höhere Bürgerſchule" eine Antwort zu geben verſuchen, ſo iſt dieſe Frage eben im Sinne dieſer Väter geſtellt. Eine Unterſuchnng über die Beziehungen zwiſchen den höheren bürgerlichen Ständen und der höheren Bürgerſchule bietet natürlich einige Gedanken, welche bei einer ſorgfältigen und gewiſſenhaften Entſcheidung über den Bildungsweg eines Kindes von einem treuen Vater, der über dem Nächſten nicht die tieferen Anſprüche des Lebens überſehen und überhören mag, nach unſerer Meinung nicht außer Acht gelaſſen werden dürften. Nicht im Entfernteſten aber wird natürlich hier daran gedacht, den Abſichten der Herren Vorſteher eine ungerechtfertigte und an dieſer Stelle ſelbſt unverzeihliche Oppoſition zu machen. Wir müßten ſelber blind geweſen ſein, wenn wir nicht die Mängel in der Schulbildung der Lehrlinge des Handelsſtandes, welche ſie conſtatiren, ebenſogut wahrgenommen hätten, da wir ja nur zu gut wiſſen, aus wie niedrigen Claſſen und daher mit wie dürftigen Kenntniſſen viele unſerer eigenen Schüler hinter den Ladentiſch und in das Comptoir treten. Vielmehr iſt ihnen zu danken, daß ſie verſuchen, dieſen Mängeln durch die von ihnen projectirte Lehranſtalt abzuhelfen. Denn möge im Uebrigen von einzelnen oder irgend welchen gemeinſam handelnden Principalen auch ein Verfahren inne gehalten werden, welches ihnen zum Voraus die Verwendung wohl vorbereiteter Lehrlinge ſichert, ein Verfahren, welches an paſſender Stelle denſelben vorzuſchlagen erlaubt ſein möge: ſo wird doch immerhin auch ferner ein Theil der Lehrlinge ohne Zweifel mit ſo ungenügenden Kenntniſſen in die Lehrzeit eintreten, daß für dieſe eine Nachhülfe- und Fortbildungsanſtalt ein höchſt dankenswerthes Inſtitut ſein wird. Auch über die noch im Unbeſtimmten gelaſſene obere Abtheilung der Handelsſchule finden wir uns nicht principiell mit den Herren Vorſtehern im Widerſpruch, ſofern ſie eben eine höhere Handelslehranſtalt ſein ſoll; da ſie aber eben nur erſt in einem vorläufigen Entwurf vorhanden iſt, ſo werden wir uns an dieſem eine freilich weſentliche Abänderung vorzuſchlagen erlauben, für die wir nicht blos auf Entſchuldigung, ſondern von denen, welche der nun folgenden Unterſuchung in ihren Fundamenten beiſtimmen, auch auf Billigung und Zuſtimmung hoffen. Wir glauben uns mit der Auffaſſung der Herren Vorſteher in Uebereinſtimmung zu finden, wenn wir die von ihnen organiſirte Handelsſchule, ſo weit ſie zunächſt als Lehrlings-Nachhülfeſchule in's Leben treten ſoll, nur als einen Nothbehelf anſehen. Zwingende Gründe können vorhanden ſein, einen Knaben, der ſich dem Handelsſtande widmen ſoll, ſchon mit dem vierzehnten Jahre auch aus einer höheren Lehranſtalt zu nehmen, die freilich darauf

hin angelegt ist, bis zum 18. Lebensjahre die Schüler zu unterrichten und zu erziehen. Wir werden also bei normal gewesenem Fortschreiten diesen Knaben in unserer Untersecunda finden. Er wird da im Deutschen, Französischen, Englischen, Rechnen, Geschichte, Geographie, die Elemente erworben haben und an dem Unterricht in der Handelsschule, wie dieser in Aussicht gestellt ist, unmittelbar und mit Nutzen theilnehmen können. Er wird seine Muttersprache, die französische und die englische Sprache so weit beherrschen, daß er einen leidlichen Handelsbrief in allen dreien kann schreiben lernen, er wird im Rechnen so weit geübt sein, daß er in die Geheimnisse des Kettensatzes und gar etwa auch des Conto-Corrents mit seinen rothen Ziffern und mit oder ohne Staffel eindringen kann; er wird soviel an allgemeiner geschichtlicher und geographischer Auffassungsgabe mitbringen, daß er die Specialitäten der Handelsgeschichte und Handelsgeographie auch aufzunehmen vermag; er wird soviel naturhistorische Kenntnisse besitzen, um für die Producte, welche im Handel Waare werden, ein Interesse zu haben und somit, da seine naturhistorischen Anschauungen und Kenntnisse mit geographischen bereits verflochten sein werden, für die Unterscheidung von Menado und Mocca, Carolina und Patna, Mule- und Watertwist noch andere Stützen und Hülfen zu haben, als bloß die Farbe, die Form, die Verpackung, nämlich in der Reproduction naturhistorischer, geographischer, vielleicht gar schon physikalischer Vorstellungen, mit denen er die äußeren Kennzeichen der Waaren in eine für immer feste psychologische Verknüpfung wird bringen können; er wird soviel Combinationsgabe aus der Schule in's Comptoir und soviel reale Anschauungen aus dem Comptoir in die Handelsschule mitbringen, um die doppelte Buchführung in ihren Principien zu verstehen, sich aus der Strazze vernehmen und in dem Kassenbuch orientiren zu können. Kurz, es wird ein solcher Schüler, wie es ja auch eine hundertfache Erfahrung lehrt, fähig sein, sich in die Arbeiten auf dem Comptoir, im Speicher, am Packhof, beim Makler und auf der Bank hineinzufinden, und so weit geistig entwickelt, um in alle diese Arbeiten nicht mechanisch wie ein Arbeitsmann, sondern mit praktischem Sinn einzugehen. Und wenn nun die Handelsschule die Arbeit übernimmt, das, was der Lehrling in allen Zweigen seines Dienstes hier und da vereinzelt abmerken, abhorchen, abfühlen muß, zu gruppiren, zu ordnen, zu verknüpfen, unter einfache Gesichtspunkte zu bringen, wissenschaftlich zu durchdringen, die einzelnen Dinge, Erscheinungen, Ereignisse, Bedingungen und Zustände in ihrem Sinn und Wesen, in ihrer Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit, in ihrem Zusammenhang und Zusammenwirken, in ihren allgemeinen Grundlagen und höheren Principien zu begreifen: so ist kein Zweifel, daß sie technisch wie wissenschaftlich ein wesentliches Theil dazu beitragen wird, daß aus dem willigen anstelligen

verſtändigen Lehrling ein gewandter, vielſeitig brauchbarer, geiſtig beweglicher und ſtrebſamer Commis werden möge, der ſeine Stelle auch an einem fremden Platze wird verſehen können, der nicht für eine Branche blos zugeſtutzt iſt, ſondern der in der Arbeit mit Bordeaux auch die Fundamente der Arbeit mit Riga, und aus dem Verkehr mit Breslau auch das Weſentliche für den mit Amſterdam aufgefunden haben und ſich in Bremen oder Trieſt nicht viel ſchwerer oder leichter als in Liverpool oder Rio heimiſch machen wird. Wenn es alſo darauf ankommt, aus einem Schüler unſerer Unterſecunda einen tüchtigen Commis werden zu laſſen, ſo mögen ſein guter Wille, ſeine Schulkenntniſſe, ein wohlwollender Principal, ein geſchickter Disponent, ein lehrhafter Procurant, ein hülfreicher „Erſter" und endlich die Handelsſchule jeder an ſeinem Theil das ſeine thun, und binnen vier, fünf Jahren die Aufgabe wohl lösbar ſein, wie ſie denn in der That ja oft genug gelöſt wird. Nun ſind aber gute Commis ein weſentliches Requiſit für ein jedes Geſchäft, und wenn die Handelsſchule deren Heranbildung, wenn auch nicht garantirt, ſo doch nicht unerheblich fördert, ſo wäre es wunderlich, wollte man aus Principienreiterei ſich der Gründung einer ſolchen widerſetzen und zugleich thöricht, denn das Leben treibt ſeine neuen Keime und Geſtalten nicht nach theoretiſchen Lucubrationen; der einen Einſeitigkeit ſetzt es mit gleichem Recht die andere gegenüber — ſie müſſen ſich vertragen comme, si par le mouvement nécessaire des choses, elles sont contraintes d'aller, elles seront forcées d'aller de concert.

Der Vater alſo, welcher gezwungen iſt, ſeinen Sohn ſchon mit dem vierzehnten Jahre aus der höheren Bürgerſchule in's Geſchäft zu ſtecken, möge ſich beruhigen. War es bisher ſchon immer möglich und erfahrungsmäßig ſogar nicht ſelten, daß ein Kind in dieſer Lage für das Geſchäft genügend und wohl gar tüchtig ausgebildet werde, ſo iſt die Handelsſchule ein neues förderndes Moment, das wir keineswegs von vornherein unterſchätzen wollen. Ob aber aus dem Commis ein Disponent, aus dem wackeren Diener ein verſtändiger Leiter, aus dem treuen Kaufmann ein umſichtiger Handelsherr werden ſoll, das kann freilich, wie es bisher nicht von dem Lehrherrn verbürgt werden konnte, auch durch die Handelsſchule nicht in ſichere Ausſicht kommen. Denn die Handelsſchule beſchränkt ſich naturgemäß darauf, erſtens daſſelbe nur im Zuſammenhange zu lehren, was eigentlich auf dem Comptoir, und wenn nicht alles auf dem erſten und in der Lehrlingszeit, ſo doch auf dem zweiten und dritten in den erſten Jahren des Dienſtes als Commis ſoll aufgenommen und angeeignet werden; zweitens außerdem die geſchäftliche Correſpondenz, vielleicht auch den mündlichen Ausdruck in den vornehmſten fremden, neueren Sprachen zu lehren, wobei ſich aber wohl von ſelbſt verſteht, daß es dabei nur auf die Herrſchaft über

ein ſehr eng begrenztes Material und eine Sicherheit in gewiſſen feſten Formen und Formeln abgeſehen ſein kann. Verſpräche die Handelsſchule mehr, ſo würde ſie ihrem eigenen Vorſatze untreu werden, „die Lehrgegenſtände nur von einem durchaus praktiſchen Geſichtspunkte und in der innigſten Beziehung zum kaufmänniſchen Beruf behandeln" zu wollen. Die Handelsſchule geht alſo rein auf in der Technik des Geſchäfts, ſie iſt ſomit eine techniſche Anſtalt, eine Fachſchule, eine Geſchäftsſchule, die ihre Aufgabe erfüllt hat, wenn ſie die Regeln des Dienſtes, die Formen des Verfahrens, die Kunſtgriffe, die Uſancen, das Handwerkszeug des Geſchäfts verſtehen und brauchen gelehrt hat; ſie entläßt den Schüler als einen fertigen Commis — im unglücklichen Fall freilich nur als einen in ſeiner Meinung fertigen und durch- und ausgebildeten — und vertröſtet für das, was da fehlt, damit aus dem Commis ein Disponent, aus dem Diener ein Herr werde, auf die fernere eigene Fortbildung, die ſie freilich erleichtert und geſichert haben, und deren ſittlichen Vorbedingungen ſie zugleich mit förderlich geweſen ſein will.

Hier würde es nun am Ort ſein zu vergleichen, ob dieſe Verheißungen der Handelsſchule, die praktiſche Brauchbarkeit, das wiſſenſchaftliche Intereſſe und die Energie des Willens und ſeine Lenkung auf ſittliche Zwecke zu mehren und zu ſichern, ſicherer von ihr gegeben werden können, oder von der höheren Bürgerſchule, wenn ſie den Zögling bis zum ſiebzehnten oder achtzehnten Jahre behält. Doch werden wir zuvor die Zuläſſigkeit eines ſo ſpäten Eintritts in die praktiſche Lehrzeit darzulegen und die Bedingungen der Möglichkeit davon aufzuſuchen haben, da wirklich letztere von manchen und achtbaren Seiten her geläugnet wird. Wir meinen mit Unrecht.

Gewichtige Stimmen aus dem Handesſtande ſelbſt erklären ſich für die Möglichkeit, die Schulzeit bis zu der genannten Grenze auszudehnen. Die achtbarſten Firmen des Düſſeldorfer Handelsſtandes erließen 1853 die Erklärung, daß ſie denjenigen jungen Leuten, welche von der Realſchule mit dem Zeugniß der Reife entlaſſen ſeien, die übliche Lehrzeit um ein Jahr verkürzen wollten. An unſerem Platze iſt es eine vielfach geübte Praxis, daß Schüler aus den beiden oberſten Claſſen unſerer Friedrich-Wilhelms-Schule nur drei Jahre zu „lernen" brauchen. Dies iſt ein Verfahren, durch welches der Schule und dem Stande gleicherweiſe wohl gedient wird, und jedenfalls beſſer, als wenn die Aufnahme in das Comptoir an die Bedingung geknüpft wird, daß der Lehrling ſich zum Beſuch der Handelsſchule verpflichten müſſe. Auf letztere Art wird ein frühzeitiger Eintritt in's Geſchäft herbeigeführt. Das Circular der Herren Vorſteher ſelbſt ſtellt dagegen die Hinausſchiebung des Eintritts in das Comptoir in Ausſicht,

und erklärt ſie alſo überhaupt für zuläſſig, für diejenigen Aſpiranten des Standes, welche die ſpäter zu errichtende obere Abtheilung der Handelsſchule beſuchen würden. Wir eignen uns dies Zugeſtändniß an, und mit ihm zugleich die Verheißung einer abgekürzten Lehrzeit, nur, wie der Verfolg zeigen wird, nicht für die Schüler der oberen Handlungsſchule, ſondern für die reifen Schüler unſerer höheren Bürgerſchule. Die Auseinanderſetzung zwiſchen beiden bleibt vorbehalten, und man wird kaum anders erwarten, als daß wir für die höhere Bürgerſchule eintreten werden.

Die Gegenwart fordert für den Kaufmann eine tiefere Bildung als frühere Zeiten. Nun wird Bildung zwar nicht allein, ja nicht einmal ſicher, durch Schulwiſſen und Lehrgegenſtände nnd jedweden Unterricht erworben, und mangelhafte Bildung kann durch das Leben und im Leben ſelbſt vertieft und erweitert werden. Bildung iſt überhaupt nie abgeſchloſſen, ſondern ein ſtetiger Prozeß und nur im Fluſſe und Werden wirklich. Aber die Schulen haben eben kein anderes Geſchäft, als zu bilden, und ſie dürfen bei dem Schüler das einzige Intereſſe, ſich zu bilden vorausſetzen, während den, wer im Leben ſteht, nothwendig auch andere Intereſſen bewegen müſſen, die möglicher Weiſe die Bildung noch mit fördern, ebenſoleicht aber auch ſie ins Stocken bringen und hemmen. Wird daher höhere Bildung verlangt, ſo iſt es natürlich, dieſe Arbeit den Schulen aufzulegen, und da dieſe nicht die geiſtige Entwicklung treibhausmäßig verfrühen dürfen oder können, auch wenn die heutigen Methoden vielleicht mehr leiſten als frühere, indem nun einmal der Verſtand nur mit den Jahren kommt, ſo müſſen ſie eine längere Schulzeit für ihre erweiterte Aufgabe beanſpruchen. Den früh in das Geſchäft eintretenden Lehrling beſchäftigt der Lehrherr in der Lehrzeit ſo lange mit niederen und Handdienſten, bis der Verſtand kommt, deſſen er bedarf für die wirkliche Theilnahme an dem Gange des Geſchäfts. Bringt der Lehrling aber die erforderliche ſittliche und Verſtandesreife in das Geſchäft mit, ſo iſt es gewiß nicht nöthig, auch nicht heilſam, den Dienſt, nachdem ihn der Lehrling kann und ſicher kann, auch noch immer von ihm ſo lange verrichten zu laſſen, bis die bedungenen vier oder fünf Jahre um ſind. (Kühner, Programm der Muſterſchule in Frankfurt a. M.). Die Lehrzeit entſpricht dann in der That nicht mehr ihrem Namen, der Lehrherr gebraucht die Kräfte des Lehrlings als eines Arbeiters, er erfüllt an ihm nicht mehr eine ſittliche Aufgabe, und leicht dürfte dieſe Unſittlichkeit nach mehr als einer Seite hin Schaden anrichten. Kann einem Lehrling während der Lehrzeit die Theilnahme an einer Handelsſchule verſtattet werden, die doch wohl auch noch häuslichen Fleiß fordern dürfte — oder ſoll ſie das vielleicht nicht? — ſo kann auch, wenn das, was auf der Handelsſchule nachgeholt oder gewonnen werden ſoll, entweder ſelber oder gar noch Werthvolleres in

die Lehre mitgebracht wird, wenigſtens um ein Aequivalent an Zeit die Lehre abgekürzt werden. Es wäre nun alſo zu prüfen, in welchem Verhältniß die zu erwartenden Leiſtungen der Handelsſchule zu dem ſtehen, was die höhere Bürgerſchule vom vierzehnten bis zum ſechszehnten oder gar achtzehnten Jahre bieten kann.

Zuerſt iſt zu bemerken, daß die höhere Bürgerſchule eine öffentliche Schule, die Lehrlingsſchule ein Privatinſtitut iſt.

Wir verkennen gewiß am wenigſten den Segen, der aus Privatinſtituten auch auf öffentliche Schulen übergefloſſen iſt, oder was ſie für Methodik und Didaktik, Unterrichts- und Erziehungskunſt geleiſtet haben. Aber dies, was uns die Geſchichte der Pädagogik gelehrt hat, ſoll uns nur deſto behutſamer in unſerem Urtheil machen, und wenn für die Schule zumeiſt es ſich handelt um men, no measure, ſo ſind doch auch andrerſeits wieder die Umſtände und Thatſachen gewaltiger, als der beſte Wille des Einzelnen und wer wirken will, mag den natürlichen Lauf der Dinge über dem Vertrauen auf die Kraft und den guten Willen eines noch ſo wackeren und kräftigen Trägers ſeiner Ideen nicht mißachten.

In der Lehrlingsſchule nun, wie wir der Deutlichkeit wegen die Handelsſchule in ihrer gegenwärtigen Einrichtung nennen, werden wir zunächſt Schüler in verſchiedenem Maß, und ſo weit die etwa gleichweit vorgebildeten auch in getrennte Abtheilungen geſetzt werden mögen, dieſe doch immer in ſehr verſchiedener Weiſe vorbereitet finden. Denn die Lehrlingsſchule recrutirt ſich ja nicht nur aus unſerer, ſondern gewiß aus ſehr vielen Anſtalten. Es wird alſo fehlen an einem Schulgeiſt, und das um ſo mehr, und um ſo weniger wird es gelingen, ihn zu erzeugen, da die Schüler ihren Schulbeſuch nicht als ihre weſentliche Lebensaufgabe anſehen können, da ſie nicht in dem Schullernen und in dem ganzen Schulleben ihren Beruf, ſondern darin nur ein Nebengeſchäft erblicken müſſen. Das Leben, in welchem ſie ſtehen, in welchem ſie an ihrem Theil ſchon mitzuwirken und zu ſchaffen haben, drängt ihrem Geiſte viel maſſenhaftere Vorſtellungen und Vorſtellungsreihen auf, als die Schule in ihren wenigen Lehrſtunden, deren Inhalt noch dazu gar nichts anderes ſein will, als eine Erweiterung, höchſtens Vertiefung der aus dem Geſchäft her aufſteigenden Vorſtellungsmaſſen. Der Unterricht wird alſo nicht an ſich irgend eine pſychologiſche Wirkung haben, ſondern wird nur die geiſtigen Produkte des Geſchäftslebens verſtärken und vielleicht unter ſich verſchmelzen. Der Unterricht wird nur ein Paar Stunden des Tages, die dem Geſchäft zur Noth entzogen werden können, in Anſpruch nehmen, und mit häuslicher Thätigkeit wohl nur einen noch geringeren Theil der freien Zeit ausfüllen können. Einen großen Theil der Schüler werden übrigens diejenigen bilden, welche, ſei es aus was

immer für Gründen, überhaupt nur mangelhaft geſchult ſind; der geringe Eifer, den ſie für die Schule und für das Schultreiben früher gehabt, wird im Geſchäft ſicher gänzlich erſtickt und überwuchert werden; ſo werden ſie die für ihre Bildung ihnen gelaſſene Muße als einen Abbruch an ihrer Zeit der Erholung anſehen, und bei allen denen, die nicht auf der Schule einen beſonderen Trieb zum Lernen gehabt, der ſie entweder in der Schule ſelbſt ſchon weiter gefördert haben würde als ſie gekommen ſind, oder der ſie in der Lehrzeit auch außer der Handelsſchule hätte Gelegenheit und Wege finden laſſen, ſich weiter zu bilden und Mängel auszugleichen, bei allen denen wird die Frucht der Schule gering bleiben und die Schule für ein hors d'oeuvre gelten, dem man ſich, wenn irgend möglich, entzieht. Die Strebſamen ſelbſt werden einen Schulgeiſt im guten Sinne nicht erzeugen können, da die Verbindung der Mitſchüler unter einander nur locker iſt, da täglich oder wöchentlich Ab- und Zugang ſtattfinden wird, da zu dem, was Seitens der ſchlechten Schüler in einer Schule die Erzeugung eines guten Schulgeiſtes erſchwert, in einer Lehrlingsſchule noch viel gewichtigere Momente hinzutreten, die keineswegs von der anderen Seite aufgewogen werden möchten.

Soviel von den Schülern. Die Lehrer werden zunächſt und wenn nicht auch für immer alle, ſo doch auch künftig zum großen Theil Privatlehrer ſein, angenommen und honorirt — wenn nicht bezahlt — für einzelne Stunden. Sie können und werden nicht ihre Arbeit an dieſer Anſtalt als einen weſentlichen Theil ihres Lebensberufs anſehen. Sie werden unterrichten und lehren, aber auch kaum mehr thun können, da die Schüler kaum anders als durch die Lehrſtunden und das Lernen in den Stunden mit ihnen in ein Verhältniß kommen können. Sie werden ihren Dienſt verſehen, aber als ein Geſchäft, das mit der Stunde begonnen und mit der Stunde abgethan ſein muß. Ihr Sinnen und Sorgen außer dem Schuldienſt iſt ja ſonſt ſchon reichlich beanſprucht. Auch ſie werden wechſeln, ſie werden in keiner weſentlichen Verbindung mit einander ſtehen; je tüchtigere und vollkommnere Kräfte man für die Specialitäten gewinnen mag, deſto mehr wird ſich jeder auf ſein Gebiet zurückziehen, deſto weniger — wenn überhaupt eine Einheit des Unterrichts an der Anſtalt denkbar iſt — für dieſe ein Opfer an Anſichten oder ſei es auch nur an Manieren bringen. Ob endlich auch bei dem beſten Willen der Schüler wie der Principale die Anſprüche des Geſchäfts ſelbſt dem Wirken der Schule nicht unbeſiegbare Hemmungen wenigſtens zeitweiſe bereiten werden, das möge hier gar nicht weiter in Betracht kommen.

Zweitens iſt darauf aufmerkſam zu machen, daß die Lehrlings-, ja auch die Handelsſchule verpflichtet iſt, ſich auf die gegenwärtigen Formen des Geſchäftslebens zu beſchränken. Sie thut ſchon das irgend Mögliche,

wenn ſie dieſe vollſtändig zu gebrauchen lehrt, aber ſie engt dadurch offenbar auch den Blick ein; ſie beſchränkt ſich auf den Handel, und doch wird ſie kaum mit deſſen Phaſen gleichen Schritt halten können; und doch iſt der Handel heut zu Tage gar nicht mehr iſolirt zu verſtehen und ſelbſt zu treiben. Sie muß endlich auf ihrem engen Gebiet doch auch wieder mehr Unterrichtsmaterial an den Schüler bringen, als dieſer zunächſt im Geſchäfte unmittelbar wieder verwenden kann, und muß Gebiete durchwandern und anbauen, die von ihrem Zögling vielleicht erſt wieder nach Jahren betreten werden; ſie wird das Nöthige oft nicht zur rechten Zeit lehren, heut Arbitragerechnung, wo der Schüler auf dem Comptoir über Waaren-Calculationen brütet, zum großen Mißbehagen des Principals; ſie kann nicht dafür ſtehen, daß nicht der Lehrling ſeinen vortrefflichen „Telſchow" conſultiren muß über die Uſancen in Amſterdam, weil dieſe etwa vor einem Jahre in der Handelsſchule zur Sprache gekommen und natürlich nichts davon gegenwärtig geblieben iſt, als die Stelle im Lehrbuch, aus der Raths zu erholen iſt. Sie wird alſo nicht und will und kann auch nicht dem künftigen Commis den Gebrauch von Handbuch und Lexicon entbehrlich machen, und damit wird ſie ſich dem gleichen Vorwurf ausſetzen, den die höhere Bürgerſchule freilich ſehr ruhig anhören kann, daß ſie doch nicht das Lernen im Comptoir und vom Principal oder aus dem Buch entbehrlich mache. Wenn das aber trotz der Handelsſchule nöthig bleiben wird, ſo wird die Bedingung für ein Tüchtigſein oder Tüchtigwerden zum Geſchäft immer auf eine allgemeine geiſtige Dispoſition des Schülers oder Lehrlings hinauslaufen, und der Zweifel verſtattet ſein, ob dieſe an den ſpeciellen Lehrgegenſtänden der Handelsſchule zu erwerben ſei, oder ob es dazu eines breiter und voller angelegten Schulganges bedürfe, wie ihn eben eine höhere Bürgerſchule in den Lebensjahren des Schülers bietet, in welchen er gerade der Handelsſchule überwieſen ſein ſoll.

Und ſomit treten wir nun näher in die Frage ein, ob in der Handelsſchule ein allſeitiger Erſatz für die zwei bis vier Schuljahre geboten ſei, welche bei der als zuläſſig erkannten Verkürzung der Lehrzeit, füglich in der Regel dem künftigen Kaufmann noch nach dem vierzehnten Lebensjahre verſtattet ſein können.

Es zeigt ſich auf den erſten Blick, daß der Unterricht und die Erziehung in der höheren Bürgerſchule auf ihren oberſten Stufen ſpecifiſch andere ſind, daß der Umfang, den ſie zeigen, und die Tiefe, welche ihnen gegeben werden kann, erheblich das von der Lehrlingsſchule dargebotene überragen, daß der geordnete Schulgang, die völlige Widmung des Schülers wie des Lehrercollegiums an die Schule allein Momente ſind, denen die Lehrlingsſchule gar nichts entgegen zu ſetzen vermag, daß die höhere Bür-

gerſchule ein Product von poſitiven Bedürfniſſen und berechtigten und unabweisbaren Anſprüchen des modernen bürgerlichen Lebens iſt, nicht eine Anſtalt nur dazu beſtimmt, unerträglichen Mängeln und Mißſtänden innerhalb eines eng begrenzten Kreiſes abzuhelfen. Wir werden uns alſo, wenn wir eine Entſcheidung treffen ſollen über die Zukunft eines Knaben und eine Wahl, ob wir ihn der höheren Bürgerſchule laſſen oder ihn in die Lehre und die Lehrlingsſchule, oder in die Handelsſchule thun, erinnern müſſen, wer, das heißt nicht, welche Perſonen, ſondern welche Thatſachen, Neugeſtaltungen, ſittliche Ideen, die höhere Bürgerſchule geſchaffen haben, welchen Bedürfniſſen dieſe alſo zu dienen berufen iſt; wir werden zu erwägen haben, ob die Handelsſchule uns das verſprechen kann, was die höhere Bürgerſchule wenigſtens verſpricht, und können wir dann, ſo wollen wir uns ſo entſcheiden, daß wir wenigſtens an unſerm Theil nichts verſäumen, was uns einſt als eine Verkürzung an dem Recht des Kindes ſchwer auf's Gewiſſen fallen könnte, wenn wir es müſſen ſein Lebensſchiff in die ſchäumenden Wogen der hochgehenden Meereswüſte dieſer Welt hinausſteuern ſehen; wir wollen uns nach Wind und Wetter, Anker und Ballaſt, Steuermann und Flagge wohl umſehen, ob ſie das Schiff in den rechten Hafen ſicher zu führen geeignet ſind.

Wir wenden den Blick nunmehr vorzüglich auf die zweite Art der Handelsſchule, die man, ſei es als Privat-, ſei es als öffentliche Anſtalt, meint mit Erfolg an die Stelle der höheren Bürgerſchule ſetzen zu können.

Das bürgerliche Leben ſpricht ſeine Bedürfniſſe und Nöthe in der Regel nicht durch Acten oder Zeitungsartikel, oder Brochüren aus, die Markſteine neuer Entwickelungen ſeines Culturfortſchritts ſind nicht Bücher und wiſſenſchaftliche Syſteme, ſondern neue Organismen, neue Inſtitute, neue Lebensformen ſelber. Es dürfte eine überflüſſige Arbeit ſein, hier ſchildern zu wollen den Aufſchwung des Verkehrs, den fieberhaften Pulsſchlag des Güterlebens, die Energie der Concurrenz, die Ausbreitung der Fabrikthätigkeit, die intelligente Weiſe des Betriebs, den geſteigerten Luxus, die Vermehrung der Bedürfniſſe, die Anſprüche des äſthetiſchen Sinns, die Großartigkeit der Unternehmungen, den raſtloſen Wechſel von Gewinn und Kapitalanlage, kurz die ganze Höhe des Aufſchwungs unſeres materiellen Erwerbs, die ganze Raſtloſigkeit unſerer Arbeit und das ganze Raffinement unſerer Genüſſe. Denn durch jeden Tritt auf die Straße, durch jedes Geſpräch, durch jedes Anzeigeblatt werden wir ununterbrochen daran erinnert, daß wir in einer neuen Phaſe des Lebens der bürgerlichen Geſellſchaft ſtehen. Wer vermag es heut ſchon zu überſehen, was die Aſſociationen, die Banken, die Creditvereine unſerer Tage, die ſelber erſt ein Anfang ſind, für Umwandlungen und Neugeſtaltungen in ihrem Schooße tragen?

Ja, wo noch kein Maſchinenſchornſtein als Marke der neuen Zeit emporſteigt, da iſt es wenigſtens eine Drainröhrenpreſſe oder eine amerikaniſche Mühle, die uns nicht in Zweifel laſſen, daß die Zeit eine andere geworden iſt.

Neben dieſen lautzeugenden Producten einer arbeits- und einſichtsvollen Gegenwart finden wir als eine Signatur der Zeit, die auf die Zukunft hinweiſt, die verſchiedenen techniſchen und Fachſchulen. Legen jene dar, was die Zeit geworden iſt und was ſie zu ſchaffen vermocht hat, ſo ſollen dieſe das Beſtehen ſichern, den Fortſchritt verbürgen und ihn dadurch erleichtern, daß ſie das, was die Zeit als ihre Frucht hervorgebracht, zum Samenkorn der Bildung einer Jugend machen, die nicht erſt wieder von vorn anfangen ſoll, ſondern welche die Reſultate der Gegenwart zur Vorausſetzung bei ihrer zukünftigen Arbeit und der Väter Ziele als Ausgangspunkte für ihre ſelbſtſtändige Laufbahn haben ſoll. Die verſchiedenen techniſchen Anſtalten ſind nicht aus irgend welchen metaphyſiſchen Speculationen oder logiſchen Begriffsſpaltungen geboren, ſondern das materielle Leben hat ſie erzeugt, als die werkenden Stände über die Vorbedingungen ihres Gedeihens zum Bewußtſein gekommen waren.

Nun muß man unter den techniſchen Schulen unterſcheiden. Es giebt deren, welche die Reſultate der Wiſſenſchaften, auf welchen der Betrieb eines Geſchäfts beruht, den Schülern fertig als ein Gedächtnißmaterial überliefern, und die Anwendung dieſer Reſultate lehren. Solche ſind die Schifferſchulen, Steigerſchulen, Bauernſchulen, Bauhandwerkſchulen, Muſterzeichnerſchulen. Sie machen keinen Anſpruch darauf, die künftigen Glieder der höheren bürgerlichen Stände auszubilden, und wenn einer ihrer Schüler ſich ſpäter dennoch in eine höhere Lebensſtellung erhebt, ſo iſt es nicht durch die Fachſchule bedingt, ſondern dadurch, daß anderweitige Bildungskeime einen fruchtbaren Boden gefunden, und ſo, da ja jeder Menſch wie berufen ſo befähigt iſt, ſich den möglichſt großen Werth zu geben, ſeine Individualität zu einer bedeutungsvollen und geltenden Perſönlichkeit ausgeſtaltet haben. Angelegt ſind dieſe Anſtalten nur nach dem Bedürfniß, tüchtige Arbeiter zu haben, und ſo dürfte die niedere Abtheilung der Handelsſchule kaum höher als neben dieſen Anſtalten rangiren können, wenn ſie nicht in der Handelsgeſchichte und zum Theil in der Handelsgeographie einige Unterrichtsgegenſtände aufwieſe, die ſie über die Aufgabe, zum mechaniſchen Dienſt geſchickt zu machen, zu erheben im Stande wären. Denn was das Rechnen etwa bildendes an ſich hat, das liegt auf einer früheren Stufe des Unterrichts; von da ab, wo die Handelsſchule es aufnimmt und wie ſie es eigenthümlich fortführt, iſt ſeine bildende Kraft erſchöpft, und die Entwickelung des jugendlichen Geiſtes kann auf dieſem

Gebiet nicht oder doch nicht erheblich mehr durch das Rechnen geſchehn, vielmehr hätte dazu, wie in der höheren Bürgerſchule geſchieht, eine andere Disciplin einzutreten. Auch der ſprachliche Unterricht der Handelsſchule, ſofern er nicht ganz elementar iſt, die Elemente ſelber erſt behandelt, ſondern ſofern er „von einem durchaus praktiſchen Geſichtspunkte und in inniger Beziehung zum kaufmänniſchen Beruf" behandelt wird, kann die Fäden, welche der ſchulmäßige Unterricht angeknüpft hat, nicht fortführen und die begonnenen geiſtigen Proceſſe nicht vollenden; er nimmt die geiſtigen Producte nicht zum Element des ferneren Fortſchritts, ſondern nur zum Kitt für das zu verbindende Material, er nimmt ſie nicht als Ferment neu einzuleitender pſychologiſcher Proceſſe, ſondern er backt ſelber Brod davon. Deswegen würden wir es ungerecht finden, wenn ein ſonſt wohl vorgebildeter Lehrling um einzelner wahrgenommener Mängel willen der Handelsſchule zugewieſen würde, denn wenn er wiſſenſchaftlich genügend vorbereitet iſt, ſo wird er im Stande ſein, im einzelnen Falle ſich ſelber zu helfen, oder es liegt an ſittlichen Gebrechen, die bei der pfuſcherhaften Arbeit erſichtlich werden. Man kann doch nicht meinen, daß der, wer auf der Schule nicht, was der Kaufmann ſo nennt, rechnen gelernt hat, es nun auf der Handelsſchule lernen werde; die Einſicht in die Operationen kann ihm auf der Handelsſchule nicht anders und nicht beſſer verſchafft werden, als auf der höhern Bürgerſchule. Oder wäre es etwa ein undenkbarer Fall, daß der Rechenlehrer der höhern Bürgerſchule zum Rechenlehrer der Handelsſchule angenommen würde, und würde dieſer im Stande und Willens ſein, für die Lectionen in der Handelsſchule ſich ein weſentlich andres Verfahren aufzuerlegen? Die Sicherheit im Rechnen aber, die Bürgſchaft dafür ſich nicht zu verrechnen, liegt gar nicht auf dem wiſſenſchaftlichen, ſondern auf dem ſittlichen Gebiet, und iſt alſo gar nicht durch Rechnen oder durch das Rechnen doch nur ſofern es ein Uebungsfeld des ſittlichen Wollens iſt zu gewinnen. Mit der rechten Treue und dem rechten Intereſſe wird auch der Lehrling ſicher rechnen, wie der Principal. Beide kann er nun zwar auch in der Handelsſchule gewinnen, aber doch nur, ſofern ſie Schule und nicht weil ſie eine Handelsſchule iſt. Der gleiche Fall iſt es mit einem zweiten Kreuz der Principale: der Lehrling kann nicht ſchreiben. Auch dieſe Noth iſt eine ſittliche, und nur zu heben, wenn er überhaupt das will, was er ſoll. — Die Buchführung, die Comptoirarbeiten, die Waarenkunde erheben keineswegs die Handelsſchule auf eine höhere Stufe; ſie betreffen den unmittelbaren, täglichen, praktiſchen Dienſt, und kaum wird ſogar die Schule hier mit dem Reichthum des Lebens gleichen Schritt halten können; vielleicht ſogar wird es einzig ihre Aufgabe ſein, an dem Einfachen die Principien zu entwickeln, und am beſten wird ſie dem Leben überlaſſen,

das abſtracte Schema auszufüllen. Ja, wenn ſie ſo verfährt, nur dann wird ſie an dieſem Unterricht, wie an dem, was in ihrem Sprachunterricht nicht Technik und nicht Formel iſt, einen Anſpruch haben, ſich ſelbſt über die techniſchen Anſtalten der niederſten Art zu ſtellen.

Die höchſten techniſchen Anſtalten ſind die techniſchen Akademien, die Kunſt-, Bau-, Berg-, Forſt- und landwirthſchaftliche Akademie, die Thierarzneiſchule, das Gewerbinſtitut, die Artillerie- und Ingenieur- und Allgemeine Kriegsſchule, und — die Handelsakademie der Zukunft. Sie empfangen die Schüler mit wiſſenſchaftlicher Vorbildung erſt nachdem ſie den praktiſchen Dienſt gelernt haben, verſchaffen ihnen die tiefſte Einſicht in die wiſſenſchaftlichen wie künſtleriſchen Vorausſetzungen, Bedingungen und Grundlagen des Geſchäftsbetriebs, und entlaſſen ſie in die höchſten Kreiſe des bürgerlichen Lebens. Sie machen aus dem Maurer einen Architekten, aus dem Schloſſer einen Maſchinenbauer und Ingenieur, aus dem Färber einen Chemiker, aus dem Soldaten einen Feldherrn, aus dem Oekonomen einen Landwirth, aus dem Commis den Handelsherrn; ſie führen über die Engen des mechaniſchen Betriebs, zeigen die Durchdringung von Wiſſenſchaft und Leben, Einſicht, Erfahrung und Geſchick, ſie bedingen den Fortſchritt, indem ſie die gegenwärtigen Schranken der Wiſſenſchaft oder der Kunſt oder die Regionen, in denen ſich Theorie und Praxis erſt unvollſtändig durchdringen, aufzeigen, ſomit das Nachdenken des Talents und die Phantaſie des Genies auf die Wege lenken und ihnen die Ausgangspuncte andeuten, auf welchen und von welchen aus die Entwickelung weiter gehen muß; ſie endlich öffnen das Auge und die Combinationsgabe, um jedes Neue auf ſeinem wie auf fremdem Gebiet verſtändig einordnen, anwenden, ausbeuten zu können, und ſie ſind ſo die Träger der Entwicklung des materiellen und Güter- und Kunſtlebens. Können ſie auch keine „Ereigniſſe machen", und keine Erfindungen verbürgen, und geht das Genie auch immer ſeine unberechenbaren Bahnen, ſo werden ſie doch, wenn nicht alles und unbedingt, ſo doch vielfach und den Verhältniſſen gemäß dazu beitragen, daß kein Fruchtkern unbeachtet bleibe, keine Kraft unbenutzt, kein möglicher Schritt vorwärts ungethan.

Da dieſe techniſchen Akademien, um ſie ſo mit einem Wort zu umfaſſen, ſelber die Wiſſenſchaft als Wiſſenſchaft zwar nicht fördern — denn das ſoll die Univerſität und die Akademie der Wiſſenſchaften — aber mittheilen und austragen ſollen in das Leben, da ſie alſo eine Befähigung nicht nur für die Arbeit in der Wiſſenſchaft, ſondern auch für die Praxis und die Arbeit am realen Stoff vorausſetzen müſſen, ſo können ſie, wollen ſie nicht ſelbſt dieſe doppelte Vorbildung ihrer Zöglinge übernehmen, wie freilich leider gegenwärtig von manchen zum Theil und von manchen gar

ganz geſchieht oder beabſichtigt wird, nicht Schulen als Vorbildungsanſtalten entbehren, welche dieſe Aufgabe löſen.

Daß einige von dieſen höhern techniſchen Anſtalten feſte Forderungen an die Aufzunehmenden bis jetzt noch nicht ſtellen, wie die landwirthſchaftlichen Akademien, oder ſich nicht conformirt haben mit dem, was ihnen von beſtehenden Schulen geboten wird, wie theilweiſe die Bau- und Forſtakademie, auch etwa die Ingenieurſchule, das iſt nur zum Schaden der Anſtalten ſelber geſchehen, die ſich dadurch verurtheilen, elementare Dinge zu treiben, welche ihnen die Zeit für beſſeres wegnehmen, die wiſſenſchaftlichen Elemente ſchon zu verſetzen mit techniſchen, und dadurch nach beiden Seiten hin ſich Abbruch zu thun und den beſſer geſchulten Zöglingen unerſprießlich zu werden.

Wollten nun die höhern techniſchen Anſtalten alle ein beſtimmtes, nur nicht zu niedrig gegriffenes Maß, oder die vollendete Gymnaſialbildung für ihre Eleven in Anſpruch nehmen, wie einige von ihnen ja wirklich thun, ſo würden wir gewiß die letzten ſein, die dem Gymnaſium das Recht beſtritten, ſeine Schüler für wohlbefähigt auch für akademiſche Studien, die wir hier, wie ſich von ſelbſt verſteht, den Univerſitätsſtudien gegenüber ſtellen, zu erklären. Man braucht ja nur daran zu denken, daß die Akademien zum Theil den Univerſitäten eingegliedert ſind, daß die Akademiker die Vorträge von Univerſitätsprofeſſoren hören, und zwar großentheils nicht ſolche, die eigens für ſie bemeſſen ſind, ſondern in denen ſie mit den Studenten der Univerſität zugleich auf denſelben Bänken ſitzen. Die chemiſchen Vorträge des Pharmaceuten, die äſthetiſchen des Malers, die mathematiſchen des Bauſchülers, die naturhiſtoriſchen des Bergmanns, die juriſtiſchen des Landwirths, die national-ökonomiſchen des Forſtmanns werden von Univerſitätslehrern für Studenten gehalten, und der Handels-Akademiker würde ſein Wechſelrecht nicht von einem Wechſelmakler, ſondern von einem Univerſitätsprofeſſor hören wollen und müſſen, damit er ſicher ſei, den Gegenſtand wiſſenſchaftlich und ſyſtematiſch zu erfaſſen, und ſo den leitenden Faden für das Labyrinth der einzelnen Fälle in die Hand zu bekommen. Die Aufgabe des Gymnaſiums iſt es ja, für wiſſenſchaftliche Studien zu befähigen. Aber dieſe — abgeſehen von der ſittlichen und religiöſen, die hier nicht zur Sprache kommen können, und die mit jener erſten in einem hier ebenfalls nicht zu erörternden weſentlichen innern Verband ſtehen — kann auch wieder nicht allein maßgebend ſein, und beſtreiten wir dem Gymnaſium nicht ſein Recht, ſo läugnen wir ihm doch ein Vorrecht oder ein Privilegium ab. Das aus zwei Gründen. Erſtens kann das Gymnaſium nicht allein den Anſpruch erheben, für wiſſenſchaftliche Studien vorzubilden. Oder ſollte der wiſſenſchaftliche Sinn allein am

Homer und Thucydides gebildet werden und an den Regeln der griechiſchen Syntax? Und wenn die griechiſche Sprache reiche Bildungsmomente in ſich verbunden zeigt, die anderwärts nur vereinzelt zur Geltung kommen, ſollte es nicht, wir ſagen nicht vorzuziehen ſein, aber doch noch zu ertragen und mit Rückſicht auf andere Zwecke, denen durch andere Unterrichtsgegenſtände und Methoden und Uebungen beſſer gedient wird, doch zuzulaſſen, wenn man für die, welche akademiſche Studien vor ſich haben, auch noch nach einem anderen Wege ſuchte, als nach dem durch das Gymnaſium? In der That aber, wir haben ja oben gefunden, daß die techniſchen höheren Lehranſtalten nicht bloß wiſſenſchaftlichen Sinn und die Befähigung, in die Tiefen eines Syſtems einzudringen vorausſetzen, daß ſie vielmehr die Wiſſenſchaft nur in den Dienſt der Praxis ſtellen wollen, ſie nicht um ihrer ſelbſt willen lehren, ſondern weil und ſoweit ſie die Technik begründen. Dieſer ihnen allen gemeinſame Charakter iſt eine natürliche Folge davon, daß jene Stände, welche in ihnen ihre künftigen Spitzen und Koryphäen ausbilden laſſen, alle ein gemeinſames Problem zu löſen haben, das unter einem Wort, unter einer Formel zu faſſen iſt, ſo verſchieden auch der Stoff iſt, mit dem ſie hantieren. Ihr Bildungsbedürfniß ſprechen ſie aus in dem Ideal der Aufgabe, welche ſie den Schulen ſetzen, aus denen ſie ſich rekrutiren wollen.

Es möge, ja, es muß eine allgemeine Betrachtung vorausgehen.

Schulen, ſofern ſie Bildungsanſtalten und nicht Dreſſirinſtitute oder mechaniſche Abrichtungsſtätten ſind, haben zu ihrer Domäne die Bildung der Einſicht und des Willens. Wie dieſe beiden Momente in der Bildung des Charakters zuſammenſchlagen wird ſich ſpäterhin ergeben. Wir handeln hier zunächſt von dem Unterricht, den ſie ertheilen, und von der Einſicht, auf die ſie dabei ausgehen oder von der Geiſtesbildung. Nun iſt das Erkennen ein vierfaches: *)

„1) das philologiſche Erkennen: der Schüler ſoll lernen und geübt werden, fremde Gedanken genau zu verſtehen, und eigene verſtändlich auszudrücken;

2) das empiriſche Erkennen; der Schüler ſoll lernen und geübt werden, ſelbſt Erfahrungen, namentlich im Gebiete des Naturlaufs, zu machen, dieſelben zu verſtehen, Erkenntniß daraus zu gewinnen und ſie für ſeine Zwecke zu benutzen;

3) das hiſtoriſche Erkennen: der Schüler ſoll lernen und geübt werden, überlieferte Erfahrungen, namentlich aus dem Gebiete des Weltlaufs,

*) S. Mager, Päd. Rev. 29, S. 275.

zu verſtehen, nach Gehalt und Werth zu prüfen, Erkenntniß daraus zu gewinnen und ſie für ſeine Zwecke zu benutzen;

4) das philoſophiſche oder ſpeculative Erkennen: der Schüler ſoll denken lernen; er ſoll Begriffe ſo bearbeiten lernen, daß Erkenntniß daraus erfolgt."

Philologiſches und hiſtoriſches Erkennen ſind die gemeinſamen Vorausſetzungen und Fundamente jeder höheren Bildung. Empiriſches und ſpeculatives Erkennen ſind es nur in gewiſſem Grade und zwar, wo das eine von ihnen in höherem, ja in dem höchſten Maße erforderlich iſt, da kann an dem anderen ebenſoviel abgebrochen werden. Es iſt klar, daß die höheren praktiſchen Stände vorzugsweiſe der empiriſchen Erkenntniß, die höheren wiſſenſchaftlichen überwiegend der ſpeculativen bedürfen. Daß die letzteren der erſteren nicht entbehren können, ergiebt ſich ſehr einfach ſchon daraus, daß die meiſten von den Jüngern der Wiſſenſchaft das Feld der Speculation früher oder ſpäter verlaſſen, und ſich in irgend welchen praktiſchen Dienſt begeben. Der Alterthumsforſcher oder der Mathematiker wird Lehrer, der Theolog Seelſorger und Prediger, der Juriſt wird Richter, der Cameraliſt Landwirth oder Landrath, der Naturforſcher ein Arzt. Aber trotzdem, daß ſie der Sicherheit im ſpeculativen Erkennen dann nur in geringerem Maße und in ſelteneren Fällen noch direct bedürfen werden, ſo müſſen ſie doch durch die ſtrenge Zucht des Syſtems der Wiſſenſchaft hindurch, müſſen ſich im Niveau derſelben erhalten können, und endlich muß im culturpolitiſchen und culturhiſtoriſchen Intereſſe gefordert werden, daß eine große Zahl von Körnern auf das Sieb der ſtrengen Wiſſenſchaft aufgeſchüttet werde, damit eine Garantie oder wenigſtens möglichſt große Wahrſcheinlichkeit gegeben ſei, daß außer den vielen, welche durch daſſelbe nur hindurch laufen und zum täglichen Verbrauch des viel bedürfenden Lebens genommen werden, auch ein gut Theil zurückbleibe als Saat für das Fruchtfeld der Wiſſenſchaft ſelbſt und als die Träger von deren Zukunft und Fortentwickelung. Für jene erſteren, die wir am wenigſten die Spreu nennen wollen, denn wir ſind ja ſelbſt ſolch ausgeſiebtes Korn, bedarf es aber offenbar der Kunſt des empiriſchen Erkennens. Daß dieſe ſpäterhin, wenn die Nothwendigkeit ſich herausgeſtellt hat, im Dienſte ſelbſt vervollkommnet und geſteigert werden könne, dazu muß die Schule die Möglichkeit angebaut haben, und darum darf es das Gymnaſium nicht an demjenigen fehlen laſſen, worin die Elemente und Fundamente dieſer Kunſt und dieſer Art der Bildung liegen. Den Raum dazu bietet vorzüglich das Untergymnaſium dar, indeß weiß auch das Obergymnaſium die angeknüpften Fäden immerhin fortzuführen; und weil es alſo in dieſem Sinne wirkt, ſo können der Gymnaſialbildung die Zugänge in die höheren techni-

ſchen Anſtalten — und in das höhere bürgerliche Leben, das ſei hier gleich mit bemerkt — füglich offen bleiben.

Die höheren bürgerlichen Stände bedürfen vorzugsweiſe der Kunſt des empiriſchen Erkennens. Wie weit ſie auch ſpeculativ gebildet ſein müſſen, das wird ſich ſpäter erkennen laſſen. Hier möge zunächſt die erſtere Forderung weiter erörtert werden.

Die Kunſt des empiriſchen Erkennens iſt die Kunſt, das Reale geiſtig zu durchdringen. Die höheren praktiſchen Stände haben mit Realitäten, nicht mit Gedanken, zu arbeiten und zu wirken, und ſie erheben ſich eben dadurch über den niederen mechaniſchen Dienſt, daß ſie dieſe Realitäten durch den Geiſt beherrſchen und bewegen. Nicht aus Gedanken Gedanken zu ſpinnen ſind ſie berufen, nicht treten ihnen die Dinge ſchon vergeiſtigt als Abſtractionen entgegen, nicht in einer Welt von Begriffen und Vorſtellungen haben ſie zu ſchaffen, zu combiniren, zu ſpeculiren, ſondern es iſt das reale Sein mit allen Zufälligkeiten der Exiſtenz, mit der ganzen Sprödigkeit der Naturbedingtheit, mit aller Schwerfälligkeit und Hartnäckigkeit des Beharrens in der Weiſe ſeines Seins, deſſen ſie Herr werden ſollen, es nach ihren Bedürfniſſen, nach ihren Plänen benutzen, heben und ſchieben, tragen und treiben. Gegebene Zuſtände durchſchauen, den Quell ihres Lebens bloß legen, über alle Hinderniſſe ihn auf das rechte Feld leiten, ihm ſeine Nahrungsſtoffe abgewinnen, mit dem geringſten Aufwand von Kräften vorwärts kommen, das Nöthige erkennen und zu rechter Zeit angreifen, ſich fügen und biegen, bücken und drücken, die Kräfte ausnutzen und willig und freudig erhalten, über dem Großen das Kleine und über dem Einzelnen das Ganze feſt im Auge behalten, in der Flucht der Erſcheinungen das Bleibende und in dem Gegenwärtigen die Keime der Zukunft klar erkennen: das iſt die Kunſt und die Aufgabe der höheren praktiſchen Stände, und ſo iſt es ihnen beſonders geſagt:

Eng iſt die Welt und das Gehirn iſt weit.
Leicht bei einander wohnen die Gedanken,
Doch hart im Raume ſtoßen ſich die Sachen.

Unpraktiſch und mechaniſch ſein ſind für ſie zwei gleich harte Vorwürfe. Unpraktiſch aber iſt der, „wer mit den Dingen wie mit Begriffen und nach ſeinen Abſtraktionen zu ſpielen meint; — wer ohne Einſicht in die Zwecke und Mittel die Aufgaben nicht jede individuell behandeln und mit einem Mittel und einer Kraft alle Zwecke erreichen will, iſt mechaniſch.“ (Scheibert.) Wer denkt hierbei nicht an den mit Recht belächelten „rationellen“ Landwirth, der ſich mit ſeinen Verſuchen ruinirt, oder an den Techniker, der nicht erwägt, daß bei der Fabrication in großen Dimenſionen

noch ganz andere Bedingungen in Rechnung zu ziehen ſind, als bei dem Verſuch im ſauberen Laboratorium, wo das Produkt nur von ſeiner Arbeit und Einſicht allein abhängt.

Oder wenn durch den einſichtigen Geſchäftsbetrieb des Kaufmanns ſich ſeine Bildung täglich erweitert und vertieft, ſo daß er ſich mit Recht neben die Gebildetſten ſeines Volkes ſtellt, ſoll darum auch ſchon für die Jugend das Geſchäft ein Bildungsmittel ſein? Wir ſind anderer Ueberzeugung, und wollen dieſe nun nach Kräften begründen.

Das Reale geiſtig zu durchdringen, das will ſagen, den Naturlauf und den Weltlauf zu verſtehen, ſeine Geſetze zu erkennen, und damit über beide zur Herrſchaft zu gelangen, lehrt die Wiſſenſchaft, oder das vermag die Wiſſenſchaft. Die höhere techniſche Lehranſtalt geht auf die Herrſchaft über das Reale aus, und giebt daher die Wiſſenſchaft, und zwar dieſe nicht blos, ſoweit ſie ſchon in der Gegenwart zur praktiſchen Verwendung und Verwerthung fähig iſt, ſondern in ihrer ganzen Tiefe und Breite. Wie ſie die Praxis überliefert, auch ſoweit ſie noch der wiſſenſchaftlichen Begründung entbehrt, ſo auch die Theorie, ſoweit ſie zunächſt noch unfruchtbar und in ſich geſchloſſen liegt. Da nun die Gymnaſien die Uebung im empiriſchen Erkennen nicht zu ihrer Hauptaufgabe machen können, ſondern nur die Möglichkeit offen laſſen, daß ihre Schüler auch nach dieſer Richtung hin — wenn nicht durchgebildet, ſo doch aufgeſchloſſen werden, ſo hat die höhere Fachſchule ein Recht, nach einer anderweitigen Vorbildungsanſtalt ſich umzuſehen, wenn ſie nicht gar dieſelbe aus ſich heraus, eine Stufe abwärts ſteigend, entwickeln will. Zum Theil hat ſie das letztere gethan, nämlich das Gewerbeinſtitut in den Gewerbeſchulen. Dieſe ſind freilich nicht blos darauf hin eingerichtet, daß ſie nur eine Vorſchule für das Inſtitut ſeien; aber auch wenn man das letztere beabſichtigt hätte, ſo würde man doch nicht einem Uebelſtande entgangen ſein, den dieſe Anſtalten wenigſtens in unſerer Meinung an ſich haben. Wenn nämlich manche der höheren techniſchen Anſtalten noch die Elemente der Wiſſenſchaft in ſich ſelbſt aufnehmen und dadurch nach mehren Richtungen hin einen Schaden anrichten, den weiter darzulegen hier nicht der Ort und überhaupt zunächſt nicht unſere Aufgabe iſt, ſo lange nämlich eine Handelsakademie noch gar nicht und am wenigſten in dieſer fehlerhaften Weiſe organiſirt beſteht: ſo nehmen die aus dem Schooße anderer gebornen Vorbereitungsanſtalten, wie die Gewerbeſchulen, meiſt ſchon eine Rückſicht auf die Praxis, welche uns ebenſo bedenklich zu ſein ſcheint, und auf die wir uns weiter einlaſſen müſſen, weil die höheren Handelsſchulen, nach deren Muſter auch die für unſere Stadt in ſpätere Ausſicht geſtellte eingerichtet werden ſoll, denſelben Vorwurf an ſich tragen.

Dieſe mittleren Fachſchulen empfangen ihre Schüler in einem Alter von 14 Jahren, und behalten ſie bis zum ſechzehnten. Es mag auch unter nicht ſeltenen Umſtänden das ſiebenzehnte, ja achtzehnte Jahr herankommen. Sie ſetzen alſo nur eine elementare Vorbildung voraus. Unſere Volks- und Bürgerſchulen ſchließen bis zu dieſem Alter ſchon eine Bildung ab, und ſolche abgeſchloſſene Bildung kann auch eine Befriedigung gewähren. Wem aber noch über das Knabenalter hinaus zwei, ja drei oder vier Lebensjahre für ſeine Schulbildung gegönnt ſein können, der wird in der Regel die Anfänge derſelben nicht in der Volks- oder Bürgerſchule gewonnen haben, ſondern in den unteren Klaſſen einer Anſtalt, die zum Abſchluß ihres Werkes ſelber dem in das Jünglingsalter eintretenden noch ihre zwei oberſten Stufen darbietet. Warum dieſe nicht ſelbſt ſchon ſpecielle Rückſicht auf das ſpätere Geſchäft nehmen dürfen, dafür liegt ein äußerlicher Grund ſchon darin, daß anderen Falls die oberen Stufen nicht mehr ungetheilt bleiben könnten, ſondern in beſondere Zweige für künftige Kaufleute, Landwirthe, Färber, Maſchinenbauer, Apotheker, Bauhandwerker, Schiffer ꝛc. zerfallen müßten. Die oberen Klaſſen würden ſich alſo in lauter ſolche Fachſchulen auflöſen, von denen hier eben die Rede iſt, und die wir aus zwiefachem Grunde nicht für zuläſſig halten. Müſſen nach den Anſprüchen der verſchiedenen praktiſchen Gewerbe und Geſchäfte die Schulen ſich, ſoweit ſie über das 14. Jahr hinausreichen, ſpecialiſiren, ſo iſt klar, daß um des Beſonderen willen, das ſie an ſich tragen und das ſie darſtellen ſollen, der cykliſchen Bildung Abbruch geſchehen muß. Man überſieht oder unterſchätzt dann das Gemeinſame, was dieſe Stände mit einander haben, ihre gemeinſamen Bildungsbedürfniſſe, die dem Gemeinſamen in ihrem Beruf entſprechen. Man giebt den Plan auf, eine höhere bürgerliche Bildung zu vollenden und in ſich abzuſchließen, und das zu einer Zeit, wo viele Fäden erſt angelegt, Saaten erſt ausgeſtreut ſind, die nun gerade erſt mit einander verflochten und nun erſt zum Keimen gebracht werden ſollen. Die unverknüpften Fäden fallen auseinander und gehen verloren, die nicht weiter gehegten jungen Sproſſen verkommen und werden zertreten. Während die geiſtige und ſittliche Kraft mit dem erlangten Alter ſoweit erſtarkt iſt, daß ſie die auf verſchiedenen Gebieten erworbenen Kenntniſſe und Fertigkeiten, Einſichten und Gewöhnungen in geſteigertem Maße zur Erweiterung und Vertiefung der Bildung ausnützen kann, wird plötzlich auf der einen oder andern Bahn ihr ein Halt entgegen gerufen, das wir für eine Verkürzung des Rechts der Jugend anſehen, in ihrer Schulzeit nicht blos für ihr Geſchäft, ſondern für ihren künftigen Beruf vorgebildet zu werden.

Hindert aber die frühe Rückſicht auf die Praxis des zukünftigen

Geſchäfts die Vollkommenheit der Berufsbildung, ſo ſcheint ſie andererſeits ſelbſt nach der geſchäftlichen Seite nicht ohne unvermeidliche Gefahren.

Dieſe Anſtalten, wie die projektirte obere Abtheilung der Handelsſchule eine werden ſoll, empfangen ihre Schüler, wie ſchon geſagt, mit den Elementen einer höheren allgemeinen Bildung, und zwar direkt aus den mitleren Klaſſen einer höheren Schule, ſei es das Gymnaſium oder die höhere Bürgerſchule, ohne daß ſie den praktiſchen Dienſt im Geſchäft ſchon gelernt hätten. Vielmehr wollen ſie ſelbſt einen großen Theil der Lehre auf ſich nehmen. Sie ſetzen ſich alſo vor, außer den theoretiſchen und wiſſenſchaftlichen Bedingungen der Praxis dieſe ſelber auch zu lehren. Von erſteren iſt klar, daß die Lehre nicht in die Tiefe gehen kann. Daran hindert die Unreife des Schülers, die Einſeitigkeit des unmittelbaren Zwecks, das Fehlen der Förderung, welche der ſchulmäßige Unterricht in denjenigen Disciplinen ergeben haben würde, die um der gewollten Specialiſirung und Beſchränkung und Vertiefung in der Specialität willen aus dem Unterrichtsplan weggefallen ſind. Dagegen müſſen ſolche Uebungen an übrigens bildenden Disciplinen um des beſonderen Zwecks willen vorgenommen werden, die in der That zur Bildung nichts, oder nicht mehr wie früher beitragen und Lehrgegenſtände treten auf, bevor der Schüler befähigt iſt, ſie anders als mechaniſch, gedächtnißmäßig aufzunehmen; andere müſſen fortgeführt werden, noch nachdem ſie ihre bildende Kraft längſt verloren haben, denn der praktiſche Dienſt fordert Arbeiten, die an ſich nicht mehr Bildung geben, weil ſie nach Geſetzen verlaufen, die glücklichenfalls zwar einmal durch geiſtige Proceſſe entwickelt ſind, welche aber nicht oder doch nicht ſtets im Geiſt erſt wieder reproducirt werden können und ſollen.

Da nun ferner in der höheren Geſchäftsſchule die wiſſenſchaftliche Einſicht an der Praxis ſelbſt gewonnen werden ſoll, ſo iſt klar, daß dieſe, auch wenn es möglich wäre, nicht die reine Praxis des wirklichen Lebens ſein darf, denn die Erſcheinungen deſſelben ſind viel zu ſehr getrübt durch die beſonderen Umſtände des realen Seins und in ihrem Weſen ſo verhüllt, daß nur, wer ſchon geübt und gewöhnt iſt, den Kern von der Schale zu ſcheiden und in dem Zufälligen das, worauf es ankommt, zu erkennen, der Erſcheinung Herr werden kann. So lange an dem Realen das Erkennen erſt geübt werden ſoll, muß es dazu beſonders präparirt oder wenigſtens zurechtgelegt ſein. So kann alſo auch die Geſchäftsſchule, ſo lange ſie Schule iſt und ſein muß, nicht die wirkliche Praxis geben, ſondern muß ſich mit einer fingirten, vereinfachten, wenigſtens vorläufig, begnügen. Dann iſt ſie aber und thut ſie weſentlich nichts anderes, ſondern daſſelbe nur auf einem beſchränkteren, und daher auch beſchränkenderen Gebiet, als die allgemeine Berufsſchule, welche eben auch nur, aber in allgemeinerer

Weiſe, befähigen will, das Reale geiſtig zu durchdringen, und dazu in mannigfaltigerer Uebung und an mannigfaltigerem Material auch geſichertere Ausſichten hat. Würde aber die höhere Geſchäftsſchule ihre fingirte Praxis für die reale ausgeben, ſo würde ſie den Schüler ebenſo unpraktiſch machen, wie er leicht mechaniſch werden kann, wenn er erſt noch in ſeinem geiſtigen Bildungsproceß ſtehend in das bunte und wüſte Leben hinausgeſtoßen wird, wo er es auf ſein Glück muß ankommen laſſen, ob er den ruhenden Punkt in der Flucht der Erſcheinungen findet, oder ſich begnügen muß, für das Einzelne ſich einzelne Kunſtgriffe zu merken und anzuüben.

Die Schule alſo, die neben der Theorie die Praxis mitlehren will, gewinnt in beiden keinen ſicheren Boden und — erſpart dem ſpäteren Principal ſowenig die Arbeit, zu lehren und umzulehren, als dem Lehrling die zu lernen und mit der am Einfachen geübten und erzeugten Kraft das Mannigfaltige zu durchdringen und zu bewältigen; ja, ſie ſichert die Befähigung hierzu viel weniger, weil ihr Einfaches eben auch ein Einſeitiges iſt.

Damit dies Urtheil nicht ganz ſubjectiv und als vorweg gefaßte iſolirte Meinung erſcheine, ſo möge hier eine Stelle aus einem Briefe des Profeſſor Tayler Lewis in New-York folgen *), die unſer Thema behandelt, wozu, bei der bekannten Einrichtung der amerikaniſchen Schulen, die gewiß zuerſt praktiſch ſein wollen, ihm die Veranlaſſung nahe genug lag. „Es herrſcht überhaupt hier zu Lande in Bezug auf das ſogenannte „nützliche" oder „Fachwiſſen" eine große Täuſchung. Ich habe im Allgemeinen gefunden, daß die vorzugsweiſe auf ein ſolches Wiſſen abzielende Erziehung die allerwerth- und nutzloſeſte iſt, ja vielleicht direkt ſchädlich genannt werden kann. Sie gewährt nicht einmal das, was ſie ſpeciell ihr Ziel nennt. Der Grund liegt auf der Hand. Da ſie eben der unmittelbaren Verbindung und des Zuſammenhangs mit dem allgemeinen Zweck und der urſprünglichen Idee der Erziehung entbehrt, iſt ſie nothwendigerweiſe oberflächlich, und jedes oberflächliche Wiſſen iſt chaotiſch und leiſtet der geiſtigen Schwäche allen möglichen Vorſchub. Sodann iſt es einſeitig, und alles einſeitige Wiſſen ermangelt, inſofern es aus der Geſammtheit und aus der Verbindung mit den anderen Wiſſenſchaften abgetrennt iſt, nothwendiger Weiſe der Correctheit. Ich habe mich wer weiß wie oft davon überzeugt, daß Schüler, welche nur einen Theil des Schulcurſus durchmachten und die ſogenannten praktiſchen und nützlichen Zweige verfolgten, ſtets den anderen,

*) Päd. Rev. 29, S. 303 ff.

welche den ganzen Curſus abſolvirten, an Bildung und an Kenntniſſen ſelbſt in ihrem ſpeciellen Fach nachſtanden. Nur der ganze, alte, ſtrenge Curſus bringt jenes harmoniſche Enſemble zu Stande, welches wir eine liberale Erziehung nennen.“

Dieſe Schulen leiden alſo an der Zwieſpaltigkeit ihres Zieles. Sie dilettiren in der Praxis und lehren die Elemente der Wiſſenſchaft ſchon getrübt durch praktiſche Excurſe und abgeſchwächt durch das Steuern auf nutzbare Reſultate. Darum geben ſie weder die beſte Vorbereitung für die Fachakademie, noch, wie ſie ja auch wollen, für den unmittelbaren Eintritt in das praktiſche Geſchäftsleben.

Dies Alles gilt ſchon, wenn wir nur nach dem urtheilen, was an Wiſſen und Einſicht in beiden Richtungen gefordert wird, viel mehr aber, und namentlich für ſie als Anſtalten, die direkt in das Leben entlaſſen, wenn wir die ſittlichen Momente ins Auge faſſen, die am Ende doch noch weit ſchwerer ins Gewicht fallen müſſen.

In einer Zeit, in welcher der Mann ſchon in Gefahr iſt, in dem Geſchäft aufzugehen, in der gegen eine rieſenhafte Concurrenz alle Kunſt der Speculation und alle Anſpannung der Kraft nur mit Mühe kämpft, in welcher der humbug nicht überall mehr einen Makel und smartness nicht mehr überall einen Schatten auf den Charakter wirft, in welcher die Pulſe des Verkehrs fieberhaft ſchlagen, die Arbeit ruhelos, das Haſchen nach Gewinn immer weniger wähleriſch wird, in welcher die Arbeit immer mehr nur darauf ausgeht, die Mittel zum Genuß herbeizuſchaffen, und der Genuß immer mehr nur als Entſchädigung für die als ſchwere Laſt empfundene Arbeit gilt: in einer ſolchen Zeit wollen wir unſere Kinder in den Jahren, welche des idealſten Aufſchwungs fähig ſind, welche faſt allein die ewigen Grundlagen einer ſittlichen und ernſteren Lebensanſchauung gewinnen laſſen, welche das Herz noch für alles Edle und Schöne offen finden, welche noch eine intereſſeloſe unbedingte Hingebung an würdige und ſelbſtloſe Zwecke kennen, welche noch Sinn und Verſtändniß haben für alles Große und Herrliche aller Zeiten: in dieſen Jahren wollen wir unſere Kinder ſchon einſpannen in das Joch der Arbeit für das tägliche Brod, ſie beſchränken auf die Künſte und Liſten des Erwerbs, ſie bannen in den engen Kreis der Sorge um Disconto und Curszettel, um das was ſich meſſen, wägen und berechnen läßt, wollen ihnen das Waarenlexikon und den Handelscorreſpondenten neben oder auf die Bibel legen und ſie an unſerer Hand um das goldene Kalb tanzen laſſen? Wir wollen ihre Erziehung und die Richtung ihres Wollens da dem zufälligen Strom der Umſtände und Umgebungen überlaſſen, wo der ſichernde Schlußſtein eben erſt in die nach oben ſtrebenden Gewölbe eingeſetzt werden ſollte? Wir wollen ſie in das Ge-

ſchäft hinausſtoßen, ohne ihnen „die Widerſtandskraft gegen die ſittlichen Gefahren des Geſchäfts“*) mitgeben zu können? Wir wollen ſie in dem Augenblick in das Leben werfen, wo ſie nur erſt für deſſen niederſte und gemeinſte Aeußerungen ein Auge haben, und wo ihnen nun gerade erſt ein Verſtändniß für deſſen tiefere Aufgaben und ſittliche Zwecke aufgehen kann? O gewiß, die bürgerliche Geſellſchaft, die im Großen von ſittlichen Ideen getragen iſt und ſittliche Aufgaben löſt, die Familie, von deren Schooße auch der Jüngling noch nicht losgelöſt iſt, die Kirche, in welcher der heilige Geiſt auch ihn beruft und heiligt, ſie alle üben noch immer eine große erziehende Macht, und der gute Hirte ſucht das Lamm, das in der Wüſte hungert und dürſtet: aber ſollen wir darum unſere Pflicht der Erziehung vor der Zeit dahinten laſſen und ehe wir alle uns gebotenen Mittel erſchöpft haben, die Hand von unſerer Arbeit zurückziehen? Fordert die Lebensſtellung, in welcher wir unſere Kinder zu ſehen wünſchen, neben der hohen intellectuellen auch eine beſondere Charakter- und Willensbildung und müſſen die Elemente und Keime dazu gerade in den erſten Jünglingsjahren gelegt werden, und bieten ſich uns dazu beſondere Veranſtaltungen dar, welche den Theil und die Seiten der Aufgabe, die über unſere eigenen Kräfte gehen, zu löſen ſich anheiſchig machen und dazu ausgerüſtet ſind: wollen wir dann, um einer noch dazu zweifelhaften geſchäftlichen Vorbildung willen den künftigen Beruf unſerer Kinder außer Acht laſſen, und die Erziehung für dieſe dem Ungefähr anheimgeben? Dürfen wir von dem Amt, das wir von Gott tragen, nach äußeren Rückſichten abbrechen und uns begnügen, unſere Kinder ihr tägliches Brod gewinnen zu lehren? Aber der Menſch lebt nicht von Brod allein.

Wir haben uns alſo wohl die Erziehungsaufgabe, die wir an unſeren Kindern zu löſen haben, einmal in ihrem Kern und Weſen klar zu machen. „Die Erziehung hat den Menſchen zu befähigen, ſich ſelber in der Gemeinſchaft und durch ſie weiter zu bilden.“ Die Schule vollendet alſo weder die Erziehung noch die Bildung, ſondern ſie leitet den Proceß nur ein, der in dem ſpäteren Leben in einer Gemeinſchaft fortgeführt werden ſoll. Daher kann die Erziehung nicht angelegt ſein ohne eine weſentliche Rückſicht auf die künftige Eingliederung in beſtimmte Lebenskreiſe und Gemeinſchaften, welche, wie ſie in den gemeinſamen Gedankenkreiſen und in den geeinten Willen ihre eigene Seele haben, ſo auch rückwärts eine Einwirkung auf Willen und Gedankenkreis ihrer Glieder auszuüben vermögen.

---

*) Kühner, Programm der Muſterſchule zu Frankfurt a. M. 1854.

Je nach der Lebensgemeinschaft, deren Glieder unsere Kinder einst sein sollen, kann also die Erziehung verschiedene Ziele, Wege und Mittel erfordern. Ihre Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft weist ihnen ihren zukünftigen Beruf an, zu dessen Ausfüllung ihnen ihr Geschäft die materiellen, ihre intellectuelle Bildung die geistigen Mittel und ihre Willens- und Charakterbildung die sittliche Nöthigung geben soll. Diesen seinen Beruf soll er nun durch seine Persönlichkeit ausfüllen, und er wird es desto wirksamer und desto treuer, einen je größeren sittlichen Werth er dieser seiner Persönlichkeit gegeben hat und erhält. Darum müssen wir nun das oben nach Mager gegebene Schema der Bildung, an dem wir erst die eine Seite, die der Geistesbildung dargestellt haben, ergänzen durch die noch fehlende Seite. Die Erziehung soll ausgehen auf Charakterbildung und zwar:

„1) Aesthetische: der Zögling soll Geschmack an allem Schönen haben; er soll ein Schöner werden, das Schöne in und an und um sich darstellen.

2) Moralische: er soll ein Guter werden, sein Fühlen, Wollen und Handeln dem Einzelnen, wie der Gesellschaft gegenüber soll den sittlichen Ideen entsprechen.

3) Religiöse, er soll ein Gottseliger werden."

Schon aus der ersten Hälfte unseres Schemas wird sich ergeben haben, daß eine Geschäftsschule wie die Handelsschule und die Gewerbschule, das Maß der Forderungen, welche auch nur nach der Seite des Unterrichts von den höheren bürgerlichen Ständen gemäß deren Bedürfnissen für ihren allgemeinen Beruf gestellt werden müssen, nicht vollkommen und mehrere von ihnen selbst absolut nicht erfüllen könne. Viel weniger noch wird die Gewerb- und Handelsschule genügen, wenn auch noch die erziehliche Seite des Unterrichts nach Gebühr in Betracht gezogen wird und im Besonderen noch die ihr aufzuerlegende Mitwirkung der Schule zur Erziehung, welche unmittelbar, nicht durch den Unterricht als solchen, sondern durch das ganze Gemeindeleben der Schule ausgerichtet werden soll. Nun wird von Seiten der technischen Akademien zugestanden, daß die höhere Bürgerschule eine für sie genügende Vorbilduug giebt, indem sie das Abiturienten-Examen der letzteren sich genügen lassen. Die höheren bürgerlichen Stände räumen ein, daß die Schüler der oberen Classen der höheren Bürgerschule die Ansprüche erfüllen, welche jene für den Eintritt in den praktischen Dienst erheben müssen. Dies Zugeständniß liegt darin, daß sie solche Schüler von dem Besuch einer Handels- oder Gewerbschule freisprechen. Ferner kann die höhere Bürgerschule den Beweis führen, und hat ihn nach Ausweis der hier einschlagenden Literatur geführt, daß sie die Mittel, wie den Willen hat, nicht bloß nach dem Kriterium des zukünftigen Geschäfts, sondern mit

Hinblick auf den gesammten Beruf der höheren, bürgerlichen Stände sich und ihren Unterrichtsplan und ihr Erziehungsfeld zu gestalten und abzugrenzen. Demnach bedarf es nur noch der Verständigung über diesen Beruf, um den Vater, welcher überhaupt sich die Frage stellen kann, ob Handelsschule oder höhere Bürgerschule, zu einer sichern Entscheidung in Stand zu setzen, so daß er soviel an ihm ist für die Zukunft seines Kindes sorgen kann. Hierbei wird vorausgesetzt, daß überhaupt die geistige und sittliche Kraft seines Kindes soweit reicht, um es den Weg durch die höhere Bürgerschule einschlagen und vollenden zu lassen, die allerdings vielseitigere Ansprüche erheben muß, weil sie vielseitigere Interessen wahrnehmen soll. Daß dann aber dem Vater übrigens, wenn er die höhere Bürgerschule wählen kann und wenn er in Uebereinstimmung mit unseren Ansichten sie wählen will, die Möglichkeit gewährt ist, sich über die Wahl des Geschäfts erst drei oder vier Jahre später zu entscheiden, wollen wir dabei keineswegs als zu gering verschweigen. Denn in der Regel ist erst nach dem vierzehnten Jahre die Eigenthümlichkeit des Kindes so weit entwickelt, und seine geistige Befähigung wie die sittlichen Bedenken, welche in Betracht zu ziehen sind, soweit klar, daß sie nach der einen oder der anderen Seite hin den Entschluß lenken können, ja, es möchte erst während dieser Zeit, im Verlauf der weiteren allgemeinen Schulbildung, ein wahrer Beruf für die rein wissenschaftliche Laufbahn sichtlich hervortreten, und dann ist es auch von der höheren Bürgerschule aus, wie vielfache Erfahrungen lehren, noch immer möglich, ohne große Schwierigkeiten den Weg auf die Universität zu finden. Doch dies ist uns nicht die Hauptsache. Wir bestimmen uns aus einer viel tiefer gehenden Erwägung.

Die mittelalterliche Corporation, so bemerkte neulich die deutsche Vierteljahrsschrift, zog die ganze Persönlichkeit der Genossen ein. War der Hauptzweck auch ein wirthschaftlicher oder ein höherer sittlicher, sie zog auch die übrigen Interessen der Glieder in ihren Bereich und suchte sich zu einem Gemeinleben von sittlicher, religiöser, politischer und materieller Substanz auszubilden. Dagegen wirft bei dem heutigen Leben der bürgerlichen Gesellschaft keiner der Genossen seine ganze wirthschaftliche und sittliche Persönlichkeit in den Anziehungskreis blos einer Association oder beschränkt sich auf eine Lebensaufgabe; die frei sich entwickelnde Individualexistenz will sich nicht einseitig binden und einseitig abhängig sein. Und hierin nur, nicht aber in der länger offen gelassenen Wahl des Geschäfts, liegt der Grund, weshalb wir die allgemeine höhere Bürgerschule der Handelsschule vorziehen, und meinen, daß die Fundamente der Schulbildung durch Unterricht und Erziehung müßten breiter und tiefer gelegt werden, als die Handelsschule will und kann.

Freilich ſchon um des Geſchäfts willen verwerfen wir die Handelsſchule. Der Handel iſt heut zu Tage iſolirt gar nicht mehr zu begreifen und zu treiben — Kramhandel allerdings vielleicht noch, nicht aber der Welthandel. Er iſt durchaus verflochten mit Agrikultur „und gewerblichen Intereſſen, mit Bergbau- und Hüttenbetrieb, und zwar nicht blos, weil der Gewinn des Handels außer in den Banken auch in chemiſchen und Maſchinenfabriken, in Landgütern und Wohnhäuſern abgelagert wird, ſondern weil auch das noch im Handel ſelbſt thätige Kapital wiſſen muß um die Natur, Beſtimmung und Verwendung und Austauſch-Chancen der Waare. Ferner iſt nicht blos für die Gegenwart zu ſorgen, ſondern der Zukunft das Feld zuzurüſten. Und kann es verborgen ſein, daß die Phaſen des Handels zum Theil ganz unberechenbar auf einander folgen? Wir können vorausſehen, daß nach Aufhebung des Sundzolls Stettin Baumwolle und Tabak importiren wird, aber müſſen wir uns nicht auf Anlegung von Docks, und auf den Canal durch Schleswig, auf die Durchſtechung der großen Continental-Landengen und darauf einrichten, daß in ganz anderem Maße als bisher Amerika fabriciren und Rußland importiren wird? Können wir alſo den Blick unſerer Nachfolger am Pult und an der Börſe weit und frei genug machen und bedürfen wir dazu nicht einer Schulbildung, welche den ganzen Fortſchritt des materiellen Lebens im Auge hat? Aber die materiellen Produkte des Lebens ſind auch wieder nicht Zweck, ſondern Mittel für die Cultur, für „die Vergeiſtigung der phyſiſchen Exiſtenz, den Fortſchritt der Civiliſation, der geiſtigen und ſittlichen Entwickelung des Gemeinlebens.“ Darum verwerfen wir die Schule, welche ſich beſchränkt, für den Dienſt des Geſchäfts vorzubereiten. Die höhere Bildung ſoll für allgemeine und höhere Zwecke der Hebel ſein. Deren Realiſirung iſt der Beruf der höheren bürgerlichen Stände, das Bewußtſein über den ganzen Reichthum und die ganze Breite und Tiefe der Aufgabe, welche dieſen Ständen geworden, iſt die Bedingung für die Möglichkeit, ſich nach dem Eintritt in das öffentliche und bürgerliche Leben frei zu erhalten im geſchäftlichen Dienſt, und die ethiſchen Mächte, welche daſſelbe in ſeinem Schooße birgt, nach ihrer ganzen Energie als Factoren der ferneren ſittlichen, religiöſen, intellectuellen Bildung des Einzelnen wirkſam werden zu laſſen. Und ſo führt uns die Betrachtung wieder auf dieſen Begriff des Berufs der höheren bürgerlichen Stände, in den überhaupt einzugehen, und den zum eigenen zu machen die Schule den Einzelnen befähigt haben ſoll. Den Inhalt dieſes Begriffs werden wir nun hier, uns an Scheiberts Auffaſſung anſchließend, darzulegen verſuchen.

Die Eingliederung des Menſchen in einen beſtimmten Stand iſt nicht eine Minderung ſeines unendlichen, perſönlichen Werthes, und ſein Hinzu-

treten an die Lösung und Mitlösung der Aufgabe eines bestimmten Standes nicht eine Verkürzung an seinem unendlichen und göttlichen Beruf. Das Unendliche schließt das Endliche, das Ewige das Vergängliche nicht aus, sondern ein, und steht ihm nicht gegenüber, sondern durchdringt es. So ist „der Stand das irdische Gefäß himmlischer Güter," und so hat „an dem Stande der Einzelne die bestimmte Form und die reale Möglichkeit" für seinen Dienst im Reiche Gottes, für die Lösung der Aufgabe, die ihm in dieser Welt und in dieser Zeit gesetzt ist, und welche doch in jene Welt und in die Ewigkeit hinübergreift.

Das Leben der höheren bürgerlichen Stände ist wesentlich ein Leben in einer gegliederten Gesellschaft. Der Bürger soll sein wie der Baum, der im Schooße des Waldes sicher emporkeimt und gedeiht unter dem Schutz und Schirm einer Gemeinschaft, die aus ihrem Schatten ihm einen Antheil giebt, in deren Thau seine Wurzeln sich baden, und dem noch die von jener abrinnenden Tropfen seine Blätter erquicken. Das junge Stämmchen im Walde sprießt auf unsicher und ungestalt, schief und schwankend; aber die es umgeben, zwingen es auch, sich immer gerader emporzustrecken; und wie seine Wurzeln in dem fruchtbaren Waldboden sich tiefer und tiefer einsenken, so schießt sein Stamm allmählig immer schlanker, kräftiger und stattlicher empor, seine Krone dem Licht und dem blauen Himmel entgegenstreckend. So kommt er zu einer gedeihlichen, schönen Entwicklung. Und wenn der Sturm des Lebens den Einzelnstehenden, der selbstsüchtig nur für sich sein und durch sich bedeutend sein will, beugt und knickt, dann steht jener, der ein lebendiges Glied eines Ganzen ist, geschützt von diesem Ganzen in aller Herrlichkeit und Schönheit; er gerade kommt dazu, die höchste Fülle des in ihm waltenden Lebens zu entwickeln, und reichlich und in gleichem Maße erstattet er zurück, was ihm gegeben worden.

Allerdings sind nach ihrer Einzelstellung die Glieder der höheren bürgerlichen Stände vorzugsweise die Freien. Ja, frei *in* der Gesellschaft können sie sich fast frei *von* der Gesellschaft hinstellen. Sie verwalten zunächst ihre eigenen Angelegenheiten, sind über ihr Thun und Lassen Niemand Rechenschaft schuldig, sind nicht gebunden an eine Dienstinstruction, haben über sich keinen Vorgesetzten und keine Controle. Sie können auch in der Isolirung beharren, in welcher sie ihr Geschäft betreiben, und in der sie die Produkte ihres Wirkens und Schaffens für sich und nach ihrem Geschmack und Belieben verwenden können; sie brauchen sich nicht an der socialen Aufgabe ihres Standes persönlich zu betheiligen. Die bürgerliche Gesellschaft ist im Unterschiede von der politischen *nicht* mit Macht bekleidet, sie stellt „keinen Katechismus auf, den sie von ihren Gliedern beschwören ließe", und macht keine Ansprüche, deren Erfüllung sie jedenfalls zu

erzwingen im Stande wäre; jeder Genoſſe muß ſeinem Beruf in freier Weiſe und auf eigenem Wege gerecht zu werden ſuchen;*) es hängt von ihm ab, ob er ſeine Perſon und Individualität an den Dienſt der allgemeinen Zwecke der Geſellſchaft dahingeben will, ob er durch den Dienſt am gemeinen Weſen auch noch ſich ſelber, was im Uebrigen nur durch das Maß ſeiner von ihm erworbenen Mittel geſchieht, nach irgend einer Seite hin binden und beſchränken will. Der Genoſſenſchaft iſt es freilich nicht nur möglich, ſondern es iſt ihre Beſtimmung, den Einzelnen fortzuentwickeln und weiter zu bilden. Aber dieſer kann ſich ihrer Macht entziehen, wie er es verſchmähen kann, „ſeiner individuellen Kraft die Geſammtkraft der Geſellſchaft zum Stützpunkt zu geben.“ Er kann ſeine individuelle Perſönlichkeit aus ſich heraus entwickeln und braucht den organiſchen Einrichtungen der Genoſſenſchaft eine dahingehende Einwirkung auf ſich nicht einzuräumen. Aber in alle dem entzieht er ſich auch Verpflichtungen, die er gegen das Allgemeine und durch daſſelbe gegen ſeine Genoſſen hat; er hindert, ſoviel es der Einzelne vermag, die Geſellſchaft, was ſie der Idee nach ſein ſoll, eine beſeelte Geſellſchaft zu ſein, in der die vielen Willen zu einer Einheit gelangen, eine Geſellſchaft, „deren Ziel den Ideen entſpricht, deren Glieder durch die Hochachtung gegen die Ideen bewogen werden, ihren Privatwillen dem Geſammtwillen unterzuordnen“.**) Er verabſäumt, um es wieder kurz zu ſagen, den Beruf, den er gegen die Geſellſchaft hat, und in welchem auch wiederum ein Sollen, was auf ihn perſönlich zurückgeht, mit beſchloſſen iſt.

Nach dieſer allgemeinen Betrachtung wollen wir in einem ſpeciellen Fall und an einem einzelnen Problem dem Begriff des Berufs näher zu kommen verſuchen. Der Principal, welcher einen Lehrling in ſein Comptoir aufnimmt, übernimmt zunächſt nur die Verpflichtung, denſelben für das Geſchäft an- und auszulernen. Zu ſeinem Geſchäft gehört es nicht, den Lehrling auch noch weiter zu erziehen, direct auf ſeine intellectuelle wie ſittliche Bildung einzuwirken. Er mag ſich wohl in ſeinem Gewiſſen dabei beruhigen, erſtens, daß er den Lehrling als einen erzogenen und unterrichteten überkommen habe; zweitens daß, ſoweit dies nicht in ausreichendem Maße der Fall ſein ſollte, für die nothwendig daraus ſich ergebenden weiteren Unvollkommenheiten diejenigen verantwortlich ſeien, welche die Mund über denſelben bis dahin gehabt; drittens, daß das Leben ſelbſt eine auch außer durch beſtimmte Leitung und Veranſtaltung in Wirkſamkeit tretende, erziehende und bildende Macht habe. Er kann aber auch ſeine Stellung

*) Kühner, Programm der Muſterſchule in Frankfurt.
**) Herbart, praktiſche Philoſophie.

zu dem Lehrling in dem Sinne auffaſſen, daß ihm an dieſem ein Amt von Gott durch die Eltern übertragen ſei, welche ſelbſt in der Erziehung des Kindes ein Amt von Gott haben, das nie bei Seite geſetzt werden kann, das alſo auch bei der Ueberlieferung an den Principal nicht aufhört, ſondern welches dieſer mit überkommt. Und zwar, weil jeder göttliche Auftrag ſeinem Quell gemäß in jedem Theil ſelbſt wieder noch unendlich iſt, überkommt er auch den Theil, der ihm übertragen wird, ſelbſt wieder mit unendlicher Tiefe, und ferner ſo, daß die unendliche Aufgabe, welche er an dem Lehrling zu löſen hat, auch für ihn ſelbſt von unendlicher Bedeutung iſt und ihm übertragen wird als ein nie zu erfüllendes Uebungsfeld für ſich ſelbſt und zu einem ewigen Fall und Auferſtehen an ſeinem inwendigen Menſchen. Er überkommt ferner in der Verpflichtung gegen den einzelnen Lehrling eine Verpflichtung gegen die Zukunft des ganzen Standes, deren er ſich auch durch eine Handelsſchule nicht entledigen kann. Auch wenn er dieſer, was ihm ja immerhin freiſteht, einen Theil der Anſprüche zu erfüllen überträgt, welche der junge Menſch mit Recht ſtellen kann, ſo wird ſeine Verantwortung darum nicht gemindert, und nicht blos die gegen den Stand direct, ſondern indirect auch gegen die ganze Zukunft der bürgerlichen Geſellſchaft, in welcher der einzelne Stand nur immer ein Organ iſt zur Ausrichtung der ewigen und unendlichen Zwecke, welche jener geſetzt ſind und welche ſie zu realiſiren hat. Faßt der Principal ſeine Aufgabe in dieſer Tiefe, ſo wird die Lehre ihm mehr als ein Geſchäft; er erkennt ſie dann als das, was ſie iſt, als zugehörig zu ſeinem Beruf, welchem er, weil er unendlich iſt, auch ſich ſelber ganz ſchuldig iſt.

Der Begriff des Berufs, wie wir ihn faſſen, ruht, ſo viel wird ſich nun hier ergeben haben, in der Anſchauung, daß wir unſer ganzes Leben zu ſtellen haben in den Dienſt des Herrn, welcher durch ſeine Führung den Einzelnen will in Freud und Leid, in Arbeit und Erquickung ſein ewiges Heil finden laſſen, und daß „Gottähnlichkeit des Subjects und Himmelreich auf Erden" die beiden einander bedingenden und fordernden Pole ſind, nach welchen die Entwicklung des Subjects und der menſchlichen Gemeinſchaft geſteuert wird. Danach iſt nun der Beruf nicht einerlei mit dem Geſchäft. Das Geſchäft umfaßt unſere Arbeit für unſere Bedürfniſſe. Auch nicht mit Neigung, denn die Neigung entſpringt aus der Willkür der Subjectivität. Auch nicht mit Pflicht, denn der Beruf umfaßt nur thätige, nicht auch leidende Zuſtände, und von den thätigen nur die, von welchen ſich denken läßt, daß ſie freiwillig übernommen ſeien.*) Beruf iſt alſo der Inbegriff aller der Lebensaufgaben, zu deren Löſung unſere von Gott

*) Eberhard, Synonymik 1852.

geordnete Lebensstellung uns Mittel und Anlaß giebt, zu deren Ausrichtung für uns nicht bloß eine äußere Nöthigung ausgesprochen ist, sondern in dem bloßen Angebot ein Gebot selbst, durch welche Gott uns in seinen Dienst nimmt, uns sein Werk zu treiben aufträgt, die wir mit Freiheit in seinem Namen und Auftrage ausrichten, als dessen, der das Recht hat, über uns und alle uns von ihm anvertrauten Kräfte zu verfügen; die er uns entweder direkt zur Pflicht macht, oder in denen er uns doch eine Gelegenheit giebt, unser Leben und das der menschlichen Gesellschaft reicher, breiter und tiefer zu entfalten. Der Beruf umfaßt also alle durch unser Geschäft und unsere Stellung in der bürgerlichen, kirchlichen und politischen Gesellschaft gegebenen Möglichkeiten des Wirkens und Schaffens. Bildung für den Beruf ist daher die Befähigung, sich hinzugeben an alle die würdigen Lebensbeziehungen, welche aus dem Geschäftskreise her angeknüpft werden können, sich darbieten, oder unabweisbar sich aufdrängen. Wenn also die Thätigkeit im Geschäft an dem Maß der äußeren Mittel, an dem Druck der Concurrenz, an dem Werth oder der Entbehrlichkeit der producirten Güter, an staatlichen Bedingungen ihre objectiven Schranken hat, so ist die Wirksamkeit im Beruf intensiv, weil der Beruf die göttliche Mission ist, einer unendlichen Steigerung fähig.

Weil nun das Geschäftsleben der höheren bürgerlichen Stände der Mittelpunkt ist, von dem ihr Berufsleben nach allen Seiten hin ausstrahlt, oder der Keim, aus welchem dieses seine Zweige nach allen Richtungen hin ausgestaltet, oder der Kern, um welchen und an welchem es krystallinisch anschießt, so darf zur Ermittelung des Berufs die Charakteristik der Eigenthümlichkeit des Geschäftslebens dieser Stände nicht umgangen werden. Sie sind aber, (wir folgen hier wieder der Darstellung Scheibert's in seinem Werk: Wesen der höheren Bürgerschule) diejenigen, welche entweder ein so einträgliches Gewerbe treiben, daß sie in der Fülle der ihnen zu Gebote stehenden äußeren Mittel auch die Möglichkeit einer ausgedehnten Verwendung derselben sich dargeboten sehen, welche daher in ihrem Reichthum eine hervorragende Stellung und ein Vermögen, nach vielen Seiten hin zu wirken, erwerben, und daher der Richtung ihres Willens auf würdige und edle und ernste Zwecke vorzüglich bedürfen. Oder es sind die, welche ihr Gewerbe mit künstlerischem Geschmack und mit Einsicht in den Natur- und Weltlauf betreiben, welche viele mechanische, chemische und auch menschliche höhere oder niedere Kräfte in ihrem Dienst verwenden. Ihr Wirken ist nicht ein unmittelbares Werken uud Handanlegen, vielmehr leiten sie nur die praktischen Arbeiten im Großen; ihre Thätigkeit geht nicht direkt auf die Gestaltung, Herbeischaffung, den Austausch der Materie, sondern sie steht im Dienst höherer, künstlerischer, gesellschaftlicher, wirthschaftlicher Ideen,

geiſtiger und idealer Zwecke. Dies etwa wird die Signatur des geſchäftlichen Lebens ſein der Kaufleute, Fabrikanten, Baumeiſter, Techniker, Ingenieurs, Landwirthe, Künſtler, Buchhändler, Forſt- und Bergbeamten, Gruben- und Hüttenbeſitzer ꝛc.

Um nun das Gebiet zu überſchauen, auf welches ihr Beruf über das Geſchäft hinaus ihre Thätigkeit hinweiſt, haben wir in Betracht zu ziehen ihre Einzelſtellung und ihre Stellung in der kirchlichen, bürgerlichen und politiſchen Geſellſchaft.

Von ihrer Einzelſtellung iſt ſchon oben geſagt, daß ſie im Leben in ſofern die eigentlich Freien ſind, als ſie durch kein Reglement und keine Inſtruction gebunden ihre Thätigkeit nur nach ihrem eigenen Intereſſe zu bemeſſen nöthig haben, daß eine Betheiligung an den höheren Zwecken und ein Eingreifen in den Organismus des Lebens der bürgerlichen Geſellſchaft von ihnen nicht erzwungen werden kann, daß es alſo in ihrem Belieben ſteht, in ihrer Einzelſtellung gänzlich zu beharren. Damit ſtehen ſie alſo in der Gefahr, in ihrem Geſchäft gänzlich aufzugehen, ſich und ihr Wirken auf den Erwerb zu beſchränken, und entweder vor Geiz und Habſucht innerlich zu verarmen, oder in dem Haſchen nach Luſt und Genuß ſich abzuſtumpfen und die Schwingen ihres Geiſtes zu lähmen. Das nach außen gehende und auf das Reale gewandte Geſchäft kann leicht auch ihre ganze Geſinnung materiell machen, und in den Werthen, welche ſie produciren, können ſie leicht einen als abſolut genommenen Maßſtab für die Schätzung jeder Arbeit und jeder Kraft finden. Der immer im Geſchäft nach außen und auf die Dinge dieſer Welt gewandte Sinn zerſtreut ſie leicht, und die tägliche Unruhe des Lebens läßt ſie bald auch für die ſpärlichen Mußeſtunden keine Sammlung mehr gewinnen, ſondern ſie wiſſen dieſe am Ende nur noch mit Genüſſen auszufüllen. Andererſeits gewinnen ſie aber auch die Mittel, ſich nicht nur jeden Luxus, ſondern auch jede Kunſt dienſtbar zu machen, die Wiſſenſchaft und die Kunſt bieten ihnen zur Förderung ihres Geſchäftsbetriebs und zur Erholung für ihre Feierſtunden die Früchte ihrer Arbeit, ihres Fleißes, ihrer Phantaſie, ihres Geſchmacks; ſie haben die Reſultate der mühſamſten Studien, des angeſtrengteſten Forſchens, des wiſſenſchaftlichen Denkens zu verwerthen, praktiſch und nutzbar zu machen, ſie können die Schöpfungen des Genius, die Schätze und Spenden der Natur für ſich und ihre Erholung ausbeuten, ſie können durch ihre Bedürfniſſe und ihre Wünſche, durch ihre Anſprüche und ihren Geſchmack der Wiſſenſchaft ihre Bahnen und dem künſtleriſchen Genius ſeine Ziele vorſchreiben. Sie beſtimmen die Formen des geſelligen Lebens. Sie endlich üben eine Herrſchaft aus über die, welche durch Lohn und Brod von ihnen abhängig

ſind, eine Herrſchaft der, ſo ſchwer ſie oft laſten mag, ſich zu entziehen, oft unmöglich ſein mag.

Nach der ſocialen Seite hin macht den Bürger ſein Geſchäft zunächſt zu einem Gliede der Corporation oder Innung. Wir finden die Träger des Berufs der höheren bürgerlichen Stände als Vorſteher der Kaufmannſchaft, als Conſuln, als Altmeiſter des Gewerks, als Stadtverordnete oder als Vorſteher der Stadtverordneten. Wir finden ſie als Räthe im Magiſtrat, als Abgeordnete zum Kreistage, zum Provinzial-Landtage, zum Allgemeinen Landtage oder im Herrenhauſe. Sie ſind die Geſchworenen, werden berufen als Sachverſtändige vom Gericht oder den Verwaltungsbehörden, ſie ſind Schiedsmänner, Beiſitzer im See- und Handelsgericht, ſie ſind Patrone und Curatoren von Kirchen und Schulen, Waiſenhäuſern und milden Stiftungen, ſie ſind Armenpfleger und Bezirks-Vorſteher; ſie ſind die Mitglieder von gemeinnützigen und Wohlthätigkeits- und Kunſtvereinen. In alle dieſe Verhältniſſe führt den Bürger nicht ſein Geſchäft, wohl aber ſein Beruf. Im nächſten Intereſſe des Geſchäfts möchte er ſich wohl eher und lieber dieſen Aemtern und Laſten entziehen, aber um ſeines Berufs willen giebt er ſich ihnen hin. So beruht alſo auf ihm nach der ſtaatlichen Seite hin der ganze Fortſchritt des ſocialen, rechtlichen und Güterlebens, ja die ganze Entwickelung des Staatslebens ſelbſt und die Ausführbarkeit der Zwecke, welche der Staat ſich ſtellt und die Weiſe, wie er ſeine Miſſion faßt und durchſetzt. Durch die thätige Theilnahme und das Mitwirken der höheren bürgerlichen Stände entwickeln ſich die geſellſchaftlichen Syſteme, die ſittlichen Inſtitutionen; ſie ſchaffen großartige und weitverzweigte und engverſchlungene Intereſſen, von ihnen iſt ſomit abhängig die ganze Zukunft des Landes und der Nation, der Stände und Gewerbe, der Jugend und der Bildung, des Rechts und der Sitte, des Wohlſtandes und der Kunſt. Dieſe alle drängen mit gerechten Anſprüchen ein auf jedes einzelne Glied der höheren bürgerlichen Stände als ihre Nährer und Träger und Pfleger, ſie fordern Leitung und Bildung und Geſtaltung und Schutz und Regiment. Die höheren bürgerlichen Stände bezahlen die Steuern, ernähren die arbeitende Klaſſe, üben durch ihre Geſittung, Geſinnung und Geſchmack den tiefſten Einfluß auf Sitte, Geſinnung und Geſchmack des ganzen Volkes. Sie machen die öffentliche Meinung und das öffentliche Gewiſſen, ſie produciren neue Zuſtände und Verhältniſſe und erweitern dadurch den Wirkungskreis des Staates ſelbſt, ſie endlich haben den „Staatsgedanken zu realiſiren".

Nach der kirchlichen Seite hin — die religiöſe liegt mit in ihrer Einzelſtellung und iſt für ſie keine beſondere, ſondern die allgemein menſchliche — fällt für ſie ins Gewicht die hervorragende Stellung, die ſie im

bürgerlichen Leben einnehmen. Hier haben ſie eine Miſſion, welche uns klar zeigt die Geſchichte der Reformation, die ihre mächtigſte Stütze in den deutſchen Städten, alſo im Bürgerſtande gehabt hat. Sie muß, wie Günther bemerkt,*) „auch heute und in Zukunft vor allen von den Bürgern geſchützt, vertheidigt, gepflegt werden. Gerade an Laien — um dieſes falſche Wort der Kürze halber zu gebrauchen — an Laien, welche in Gottes Wort Beſcheid wiſſen und welche das Leben kennen", und welche, ſetzen wir hinzu, in dem kirchlichen Leben den Kern und Stern ihres bürgerlichen Lebens ſehen, und in der Kirche, in den kirchlichen Inſtitutionen, in den freien Vereinen auf kirchlichem Boden die zarteſten Triebe ihres auf das Ewige und das Eine, was noth thut, gewandten Sinnes und Lebens pflegen und fördern, „an ſolchen Laien 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 Ziele erfüllen ſoll, als bisher." Und ſolche Laien ſollen die Glieder unſerer höheren bürgerlichen Stände ſein. Wenn ſie es ſind, dann werden wir ſie getroſt auch im Gemeindevorſtand, im Patronat, im Presbyterium, in der Kreis-, Provinzial- und allgemeinen Landesſynode Sitz und Stimme haben ſehen.

Und nun? Haben wir, wenn auch nur im Umriſſe ein treues Bild des Berufs dieſer Stände entworfen, dann kann wohl kein Zweifel ſein, welche Bildung wir den künftigen Trägern dieſer hohen Aufgabe zu geben verſuchen müſſen. Daß die techniſchen Anſtalten ihre Arbeit auf dem Gebiet der Erziehung durch den Unterricht und das Geſammtleben der Schule und in der Schule, ja vielleicht ſogar ihr reines Lehrgeſchäft nicht ausdrücklich nach der ganzen Fülle des ganzen hier gewiß nicht einmal vollkommen ausgelegten Begriffs vom Beruf der höheren bürgerlichen Stände bemeſſen, kann gewiß nicht beſtritten werden und kann ihnen auch nicht einmal zum Vorwurf gereichen, denn ſie thun, wozu ſie berufen ſind und wozu ihnen die Mittel gegeben ſind. Ebenſo wenig aber läßt ſich behaupten, daß die Gewerbe- und Handelsſchule ihren Zögling ausſchließe von der Fähigkeit, in ſeinem künftigen Geſchäft doch auch ſeines Berufs zu gedenken. Die Bildung und Erziehung wird ja in der Schule nicht abgeſchloſſen, ſondern nur eingeleitet, und das Werk, von welchem die Schule mitten in der Arbeit zurücktreten muß, oder welches ſie nur unvollkommen angreifen kann, wird durch die ſittlichen Mächte und Kräfte des Lebens aufgenommen, ergänzt und oft über Erwarten fortgeführt. Aber erklärlich

*) Das Schulweſen im proteſtantiſchen Staate S. 158. Elberfeld 1852.

iſt es nunmehr, wie die höheren bürgerlichen Stände dazu gekommen ſind, für ſich in den höheren Bürgerſchulen allgemein bildende Schulen zu gründen und zu erhalten und ihnen das Amt zu übertragen, ihre Jugend für ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten. Da im Beruf das Geſchäft mit beſchloſſen iſt, ja, da ſogar der Beruf weſentlich vom Geſchäft abhängt, durch dieſes nach Richtung und Ausbreitung beſtimmt wird, ſo verſteht ſich von ſelbſt, daß die Schulen nothwendig in Lehre und Zucht Rückſicht nehmen müſſen auf das künftige Geſchäft; ja, die Schulen haben für ihr Geſchäft diejenigen Mittel und Wege auszuwählen und zu benutzen, wodurch ſie wieder ſelbſt ihren Beruf am ſicherſten und vollſtändigſten erfüllen. Aber ſie haben dieſe Mittel und Wege ſelbſt auch wieder nicht zum Zweck und Ziel zu machen, denn ſie würden die eigentlichen und tieferen Wünſche des Bürgerſtandes übel verſtehen, wenn ſie ſie nur nach dem nächſten Wortverſtand faſſen und erfüllen wollten. Was aber der höhere Bürgerſtand will, und was er, der überhaupt nicht abſtract deducirt, ſondern deſſen Denken Thaten ſind, in der Gründung der höheren Bürgerſchulen als ſein Bedürfniß ausgeſprochen hat, das iſt „Befähigung für den Beruf", und was er durch ſeine Schulbildung für ſich erſtrebt, das iſt: „ſelbſtſtändig und in Wollen und Wirken und Urtheilen gleich gewichtig den durch die Wiſſenſchaft allein gebildeten Ständen gegenüber zu ſtehen."

So verſteht nun die höhere Bürgerſchule ihre Aufgabe, in dieſem Sinne hört ſie, ja lauſcht ſie auf die Stimmen, die aus dem Leben her über ihr Thun und Laſſen laut werden; in dieſer allgemeinen Weiſe will ſie durch ihre Lehrgegenſtände und ihre Methode, ihr Regiment und ihre Zucht, ihre ethiſche und äſthetiſche Einwirkung, ihren Unterricht und ihr Leben den Anſprüchen des Bürgerthums gerecht werden. Ob ſie nach allen dieſen Seiten hin ſchon das Richtige gefunden und das Nöthige erkannt, ob ſie überall ſchon die zu ihrem Ziele führenden Wege gangbar gemacht, alle Schätze der Wiſſenſchaft und Kunſt für ihre Zwecke ausgebeutet habe, das ſind Fragen, die gewiß nicht von allen höheren Bürgerſchulen und von keiner unbedingt und allgemein zu bejahen ſind. Aber daß ſie aus ihr her immer noch erhoben werden, das möge den Ständen, welche auf ſie rechnen, eine Bürgſchaft dafür ſein, daß die höhere Bürgerſchule nicht ſich einer trägen Ruhe hingiebt, ſondern daß ſie noch mit in dem Fluß der Entwicklung des bürgerlichen Lebens begriffen iſt. So kennt ſie denn, und beiläufig geſagt das Gymnaſium auch, einen Gegenſatz zwiſchen Schule und Leben nicht, ſondern ſie geſtaltet ihr Lehren und Ueben ſo, daß der Schüler dazu, „was er einſt im öffentlichen Leben ſoll, in der Schule, in einem ebenſo

wirklichen Verhältniſſe als das Leben ſelbſt, praktiſch durch Gewöhnung gebildet werde.“ *)

Will aber ein Stand, wie der Handelsſtand, von einer in dieſer Zeit ſo hervorragenden Stellung in dem Organismus der bürgerlichen Geſellſchaft und von einer ſo unermeßlichen Bedeutung im Staat, ein Stand, der zahlloſe Verhältniſſe und Zuſtände vollſtändig beherrſcht und deſſen Einfluß auf Recht und Sitte, Kunſt und Wiſſenſchaft, Cultur und Politik, Wohlſtand und Bildung in einem noch unabſehbaren Steigen begriffen iſt, ſich nicht begnügen mit der Erziehung und dem Wiſſen, welche er durch die Schule empfangen und mit der Erweiterung ſeiner Bildung, welche ihm das Leben aus tauſend Quellen und in breiten Strömen zuführt: ſo ſind wir gewiß die letzten, welche dieſem Stande dieſes Streben verdenken oder verdächtigen würden, welche nicht viel mehr auf das lebhafteſte bemüht ſein würden, Mittel und Wege zu erſinnen und bereit zu ſtellen, wie ſolchem Drange nach Bildung am beſten entſprochen werden und der ſteigenden Macht die ſteigende Einſicht zugeſellt und dieſe mit dem reinſten und edelſten Wollen verſchwiſtert werden möge. Nur haben wir uns nicht überzeugen können, daß eine Handelsſchule das Werkzeug wäre, wodurch dieſer Stand, ſoweit das von Schulanſtalten überhaupt abhängt, auf die höchſte ihm erreichbare Stufe der Bildung und daraus fließender Macht ſich erheben könnte. Wir ſehen in einer Handelsſchule, wie ſie in Stettin für ſpätere Zeit in Ausſicht geſtellt iſt, und wie ſie in Leipzig, Chemnitz, Prag, Berlin beſteht, in welcher junge Leute vor Beginn der Lehrzeit aufgenommen und bis zum 17. oder 18. Jahre in den Handelswiſſenſchaften, Buchführung, Comptoirarbeit, Correſpondenz ꝛc. unterrichtet werden ſollen, nur eine untergeordnete Gattung von Schulen, die auch nur einem, im Lichte des Berufs betrachtet, untergeordneten Bedürfniß des Handelsſtandes entſpreche. Unter den oben genannten Anſtalten conformirt die Berliner jetzt zum Theil ihren Lehrplan mit dem der höheren Bürgerſchule, indem ſie das Feld des mathematiſchen Unterrichts nicht unerheblich zu erweitern veranlaßt worden iſt. Aber da ſie in ihrem übrigen Unterricht noch immer die Rückſicht auf das unmittelbar im Geſchäft verwendbare Wiſſen und Können überwiegen läßt, ſo können wir auch ſie nicht von dem eben ausgeſprochenen Urtheil ausſchließen, ſondern wir müſſen es allgemein aufrecht erhalten. Und wüßten wir dem Handelsſtande nur eine ſolche Bildungsanſtalt anzuempfehlen, welche den jungen Mann, nachdem er die Vorbildung für ſeinen Beruf auf der höheren Bürgerſchule empfangen, erſt dann aufnähme, wo

*) Dr. Robolsky in der Pädag. Rev. 1856. Febr. S. 123.

die Ausbildung für sein Geschäft im Geschäft selber erhalten hätte, so, nachdem er die Lehrzeit absolvirt und vielleicht auch noch ein oder zwei hre conditionirt hätte. Die Keime zu einer solchen Anstalt liegen, wenn r nicht irren, sogar in dem Statut unserer Friedrich-Wilhelms-Schule wickelungsfähig beschlossen.

Wenn aber eine Bildungsanstalt auf solchen Fundamenten weiter uen kann und sich den ganzen Umfang und alle Hebel und Bedürfnisse es großartigen kaufmännischen Wirkens klar macht, dann kann ihre ßere Einrichtung, der Umfang ihrer Lehrgegenstände und ihre Lehrweise m zweifelhaft sein; sie steht dann neben der Bau-, Forst-, Kunst- und dwirthschaftlichen Akademie. Und so spricht denn auch ihr Name ihren arakter aus. Sie heißt — oder sie wird heißen:

Die Handelsakademie.

IV. Archiv des Schulrechts.

Oesterreich.

tschrift über die Prüfung der Candidaten des Gymnasial-Lehramts.

(24. Juli 1856.)

§. 1. **Prüfungs-Commissionen.**

1) Die wissenschaftliche Befähigung derjenigen Männer, welche sich um die lle eines ordentlichen Gymnasiallehrers bewerben wollen, wird durch eine Prüfung ttelt, zu deren Abhaltu g das Ministerium für Cultus und Unterricht Prüfungs-missionen in verschiedenen Hauptstädten der Monarchie ernennt.

2) Die Bestimmungen über die Befähigung, den Religionsunterricht zu ertheisind kein Gegenstand dieses Gesetzes.

3) In welcher Weise die Lehrer des Zeichnens, der Kalligraphie, des Singens des Turnens ihre Befähigung nachzuweisen haben, bleibt besonderen Bestimgen vorbehalten.

4) Die Prüfungscommissionen werden zusammengesetzt aus Männern, welche verschiedenen Hauptzweige des Gymnasialunterrichtes nach seiner gegenwärtigen anisation wissenschaftlich vertreten. Jedes Mitglied einer Prüfungscommission lt seinen Auftrag auf ein Jahr, doch kann derselbe nach Verlauf dieses Zeitns erneuert werden.

5) Zum Director der Prüfungscommission ernennt das Ministerium in der l ein Mitglied derselben. Der Director ist mit dem Vorsitze bei den Prüfungen Verhandlungen, der Führung der erforderlichen Correspondenz, und der Aufbeung der in geschäftsmäßiger Ordnung zu haltenden Acten beauftragt.

6) Die mit der didaktischen Leitung des Gymnasialwesens beauftragten Schulräthe an den Orten der Prüfungscommissionen sind berechtigt, den mündlichen Prüfungen und der Probelection beizuwohnen, um die den Gymnasien zuwachsenden Lehrkräfte kennen zu lernen. Die Directoren der Prüfungscommission haben daher die bezeichneten Schulräthe von der Vornahme solcher Prüfungen in die Kenntniß zu setzen.

§. 2. Meldung zur Prüfung.

1) Um zur Prüfung zugelassen zu werden, hat der Candidat sein Gesuch an die Direction derjenigen Prüfungscommission zu richten, vor welcher er die Prüfung zu bestehen beabsichtigt.

In diesem Gesuche hat er die Lehrgegenstände und die Classen des Gymnasiums, für welche er sich die Berechtigung zum Unterrichte erwerben will, ferner die Unterrichtssprache zu bezeichnen, in welcher er zu lehren wünscht.

Beizulegen hat er dem Gesuche:

a) das Zeugniß über die bestandene Maturitätsprüfung;

b) ein, auch das legale Verhalten bestätigendes Abgangszeugniß, welches darthut, daß er mindestens drei Jahre an einer Universität als ordentlicher Hörer zugebracht hat. Es wird erwartet, daß jeder Lehramts-Candidat während dieser drei Universitätsjahre neben seinen Fachstudien auch über Philosophie, über seine Unterrichtssprache und über deutsche Sprache Studien gemacht habe (vergl. §. 11, 1), um die nothwendige didaktische und pädagogische Bildung zu erwerben, und den im §. 4 gestellten Forderungen zu entsprechen;

c) falls seit seiner Universitätszeit mehr als ein Jahr verflossen, so hat derselbe über sein Verhalten während dieser Zeit das Zeugniß einer öffentlichen Behörde beizubringen;

d) seinen schriftlich abgefaßten Lebenslauf, in welchem er vorzüglich den Gang seiner Bildung, die Richtung, den Umfang und die literarischen Hülfsmittel seiner speciellen Studien mit derjenigen Genauigkeit darzulegen hat, durch welche die Prüfungscommission in den Stand gesetzt wird, zu entscheiden, ob die wissenschaftliche Vorbereitung des Candidaten den gesetzlichen Anforderungen entspricht.

2) Zeugnisse über die sechs ersten Classen des Gymnasiums und die vormaligen philosophischen Obligatcurse berechtigen (vergl. oben 1. a und b) die Candidaten nicht, auf die Zulassung zur Prüfung unbedingten Anspruch zu machen. Es wird für derlei Fälle den Prüfungscommissionen überlassen, die besondere Bewilligung hiezu mit Rücksicht auf die obwaltenden eigenthümlichen Verhältnisse, insbesondre auf Grund einer längeren erfolgreichen Verwendung im Lehrfache, oder einer sonst nachgewiesenen weiteren wissenschaftlichen Ausbildung zu ertheilen.

3) Wenn eines der unter Nr. 1 erwähnten oder eines der nach Nr. 2 vorzulegenden Zeugnisse nicht beigebracht werden kann, oder von der Prüfungscommission beanstandet wird, so hat diese die Entscheidung des Ministeriums über die Zulassung zur Prüfung einzuholen, indem sie ihrer Anfrage zugleich ihr Gutachten beifügt.

§. 3. Forderungen an jeden Examinanden.

1) Um überhaupt die wissenschaftliche Befähigung für die Stelle eines ordentlichen Lehrers an einem Gymnasium darzuthun, muß jeder Examinand erstens in Bezug auf seine philosophische Vorbildung, dann in Bezug auf die Sprache,

deren er sich bei dem Unterrichte bedienen will, und wenn diese nicht die deutsche ist, außerdem auch in Bezug auf die deutsche Sprache den im §. 4 angegebenen Forderungen genügen, und muß zweitens durch das Examen in einem Prüfungsgebiete des Gymnasialunterrichts (§. 5) dasjenige Maß von Kenntnissen nachweisen, welches in den §§. 6—10 näher bezeichnet ist.

2. Zur Anstellung ist ein Candidat erst dann geeignet, wenn er das Probejahr bestanden und dadurch seine praktische Befähigung nachgewiesen hat (§. 19 und 20).

§. 4. Allgemeine Studien.

Jeder Candidat hat während seiner Studienzeit sich diejenige allgemeine philosophische Bildung anzueignen, die dem Lehrer was immer für eines Faches unentbehrlich ist (§. 2. 1b), und hat den Erfolg dieses Studiums durch die häusliche Bearbeitung eines Themas (§. 11, 1) darzuthun. Ferner hat jeder Candidat in der mündlichen Prüfung (§. 14) Correctheit des Gebrauches seiner Unterrichtssprache und Kenntniß ihrer wichtigsten grammatischen Gesetze nachzuweisen, möge er auf das Lehren seiner Unterrichtssprache Anspruch machen oder nicht. Wenn die Unterrichtssprache nicht die deutsche ist, hat der Examinand außerdem dieselben Forderungen bezüglich der deutschen Sprache zu erfüllen. Auch ist die Correctheit des Ausdruckes in denjenigen schriftlichen Arbeiten, welche in deutscher Sprache abgefaßt sind, zu beachten.

Im lombardisch-venetianischen Königreiche ist in diesem Falle die Forderung ausschließlich auf richtiges und leichtes Verstehen deutscher Werke wissenschaftlichen Inhalts zu beschränken.

§. 5. Specielle Studien, Gruppen oder Gebiete der Prüfungsgegenstände.

1) Die Gegenstände des Gymnasialunterrichts zerfallen für die Prüfung in folgende Gebiete:

a. das Gebiet der classischen Philologie, d. i. der lateinischen und griechischen Sprache und Literatur nach den §. 6 für das ganze Gymnasium gestellten Forderungen;

b. das Gebiet der Geschichte und Geographie nach den §. 7 enthaltenen Bestimmungen für das ganze Gymnasium;

c. das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet, nach den Bestimmungen des §. 8, d. i. entweder Mathematik und Physik für das ganze Gymnasium oder Naturgeschichte für das ganze Gymnasium, verbunden mit Mathematik und Physik, wenigstens je für die vier unteren Classen des Gymnasiums;

d. das Studium der Philosophie nach den im §. 9 gestellten Forderungen gewährt für sich allein noch nicht den Anspruch, zur Prüfung zugelassen zu werden, sondern es muß damit entweder jenes der classischen Philologie, oder der Geographie und Geschichte, oder endlich der Mathematik und Physik, und zwar jedes dieser Gebiete für den Unterricht im Untergymnasium verbunden werden;

e. das Studium der deutschen Sprache, oder dasjenige irgend einer Landessprache muß, um die Befähigung zur Stelle eines ordentlichen Gymnasiallehrers zu gewähren, den Forderungen für das ganze Gymnasium (§. 10) genügen,

und mit dem Studium ſowohl der lateiniſchen als der griechiſchen Sprache und Literatur verbunden ſein, wobei es jedoch geſtattet iſt, in einer dieſer beiden Sprachen die Prüfung auf die für das Untergymnaſium geſtellten Forderungen zu beſchränken.

Zur Befähigung, eine Landesſprache, welche nicht ohnehin die deutſche Sprache iſt, durch das ganze Gymnaſium zu lehren, wird überdies auch das Beſtehen der Prüfung aus der deutſchen Sprache für das Untergymnaſium (§. 10, 2) gefordert. Im lombardiſch-venetianiſchen Königreiche iſt jedoch die Forderung auf das richtige und leichte Verſtändniß deutſcher Werke wiſſenſchaftlichen Inhalts zu beſchränken (§. 4).

2) Eine Aenderung dieſer Gebiete iſt mit Ausnahme des unter 3 bezeichneten Falles inſofern nicht zuläſſig, als weder eine geringere Zahl von Lehrfächern, noch eine andere Verbindung derſelben, als die hier angegebene, den Anſpruch auf die Zulaſſung zur Prüfung gewähren kann; dagegen ſteht es dem Candidaten frei, gleichzeitig oder ſpäter, ſowohl aus den Fächern der von ihm gewählten Gruppe für eine höhere Gymnaſialſtufe (vergl. 1. c, d, e) als auch noch aus irgend einem anderen Fache oder mehreren Fächern ſich der Prüfung zu unterziehen.

Auch in den Fällen, wo ein weiteres Fach zu dem gewählten Gebiete hinzutritt, kann jedoch die Geſchichte nicht von der Geographie getrennt, ſondern es muß die Prüfung aus beiden Fächern zugleich beſtanden werden.

Ferner iſt für das Beſtehen der Prüfung aus der Phyſik das Beſtehen der Prüfung aus der Mathematik für die gleiche Gymnaſialſtufe erforderlich, wogegen die Prüfung über Mathematik ohne Phyſik, in Verbindung mit einer ſelbſtändigen Gruppe geſtattet iſt.

3) Prieſtern, welche als Religionslehrer an Gymnaſien angeſtellt ſind, oder die Befähigung zu einer ſolchen Anſtellung nach den hierüber beſtehenden Vorſchriften zu erwerben beabſichtigen, kann die Befähigung, nebſtbei in anderen Gegenſtänden zu unterrichten, nicht nur nach den in dem erſten Abſatze dieſes Paragraphes enthaltenen Modalitäten zuerkannt werden, ſondern es kann mit Rückſicht auf den Umſtand, daß für ihre lehramtliche Thätigkeit die Religion das Hauptfach bildet, auf ihr Begehren der Umfang ihrer vor der Prüfungscommiſſion zu löſenden Aufgabe in nachſtehender Weiſe ermäßigt werden:

a. aus dem Gebiete der claſſiſchen Philologie, oder der Geſchichte und Geographie, oder der Mathematik und Phyſik können ſie ſich der Prüfung mit der Beſchränkung auf die zu erlangende Befähigung für das Untergymnaſium unterziehen;

b. wenn ſie ſich der Prüfung aus der Philoſophie unterziehen, ſo kann von der Forderung der gleichzeitigen Befähigung für ein anderes Fach abgeſehen werden;

c. wenn ſie ſich der Prüfung aus der deutſchen Sprache oder einer anderen Landesſprache unterziehen, ſo kann von der Forderung der gleichzeitigen Befähigung für den Unterricht in den claſſiſchen Sprachen Umgang genommen werden.

4) Der Beſtimmung dieſes Paragraphes Abſatz 1, daß der Candidat die Prüfung für das ganze Gymnaſium zu beſtehen hat, kann in den unter a, b, c, e bezeichneten Fällen entweder auf einmal, oder in zwei abgeſonderten Prüfungen in der Art genügt werden, daß erſt in der zweiten Prüfung die Forderungen für das Obergymnaſium, in der erſten aber vorläufig mindeſtens diejenigen erfüllt werden, welche zum Unterrichte im Untergymnaſium berechtigen. Wenn jedoch ein Candidat, welcher von dieſer Erleichterung Gebrauch gemacht hat, als Gymnaſiallehrer ange-

ſtellt wird, ſo kann ſeine Anſtellung in ſo lange nicht als definitiv erklärt werden, als er nicht die zweite Prüfung mit Erfolg beſtanden, und dadurch die Befähigung zum Unterrichte in dem Abſatz 1, a, b, c, e beſtimmten Stufen erlangt hat.

§. 6. Forderungen der Prüfung im Allgemeinen.

A. Claſſiſche Philologie. 1) Zur Befähigung für den philologiſchen Unterricht durch das ganze Gymnaſium iſt vom Examinanden nicht nur gründliche und ſichere Kenntniß der Grammatik beider claſſiſchen Sprachen, und für die lateiniſche Sprache eine durch die lateiniſchen ſchriftlichen Arbeiten (§. 11—13) zu beweiſende ſtiliſtiſche Gewandtheit, ſondern vornehmlich umfaſſende Beleſenheit in den dem Gymnaſium angehörenden Claſſikern beider Sprachen zu fordern, alſo im Lateiniſchen: Beleſenheit in Cäſar, Livius, Salluſtius, Cicero, Tacitus, Ovidius, Virgilius, Horatius; im Griechiſchen, in Xenophon, Herodot, den Staasreden des Demoſthenes, den zugänglicheren Dialogen Platons (alſo, außer den kleineren, namentlich Protagoras, Gorgias, Phaedon, Sympoſion), Homer, Sophokles.

2) In der griechiſchen und römiſchen Geſchichte iſt gründliche Kenntniß, und in den philologiſchen Disciplinen der Mythologie, der Staats- und Privatalterthümer, der Literaturgeſchichte, der Metrik iſt zwar nicht ein ſyſtematiſch umfaſſendes Wiſſen, wohl aber, außer einer überſichtlichen Kenntniß des weſentlichen und einer Bekanntſchaft mit den beſten Hilfsmitteln nach dem gegenwärtigen Standpunkte der Wiſſenſchaft, eine ſo weit gediehene Vertrautheit mit den Alterthümern, zu fordern, daß zu erwarten ſteht, der Examinand werde bei ſeiner Erklärung der Claſſiker auch in ſachlicher Hinſicht Gründlichkeit erſtreben, und das Einzelne zum Geſammtbilde des antiken Lebens zu verbinden im Stande ſein.

3) Zur Befähigung für den Unterricht in Untergymnaſien iſt die grammatiſche Sicherheit in gleichem Maße zu fordern, wie für den Unterricht durch das ganze Gymnaſium, und ſie iſt für die lateiniſche Sprache ebenfalls durch lateiniſche Arbeiten zu beweiſen; doch ſind an ſtyliſtiſche Fertigkeit mindere Anſprüche zu machen.

In dem Umfange der Lectüre iſt die Forderung dahin zu beſchränken, daß von der Beleſenheit in Tacitus, Virgilius, Horatius, Herodot, Demoſthenes, Platon, Sophokles abgeſehen werden kann.

In den Nr. 2 genannten Disciplinen ſind die Forderungen in Betreff des Umfanges der Kenntniſſe zu ermäßigen.

§. 7. B. Geſchichte und Geographie. 1) In der Geſchichte muß der Examinand, um für den Unterricht im ganzen Gymnaſium die Befähigung zu erlangen, eine chronologiſch ſichere Ueberſicht über die Weltgeſchichte, eine Einſicht in den pragmatiſchen Gang der Hauptbegebenheiten, und in Bezug auf irgend eine Hauptpartie der Geſchichte eine durch eigene ſorgfältige Benutzung gewonnene Vertrautheit mit den beſten hiſtoriſchen Hilfsmitteln zur Kenntniß derſelben, außerdem aber eine umfaſſendere gründliche Kenntniß der alten Geſchichte und Geographie und ſo viel philologiſche Bildung beweiſen, daß er Stellen römiſcher und griechiſcher Geſchichtſchreiber, welche keine beſonderen ſprachlichen Schwierigkeiten enthalten, richtig zu überſetzen wiſſe. Ferner iſt in der Geſchichte und Landeskunde des öſterreichiſchen Staates auf Gründlichkeit und Umfang der Kenntniſſe und Bekanntſchaft mit den gediegenſten neueren Forſchungen ein beſonderes Gewicht zu legen.

2) In der Geographie hat der Examinand eine sichere Uebersicht über die gesammte Erde nach ihrer natürlichen Beschaffenheit und politischen Abtheilung, eine genauere Kenntniß der europäischen Länder und eine specielle Bekanntschaft mit der Geographie Oesterreichs zu zeigen.

Von besonderer Wichtigkeit für den Erfolg des vom Examinanden künftig zu ertheilenden Unterrichts ist es, daß er seinen geographischen Studien solche Werke zu Grunde gelegt habe, deren Methode den gegenwärtigen Forderungen dieser Wissenschaft entspricht.

3) Zur Berechtigung für den historischen Unterricht im Untergymnasium sind die Forderungen in Betreff des Umfanges der Detailkenntnisse zu ermäßigen; dagegen bleiben die Forderungen in Betreff der Geographie und in Betreff der philologischen Kenntnisse dieselben.

§. 8. C. Mathematik, Physik, Naturgeschichte. 1) In der Mathematik wird von dem Examinanden, welcher zum Unterrichte im ganzen Gymnasium die Berechtigung erwerben will, sichere Kenntniß und Durchübung der gesammten Elementarmathematik nach ihrer arithmetischen und geometrischen Seite, Geübtheit in der analytischen Geometrie und diejenige Kenntniß der Differential- und der Elemente der Integralrechnung erfordert, welche ihm die Anwendungen dieser Rechnungen namentlich für die Physik zugänglich macht, und für die Elementarmathematik ein eindringenderes Verständniß eröffnet.

2) Zur Berechtigung für den mathematischen Unterricht im Untergymnasium genügt die Erfüllung der in Betreff der Elementarmathematik aufgestellten Forderungen.

3) In der Physik wird für die Befähigung zum Unterricht durch das ganze Gymnasium gefordert: sichere Kenntniß der Thatsachen dieser Wissenschaft mit experimenteller und mathematischer Begründung, Kenntniß der Hauptpunkte der Chemie mit Einsicht in die häufigeren und verständlicheren unter den davon zu machenden technischen Anwendungen, endlich Bekanntschaft mit den Hauptlehren der Astronomie und mathematischen Geographie.

4) Für den Unterricht im Untergymnasium ist von der Kenntniß der mathematisch-beweisenden Physik, sowie von der Astronomie und mathematischen Geographie abzusehen.

5) In der Naturgeschichte wird für den Unterricht im ganzen Gymnasium gefordert: Kenntniß jener Naturproducte, von welchen entweder im menschlichen Leben irgend eine wichtigere Anwendung gemacht wird, oder die durch eine besonders merkwürdige Eigenschaft sich auszeichnen, oder die endlich in unserer gewöhnlichen Umgebung durch häufiges Vorkommen sich bemerkbar machen. Der Candidat muß ihm vorgelegte Naturkörper dieser Art zu erkennen und zu bestimmen vermögen. Ferner wird gefordert gründliche Kenntniß jener älteren und neueren naturhistorischen Systeme, welche eine allgemeine Geltung gefunden haben, Kenntniß der wichtigsten Thatsachen aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen und Thiere, namentlich insofern dieselben ihrer systematischen Ordnung zu Grunde liegen, und ihrer geographischen Verbreitung; endlich, Kenntniß der in der Geologie herrschenden Hauptansichten und der ihnen zu Grunde liegenden Beobachtungen.

6) Für das Untergymnasium ist eine geringere Kenntniß des Details zu verlangen.

§. 9. D. Philoſophie. Von denjenigen Candidaten, welche den philoſophiſchen Unterricht zu ertheilen beabſichtigen, iſt eigenes Studium der Hauptwerke irgend eines bedeutenden Philoſophen des Alterthums oder der neueren Zeit, ferner die Kenntniß der Hauptpunkte aus der Geſchichte der Philoſophie zu fordern. Außerdem müſſen ſie für die propädeutiſchen Gegenſtände (Logik und empiriſche Pſychologie) die Befähigung nachweiſen, die weſentlichſten Punkte derſelben zum Behufe des Unterrichts klar und verſtändlich zu entwickeln.

§. 10. E. Deutſche Sprache und Landesſprachen. 1) Zur Berechtigung, die deutſche Sprache da, wo ſie Unterrichtsſprache iſt, oder eine Landesſprache durch das ganze Gymnaſium zu lehren, wird außer den Forderungen, die hinſichtlich der deutſchen und der beim Unterrichte gebrauchten Landesſprache an jeden Examinanden in Gemäßheit des §. 4 geſtellt werden müſſen, noch die Kenntniß der Literatur und ihrer Geſchichte, namentlich in ihrer Verbindung mit der politiſchen und Culturgeſchichte des betreffenden Volkes, dann Kenntniß der älteren Zuſtände der Sprache und der wichtigſten älteren Sprachdenkmäler, überdies aber Bekanntſchaft mit ſolchen äſthetiſch-kritiſchen Leiſtungen anerkannt claſſiſcher Schriftſteller verlangt, durch welche die Einſicht in den organiſchen Bau und künſtleriſchen Werth von Werken der ſchönen Literatur praktiſch gefördert wird.

So iſt für den Unterricht in der deutſchen Sprache, wo ſie die Unterrichtsſprache iſt, die grammatiſch genaue Kenntniß des Mittelhochdeutſchen und namentlich die Fähigkeit erforderlich, die leichter zugänglichen Dichtungen des Mittelalters, wie das Nibelungenlied, Gudrun und andere in der Urſprache mit gründlichem Verſtändniß zu leſen. — Auf die Kenntniß der neueren claſſiſchen Literatur iſt ein vorzügliches Gewicht zu legen. Der Examinand muß die bedeutendſten Werke derſelben in Beziehung auf Sprache und Inhalt zu erklären und den Bildungsgang der hervorragendſten Schriftſteller zu entwickeln im Stande ſein. Dieſe beiden Momente ſind bei der dem Examinanden obliegenden Interpretation von proſaiſchen und dichteriſchen Werken, oder von einzelnen Stellen derſelben beſonders ins Auge zu faſſen. Wenn die Erklärung in Bezug auf Sprache und Sachinhalt den Anforderungen entſpricht, ſo iſt zur äſthetiſchen Analyſe zu ſchreiten. Hierbei ſind die Werke anerkannter Schriftſteller, insbeſondere die Abhandlungen und Andeutungen eines Leſſing, Herder, Göthe, Schiller, Humboldt, A. W. und Fr. Schlegel zu Grunde zu legen.

Was das Italieniſche betrifft, ſo muß, da die ältere Sprache von der neueren in ihrem grammatiſchen Bau nicht weſentlich verſchieden iſt, überhaupt ein höheres Maß der grammatiſchen und ſtiliſtiſchen Ausbildung, genaue Bekanntſchaft mit den älteren und neueren Claſſikern und mit der Geſchichte der Literatur, ferner die Befähigung verlangt werden, die erworbenen Kenntniſſe zur Erklärung der claſſiſchen Muſter, entſprechend den oben in Betreff der deutſchen Sprache bezeichneten Forderungen zu benützen.

Für den Unterricht in was immer für einer ſlaviſchen Sprache, iſt vom Candidaten zu verlangen, daß er den im Eingange von Abſatz 1 geſtellten Forderungen hinſichtlich derjenigen ſlaviſchen Sprache, die er zu lehren beabſichtiget, Genüge leiſte, und daß er mit der altſloveniſchen Grammatik vertraut und fähig ſei, einen kritiſch-berichtigten altſloveniſchen Text zu überſetzen.

Für das Ungariſche und Romaniſche ſind die oben im allgemeinen bezeichneten Forderungen feſtzuhalten.

2) Diejenige Kenntniß ſeiner Unterrichtsſprache, welche von jedem Examinanden beanſprucht wird, befähigt ihn, dieſe Sprache am Untergymnaſium auch zu lehren, wenn er zugleich eine aus eigener Lectüre geſchöpfte, zu angemeſſener Erklärung befähigende Kenntniß gediegener Werke der neueren ſchönen Literatur (im Deutſchen z. B. ſeit Klopſtock) nachweiſt, und in Bezug auf Interpretation und äſthetiſche Analyſe den im vorhergehenden Abſatze geſtellten Forderungen genügt.

3) Die Erfüllung der Abſatz 1 und 2 für das Untergymnaſium geſtellten Forderungen berechtigt, in ſämmtlichen acht Claſſen die deutſche Sprache an denjenigen Gymnaſien zu lehren, wo das Deutſche nicht Unterrichtsſprache iſt, oder nur in den oberen Claſſen als Unterrichtsſprache gebraucht wird.

(Fortſetzung folgt.)

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. K. Bormann, Prov.-Schulrath in Berlin, Unterrichtskunde für evangeliſche Volksſchullehrer, auf Grund der Preuß. Regulative vom 1.—3. Okt. 1854 u. bearbeitet. Berlin, Wiegand & Grieben. 240 S.

L. Kellner, Regier.- und Schulrath, Pädagogiſche Mittheilungen aus den Gebieten der Schule und des Lebens. Mit beſonderer Rückſicht auf die Bildung und Fortbildung der Volksſchullehrer, für dieſe, ihre Leiter und Freunde herausgegeben. 2te verb. und verm. Aufl. Eſſen, Bädeker. 290 S.

Dr. Lauckhard, Großh. Sächſ. Schulrath, Volksſchulblätter aus Thüringen. Nr. 13—16, wöchentlich 2 Nummern à ½ Bogen. Vierteljährlich 5 Sgr. Weimar Böhlau.

Dr. Unverzagt, Aeltern-A, B, C für die häusliche Erziehung. Berlin, Herbig, 50 S.

R. Waldeck, Lehrer am Gymnaſium in Corbach, Bleibet bei Ihm! Predigt über 1. Joh. 2, 28 am Schulfeſte gehalten. Marburg, Ehrhardt. 19 S.

J. G. Küchler, Ueber Reorganiſation des Schulweſens und Gründung einer deutſchen National-Akademie für Wiſſenſchaft und Kunſt. 2te unveränderte, durch nachgedruckte Erläuterungen und Ergänzungen erweiterte Ausgabe. Groß Gerau, Selbſtverlag. 160 S. 36 Kr.

Caroline v. Reiche, Erzählungen aus der Spielſchule. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauſes. 130 S. 15 Sgr.

Fr. Körner, Oberlehrer an der Realſch. in Halle, Geſchichte der Pädagogik, von den älteſten Zeiten bis zur Gegenwart. Ein Handbuch für Geiſtliche und Lehrer beider chriſtlichen Confeſſionen. Leipzig, Coſtenoble. 388 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Hrm. Sauppe, Weimarſche Schulreden. Weimar, Böhlau. 133 S. ½ Thl.

W. Langbein, die höhere Bürgerſchule und die höheren bürgerlichen Stände. Berlin, Renger. 48 S. 7½ Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVII. Nro. 2. 1857.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. Stettin, 1. Januar. [Vorbereitung definitiver Organiſation der höheren Bürgerſchule.] Die höhere Bürgerſchule Preußens ſieht dem kommenden Jahre mit großer Spannung und mit gegründeten Hoffnungen entgegen. Dieſes Jahr wird ihr aus dem proviſoriſchen Zuſtande zu einer definitiven Organiſation verhelfen, und der Sinn, in welchem dieſe Statt haben wird, wird alle diejenigen tief beſchämen, welche darin, daß das Preußiſche Unterrichts-Miniſterium die Frage der Volksſchule und des Gymnaſiums zuvor entſchieden hat, und daß von andrer Seite her die von der höheren Bürgerſchule gewünſchte und mit einigem Recht erwartete Förderung nicht eingetreten oder zurückgenommen iſt, Grund genug gefunden haben, unſerm Miniſterium eine Gleichgültigkeit oder ſelbſt Mißſtimmung gegen die höhere Bürgerſchule vorzuwerfen, ja darin eine der höheren Bürgerbildung ſogar feindliche Tendenz haben erblicken wollen. Mit dergleichen Randbemerkungen begleiten einige Zeitungen die einzelnen Mittheilungen, welche ſie über das betreffende Circulare des Miniſteriums mehr oder weniger richtig bringen. Ihren Verdächtigungen entgegen zu treten, ſind wir zwar für jetzt außer Stand; es bedarf deſſen aber für unſern Leſerkreis auch kaum. Denn das Miniſterium ſtellt den den Lehrſtand der höheren Bürgerſchulen wieder mit an die Berathung über ihre Zukunft. Die Arbeiten, welche dadurch innerhalb der einzelnen Lehrercollegien werden veranlaßt werden, müſſen dieſen und den einzelnen Schulen reiche Früchte tragen, und müſſen die Kräfte, welche die ſpäteren allgemeinen Vorſchriften und Anordnungen im Einzelnen aus- und durchzuführen haben werden, nicht nur ſtärken, ſondern ſie auch freudig und willig machen. Denn wo auch einzelne Wünſche und Meinungen ſpäterhin werden ſich beſcheiden müſſen, da wird dies um ſo leichter geſchehen, nachdem man bei der Aufgabe einen für alle betreffenden Schulen paſſenden

Plan zu entwerfen wahrgenommen hat, wie viele Rückſichten zu nehmen ſind, die ſich dieſem oder jenem an ſich ſchönen und wahren Gedanken entgegenſtellen.

In der erſten Abtheilung der Revue einzelne Hauptfragen noch einmal zu beſprechen, wird immerhin angemeſſen ſein, und wir fordern dazu die Freunde der höheren Bürgerſchule auf, welche dieſelbe vom Gymnaſium wie von den Fachſchulen gleich wohl zu unterſcheiden wiſſen.

— **d.** Berlin, Königſtädtiſche Realſchule. Director Dielitz. Das Programm der Anſtalt für 1856 enthält die Abhandlung: Zur Verſtändigung über das Realſchulweſen, von Dr. Wenzlaff. Der Verfaſſer legt zuerſt den geſchichtlichen Entwicklungsgang des deutſchen Gymnaſiums und der preußiſchen höheren Bürgerſchule dar. In letzterer findet er bald dieſen, bald jenen Lehrgegenſtand bevorzugt, gewöhnlich je nach der Anſicht oder Vorliebe des Dirigenten der Anſtalt, der gewiſſermaßen das mangelnde Centrum der Realſchule darſtelle. Es ſei aber eine ähnliche Concentration wie bei den Gymnaſien auch den Realſchulen zu wünſchen. Die Naturwiſſenſchaften und die Mutterſprache hält er für diejenigen Lehr- und Bildungsgegenſtände, welche das Centrum des Realſchulunterrichtes ausmachen müßten. Wie die Griechen ihre Bildung nicht aus der Literatur eines voraufgegangenen oder gleichzeitig blühenden Culturvolks geſchöpft haben, ſondern durch Betrachtung der Natur, durch Streben nach Erforſchung der letzten Urſache aller Dinge, durch Unterſuchung des Verhältniſſes von Menſch und Geiſt des Menſchen zu den Dingen und ihren Urſachen, jenes denkende, und wohlredende Culturvolk geworden ſeien: ſo möge auch uns nicht blos ihre Literatur Vorbild ſein, ſondern auch ihre Methode, und ſo mögen unſre Realſchulen wie die Bildungsſtätten der Griechen ſich die Pflege der Naturwiſſenſchaften und der Mutterſprache in Rede und Schrift zur Aufgabe ſtellen. Nach dieſer, wie uns ſcheint, nicht glücklichen Deduction, beſpricht der Verfaſſer die Gefahrloſigkeit der Naturwiſſenſchaften für religiöſe Bildung, zeigt vielmehr deren bildende Kraft auch nach dieſer Seite hin, wie für Gemüth, Verſtand und Geſchmack. Dabei ſetzt er voraus, daß ſie nicht in den untern, ſondern in den obern Claſſen der höheren Bürgerſchule unterrichtet werden. — Der Unterricht in der Mutterſprache ſolle nachdrücklich auf deren grammatiſches Verſtändniß ausgehen. Dazu bedürfe er der Hülfe fremder Sprachen. Nur zwei ſolche ſeien zuläſſig, entweder franzöſiſch und engliſch, oder lateiniſch und engliſch. Wolle man doch alle drei beibehalten, ſo müſſen in VI und V je 10 Stunden für die lateiniſche Sprache beſtimmt ſein. Man habe dann in VI und V 2 Stunden für Franzöſiſch, von IV ab aber 4. In IV. beginne Naturgeſchichte und Geometrie, es bleiben alſo 6 Stunden lateiniſch, in III. nur 4, weil das Engliſche beginne, in II

und I behalte das Lateiniſche nur 2 Stunden, weil Chemie, Kryſtallographie, Mineralogie, Geographie, Thier- und Pflanzenphyſiologie eintreten. — Daß die hier entworfne höhere Bürgerſchule nicht die von uns vertretene ſei, brauchen wir wohl kaum zu bemerken.

Aus der Chronik der Anſtalt geben wir den Abſchnitt 1. Die Schule, hier wieder, weil er ein grelles Licht auf Zuſtände wirft, die man lange genug ſtill ertragen hat. Der Verfaſſer, Director Dielitz, ſagt: „Die Hoffnung, daß die Lehrergehalte an den hieſigen ſtädtiſchen Realſchulen in einer den Zeitverhältniſſen und dem wiſſenſchaftlichen Bedürfniß der Anſtalten entſprechenden Weiſe erhöht werden würden, iſt leider noch nicht in Erfüllung gegangen. Gewiß iſt es ein peinliches Gefühl, das, was ſchon ſo oft geſagt worden iſt, was jedermann begreift und niemand beſtreitet, immer wieder ſagen zu müſſen; und doch darf, wo über das ganze Leben der Schule berichtet werden ſoll, eine Hinweiſung auf das, was mehr als irgend etwas andres ihr fröhliches Gedeihen verhindert, nicht fehlen, zumal wenn das Uebel einen Grad erreicht hat, der eine ſchleunige Abhülfe gebieteriſch erheiſcht. Während nämlich das ſchnelle Sinken des Geldwerths und die Theuerung der nothwendigſten Lebensbedürfniſſe eine Erhöhung jedes fixirten Einkommens um mindeſtens ein Viertel des Betrags nöthig gemacht hätte, wenn nur das alte Verhältniß aufrecht erhalten werden ſollte, ſind die Lehrergehalte an den ſtädtiſchen Realſchulen durch die Einführung der Miethsſteuer und der Penſionsabzüge, von denen die Lehrer früher befreit waren, und durch die Einziehung mehrerer der beſſer dotirten Stellen noch weſentlich verringert worden, und dies zu einer Zeit, in der ſich durch die wachſende Schülerzahl die Arbeitslaſt der Lehrer ſowohl beim Unterricht ſelbſt als bei der Correctur der häuslichen Arbeiten bedeutend geſteigert hat. Es wird dies von den hieſigen Realſchulen um ſo ſchwerer empfunden, da ſie der Commune nicht nur nichts koſten, ſondern der Stadthauptkaſſe noch alljährlich eine namhafte Einnahme gewähren, während auch die kleineren Provinzialſtädte ihren höheren Bürgerſchulen einen bedeutenden Zuſchuß bewilligen. Die naheliegenden und leicht erkennbaren Folgen des Uebels brauche ich nicht auseinanderzuſetzen, denn Niemand zweifelt daran, daß der Lehrer ſich die Friſche und Freudigkeit, welche für ihn die unerläßliche Bedingung einer erfolgreichen Wirkſamkeit iſt, nur in einer ſorgenfreien Stellung bewahren kann, und daß ein Unterricht, der unter Kummer und Seufzen ertheilt wird, ein reges Geiſtesleben nicht zu erwecken vermag. Auch brauche ich auf die nachtheiligen Folgen nicht aufmerkſam zu machen, die es für die Schule haben muß, wenn Lehrer, die ſchon durch ihr Amt mit einer kaum zu bewältigenden Stundenzahl belaſtet ſind, durch ihre unzureichenden Gehalte gezwungen werden, auch die wenige freie Zeit, die dem Studium

gewidmet ſein ſollte, noch mit einträglichen Nebenbeſchäftigungen auszufüllen, und ſo die Kraft, welche ganz und ungetheilt dem Amte gebührt, vor der Zeit aufzureiben. Zwei Thatſachen aber muß ich hervorheben, weil ſie die Aufmerkſamkeit Aller, denen das Gedeihen des öffentlichen Unterrichts am Herzen liegt, verdienen und doch der Natur der Sache nach nicht allgemein bekannt ſein können. Die erſte beſteht in dem verderblichen Wechſel der Lehrer, der um ſo größer ſein muß, je ſchlechter eine Schule dotirt iſt, und der ſich daher an unſrer Anſtalt dermaßen geſteigert hat, daß in den letzten ſieben Jahren nicht weniger als dreißig Lehrer (zehn ordentliche und zwanzig außerordentliche) von ihr abgegangen ſind, um an andren Schulen in einträglichere Stellen einzutreten. Wie ſchwierig es unter dieſen Umſtänden iſt, der Schule die nöthige Einheit in der Behandlung der Schüler und der Lehrgegenſtände zu erhalten, bedarf keiner Auseinanderſetzung. Schwerer noch fällt die andre Thatſache ins Gewicht, da ſie das ganze preußiſche Schulweſen berührt: ich meine die bedenkliche Abnahme in der Zahl derer, die ſich dem Lehrſtande widmen, nnd die noch bedenklichere Abnahme der guten Lehrer. Und kann man etwa unter den gegenwärtigen Verhältniſſen einem jungen Manne noch mit gutem Gewiſſen den Rath geben, ſich einem Berufe zu widmen, bei dem der Lohn mit den geforderten Leiſtungen in einem ſo ſchreienden Mißverhältniß ſteht? Darf man ſich wundern, wenn die beſſeren Köpfe ſich Berufsarten zuwenden, in denen, wie aus zahlloſen Beiſpielen erhellt, ſchon mittelmäßige Anlagen und oberflächliche Kenntniſſe ſich ungleich beſſer verwerthen laſſen als die ausgezeichnetſten, mit gelehrter Bildung gepaarten Leiſtungen auf dem Gebiet des höheren Unterrichts? So wird alſo nichts übrig bleiben, als entweder die Lehrergehalte zu erhöhen, oder die Anforderungen bei den Prüfungen für das höhere Schulamt zu ermäßigen. Welches das Beſſere ſei, wird Niemand bezweifeln; auch beweiſen viele dankenswerthe Verordnungen, daß die äußere Lage der öffentlichen Lehrer bereits der Gegenſtand der lebendigſten Fürſorge der hohen Staatsbehörden iſt, und erwecken die zuverſichtliche Hoffnung, daß die Bedenken, die ich in den vorſtehenden Zeilen ausſprechen zu müſſen geglaubt habe, ihrer Erledigung nahe ſind."

— d. Stettin. [Die Einweihung des neuen Gebäudes der Friedrich-Wilhelmsſchule.] Wir haben im vorigen Heft die Abhandlung, welche der Einladungsſchrift des Directors Kleinſorge zur Feier der Einweihung des neuen Gebäudes der höheren Bürgerſchule beigegeben war, vollſtändig mitgetheilt. Aus deren Vorwort holen wir hier nach, was zur Aufklärung über das Thema und deſſen Ausführung dienen könnte. Nachdem ſchon ſeit Jahren von der Kaufmannſchaft die Gründung einer Handelsſchule beabſichtigt war, iſt jetzt eine ſolche unter

Leitung des Stadtſchulraths Alberti ins Leben getreten. Hierin lag die Veranlaſſung, vornehmlich die Frage: „ob Handelsſchule oder höhere Bürgerſchule?“ ins Auge zu faſſen, und dieſelbe im Sinne der höheren Bürgerſchule zu beantworten, wie wenn etwa ein Vater mit einem oder dem andern der Lehrer der höhern Bürgerſchule zu Rathe ginge über den Bildungsweg ſeines Sohnes. Ich habe die Arbeit im Vorwort bezeichnet als eine Studie, die vornehmlich Gedanken Scheiberts, Magers und Kühners reproducire. In der Revue iſt ſie abgedruckt worden, weil ſie darſtellt, in welchem Sinne wir in dieſem Blatte die Fragen der höheren Bürgerſchule gedenken behandeln zu laſſen.

Das Gebäude, welches die Stadt Stettin ihrer höheren Bürgerſchule mit einem Aufwande von über 100,000 Thalern hergeſtellt hat, möchte wohl nächſt demjenigen, welches in Hannover unter einem Dache das Gymnaſium und die höhere Bürgerſchule umſchließt, das größte und ſtattlichſte Schulgebäude Deutſchlands ſein. Der eine Flügel deſſelben iſt der Provinzial-Gewerbeſchule überwieſen, außerdem enthält er den Zeichenſaal der Friedrich-Wilhelmsſchule; der andre Seitenflügel enthält die phyſikaliſchen und chemiſchen Hörſäle und Cabinete, die Claſſen der Vorſchule, die Wohnung des Directors und das Souterrain das chemiſche Laboratorium; das Hauptgebäude enthält die Claſſenzimmer der Friedrich-Wilhelms-Schule, die Räume für Lehrmittel, für Schülervereine, die Säle für die Bibliothek und das naturhiſtoriſche Muſeum wie für die ſtädtiſche Bildergallerie, endlich den großen Saal für die Schulandachten, Feierlichkeiten und Schulfeſte. Die Schilderung der Einweihung entnehmen wir der Norddeutſchen Zeitung. Sie weiſt ganz recht darauf hin, daß dieſes Feſt weit über unſre Stadt hinaus von Wichtigkeit ſei. Die Stimmung und Geſinnung, welche jeden einzelnen Abſchnitt des Feſtes beſeelte, iſt ein Zeugniß und eine Bürgſchaft dafür, daß der Sinn, in welchem dieſe Anſtalt von ihrem erſten Director, dem Schulrath Scheibert organiſirt und bis vor weniger als zwei Jahren geleitet iſt, und in welchem ſie auch ferner geleitet werden ſoll, den wahren und tiefern Bedürfniſſen der höheren bürgerlichen Stände entſpricht. Dieſe Geſinnung der Stadt Stettin und der Schulgemeinde gegen ihre höhere Bürgerſchule, wie ſie ſich hier bei einer außergewöhnlichen Veranlaſſung auch in außergewöhnlicher Wärme offenbarte, kann den andern Anſtalten, die in dem gewöhnlichen Schulgange eines ſo klaren Ausdrucks der Anerkennung ſich nicht erfreuen konnten, Gewähr leiſten dafür, daß die Preußiſche höhere Bürgerſchule bisher überhaupt durch ihre Leiter und Regierer auf einem Wege geführt iſt, der ſie ihre Hauptaufgabe nicht hat verfehlen laſſen. — Es folge nun der Bericht der Norddeutſchen Zeitung.

Iſt überhaupt der 5. December ſchon ein in der Geſchichte Stettins

denkwürdiger Tag, ſo hat er durch das Ereigniß, das dieſes Jahr auf ihn gefallen iſt, noch an Wichtigkeit gewonnen. Ein glänzendes Denkmal des geiſtigen Sinnes der Stadt, des großartigen Strebens ſeiner Behörden auf dem Gebiete der Schule, ein Denkmal, das ein Zeugniß giebt von der Geſinnung der Stadt gegen die Friedrich-Wilhelmsſchule insbeſondre, das da Jahrhunderte lang noch zeugen wird von dem, was dieſe Schule an Anerkennung ſich errungen hat, um ſolche Opfer von Seiten der Stadt möglich zu machen, wie ſie kaum eine andre in unſerm Staate bringen möchte, dieſes Denkmal: ein Schulgebäude, welches in ſeinen gewaltigen Proportionen, in ſeiner architektoniſchen Schönheit, dem innern Walten der Schule entſpricht, iſt am 5. December feierlich eingeweiht worden. Der Eindruck des Tages wurde dadurch noch ergreifender, daß dies Gebäude, das an ſich ſchon hinreichte den Geiſt der Stadt, ihre Munificenz, ihre Liberalität, ihre Sorge um geiſtige und ſittliche Pflege zu bekunden, nicht das einzige war, dem die Feier des Tages galt; denn neben ihm haben in den letzten Jahren zwei andre Monumente, die mit ihm an äußrer und innrer Bedeutſamkeit wetteifern, ſich erhoben, das Johanniskloſter und das ſtädtiſche Waiſenhaus.

Nachdem am Morgen des genannten Tages dieſe beiden Rieſenwerke geweiht waren, fand die die Friedrich-Wilhelmsſchule betreffende Feier des Nachmittags 5 Uhr ſtatt. Dichte Schaaren der Bevölkerung Stettins ſtrömten ſchon längſt vor der beſtimmten Zeit in die von Gas hell erleuchteten Räume, durchwandelten die weiten langen Corridore, die Claſſenſäle, bewunderten des Künſtlers Werk, um dann die Krone des Ganzen, die Stätte der Weihe, den Saal mit ſeinen impoſanten Dimenſionen, mit ſeinen ſchönen Formen, den gekuppelten, hochanſtrebenden Bogenfenſtern, den von drei Seiten ihn umgebenden geräumigen Tribünen überraſcht zu betrachten. Nach und nach füllte ſich derſelbe. Man bemerkte unter den Anweſenden die meiſten Mitglieder der ſtädtiſchen Behörden und der Regierung, den commandirenden General und viele andre höhere Officiere. Um 5 Uhr begann die Feier mit einem Choral, nach welchem Herr Director Kleinſorge mit kräftigen, ergreifenden Worten hinweiſend auf das Geſchenk, das der Schule geworden, den Dank mit warmem Herzen ausſprechend, als Hauptthema ſeiner Rede die Nothwendigkeit und Bedeutung der höheren Bürgerſchule, als der allgemeinen Berufsſchule für die höheren bürgerlichen Stände hervorhob. Dieſe Stände — ſo können wir kurz die Rede reſumiren — erfordern eine Bildung, die nicht von andern Schulen nebenbei mit gepflegt werden kann, die vielmehr eigne Pflanzſtätten erheiſcht; ferner iſt dieſe Bildung der Art, daß ſie nicht für die einzelnen Stände und Gewerbe der höheren bürgerlichen Geſellſchaft eine

verſchiedne iſt, ſo daß demnach jedem einzelnen Stande beſondre Schulen dienen müßten, ſondern iſt eine für den höheren Bürgerſtand allgemeine und umfaſſende, und die höhere Bürgerſchule, wie ſie factiſch jetzt in Preußen vorhanden iſt, und in Stettin einen beſtimmten Ausdruck gefunden hat, iſt eine ſolche Anſtalt, welche die eben definirte Bildung gewährt; nur erwarte man von den untern und mittlern Stufen nicht das, was erſt die oberſte Klaſſe gewähren ſoll. Dann, beziehend das Weſen aller Schulbildung und ſo auch der der höheren Bürgerſchule auf das Wort der heiligen Schrift: „Laſſet die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn ſolcher iſt das Reich Gottes," ſchloß der Herr Redner mit ergreifendem Gebet. Nachher wechſelten Geſang der Schüler und Reden derſelben: eine deutſche über das Nibelungenlied, eine engliſche über die Folgen des Sieges über die Armada und eine franzöſiſche über die neuſten Fortſchritte auf dem Gebiete der Electricität.

Um 8 Uhr verſammelten ſich faſt 200 Theilnehmer zu einem Gaſtmahle in der Loge zu den drei Zirkeln, darunter viele Mitglieder der ſtädtiſchen Behörden und der Regierung, die Lehrer der Friedrich-Wilhelmsſchule, des Gymnaſiums, der Gewerbeſchule, der höheren Töchterſchule u. ſ. w., namentlich aber viele Väter von Schülern. Die Ehrenplätze nahmen ein: die Herren Oberbürgermeiſter Hering, Bürgermeiſter Schallehn, Regierungs-Präſident v. Werthern, Ober-Regierungs-Rath Heegewaldt, Ober-Regierungs-Rath Trieſt, Prov.-Schulrath Wehrmann, Geh.-Rath Maſche, Geh.-Rath Steffen, Baurath Schöneberg, Schulrath Krüger, Schulrath Graßmann, Paſtor Boyſen, Stadtſchulrath Alberti, Stadtverordneten-Vorſteher Wegener, Stadtälteſter Metzenthin, Oberforſtmeiſter Crelinger, die Directoren Heydemann und Kleinſorge u. a. m.

Ein reicher Kranz von anſprechenden und vom Geiſte des Tages getragenen Toaſten ſchlang ſich durch das freudige, heitre Mahl. „Wir haben ein Werk des Friedens, der Wiſſenſchaft und der Kunſt errichtet," hub Herr Ober-Bürgermeiſter Hering an, „weſſen könnten wir da zuerſt gedenken, als unſers theuren Königs, der den Frieden, die Kunſt und die Wiſſenſchaft ſchützt und beſchirmt." Herr Director Kleinſorge ſprach für ſich und im Namen Aller ſeinen tiefgefühlten Dank den ſtädtiſchen Behörden aus, und hob insbeſondre das Verdienſt des Herrn Oberbürgermeiſters und ſeine Bemühungen um das ſtädtiſche Schulweſen hervor. Herr Ober-Reg.-Rath Hegewaldt erhob ſich, um der Verſammlung zu verſichern, wie es ihm längſt ein Bedürfniß geweſen ſei, die Geſinnung der königlichen Regierung gegen die ſtädtiſchen Behörden auszuſprechen, und wie er deshalb dieſe Gelegenheit gern benutze, um freudig die Anerkennung zu bezeugen für das Bemühen der ſtädtiſchen Behörden, die allen Wünſchen

der Regierung in Bezug auf das Schulweſen ſtets zuvorkäme. Herr Prof. Dr. Emsmann gedachte dann des Künſtlers, des Herrn Baurath Schöneberg, dem wir die drei neuen Gebäude verdanken, und zu deſſen Ruhm die drei Schöpfungen noch Jahrhunderte ſprechen werden. Herr Provinzial-Schulrath Wehrmann gab darauf der Friedrich-Wilhelmsſchule ein glänzendes Zeugniß, das wohl im Stande iſt, die Lehrer an derſelben mit edlem Selbſtgefühl zu erfüllen. Als er noch einer andern Provinz angehört habe, ſei auch der Ruf dieſer Schule dahin gedrungen, und ihr verdanke das Realſchulweſen überhaupt eine kräftige Stütze; ihr Ruhm ſei der: daß ſie wiſſe, was ſie wolle, und daß ſie leiſte, was ſie wolle. Hieran knüpfte Herr Oberlehrer Dr. Robolsky an, indem er ausführte, daß, wenn die Schule Großes leiſte, wie eben von hoher Stelle verſichert wäre, dies ſeinen Grund in dem Bildungsideale finde, das der Gründer der Schule aufgeſtellt habe, und dem alle Lehrer nachſtrebten; würde dieſes Ideal verwirklicht, ſo läge dieſes großentheils darin, daß es auch außerhalb der Schule, in der Familie Anerkennung gefunden habe, und alle Bemühungen der Lehrer in der Familie Unterſtützung fänden, den Eltern der Schüler gebühre daher ein Hoch. Herr Oberlehrer Langbein nahm darauf das Wort: Das, was die Schule leiſte, zeige ſich beſonders an den ehemaligen Schülern, von denen einige anweſend ſeien; ſie wären durch die Stellung, die ſie ſich errungen, die lebendigen Zeugen und Bürgen für das Streben der Schule. Herr Schmiedemeiſter Dreyer hob das Verdienſt des Herrn Bürgermeiſters Schallehn beſonders um das Armenweſen hervor. Herr Ober-Bürgermeiſter Hering brachte ſodann ein Hoch den anweſenden königlichen Beamten aus. Herr Regier.-Präſident v. Werthern ſprach ſich in voller Anerkennung über den ſtädtiſchen Geiſt, über die eifrigen Bemühungen um geiſtige und materielle Güter aus. Herr Gymnaſial-Dir. Dr. Heydemann brachte ein Hoch der Jugend der Friedrich-Wilhelmsſchule, der „integra vitae scelerisque pura,“ wie er ſich mit Bezug auf die ſoeben trefflich geſungne Ode ausdrückte; ſie zeichne ſich, ſo wie überhaupt die Stettiner Jugend, die er ſchneller, als irgend eine andere liebgewonnen habe, durch Treue, Fleiß, Zucht, Sitte und Ehrbarkeit aus. Herr Oberforſtmeiſter Crelinger gedachte rühmlich der Bauhandwerker; Herr Geh. Rath Maſche knüpfte an die politiſche Bedeutung des Tages an und führte die Zeit der Belagerung der Stadt, die er noch ſelbſt mit durchgemacht hat, lebendig vor die Augen der Anweſenden, worauf Herr Director Kleinſorge ihm ein Hoch brachte. Herr Oberlehrer Schmidt richtete die Aufmerkſamkeit der Geſellſchaft auf die hohen Verdienſte des Herrn Schulraths Graßmann, worauf dieſer, dem die Friedrich-Wilhelmsſchule ſo viel verdankt, ihr alles Gedeihen für die Zukunft

wünſchte. Herr Director Kleinſorge ſprach mit Wärme den Ruhm des hieſigen Gymnaſiums aus. Endlich nahm noch Herr Geh. Rath Maſche das Wort, um dem Manne, welcher die Schule gegründet, welcher er ihr ganzes eigenthümliches Weſen aufgedrückt, der den Neubau angeregt hat, der dem Realſchulweſen überhaupt ſo großartig gedient hat, dem Regierungsrath Scheibert in Breslau die Ehre zu erweiſen, die ihm gebührt. Ein Hoch auf die Frauen, von Herrn Crelinger ausgebracht, ſchloß die Feier.

So endete ein Feſt, deſſen ſich alle Theilnehmer gewiß noch lange erinnern werden, und welches für das Realſchulweſen unſrer Monarchie ein epochemachendes genannt werden muß.

— Es ſollte nun an dieſer Stelle folgen die Fortſetzung der Mittheilung von Lehrplanen höherer Bürgerſchulen Preußens, die aus angegebenen Gründen im 10. und 11. Heft v. J. begonnen war und im 12. Heft beendet werden ſollte. Letztres war leider unmöglich, weil bei Auflöſung des bisherigen Verlagscontracts nur das Minimum an Bogenzahl von dem Verleger gefordert werden konnte, welches ſonſt überſchritten worden wäre. Ich benutze nun die Veranlaſſung, die Leſer um Entſchuldigung zu bitten, daß zwei von den Bänden der Revue aus 1856 ſchwächer ausgefallen ſind, als ſonſt. Nach dem neuen Contract iſt der regelmäßige Umfang über das bisherige Maximum hinaus auf 75 Bogen fixirt worden. Gelingt es, den Leſerkreis der Revue zu erweitern, ſo gedenke ich ferner die Bogenzahl zu vermehren, wie auch zunächſt, beiläufig geſagt, das Honorar der Herren Mitarbeiter zu erhöhen. Es waren alſo, um auf unſer Thema zurückzukommen, noch rückſtändig die Rheinprovinz, Weſtphalen und Schleſien. Auch in dieſem Heft kann das Fehlende noch nicht nachgeholt werden, weil noch nicht alles Manuſcript aus Zürich zurück iſt. Ob die Fortſetzung ſpäterhin nachfolgen wird, werden die Umſtände beſtimmen.

— e. Gymnaſien. Programme 1856. Gumbinnen, Dir. Dr. Hamann. Abhandlung: Friedrich Auguſt Wolf. I. Zum Lections- und Stundenplan gelehrter Schulen; II. Von der Unterrichtsfolge und dem grammatiſchen und lexikologiſchen Unterricht in den beiden gelehrten Sprachen. Vom Oberlehrer Dr. Arnoldt. Der Verfaſſer der Abhandlung gedenkt im Laufe dieſes Jahres eine umfanglichere Schrift über Friedrich Auguſt Wolf in ſeinem Verhältniß zum Schulweſen und zur Pädagogik herauszugeben, die in zwei Abtheilungen zerfallen ſoll: eine Schilderung der Lebensumſtände, durch welche der große Philolog mit dieſen Dingen in nähere Berührung gekommen iſt, und eine möglichſt vollſtändige und geordnete Zuſammenſtellung deſſen, was wir von ſeinen pädagogiſchen Grundſätzen und Anſichten noch übrig haben. Die beiden im Programm mitge-

theilten Abſchnitte dieſer größern Arbeit ſind deren zweiten Theil entnommen; die Wahl des erſten entſchied der Umſtand, daß der Lectionsplan gelehrter Schulen zur Zeit der Abfaſſung des Programms gerade auf der Tagesordnung ſtand; der zweite ſollte von dem Hauptobject des gelehrten Unterrichts und Wolfs eigentlichem Fache wenigſtens den Anfang der Darſtellung geben. Unſre Freunde vom Gymnaſium werden die ſchätzbare Gabe des Herrn Prof. Arnoldt ohne Zweifel mit gebührendem Dank empfangen, und gleich uns der Veröffentlichung der ganzen verheißnen Arbeit mit Spannung entgegen ſehen, da ſeit Körtes Biographie in Druckſchriften und Privatmittheilungen viel Neues vom Verfaſſer geſammelt werden konnte.

In den Schulnachrichten finden wir die folgende Verfügung des K. Prov. Schul-Collegiums vom 24. Nov. 1847 mitgetheilt: — — erklären wir ausdrücklich, daß diejenigen Schüler, für welche bei der Aufnahme eine nach dem Ermeſſen des Directors zuverläſſige Penſion nicht nachgewieſen werden kann, nicht aufgenommen werden dürfen. Ebenſo ſind diejenigen Schüler, deren Penſion bei dem Beſuche derſelben durch die Claſſen-Ordinarien und durch den Director, oder durch anderweitige Merkmale als bedenklich erſcheint, von ihren Eltern ꝛc. anderweitig unterzubringen, oder den Ihrigen zurückzugeben.

— Marienwerder. Dir. Dr. Lehmann. Abhandlung: Sprachliche Studien über das Nibelungenlied. Erſtes Heft: Satzſtellung. Vom Director. — In den Schulnachrichten wird bei der Mittheilung der Aufſatzthemata die empfehlenswerthe Einrichtung erwähnt, daß während der Zeit, da die Abiturienten in der Schule unter Aufſicht ihre Prüfungsarbeiten machen, die übrigen Primaner zu Hauſe andre Themata in denſelben Fächern bearbeiten und dieſe Extemporalien den Lehrern zur Correctur einreichen. — In der tabellariſchen Ueberſicht der Lehrſtunden finden wir der wöchentlichen Stundenzahl der betreffenden Lehrer zugerechnet für Correcturen in I. Deutſch und Lateiniſch je 2 Stunden, Griechiſch und Mathematik je 1 Stunde wöchentlich, in II. Deutſch, Griechiſch und Latein je 1 Stunde wöchentlich. In den andern Claſſen und Lectionen fehlt dieſe Zurechnung. Dies erklärt ſich wohl, es läßt aber auch weiter und wieder über den der Pädagogiſchen Revue angehörigen Gedanken ſich beſinnen, daß die Leiſtungen der Lehrer für die Schule und die Schüler nicht einmal in der reinen Lehrſchule allein nach den Lehrſtunden bemeſſen und vertheilt werden können, und daß dem Director in noch viel freierer Weiſe über die Verwendung und Beſchäftigung der Lehrer zu verfügen anheim gegeben werden muß, wenn die Schule auch noch ausdrücklich außer durch den Unterricht und in den Schulſtunden als Erziehungsanſtalt wirken will.

— Stettin. Dir. Heydemann. Abhandlung; Ueber den lateinischen Unterricht mit besonderer Beziehung auf das Vocabellernen. Vom Director. Wir werden die Abhandlung in der Revue wieder abdrucken.

— Stralsund. Director Dr. Nizze. Ohne Abhandlung.

— Mühlhausen. Director Dr. Haun. Abhandlung: Ueber die Thukydideische Beschreibung der Belagerung von Syrakus im zweiten sicilischen Kriege. (Thukyd. VI. 94 – VII. 7) nebst einer lithographirten Plankarte. Von H. Meinshausen. — In den Schulnachrichten wird der begonnenen Katalogisirung der Programme erwähnt, einer äußerst dankenswerthen Arbeit, die überall, wo es noch nöthig ist, Nachfolge finden möge, wobei dann die hier gegebenen Winke wohl willkommen sein würden. — Unter den Verordnungen ꝛc. der Behörden befinden sich nach der kurzen Inhaltsangabe, die allein erfolgt ist, zu schließen, mehrere, die es wieder recht bedauern lassen, daß dieselben nur einzelnen Anstalten oder denen je eines Aufsichtskreises zugänglich werden. Es fehlt den preußischen Schulen ein amtliches Organ, ein Amtsblatt, in welchem die methodischen, didaktischen und andre Verfügungen von allgemeinem Interesse gesammelt würden, welche, vom Ministerium den Provinzial-Schulcollegien oder den Regierungen ausgehend, viel weiter hin Frucht bringen könnten, als blos in den Anstalten, für welche sie unmittelbar erlassen und maßgebend sind. Warum sollen z. B. Bemerkungen über die Ausdehnung der Schriftstellerlectüre im Griechischen, Auswahl derselben im Französischen, Stellung der Themata für die freien Arbeiten, Angabe von Gesichtspunkten für den Unterricht und die Prüfung in der Religion u. a. m., von dem Schulcollegium der Provinz Sachsen nur für die sächsischen Schulen gemacht sein; warum macht man sie nicht allen preußischen Gymnasien zugänglich?

— Düsseldorf. Director Dr. Kiesel. Abhandlung: Ueber die Nothwendigkeit der christlichen Moral im Gegensatz zur philosophischen. Vom Religionslehrer Krahe. Der Verfasser ist Katholik. Dennoch wird auch für uns Protestanten seine Kritik der philosophischen, d. i. hier vornehmlich heidnischen Moral, von Interesse sein. Seiner Polemik gegen protestantische Grundlehren entgegenzutreten ist hier nicht der Ort.

Braunschweig. — **e.** Das Programm 1856 des Gymnasiums zu Braunschweig, Dir. Dr. G. T. A. Krüger, enthält eine Abhandlung: Zur Einführung in die geometrische Analysis. Ein Beitrag zur Methodik des mathematischen Unterrichts in der Geometrie. Vom Oberlehrer Giffhorn. Der Verfasser hätte sie auch noch als einen Beitrag zur Methodik der philosophischen Propädeutik bezeichnen können, und so hat die Arbeit ein doppeltes Interesse. Doch wollen wir das Bedenken nicht verhehlen, welches wir darin finden, daß der Verfasser seinen Schülern die

Sache und das System der Sache zugleich meint geben zu können. Wir würden mit geometrischen Aufgaben nicht bis zum Schluß des Cursus von Obersecunda warten um dann die einzelnen Aufgaben nur als Beispiele für die verschiednen Methoden der geometrischen Analysis zu behandeln, sondern, wenn wir uns eben in einem Gymnasium denken, aus einer Fülle von einzelnen, den ganzen Cursus der Planimetrie begleitenden Aufgaben das Bedürfniß nach einer Ordnung und Systematik sich erzeugen lassen, und es erst dann so zu befriedigen suchen, daß damit zugleich der philosophischen Propädeutik gedient würde. — Aus der Uebersicht der Lehrpensen bemerken wir, daß die deutschen Aufsätze in II. und I. insbesondre Resultate von Selbststudien der Schüler in der Geographie, Literatur und allgemeinen Geschichte, auch Uebersetzungen von wichtigen Stellen aus Quellenschriften der alten Autoren, Cäsar, Livius, Tacitus, und des Mittelalters, Jornandes, Einhards Annalen ꝛc. enthalten. Den Unterricht ertheilt Professor Assmann.

Sachsen-Weimar. — e. Programm des Gymnasiums zu Weimar. Dem Jahresbericht für 1853—1856 geht voran des Director Dr. Sauppe Vortrag: Ueber Johann Matthias Gesner. Seitdem ist Herr Dr. Sauppe bekanntlich als Professor an die Universität Göttingen berufen, und das Directorat übergegangen an Dr. Heiland. Die zweite Schulschrift aus dem Jahre 1856 enthält: Leben und Gedicht des Dominikaners Tomaso Campanella. Von Prof. Tröbst.

Schwarzburg-Sondershausen. — e. Das Programm des Gymnasiums in Sondershausen für 1856, Director Dr. Kieser, enthält die Abhandlung: Ueber den ersten Act der Götheschen Iphigenie, vom Director, mit welcher der Verfasser seine in den Programmen von 1842 und 1848 begonnene Arbeit über die Iphigenie abschließt. Als die dem Schauspiel zu Grunde liegende Idee wird festgestellt, „daß in der Iphigenie, dem idealen Bilde edler Menschlichkeit, die Kraft sittlicher Wahrheit und tief ergreifender Innerlichkeit veranschaulicht werde, welche, wie sie aus dem gotterfüllten, weiblichen Gemüthe verklärend, sühnend, versöhnend außer sich wirkt, so im Sturm der Versuchung die eigne Seele rettet und zur freien sittlichen That kräftigt.

Großherz. Hessen. — e. Mainz. Das Programm des Gymnasiums, Director Dr. Grieser für 1856 enthält die Abhandlung: Prinz Eugen von Savoyen, von Dr. Hennes.

— e. Worms. Gymnasium, Director Dr. Wiegand. Das Programm für 1656 enthält: A. Philosophische Gründe für die Unsterblichkeit der menschlichen Seele, von dem Director: 1) aus Buch X. des platonischen Staates, Probe einer neuen Uebersetzung dieser Schrift; 2) aus

Plato's Phädon, Concept eines Vortrags; 3) aus der Betrachtung der Stufenleiter der Geſchöpfe, ein Gedicht. B. Schulnachrichten von demſelben. Unter dieſen wird mitgetheilt ein Brief K. F. Hermanns und „das 1000jährige Gedächtniß an Hrabanus Maurus, den erſten Lehrer Deutſchlands."

Oeſterreich. — e. Wien, Programm des akademiſchen Gymnaſiums, Director Dr. Capellmann. Abhandlungen: 1) Ueberzeugung und Einſicht in ihrem Unterſchiede bei wiſſenſchaftlicher Beweisführung. 2) Schedae Homericae; Beide vom Director. — Auf die erſte dieſer beiden Abhandlungen werden wir in der 1. Abtheilung der Päd. Revue weiter einzugehen veranlaßt ſein in einer Abhandlung über das Syſtem und den Unterricht in der Arithmetik. Herr Dr. Capellmann will durch ſeine Arbeit an einigen arithmetiſchen und geometriſchen Specialunterſuchungen die pſychologiſche Erkenntnißlehre anſchaulich und faßlich darlegen, inſofern ſtellt er alſo ſeine Arbeit in den Dienſt der philoſophiſchen Propädeutik. Zugleich ſollen die gebrauchten Beiſpiele zeigen, wie man, wenn man in der Mathematik ſtatt formal aus bloſer Begriffsbeſtimmung zu entwickeln auf Koſten der Anſchaulichkeit und des unmittelbaren Bewußtſeins ein rein formales Wiſſen rational zu begründen ſucht, die Auffaſſung und Reproduction der Erkenntniß bedeutend erſchwert. Es läßt ſich aber noch mehr zeigen, nämlich daß man, ſofern man namentlich in der Arithmethik nur formell und nicht begrifflich entwickelt, die Bildung nicht nur nicht fördert, ſodern geradezu ihr Abbruch thut.

— d. Prag. Der Jahresbericht der k. k. böhmiſchen Ober-Realſchule zu Prag, für das Schuljahr 1855 (51 S. in 4 maj.), herausgegeben von dem Director und Schulrath Joſeph Wenzig, enthält: 1) Thomas von Stitné überhaupt und deſſen „Gedanken über Gott" insbeſondre: Skizze aus der böhmiſchen Literatur des 14. Jahrhunderts, von J. Wenzig; 2) Skizze einer Orographie Böhmens, von Joh. Krejči; 3) Einiges über die Phyſik und deren Lehrbücher an Realſchulen, von Dr. Anton Majer; 4) Schulnachrichten, zuſammengeſtellt von Karl Wlad. Zapp. Herr Wenzig, ſehr verdient um Pflege deutſcher Sprache und Literatur in Böhmen, hierzu auch amtlich berufen, ſowie um Verbreitung der Kenntniß der ungemein reichen Literatur ſeines Vaterlands in älterer und neuerer Zeit, iſt ein ſehr fruchtbarer Schriftſteller und Dichter. Im vorigen Jahre erſchien von ihm in Prag eine „Blumenleſe aus der böhmiſchen Kunſt- und Naturpoeſie" in deutſcher Uebertragung, im Laufe von 1855 nicht weniger als drei Schriften, eine in Regensburg, zwei in Leipzig, darunter „Blicke über das böhmiſche Volk, ſeine Geſchichte und Literatur." Ritter Thomas von Stitné, den er im Jahresbericht vorführt, war um 1325 geboren (ſein Todesjahr unbekannt), durch tiefe Religioſität, Naturſinn, meiſterhafte Be-

handlung ſeiner Mutterſprache wie ſeine Tugenden als Privatmann ausgezeichnet und Verfaſſer von 26 bisher von ihm bekannt gewordenen Schriften in zehn mehr oder minder vollſtändigen Manuſcripten, von denen das letzte neuerdings von Palacky auf der Pariſer Bibliothek aufgefunden worden iſt. Man erinnert ſich des regen Verkehrs, der zwiſchen Frankreich und Böhmen zur Zeit der erſten Könige aus dem Hauſe Luxemburg ſtattfand. — Die orographiſche Skizze iſt anziehend, belehrend und läßt etwas Aehnliches über das Flußnetz Böhmens wünſchen. Das über Phyſik Geſagte bleibe dem Urtheil von Fachmännern vorbehalten. — Die Anſtalt zerfällt in Unter- und Oberrealſchule zu je drei Klaſſen und zählt, mit Inbegriff des Directors, 9 ordentliche, 4 Erſatz-, und 9 Nebenlehrer, = 22. Am 15. Juni v. J. enthielt ſie 482 Schüler. Zu ihren Unterrichtsmitteln gehört eine Bibliothek von dermalen 1488 Bänden, nächſtdem Atlanten, Landkarten und Globus, ein naturhiſtoriſches, ein phyſikaliſches Kabinet, ein chemiſches Laboratorium, drei Zeichnenſäle und ein Modellkabinet. Der Director lehrt in der dritten (höchſten) Oberrealſchulclaſſe deutſche Sprache und Literatur in wöchentlich 4 Stunden, und es iſt erfreulich aus dem Verzeichniß ſeiner Vorträge im letztabgelaufenen Schuljahr zu entnehmen, in welcher Ausdehnung, d. h. von den Nibelungen bis herab zu Göthes Iphigenia, welche mit unter die Schüler vertheilten Rollen geleſen wurde, das Studium der deutſchen Literatur auf dieſer aus mehrentheils ſlaviſchen Beſtandtheilen zuſammengeſetzten Anſtalt behandelt und gefördert wird.

(G. E. K.)

Rußland. — a. St. Petersburg, Programm der Annenſchule, Director Dr. Wiedemann. Herr Dr. W. hat uns auch ſonſt ſchon durch Ueberſendung der Programme ſeiner Anſtalt geehrt; das letztjährige, enthaltend außer den Schulnachrichten Aphorismen über Schulweſen, als Begründung einer dem Lehrcurſe der männlichen Abtheilung der Annenſchule (einer Anſtalt der proteſtantiſchen St. Annen-Kirchgemeinde) bevorſtehenden Erweiterung, haben wir mit beſondrer Freude geleſen, und wir danken für die Mittheilung einer Schulſchrift, in der ſo viele richtige pädagogiſche und uns ſo vertraute Gedanken ſo klar und überzeugend entwickelt ſind. Der Verfaſſer ſagt:

„Die Tendenz unſrer Anſtalt als einer deutſchen, proteſtantiſchen Kirchen- und Gemeindeſchule, kann keine andre ſein, als den Kindern ihrer Mitglieder, ſo weit und ſo lange es in ihren Kräften ſteht, die für ihre künftigen, verſchiednen Berufskreiſe nöthige wiſſenſchaftliche Ausbildung zu geben und ihnen den von Geburt innewohnenden, deutſchen Sinn und Charakter durch die Lehre des Evangelii zu reinigen und zu läutern, auf daß ſie nicht nur mit gründlichem Wiſſen, ſondern auch mit den ihren Altvordern eigenthümlichen Tugenden der Treue, der Redlichkeit und der Frömmigkeit ausgerüſtet erfolgreich zum Nutzen des Vaterlandes ihren

ſpätern Lebenszweck verfolgen können. Weil nun aber unſre Gemeindeſchule, als ſolche, Kinder aller Stände umſchließt, dieſe daher auch ſpäter wieder die verſchiedenſten Lebenswege einſchlagen, ſo muß ſie nothwendiger Weiſe, bis ihre Zöglinge entweder unmittelbar ins bürgerliche Leben eintreten, oder in eine der höheren Bildungsanſtalten des Staats übergehen können, die in dem größern Gemeindeweſen, dem Staate, geſondert daſtehenden, verſchiednen vorbildenden Schularten ſo viel als möglich in ſich zu einem organiſchen Ganzen zu vereinigen und zu erſetzen ſuchen.

In jedem gebildeten und wohlgeordneten Staate finden wir aber unter verſchiedenen Namen dreierlei Schulanſtalten; erſtens Elementar- und Volksſchulen, für die Berufskreiſe der handarbeitenden Volksklaſſe, zweitens Real- oder höhere Bürgerſchulen für den Militär-, den Kaufmanns- und untern Beamtenſtand, für Künſtler, Techniker, Fabrikanten und die höheren Gewerbe; endlich gelehrte Schulen oder Gymnaſien für diejenigen, welche ſpäter auf Univerſitäten und Akademien ſich weiter wiſſenſchaftlich auszubilden gedenken. Alle übrigen Specialſchulen, welchen Namen ſie auch führen mögen, ſind vom reinpädagogiſchen Standpunkte aus betrachtet, mehr oder weniger verfehlte Anſtalten, in ſofern ſie ſehr oft und zu früh die allgemein menſchliche Bildung über der Berufsbildung vergeſſen,*) oder über die Zwecke einer Schulanſtalt hinausgreifen. Die Pläne ſolcher Schulen können daher bei der Errichtung einer Gemeindeſchule keine Berückſichtigung finden. Auch werden derlei Anſtalten mit der Zeit immer überflüſſiger werden, je mehr ſich die ſpeciell unſrer Neuzeit angehörenden Realſchulen ausbilden und conſolidiren werden. Die Specialſchulen waren nur ein nothwendiges Erzeugniß der früheren Zeit, in der die Gymnaſien als alleinige höhere Schulanſtalten neben den Volksſchulen daſtanden und in ihrer rein philologiſch-wiſſenſchaftlichen Tendenz auf das praktiſche, höhere Berufsleben unſerer Neuzeit und die dazu nöthigen Vorkenntniſſe gar keine Rückſicht nahmen. Zu jenen Specialſchulen ſind natürlich nicht die polytechniſchen, die Kunſt- und Gewerbſchulen, ſo wie alle diejenigen Anſtalten zu rechnen, welche durch ihre Einrichtung den Namen einer Akademie beanſpruchen können. Vielmehr iſt es für jedes größere Staatsleben bei den jetzigen allgemeinen Fortſchritten der Cultur wünſchenswerth, daß dergleichen höhere Lehranſtalten über den Real- und Bürgerſchulen für alle diejenigen eingerichtet werden, welche die Mittel dazu beſitzen und den innern Trieb haben, ſich für ihren ſpäteren Beruf theils wiſſenſchaftlich, theils praktiſch weiter auszubilden. Derlei Anſtalten ſtehen ganz in demſelben Verhältniſſe zu den Realſchulen, wie die Univerſitäten zu den Gymnaſien.

Wenn es nun aber unſrer Schule erſt jetzt möglich wird, die oben beſprochene Dreigliederung vollſtändig zu bewerkſtelligen, ſo iſt dabei zu berückſichtigen und als Entſchuldigung anzuführen, daß auch in den größeren Gemeindeweſen, den Staaten, jene drei Schularten nicht auf einmal entſtanden ſind, ſondern ſich erſt nach den vorhandenen Bedürfniſſen und den zu Gebote ſtehenden Mitteln ausgebildet haben. Aus der geſchichtlich vorliegenden Reihenfolge ihres Entſtehens ergiebt ſich aber auch zugleich die Reihenfolge ihrer Nothwendigkeit für einen Staatsorganismus. In allen ſich organiſch entwickelnden Staaten finden wir von vornherein nur Elementar- und Volksſchulen, während die Vornehmern und Wohlhabendern ihren Kindern

*) Wir würden ſagen, die Berufsbildung über der Bildung für das Geſchäft. Lgbn.

häuslichen Unterricht gewährten. Weil nun aber dieſe Volksſchulen in den chriſtlichen Staaten meiſtentheils Kirchenanſtalten waren, und auf dem Grund und Boden von Kirchen ihre Unterrichtsſtätten hatten, ſo erweiterten ſich dieſe Schulen durch den Einfluß der Geiſtlichkeit, wo es die Mittel geſtatteten, ſehr bald zu ſogenannten lateiniſchen Schulen und dieſe ſpäter zu Gymnaſien. In dieſen bildeten — wozu die lateiniſche Kirchenſprache des Abendlandes mit beitrug — die altklaſſiſchen Sprachen den Kern des Unterrichts, der von einem nur oberflächlichen Unterricht in Religion, Geſchichte, Geographie und Mathematik begleitet war. Ausbildung der Mutterſprache betrieb man nur beiläufig; andere neuere Sprachen fanden gar keine Stätte. Dieſes blieb bis ins dritte Decennium unſers Jahrhunderts faſt überall in dieſen Anſtalten der Umfang der Unterrichtsgegenſtände, wenn auch hier und da einzelne Gymnaſien den Anforderungen der Zeit in Einzelnem nachzukommen ſuchten, und theils die eine oder andere neuere Sprache in ihren Curs aufnahmen, theils den Curs der Realien erweiterten. — So ſehr nun aber auch eine Bildung, wie ſie die Gymnaſien boten, den Geiſt an ſich entwickelte und für ſpäteres Univerſitätsſtudium ausbildete, ſo konnte dieſe doch für die Länge der Zeit nicht mehr allen Anſprüchen genügen, beſonders nachdem der Bürgerſtand immer kräftiger emporblühte und Handel und Gewerbe, Künſte und Fabriken in Folge der gewaltigen Fortſchritte der Naturwiſſenſchaften einen ſo mächtigen Aufſchwung nahmen. Das praktiſche bürgerliche Leben forderte ihm zweckdienlichere Bildungsſtätten, und weil die Schulverwaltungen der meiſten Gymnaſien in keiner Weiſe von der hergebrachten Unterrichtsmethode abgehen und die billigen Anforderungen der Zeit nicht im Geringſten berückſichtigen wollten, theilweiſe aber auch, ohne den Charakter des Gymnaſii aufzugeben, nicht konnten, ſo entſtanden zuerſt in der Mitte des vorigen Jahrhunderts höhere Bürger- und Realſchulen, deren Unterrichtskern die Naturwiſſenſchaften, Mathematik und die neuern Sprachen wurden. Lange Zeit hatten dieſe neuen Anſtalten ſich gegen ihre Schweſteranſtalten, die Gymnaſien, zu vertheidigen, indem dieſe im Vollgefühl ihrer rein wiſſenſchaftlichen Tendenz jenen Oberflächlichkeit und Materialismus vorwarfen und vorwerfen konnten, ſo lange ihnen die für jede höhere Schulanſtalt nöthige Wiſſenſchaftlichkeit abging. Auf der andern Seite bot den Vertheidigern der Realſchulen der allzu große Idealismus der Gymnaſien mit ihrer theilweiſe allzu großen Vorliebe für die alten Sprachen, ihrer bisweilen nur auf die ſpitzfindigſte Textkritik hinauslaufende Unterrichtsweiſe, ſo wie die Geringſchätzung aller für das praktiſche Leben nothwendigen Disciplinen hinlänglichen Stoff zu Erwiderungen. Dieſer namentlich im vorigen Decennium ſcharf geführte Streit beider Anſtalten und ihrer Stimmführer hat wenigſtens das Gute gehabt, daß beide ſich ihrer Schwächen und ihres Zweckes immer bewußter wurden, daß beide von einander lernend von den Extremen zur gerechten Mitte einlenkten, und daß beide jetzt, wenigſtens in Deutſchland und Belgien, als ebenbürtige Schweſtern, die eine mehr für das wiſſenſchaftliche, die andere mehr für das praktiſche Leben beſtimmt, neben einander daſtehen und als ſolche anerkannt werden. So wurde erſt vor Kurzem in den öffentlichen Zeitſchriften gemeldet, „daß die Zahl der Realſchulen ſich auch in der öſtreichiſchen Monarchie faſt ununterbrochen mehre und daß das Bedürfniß nach ſolchen Lehranſtalten faſt größer ſei, als die gegebene Möglichkeit, es zu befriedigen.“

Auch für unſer großes Vaterland werden dergleichen Anſtalten immer nothwendiger werden, je mehr ſich auch in ihm der Bürger- und Mittelſtand hebt und

ſeine Hebung angeſtrebt werden muß, je größere Bahnen ſich mit dem wiedergeſchenkten Frieden für Künſte und Gewerbthätigkeit eröffnen werden.

So wichtig nun aber auch die Errichtung von Realſchulen für unſre in Kunſt und Technik vorgeſchrittne Zeit iſt, ſo muß man ſich dabei nur vor einem Irrthum hüten, ihre ältern Schweſtern, die Gymnaſien, ihnen im Werth und Gehalt vollkommen gleichſtellen zu wollen, oder wohl gar zu wähnen, daß unſre vorgeſchrittne Zeit der Gymnaſien mit ihrer altklaſſiſchen Baſis ganz entbehren könne. Vielmehr würden die Realſchulen ſehr bald in traurigen Materialismus verſinken, zu dem unſre Zeit überhaupt nur zu ſehr geneigt iſt, würden ihnen nicht fortwährend ihre älteren Schweſtern emſig ſchaffend zur Seite ſtehen, und ihnen namentlich ein bei ſich und auf den Univerſitäten gebildetes, wiſſenſchaftliches Lehrperſonal verſchaffen. Es kann nur dann erſt die Errichtung von Realgymnaſien wünſchenswerth und ihnen ein dauernder Erfolg geſichert ſein, wenn bereits, wie es auch in Rußland ſeit Jahren geſchehen iſt, hinlänglich für die wiſſenſchaftliche Gymnaſialbildung Sorge getragen worden iſt, wenn gelehrte Gymnaſien eine bleibende Zufluchtsſtätte für ihre das geiſtige Leben ſtets regenerirende Macht gefunden haben.

Um nun nach dieſer längeren Auseinanderſetzung auf unſre Schule zurückzukommen, ſo trat auch ſie zuerſt als Elementarſchule ins Leben. Später nahm auch ſie bis zum Anfange dieſes Jahrhunderts den Charakter einer lateiniſchen und von da bis zum Jahre 1833 mehr den einer höheren Bürgerſchule an. Mit dem Jahre 1833 kehrte ſie aber wieder zum Charakter eines Gymnaſii zurück, indem ſich der damalige, um das Aufblühen unſrer Anſtalt hochverdiente Dir. Dr. A. Erichſen den Lehrplan des dritten St. Petersburgiſchen Gymnaſii zum Muſter nahm. Derſelbe that dieſes mit Recht, weil jedenfalls, ſo lange nicht genügende Geldmittel vorhanden ſind, um für beide Richtungen genügende Lehrkräfte zu gewinnen, bei Errichtung einer höheren Gemeindeſchule der Plan eines Gymnaſii dem einer Bürgerſchule vorzuziehen iſt, wobei jedoch die Realien in genügender Weiſe vertreten ſein müſſen, wie dieſes in jenem Entwurfe des Jahres 1833 und in dem ſpäteren vom Jahre 1846 der Fall war. Denn während ein tüchtig ausgebildeter Gymnaſiaſt jederzeit mit Leichtigkeit zu jedwedem andern, vom Univerſitätsſtudium divergirenden Berufe übergehen kann, weil die Gymnaſialbildung vor allen Dingen ohne Berückſichtigung des ſpätern Berufs danach ſtrebt, in dem Zöglinge den Menſchen an ſich auszubilden, wird umgekehrt der Schüler eines Realgymnaſii nur ſchwer zum Univerſitätsſtudium übergehen können. [?]

Aus dieſen Gründen alſo ſuchte unſere Schule bisher in ſich die Idee eines gelehrten Gymnaſii zu realiſiren, während ſie durch genügende Vertretung der Realien auch für die Bedürfniſſe der nicht ſtudirenden Jugend ſorgte. Um aber die Schule in dieſem Streben zu unterſtützen, wurden zunächſt im Jahre 1850 für die ſich den niederen Gewerben widmenden Schüler Elementarklaſſen errichtet. Es war dieſe Ausſcheidung um deswillen von weſentlichem Nutzen für die Weiterentwickelung der Schule, weil von der Zeit an ſchon von unten herauf der Gymnaſialcurs mehr ins Auge gefaßt, und weil dadurch die unteren Klaſſen vor einer dem Unterrichte ſchädlichen Ueberfüllung bewahrt werden konnten.

Zur Errichtung von Realklaſſen konnte um deswillen bisher nicht geſchritten werden, weil zu einer ſolchen jedenfalls Geldmittel erforderlich ſind, wie ſie unſerer Schule zeither nicht zu Gebote ſtanden, und wie ſie derſelben erſt die jetzige Frequenz bieten kann. Erſt jetzt iſt es möglich, die für die Anforderung unſerer Zeit

ſo nothwendige Dreitheilung in ſich dadurch einigermaßen ausführen zu können, daß die beiden oberſten Klaſſen in ein gelehrtes und in ein Realgymnaſium getrennt werden ſollen. — Dieſe Trennung war aber nicht blos deswegen wünſchenswerth, weil bisher die nicht für das Studium beſtimmte Jugend in den altklaſſiſchen Sprachſtunden theilweiſe unbeſchäftigt blieb, ſondern noch vielmehr um deswillen, weil durch eine ſolche Miſchung von Gymnaſial- und Realſchule, wie ſie zeither mehr oder weniger beſtand, die für das Studium beſtimmten Schüler zu ſehr mit Arbeiten überbürdet und dadurch an dem für ſie ſo nothwendigem Selbſtſtudium behindert wurden.

Indem nun alſo jetzt, wie aus dem ausführlichern Plane ſelbſt deutlicher hervorgehen wird, für die eigentlichen Gymnaſialklaſſen die alten Sprachen als Kern des Unterrichts geblieben ſind, werden die Realſchüler während der dadurch gewonnenen Zeit in den Naturwiſſenſchaften und andern Realien ihrem ſpätern Lebensberufe entſprechender ausgebildet werden. Geſtrichen ſind für die erſtern die römiſchen und griechiſchen Alterthümer als eine mehr der Univerſität angehörige Disciplin, und die Naturwiſſenſchaften, mit Ausnahme der Phyſik. Das Weſentliche aus den erſtern iſt mit dem Geſchichtscurs verbunden worden, und die für Jeden wünſchenswerthe Einſicht in die Naturkunde wird hinlänglich in den unteren Klaſſen angebahnt werden, ſo daß ſich Jeder bei innerm Trieb privatim weiter damit beſchäftigen kann. Auf der andern Seite ſind für die Realſchüler die alten Sprachen in den oberen Klaſſen geſtrichen worden; doch bleibt das Lateiniſche in den unteren Klaſſen auch für dieſe bindend, und zwar erſtens wegen der allgemein anerkannten formalen Kraft dieſer Sprache; zweitens um deswillen, weil unſere Jugend ſelten vor dem 15ten oder 16ten Jahre ſoweit entwickelt iſt, daß ſie ſich vordem zu irgend einem Berufe beſtimmt entſcheiden könnte. Es ſind ſogar in Secunda für die Realſchüler noch zwei Stunden für das Lateiniſche angeſetzt, ſowohl um die lateiniſche Sprachkenntniß in ihnen einigermaßen zum Abſchluſſe zu bringen, als auch um ihnen auch in dieſer Klaſſe noch den Weg zum Univerſitätsſtudium offen zu halten, falls ihnen der betretene Weg nicht genügen ſollte. Hierzu kommt aber außerdem eine beſtimmt vorliegende Erfahrung des Auslandes. Auch dort meinte man die lateiniſche Sprache als einen überflüſſigen Ballaſt aus den Lehrplänen der Realſchulen werfen zu können. Man iſt aber überall, und ſehr bald zu dieſer alten Lehrmeiſterin zurückgekehrt, ſo daß ſie ſogar jetzt in mancher dieſer Schulen ſehr ſtark vertreten iſt. Statt aller andern Gründe, die für das Lateiniſche noch angeführt werden könnten, möge alſo dieſe vorliegende Erfahrung unſere Maßregel ſchützen. Gemeinſchaftlich haben beide Abtheilungen den Unterricht in Religion, Geſchichte, Geographie und den neueren Sprachen. Eben ſo iſt beiden hinlänglich die Gelegenheit geboten, ſich in den techniſchen Fertigkeiten ihrem ſpäteren Beruf gemäß auszubilden. Unterricht in den mathematiſchen Wiſſenſchaften endlich iſt in der für beide Richtungen nothwendigen Ausdehnung geboten. Somit hofft alſo das Schuldirectorium, durch dieſe Neuerung manchen bisher gehegten Wunſch der Eltern erfüllt, ſo wie auch manchen bisher unvermeidlichen Uebelſtand beſeitigt zu haben, und es bleibt nur noch einem Einwurfe zu begegnen übrig, den man hier und da in den pädagogiſchen Zeitſchriften gemacht hat, dem nämlich, daß eine ſolche Vereinigung zweier weſentlich verſchiedener Anſtalten dem einen oder andern Theile, und ſomit dem Ganzen ſchaden könne. — Wiewohl nun in dieſer Beziehung nicht zu leugnen iſt, daß eine vollſtändige Trennung für alle Gegenſtände einer theilweiſen vorzuziehen iſt, daß

Geſchichte und Geographie eigentlich für Gymnaſiaſten einen anderen Vortrag erheiſchen, als für Realſchüler; ſo ſteht uns doch auch für dieſe unſere Einrichtung die Erfahrung hinlänglich zur Seite. Aus einem Berichte nämlich „über das höhere Schulweſen des Königreichs Hannover ſeit ſeiner Organiſation im Jahre 1830", deſſen Verfaſſer wahrſcheinlich der um daſſelbe verdiente Ober-Schulrath Kohlrauſch iſt, geht hervor, daß die höheren Schulen in den kleinen Städten, die nicht die Mittel zu getrennten Gymnaſien und Realſchulen beſitzen, ganz dem projectirten Plane ähnlich eingerichtet ſind. Ueber eine ſolche Vereinigung beider Richtungen in einer organiſch verbundenen Anſtalt wird aber ferner berichtet, daß ſich eine ſolche gerade dadurch ſo wohlthätig gezeigt habe, „daß der mehr auf das Ideale „gerichtete Geiſt der humaniſtiſchen Bildung die Realſchule vor dem Verſinken in „den platten Materialismus bewahre, der praktiſche Sinn der Reallehrer dagegen „die oft einſeitig in theoretiſche Abſtraktion und Formalismus ſich verlierende „Philologie erinnere, daß die Jugend auch für das Leben gebildet wer„den ſoll."

Während ſo den oberen Klaſſen unſerer Schule eine weſentliche Erweiterung bevorſteht, ſind auch die unteren Klaſſen, die den Charakter eines Progymnaſii haben, bei der Reviſion des Schulplans nicht unberückſichtigt geblieben. Vielmehr iſt der Unterzeichnete darauf bedacht geweſen, auch hier einzelne Aufgaben, wie ſie der Schulerziehung vorliegen, ſo gut als möglich zu löſen. Dieſe Aufgaben und die vorgeſchlagenen Verſuche ihrer Löſung verdienen aber wohl um deswillen auch hier berührt zu werden, da dieſe heutzutage jedenfalls ſämmtlichen Schulen zur Löſung vorliegen, und überall auf Mittel und Wege geſonnen wird, die darin enthaltenen Schwierigkeiten des Unterrichts zu erleichtern. Wenn nun der Unterzeichnete auch von dem Glauben weit entfernt iſt, etwas Neues gefunden zu haben, ſo iſt es doch nicht unmöglich, daß die von ihm vorgeſchlagenen Abänderungen auch dem einen oder andern Berufsgenoſſen beachtenswerth und nützlich erſcheinen könnten. Die berührten Schwierigkeiten des Schulunterrichts ſind aber theils localer, theils allgemeiner Art.

Zu den localen gehört wohl jedenfalls die Menge der Sprachen, die wir den Kindern zu lehren genöthigt ſind, wozu noch kommt, daß die Kinder meiſtens in die Schulen eintreten, ohne daß ſie irgend eine Sprache richtig ſprechen. Aufs Engſte hängt damit ferner zuſammen, daß auch die ganze Begriffsentwicklung unſerer Jugend meiſtens eine höchſt mangelhafte iſt. Denn wo dem Kinde durch den Sprachenwirrwar des elterlichen Hauſes die Möglichkeit benommen iſt, frühzeitig den ſich bildenden Begriffen eine beſtimmte Sprachform zu geben, da bleiben die Begriffe gewiß eben ſolche Unförmlichkeiten, wie die Sprache iſt, mit der ſie zum Schulunterricht herantreten. Hierzu kommt noch viel häufiger, daß das Leben im Elternhauſe durch Genußſucht ein ſo verflachtes iſt, daß in der ſterilen, ſich nur um Vergnügungen und das tägliche Geſchäftsleben drehenden Unterhaltung deſſelben dem Kinde zu einer Begriffserweiterung keine Gelegenheit geboten wird. Freilich iſt in den meiſten Fällen dieſer Mangel an Vorſtellungen und Begriffen nicht blos durch die erwähnte, häusliche Erziehung herbeigeführt, ſondern es iſt dieſer eben ſo oft die Folge theils der Größe unſerer Stadt, theils ſpeciell der klimatiſchen Verhältniſſe unſerer Gegend. Denn während die Kinder kleinerer Städte und Flecken ſehr bald ins Freie gelangen und dort in Flur und Wald ſich ihre Vorſtellungen bereichern; während unter andern Himmelsſtrichen die Kinder ſich faſt das ganze Jahr im

Freien herumtummeln können, müſſen die Kinder unſerer Stadt die größte Zeit des Jahres nicht nur innerhalb der beengenden Stadtmauern, ſondern ſogar innerhalb der Zimmer eingeſperrt bleiben, wo wenig Neues ihre Wißbegierde anregen kann. Um ſo mehr muß es aber eine Hauptaufgabe der untern Klaſſen unſrer Schulen ſein, dieſem Mangel auf künſtliche Weiſe durch Anſchauungsunterricht und geiſterweckende Lectüre abzuhelfen. Man muß in denſelben nicht blos mechaniſchen Leſeunterricht ertheilen laſſen, ſondern faſt eben ſo viel Zeit darauf verwenden, ihnen ihrer Faſſungskraft Entſprechendes aus dem Bereiche der Natur und des Menſchenlebens vorzuleſen, das ihnen Unverſtändliche zu erklären und ſich auf katechetiſche Weiſe des Verſtändniſſes der Kinder zu verſichern. Dieſelben müſſen ferner nichts dictirt bekommen, nichts lernen, ohne begleitende Erklärung. So wird das Kind zu gleicher Zeit unvermerkt auf eine ihm angenehme Weiſe auch in der Sprache gefördert werden, und die Schule ſelbſt wird ihm eine liebe Aufenthaltsſtätte werden, während ein mechaniſcher Unterricht der Elemente ihnen die Schulzeit jedenfalls verleiden muß. So viel als möglich muß endlich das Geleſene oder Beſprochene von Bilderwerken begleitet ſein, damit der gerade bei der Kinderwelt ſo thätige Geſichtsſinn das innere Ohr bei der Auffaſſung unterſtütze. Dieſen Grundſätzen gemäß iſt denn zunächſt der Unterricht in den beiden unterſten Klaſſen verbeſſert worden, ſo daß die Schüler täglich wenigſtens eine Sprech- oder Vorleſeſtunde haben, aus der ſie für ihre Begriffswelt Etwas mit nach Hauſe nehmen können.

Um aber ferner der Sprachverwirrung abzuhelfen, die oft in den Köpfen der Kinder bei ihrem Eintritt in die Schule herrſcht, ſo iſt es vor Allem nöthig, daß zuerſt an einer Sprache eine ſichere Baſis geſchaffen werde. In Berückſichtigung deſſen nun, daß die Unterrichtsſprache der Schule die deutſche iſt, wird in der unterſten, der ſiebenten, Klaſſe dieſer die meiſte Zeit gewidmet werden. Weil aber ſelbſt viele Kinder deutſcher Eltern anfangs nur die ruſſiſche Sprache ſprechen, und dieſe die Landesſprache iſt, ſo beanſprucht ſie von unten herauf zunächſt die meiſte Unterrichtszeit. Deshalb wird dieſe weiterhin in der ſechsten Klaſſe am meiſten vertreten ſein. Um aber auch die gehörige Zeit zu gewinnen, die Erlernung dieſer Sprachen zu einigem Abſchluſſe zu bringen, ehe ſie zur Baſis und Vermittlung andrer Disciplinen dienen müſſen *), iſt nach dem neuen Entwurf das Franzöſiſche in jenen beiden unteren Klaſſen faſt ganz geſtrichen worden. Nur aus Berückſichtigung der Kinder, die bereits mit einiger Kenntniß dieſer Sprache eintreten, ſind dafür je zwei Stunden angeſetzt geblieben. Aber auch an dieſen dürfen die Kinder erſt dann Theil nehmen, wenn ſie bereits vollkommen die beiden andern Sprachen leſen und einiges Verſtändniß derſelben beſitzen.

Dafür wird dann aber in Quinta das Franzöſiſche bei ſeinem erſten Auftreten im Unterricht ſehr ſtark, und zwar mit ſieben Stunden vertreten ſein. Ueberhaupt iſt ferner für die Sprachen auch in den höhern Klaſſen der Grundſatz feſtgehalten worden, daß eine neue nicht eher auftritt, als bis die zunächſt erlernte in dem Verſtande und Gedächtniß einige Wurzel geſchlagen hat. Dabei iſt jede Sprache bei ihrem Auftreten ſo ſtark als möglich mit Stunden bedacht. Auf dieſe Weiſe konnte zweierlei erzielt werden. Erſtens nämlich hilft man ſo den Kindern leichter und ſchneller über die erſten Schwierigkeiten hinweg, indem man die Eigenthümlichkeit

*) Siehe das Werk Bormann's über Erziehung S. 256—67.

des kindlichen Sinnes benutzt, daß sie alles Neue mit größerer Luſt erfaſſen. Zweitens wird dadurch erlangt, daß man das Kind von unten herauf gewöhnt, ſeine Thätigkeit auf einen Punkt zu concentriren. Zugleich begegnet man dadurch der Oberflächlichkeit, welche die Menge der jetzigen Unterrichtsgegenſtände nur zu leicht erzeugt, und welche mit Recht als ein Fehler der jetzigen Jugend gerügt wird.

Somit kommen wir denn zum Schluſſe noch auf eine Schwierigkeit alles heutigen Schulunterrichts, auf die Menge der Unterrichtsgegenſtände zu ſprechen. Mancherlei iſt zwar bereits ſchon wieder aus den Unterrichtsplänen entfernt worden, was ſich in den letzten Jahren aus der falſchen Anſicht in dieſe geſchlichen hatte, daß die Schule Alles lehren müſſe. Aber immer iſt noch genug des Nothwendigen übrig geblieben, und auch hier muß die Pädagogik Rath zu ſchaffen ſuchen, um der überbürdeten Jugend ihre Laſt zu erleichtern und ihr mehr Zeit zu der ſo nothwendigen Selbſtbeſchäftigung zu gewinnen. Hierbei iſt denn jedenfalls der beſte Ausweg, wie dies auch Herr Behm in ſeiner vor Kurzem hier in ruſſiſcher Sprache erſchienenen ſehr beachtenswerthen Schrift über Erziehung vorgeſchlagen hat, in jeder Klaſſe einen Unterrichtszweig zum Hauptfache zu machen. Hierzu ſcheinen ſich mir aber eben am beſten die Sprachen zu eignen, nicht Realien, wie Herr Behm will, und zwar aus dem Grunde, weil die letztern eine Harmonie im Unterrichte erfordern würden, wie ſie wohl an einer kleinern Anſtalt, nicht aber in einer größren Stadt angeſtrebt werden kann, wo ein Director es ſeinen Collegen ſehr Dank wiſſen muß, wenn dieſe ſich im Verlaufe des Monats ein bis zweimal zu einer größern Conferenz in pleno verſammeln können. Der Sprachunterricht dagegen muß unwillkürlich bei einem guten Lehrerperſonal in einander greifen, indem von ſelbſt die eine zur Erklärung der andern herangezogen wird. — Hier bleibt es nur wünſchenswerth, daß durch Schulconferenzen, Gleichheit der grammatiſchen Ausdrücke und der Lehrmethode erzielt und daß hinſichtlich letzterer ein allmähliches Aufſteigen von dem praktiſchen Erlernen zur Theorie beobachtet werde. — So wird denn in dem neuen Entwurf für Septima das Deutſche, für Sexta das Ruſſiſche, für Quinta das Franzöſiſche, für Quarta das Lateiniſche, für Tertia das Griechiſche der Hauptgegenſtand ſein. Eben ſo werden aber auch die andern Disciplinen in den einzelnen Klaſſen nach einander, und zwar der durchſchnittlichen Klaſſenreife gemäß auftreten. Denn auch hierin wird wohl, und namentlich hinſichtlich der mathematiſchen Disciplinen zuweilen gefehlt, daß z. B. die Algebra zu frühzeitig beginnt in einer Klaſſe, in der die Schüler der dazu nöthigen Abſtraction noch nicht fähig ſind. Vielleicht liegt überhaupt darin mit ein Grund, daß im Allgemeinen unter den Schülern, im Verhältniß zu ihrer Menge, wirklich gute Mathematiker durchſchnittlich ſelten gefunden werden.

Dieſe Andeutungen, welche weiter auszuführen mir der Raum gebricht, mögen denn genügen, um die auch in den unteren Klaſſen beabſichtigten Aenderungen zu begründen und vor unrichtiger Beurtheilung zu bewahren. Somit bleibt nur noch der Wunſch auszuſprechen übrig, daß auch dieſer neue Plan weiter dazu beitrage, das Blühen unſerer Anſtalt zu fördern, daß es uns auch auf dieſer neuen Bahn gelingen möge, dem geliebten Vaterlande, ſo wie dem Erhabenen Herrſcherhauſe gebildete, fromme und getreue Unterthanen zu erziehen. Dazu gebe der himmliſche Vater Seinen Segen!!!“

St. Petersburg, den 16. Mai 1856.

E. Perſonalchronik.

Preußen. Neumann, Superintendent zu Gingſt in Pommern, zum Regierungs- und Schulrath. Dr. Muther, Privatdocent in Halle, zum außerordentlichen Profeſſor in der juriſt. Facultät der Univerſität Königsberg. Dr. F. Heine, außerordentlicher Profeſſor in Bonn, zum ordentlichen Profeſſor der Mathematik an der Univerſität Halle. Dr. Pohl, Privatdocent, zum außerordentlichen Profeſſor in der mediziniſchen Facultät der Univerſität Greifswald. Dr. Suſemihl, Privatdocent, zum außerordentlichen Profeſſor in der philoſ. Facultät der Univerſität Greifswald. Dr. Grube, ordentlicher Profeſſor an der Univerſität in Dorpat, zum ordentlichen Profeſſor der Zoologie an der Univerſität Breslau. Dr. Weierſtraß, Profeſſor am Gewerbe-Inſtitut, zum außerordentlichen Profeſſor der Mathematik an der Univerſität Berlin. Dr. Nega, Privatdocent an der Univerſität Breslau, zum außerordentlichen Profeſſor in der mediziniſchen Facultät daſelbſt. Dr. Eiſenhart, Privatdocent in Halle, zum außerordentlichen Profeſſor in der phil. Facultät der Univerſität Halle.

Dr. Liebaldt, Direktor am Gymnaſium zu Hamm, zum Direktor am Gymnaſium in Sorau.

Zu Profeſſoren ernannt: Dr. Gerhardt, Oberlehrer am franzöſiſchen Gymnaſium in Berlin.

Dr. Bormann, Subrector am Gymnaſium in Prenzlau, bei ſeiner Berufung an die Ritterakademie in Brandenburg.

Bigge, Oberlehrer am Gymnaſium in Coblenz.

Dr. Wiechert, Oberlehrer am Kneiphöfſchen Gymn. in Königsberg i. P.

Czwalina, Oberlehrer am Gymaſium in Danzig.

Dr. Funck und Dr. Seemann, Oberlehrer am Gymnaſium zu Culm.

Dr. Arnoldt, Oberlehrer am Gymnaſium in Gumbinnen.

Guttmann, Prorector am Gymnaſium zu Schweidnitz.

Zu Oberlehrern: An der Ritterakademie in Brandenburg Scoppewer, Lehrer am Gymnaſium in Sorau. Dr. Schultze, Lehrer an der Königl. Realſchule in Berlin. Dr. Schwarze, Subrector am Gymnaſium zu Guben, zum Oberlehrer am Gymnaſium in Frankfurt a. O. Stridde, ordentlicher Lehrer am Gymnaſium zu Glogau. Dr. Feaux, Oberlehrer vom Gymnaſium in Paderborn, zum Oberlehrer an der Rh. Ritterakademie in Bedburg. Dr. Krahner, ordentlicher Lehrer vom F. W. Gymnaſium in Poſen zum Oberlehrer am Gymnaſium in Potsdam. Plath, Prediger und Hülfslehrer, zum Oberlehrer an der lateiniſchen Hauptſchule der Frankeſchen Stiftungen in Halle. Dr. Schulz, ordentlicher Lehrer vom Gymnaſium in Duisburg, zum Prorector und Oberlehrer an der Realſchule in Siegen. Dr. Marggraff, ordentlicher Lehrer am franzöſiſchen Gymnaſium in Berlin. Dr. Spengler, ordentlicher Lehrer am Gymnaſium in Düren. Püning, ordentlicher Lehrer am Gymnaſium in Recklinghauſen. Lehmann, Bandow, Hetzel, Dr. Weigand an der Realſchule in Bromberg. Günzer an der höheren Bürgerſchule in Sobernheim.

Zu ordentlichen Lehrern: Dr. Großfeld und Uebing, am Gymnaſium in Recklinghauſen. Dr. Botzon am Gymnaſium in Lyck. Heinrichs am Gymnaſium in Elbing. Lehnerdt, von der Realſchule in Potsdam, am Gymnaſium in Guben. Dr. Schmitz am Gymnaſium in Düren. Badſtübner, am F. W.

Gymnaſium in Berlin. Hanſen, am Gymnaſium in Wetzlar. Franck, am Gymnaſium in Neu-Stettin. Dr. Liebig, Collaborator am Gymnaſium in Oels, am Gymnaſium in Görlitz. Dr. Geßner, Lehrer der höhern Töchterſchule in Breslau, am franzöſiſchen Gymnaſium in Berlin. Dr. Geiſt, am Gymnaſium in Krotoſchin. Petri, am Gymnaſium in Eſſen. Dr. Lieſegang, vom Gymnaſium in Bielefeld, am Gymnaſium in Duisburg. Waldeyer, am Gymnaſium in Neuß. Grimme, vom Gymnaſium in Münſter und Dr. Volpert, vom Progymnaſium in Warendorf, am Gymnaſium in Paderborn. Bachmann, vom Gymnaſium in Herford, am Gymnaſium in Bielefeld. Dr. Paul, am ev. Gymnaſium in Glogau. Dr. Bremiker, am Gymnaſium zum grauen Kloſter in Berlin. Dr. Görlitz, vom Gymnaſium in Leobſchütz, am kath. Gymnaſium in Breslau. Scholtz und Hoffmann, am Gymnaſium in Gütersloh. Geßner, am Gymnaſium in Schleuſingen. Paſſow als Adj. am Pädag. in Putbus. Stumpf, am Gymnaſium in Coblenz. Dr. Schnelle, vom Gymnaſium in Stettin, und Dr. Hoche, vom Gymnaſium in Minden, als Adj. an der Ritterakademie in Brandenburg. Schneiderwirth, am Gymnaſium in Heiligenſtadt. Dr. Pöper und Dr. Strehlke, am Gymnaſium in Danzig. Fabricius, am Gymnaſium in Raſtenburg. Hanow, am Gymnaſium in Luckau. Dr. Wegener, an der Löbenichtſchen höheren Bürgerſchule in Königsberg i. Pr. Röhl, Subrector von der Stadtſchule in Croſſen, an der höheren Bürgerſchule in Crandenz. v. Boguslawsky, vom Gymnaſium in Anclam, zum Collaborator an der F. W. Schule in Stettin. Dr. Weeg und Dr. Plifke, an der Realſchule in Münſter. An der Realſchule in Bromberg beſtätigt: Schultz, Dr. Schultz, Dr. Kleinert, Bundſchuh, Frey, Wollf. — Dr. Brandt, vom Gymnaſium in Salzwedel, an der höheren Bürgerſchule in Magdeburg. Dr. Stenzel, von der höheren Bürgerſchule in Cüſtrin, an der höheren Bürgerſchule am Zwinger in Breslau. Dr. Gasda, als Collaborator, am Gymnaſium in Oels. Kirchhoff zu Kempen und Küpers zu Brühl, als Taubſtummen-Lehrer. Hertzberg, als Zeichenlehrer an der Ritterakademie in Brandenburg.

Röhr, Vicar, zum Religions- und erſten Lehrer am Schullehrer-Seminar in Poſen.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Cirkular-Erlaß vom 23. Oktober 1856 — betreffend die Prüfung des Bedürfniſſes bei Anträgen auf Bewilligung von Staatszuſchüſſen für das Elementar-Schulweſen. *)

Cirkular-Verfügung vom 6. März 1852 (Staats-Anzeiger Nr. 69. S. 366).

Bei den Anträgen, welche auf Grund meiner, des mitunterzeichneten Miniſters der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten, Cirkular-Verfügung vom 6. März 1852 von den Königlichen Regierungen auf Gewährung von Zuſchüſſen aus allgemeinen

*) cf. Päd. Rev. 32, S. 1—61. Juni, 2. Abth. 1852.

Staatsfonds zur Unterhaltung von Elementarſchulen geſtellt worden ſind, hat mehrfach die Bemerkung gemacht werden müſſen, daß dergleichen Anträge und in Folge deren Bewilligungen aus allgemeinen Staatsfonds um deswillen nöthig geworden ſind, weil unter den auf den Gemeindehaushalt übernommenen Laſten manche ſich befinden, welche von geringerer Wichtigkeit und Dringlichkeit als die Einrichtung und Unterhaltung der Elementarſchulen ſind, und deshalb erſt dann auf das Gemeinde-Budget übernommen, reſp. auf die Gemeinde-Mitglieder umgelegt werden ſollten, wenn es vorher möglich geweſen, die für die Unterhaltung der Schulen erforderlichen Mittel zu beſchaffen.

Indem wir daher die ſich von ſelbſt verſtehende Vorausſetzung beſonders hervorheben, daß da, wo die Ortsgemeinden für die Unterhaltung der Schulen zu ſorgen verpflichtet ſind, mit in die vorderſte Reihe der von den Gemeinden zu deckenden Ausgaben die für ihr Elementar-Schulweſen erforderlichen Koſten zu rechnen ſind, und daß daher dieſen, namentlich der Befriedigung materieller Intereſſen gegenüber, ein in der Natur der Sache begründetes Vorzugsrecht vor vielen anderen Auflagen gebührt, veranlaſſen wir die Königliche Regierung, bei Prüfung des Bedürfniſſes von Staatszuſchüſſen für Elementarſchulen Ihr Augenmerk auch beſonders darauf zu richten, ob nicht die Gemeinde-Budgets zum Nachtheil des Schulweſens mit anderen minder wichtigen und dringenden Ausgaben zu Unrecht belaſtet ſind, und vermöge der Ihrerſeits über den Gemeinde-Haushalt zu übenden Aufſicht, geeigneten Falls unter Einwirkung auf deſſen Rectifizirung, das Nöthige zu veranlaſſen, daß nicht die Staatsfonds mit Ausgaben für das Schulweſen belaſtet werden, welche bei richtiger Veranlagung des Communal-Budgets von den Gemeinden ſelbſt ſehr wohl aufgebracht werden können.

Berlin, den 23 Oktober 1856.

Der Miniſter der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten.
von Raumer.

Der Miniſter des Innern.
von Weſtphalen.

Der Finanz-Miniſter.
Im Auftrage.

An
ſämmtliche Königliche Regierungen.

Oeſterreich.

Vorſchriften über die Prüfung der Candidaten des Gymnaſial-Lehramts.

(24. Juli 1856.)

(Fortſetzung. Vergl. Päd. Revue 47, S. 41 ff.)

§. 11. **Form der Prüfung.**

Jede Prüfung umfaßt vier Abtheilungen;

I. die Hausarbeiten,
II. die Clauſurarbeiten,
III. die mündliche Prüfung,
IV. die Probelection.

I. Hausarbeiten. 1. Wenn die §. 2 bezeichneten Bedingungen der Zulassung erfüllt sind, so stellt die Prüfungscommission die Aufgaben zur häuslichen Bearbeitung, in der Regel drei, dem Candidaten zu.

Für eine derselben ist ein Thema allgemeineren, namentlich didaktischen oder pädagogischen Inhalts zu wählen, dessen Bearbeitung dem Candidaten Gelegenheit biete, einerseits die erworbene philosophische Vorbildung zu beurkunden (§. 2, 1 b), anderseits insbesondre nachzuweisen, daß er das Verhältniß seines Faches zur Aufgabe der allgemeinen Bildung richtig aufgefaßt und über seine Behandlung im Schulunterrichte mit Erfolg nachgedacht hat.

Die andern häuslichen Aufgaben haben die speciellen Gegenstände der Prüfung in der Art zu umfassen, daß dem Candidaten Anlaß geboten werde, die Gründlichkeit seiner Fachkenntnisse zu beweisen. Candidaten, welche die Lehrfähigkeit für die classische Philologie erlangen wollen, haben eine dieser Aufgaben in lateinischer Sprache zu bearbeiten. Candidaten für eine lebende Sprache haben die häusliche oder, wenn dies zweckmäßiger erscheint, jedenfalls die Clausurarbeit in der betreffenden Landessprache auszuarbeiten.

2. Zur Bearbeitung dieser Aufgaben wird dem Examinanden ein Zeitraum von zwölf Wochen bewilligt. Diese Frist kann, wenn der Candidat vor dem Ablaufe derselben um Verlängerung nachsucht, von der Prüfungscommission weiter erstreckt werden.

3. Bei der Ausarbeitung der häuslichen Aufgaben ist dem Candidaten nicht nur die Benutzung der ihm bekannten literarischen Hülfsmittel gestattet, sondern es ist die nothwendige Kenntniß der Literatur des Gegenstandes und die Benutzung aller ihm zugänglichen Hülfsmittel zu fordern. Bei Einlieferung dieser Arbeiten hat derselbe daher gewissenhaft und genau anzugeben, welche Hülfsmittel er zur Bearbeitung benutzt hat.

4. Wenn der Examinand zugleich mit seinem Lebenslaufe eine von ihm bereits im Druck erschienene Arbeit einreicht, so ist es dem Ermessen der Prüfungscommission überlassen, diese statt einer häuslichen Prüfungsarbeit gelten zu lassen und demgemäß zu beurtheilen, oder bei den sonst gesetzlichen Forderungen zu beharren.

§. 12. 1. Die eingelieferten Arbeiten übergibt der Director den betreffenden Mitgliedern der Commission zur Abgabe ihres Urtheils, mit welchem begleitet dieselben auch den übrigen Mitgliedern der Commission zur Kenntnißnahme mitgetheilt werden. Beides ist in möglichst kurzer Frist zu beendigen.

Bei der Beurtheilung ist eben so sehr auf die den Forderungen der §§. 6—10 entsprechende Gründlichkeit der Kenntnisse, als auf die Klarheit in Gedanken und Darstellung und auf die stilistische Correctheit und Gewandtheit zu sehen. In Betreff der Arbeit in lateinischer Sprache vergl. §. 6.

2. Wenn diese schriftlichen Arbeiten bereits genügend erweisen, daß der Candidat den gesetzlichen Forderungen nicht entspricht, so hat ihn die Prüfungscommission durch Ertheilung eines Zeugnisses von der Fortsetzung der Prüfung auszuschließen und auf eine bestimmte Zeit hin (§. 16. 3) abzuweisen, wovon die übrigen Prüfungscommissionen des Reiches amtlich in Kenntniß zu setzen sind.

Haben die schriftlichen Hausarbeiten Anlaß zur Zurückweisung nicht gegeben, so erhält der Examinand die Vorladung zur Clausurarbeit und zur mündlichen Prüfung.

§. 13. II. Clauſurarbeiten. 1) Für jeden Gegenſtand der Prüfung iſt eine Clauſurarbeit je zu zwölf Stunden und unter unausgeſetzt ſtrenger Aufſicht zu vollenden. Die Clauſurarbeiten dienen vornehmlich dazu, zu ermitteln, wie weit der Examinand in ſeinem Studienkreiſe auch ohne alle Hilfsmittel ein promptes und ſicheres Weſen beſitzt.

In Betreff der Geographie, dann der öſterreichiſchen Geſchichte gilt die Beſtimmung, daß jeder dieſer beiden Gegenſtände in einem der zwei ſchriftlichen Prüfungsſtadien, entweder einer häuslichen oder einer Clauſurarbeit, außerdem aber, (vgl. §. 14) in der mündlichen Prüfung vorzukommen hat.

2) An die Klarheit der Gedanken und Darſtellung ſind, da die Aufgaben mit Rückſicht auf das Ausmaß der Zeit und die Ausſchließung aller literariſchen Hilfsmittel beſtimmt werden, dieſelben Forderungen zu ſtellen, wie an die häuslichen Arbeiten, wenn auch die ſtiliſtiſche Form auf Grund der beſchränkten Zeit einige Nachſicht beanſpruchen darf.

Philologen haben die eine Clauſurarbeit in lateiniſcher Sprache zu arbeiten, ohne Gebrauch eines Lexikons oder einer Grammatik.

3) Für die Correctur der Clauſurarbeiten gelten dieſelben Beſtimmungen, wie für die häuslichen ſchriftlichen Arbeiten, insbeſondre auch hinſichtlich der Ertheilung eines abweiſenden Zeugniſſes in Folge ungenügender Leiſtungen.

4) Die Zahl der Candidaten, welche in einer Clauſurprüfung vereinigt werden mögen, hängt davon ab, wie viele zu gleicher Zeit mit voller Sicherheit beaufſichtigt werden können.

§. 14. III. Mündliche Prüfung. 1) Die mündliche Prüfung betrifft zunächſt die Gegenſtände, für welche der Candidat die Lehrbefähigung zu erwerben wünſcht, und hat in dieſen das Ergebniß der vorhergehenden Prüfungsſtadien zu vervollſtändigen und zu ſichern. Ueberdies iſt für alle Candidaten die deutſche Sprache und die Unterrichtsſprache (§. 10) und nebſtdem für Candidaten des philologiſchen Gebietes die griechiſche und römiſche Geſchichte (§. 6), für jene des geſchichtlich-geographiſchen Gebiets die Philologie in dem §. 7 bezeichneten Umfange, Gegenſtand der mündlichen Prüfung. Die Prüfungen aus den erwähnten Gegenſtänden ſind von den betreffenden Fachmitgliedern der Commiſſion, nämlich jenen für deutſche Sprache, Unterrichtsſprache, Geſchichte, Philologie vorzunehmen.

2) Es ſteht den Prüfungscommiſſionen zu, mehr als einen Examinanden zu derſelben Zeit die mündliche Prüfung abhalten zu laſſen, auch wenn dieſe nicht für daſſelbe Gebiet des Gymnaſialunterrichts die Lehrbefähigung nachſuchen, doch dürfen nicht mehr als drei Candidaten zugleich mündlich geprüft werden.

3) Bei dem mündlichen Examen muß der Director der Prüfungscommiſſion ununterbrochen, und außer ihm müſſen ſtets wenigſtens zwei andre Mitglieder der Commiſſion zugegen ſein. Ueber die geſammte mündliche Prüfung iſt ein Protokoll zu führen, und zwar, wenn mehrere zugleich geprüft werden, über jeden der Examinanden ein geſondertes.

§. 15. IV. Probelection. 1) Die Aufgabe zu der an einem Gymnaſium des Prüfungsortes zu haltenden Probelection wird dem Examinanden, wenn alle bisherigen Prüfungsſtadien günſtigen Erfolg hatten, mindeſtens einen Tag vor Abhaltung der Lection zu reiflicher Ueberlegung gegeben, und iſt ihrem Inhalte und der Höhe der Gymnaſialclaſſe nach in ähnlicher Weiſe zu beſtimmen, wie für die Clauſurarbeiten.

Der Examinand hat in ihr zu zeigen, in wie weit er natürliche Lehrgabe eſitzt und Anfänge zu ihrer Ausbildung gemacht hat.

2) Anweſend bei der Probelection müſſen Seitens der Prüfungscommiſſion ſein: der Director derſelben und daſſelbe Mitglied, in deſſen Gebiet die Aufgabe fällt; ſie haben ein ſchriftliches Urtheil über den Befund der Probelection den Prüfungsacten beizugeben.

Seitens des Gymnaſiums hat der Director oder der Claſſenlehrer der Claſſe, in welcher die Lection gehalten wird, der Lection beizuwohnen, um die Schule ſowie den Examinanden gegen etwaige disciplinariſche Störungen zu ſchützen.

3) Examinanden, welche bereits vor ihrer Prüfung an Gymnaſien beſchäftigt waren, haben mit ihrer Meldung zur Prüfung zugleich ein Zeugniß des Directors des Gymnaſiums über die von ihnen geübte Lehrthätigkeit beizulegen. Es ſteht den Prüfungscommiſſionen zu, nach Befund dieſes Zeugniſſes die Candidaten von der Ertheilung der Probelection zu dispenſiren, in welchem Falle ſie ſich in dem Prüfungszeugniß auf das Zeugniß des Gymnaſial-Directors zu berufen haben.

Wenn ein an einem Gymnaſium angeſtellter Religionslehrer ſich der Prüfung unterzieht, um die Befähigung zu erlangen, auch in andern Gegenſtänden an Gymnaſien Unterricht zu ertheilen, ſo iſt er, da ſeine mündliche Lehrweiſe bereits in andrer Weiſe erprobt iſt, zu keiner Probelection zu verhalten.

4) Die Prüfungscommiſſionen haben danach zu ſtreben, daß die drei letzten Theile des Examens, von den Clauſurarbeiten an, von den nicht am Orte des Examens einheimiſchen Examinanden im Laufe einer Woche beendigt werden können.

§. 16. **Entſcheidung, ob der Examinand die Prüfung beſtanden habe.**

1) Nach Beendigung der ſämmtlichen Theile des Examens entſcheidet nach vorausgegangener Beſprechung die Prüfungscommiſſion auf Grund der über die einzelnen Leiſtungen vorliegenden Urtheile, ob der Examinand die Prüfung beſtanden habe oder nicht, und fügt dieſe Entſcheidung nöthigenfalls mit den Motiven dem Protokolle (§. 14, 3) bei.

Die Prüfung iſt für beſtanden zu erachten, wenn der Examinand den Forderungen in den §§. 3—18 für jeden der zu ſeinem Prüfungsgebiete gehörigen Gegenſtände genügt hat. In keinem der Prüfungsſtadien können vorzügliche Leiſtungen in einem Gegenſtande als Erſatz für Mängel in einem andern betrachtet werden.

2) Wenn bei genügender wiſſenſchaftlicher Bildung die Probelection noch bedeutende Mängel zeigt, ſo ſind dieſe zwar im Zeugniſſe mit Entſchiedenheit zu bemerken; ſie haben aber ein abweiſendes Urtheil nicht zu begründen, falls nur zu hoffen ſteht, daß der Examinand durch Aufmerkſamkeit auf ſich ſelbſt und durch Uebung dieſelben werde entfernen können.

3) Wenn die wiſſenſchaftlichen Leiſtungen des Examinanden den geſetzlichen Forderungen nicht entſprechen, aber zugleich hoffen laſſen, daß es ihm bei fortgeſetztem Studium gelingen werde, dies zu erreichen, ſo hat ihn die Prüfungscommiſſion unter Ertheilung eines beſtimmten Zeugniſſes über ſeine Leiſtungen für jetzt abzuweiſen und zugleich die Zeit zu beſtimmen, nach welcher früheſtens ſich derſelbe wieder zum Examen vor einer Prüfungscommiſſion melden dürfe. Nach erfolgter Zurückweiſung kann die Wiederholung nicht früher als nach Verlauf eines Jahres ſtattfinden. Von dieſer Entſcheidung ſind die übrigen Prüfungscommiſſionen des Reichs amtlich in Kenntniß zu ſetzen.

4) Wenn endlich die ungenügende wiſſenſchaftliche Bildung des Examinanden nicht einmal der Hoffnung Raum giebt, daß er im weiteren Studium das fehlende werde erſetzen können, oder die Probelection Mängel zeigt, deren Entfernung außer aller Wahrſcheinlichkeit liegt, ſo hat die Prüfungscommiſſion den Examinanden durch ein dieſe Entſcheidung begründendes Zeugniß ſchlechthin, ohne Erlaubniß zu einem ſpäter zu wiederholenden Examen, abzuweiſen und hievon die übrigen Prüfungs-Commiſſionen des Reiches amtlich in Kenntniß zu ſetzen; dem Examinanden ſteht in ſolchem Falle der Recurs an das Unterrichtsminiſterium zu.

§. 17. Inhalt des Zeugniſſes.

1. Das über das Examen auszuſtellende Zeugniß enthält.

a) das vollſtändige Nationale des Examinanden (Name, Ort, Tag und Jahr der Geburt, Religion, Schule, Univerſität, etwa erworbene frühere approbirende oder reprobirende Zeugniſſe von Prüfungscommiſſionen);

b) die Angabe der Gegenſtände der häuslichen und der Clauſurarbeiten, dann der geſammten mündlichen Prüfung und der Probelection, jedes zugleich mit den über die Leiſtungen gefällten Urtheilen;

c) das Geſammturtheil der Commiſſion, ob derſelbe als lehrfähig erkannt worden ſei oder nicht; und im erſten Falle, für welche Gegenſtände, welche Höhe der Gymnaſialclaſſen, mittelſt welcher Unterrichtsſprache. Wird die Befähigung in Anſpruch genommen, ſich mehr als einer Sprache beim Unterrichte zu bedienen, ſo hat ſich das Zeugniß hinſichtlich jeder derſelben auszuſprechen.

Wenn der Candidat nicht als lehrfähig erkannt wird, ſo iſt zu bemerken, auf wie lange Zeit derſelbe, oder daß er für immer zurückgewieſen ſei.

Da die Abſtufungen der erreichten Höhe der Befähigung im Contexte des Zeugniſſes erſichtlich gemacht ſind, ſo iſt die Approbation am Schluſſe deſſelben einfach ohne weiteren Beiſatz auszuſprechen. Wenn aber ein Candidat von den §. 5, 3 zugeſtandenen Erleichterungen Gebrauch gemacht hat, ſo iſt in ſeinem Zeugniſſe ausdrücklich anzugeben, daß er mit Rückſicht auf ſeine bereits erworbene, oder unter der Vorausſetzung der noch zu erwerbenden Befähigung für den Religionsunterricht an Gymnaſien geprüft worden ſei, weil die Wirkſamkeit ſeines Zeugniſſes von der Bedingung ſeiner Anſtellung als Religionslehrer abhängig ſein wird.

2) Wenn ein Examinand das Examen, ſei es für das Unter- oder Obergymnaſium, beſtanden hat, ſo hat er das Recht, zu einer Ausdehnung ſeiner Lehrbefähigung auf die höheren Claſſen oder zur Erwerbung der Lehrbefähigung in noch anderen Gegenſtänden, eine weitere Prüfung nachzuſuchen, falls er der Prüfungs-Commiſſion in der §. 2, 1 d bezeichneten Weiſe die Ueberzeugung verſchafft, daß er die erforderlichen Studien gemacht habe. Die neue Prüfung iſt durch ſämmtliche Stadien mit Ausnahme der Probelection durchzuführen.

§. 18. Wirkung des Zeugniſſes.

1) Das Zeugniß, daß ein Examinand die Prüfung beſtanden habe, berechtigt ihn zunächſt das Probejahr (vergleiche §. 19 f.) an einem Gymnaſium zu beſtehen, an dem die Unterrichtsſprache, für welche der Candidat approbirt wurde, in Anwendung iſt, und macht ihn dann fähig, falls die für jedes Gebiet der Prüfungsgegenſtände geſtellten Bedingungen vollſtändig erfüllt ſind (vergl. §. 5, 4.), an Gymnaſien der bezeichneten Art angeſtellt zu werden.

2) Wenn nach Ablauf von drei Jahren seit der Abhaltung des Probejahres ein Candidat nicht als Gymnasiallehrer angestellt ist, so hat er nachzuweisen, daß er in der Zwischenzeit als Lehrer seiner Fächer an einer Mittelschule sich verwendet, oder daß er in diesen Fächern fortwährend ernstlich gearbeitet hat. Diese Nachweisung ist vor einer Prüfungscommission zu führen, welche, wenn sie dieselbe genügend befindet, das früher ertheilte Zeugniß durch eine demselben anzuschließende Bemerkung noch fernerhin für giltig erklärt. Wird die Nachweisung nicht oder in nicht genügender Weise geliefert, so ist die Prüfung zu erneuern, wobei nach Umständen die häuslichen Arbeiten erlassen werden können, die Nachsicht der Clausurarbeiten oder der mündlichen Prüfung dagegen niemals stattfinden kann. Die Probelection und das Probejahr sind nicht zu erneuern.

§. 19. Probejahr

1) Nach bestandenem Examen hat jeder Candidat sich ein Jahr lang an einem Gymnasium zur praktischen Ausbildung seiner Lehrfähigkeit beschäftigen zu lassen.

2) Das Probejahr kann nur an einem öffentlichen Gymnasium bestanden werden.

Der Candidat kann das Kronland dazu wählen, das Gymnasium aber wird von dem Schulrathe der betreffenden Statthalterei (Landesregierung, Statthaltereiabtheilung) des Kronlandes bestimmt. Dieser hat dabei vor allem den pädadogischen Zweck des Probejahres zu beachten: außerdem verdienen die Bedürfnisse der einzelnen Gymnasien und billige Wünsche des Candidaten Berücksichtigung.

3) Der Director des Gymnasiums bestimmt nach Maßgabe des vom Candidaten vorgelegten Zeugnisses und mit Berücksichtigung der Bedürfnisse seiner Anstalt die Lehrgegenstände und die Classen, in welchen der Candidat Unterricht zu ertheilen hat, und setzt ihn über die Lehraufgabe der Classen, über die an die Schüler zu stellenden Forderungen, die zu haltende Disciplinarordnung und die allgemein bestehenden Schulvorschriften in genaue Kenntniß.

4) Es dürfen dem Candidaten nicht mehr als sechs Stunden wöchentlich, und nicht mehr als höchstens zwei verschiedene Classen übertragen werden; nur in dem Falle, daß nothwendige Supplirungen die Kräfte des Lehrcollegiums übersteigen, und ein Candidat sich im bisherigen Theile seiner Lehrfähigkeit bereits als tüchtig bewährt hat, kann ihm eine größere Anzahl von Lehrstunden und nach Umständen auch in mehr als zwei Classen aufgetragen werden.

5) Die ihm übertragenen Lehrstunden hat der Probecandidat zwar selbständig zu geben, aber so, daß er dabei einer speciellen Aufsicht des Directors und des Classenlehrers der jedesmaligen Classe unterstellt ist und sich ihren Weisungen streng unterzuordnen hat.

Der Director und der Classenlehrer haben die Verpflichtung, vorzüglich in der ersten Zeit, die Lehrstunden des Candidaten häufig zu besuchen, und ihm nachher ihre Bemerkungen über Mängel in der Methode oder Disciplin zur Nachachtung auszusprechen; in ihrem Verhalten gegen den Candidaten während der Lehrstunden selbst haben sie auf das strengste alles zu vermeiden, was dessen Autorität bei den Schülern beeinträchtigen könnte.

Andrerseits hat der Probecandidat, um sich eigene Anschauung der Methode und Disciplin geübter Lehrer zu verschaffen, häufig in den Lectionen von Lehrern

der Anſtalt, namentlich des Hauptlehrers ſeiner Claſſe und derjenigen Lehrer, die gleiche Gegenſtände mit ihm in andern Claſſen behandeln, zu hospitiren.

6) Leichtere Strafen in den Lehrſtunden hat der Candidat ſelbſt zu verfügen das Recht, unter unmittelbarer nachheriger Anzeige an den Claſſenlehrer; die Verfügung von ſchweren Strafen hat er dem Claſſenlehrer zu überlaſſen, deſſen beſondere Aufgabe es iſt, in dieſem, für den angehenden Lehrer meiſtens ſchwierigen und gefährlichen Punkte dem Candidaten rathend zur Seite ſtehen, und deſſen Anſehen zweckmäßig zu unterſtützen, wie es überhaupt der ganze Lehrkörper als eine Pflicht gegen ſeine Schule und gegen ſeine Berufsgenoſſen anſehen wird, durch collegialiſches Verhalten zu dem Candidaten ſeine Stellung am Gymnaſium zu erleichtern und zu befeſtigen.

7) Uebrigens iſt der Probecandidat den Beſtimmungen der allgemeinen Schulgeſetze und der ſpeciellen Schulordnung ſeiner Anſtalt, ſowie den Anordnungen des Directors in gleicher Weiſe zum Gehorſam verpflichtet, wie jeder angeſtellte Lehrer; namentlich hat er die Lehrerconferenzen regelmäßig zu beſuchen und iſt dort zum Abgeben ſeiner Stimme über Leiſtungen und ſittliches Verhalten der Schüler in ſeinen Gegenſtänden und Lehrſtunden, ſowohl im Laufe des Schuljahres, als bei der Frage nach Verſetzung und Claſſification, ſo verpflichtet wie berechtigt. In allen übrigen Fällen hat der Candidat in der Conferenz nur eine berathende Stimme.

§. 20.

1) Wenn die didaktiſchen oder pädagogiſchen Fehler des Probecandidaten oder ſein ſonſtiges Verhalten dem Gymnaſium, an welchem er beſchäftigt iſt, nachtheilig zu werden drohen, ſo hat der Director das Recht, nach Beendigung des erſten Semeſters und in dringenden Fällen ſogar ſogleich der Thätigkeit des Candidaten an ſeinem Gymnaſium ein Ende zu ſetzen. Er hat darüber die Anſicht des Lehrkörpers anzuhören, dann nach ſeiner Ueberzeugung zu entſcheiden und die geſchehene Entlaſſung eines Candidaten unter Beilegung des Protokolles über die Anſichten des Lehrkörpers ſofort an die vorgeſetzte politiſche Landesſtelle zu berichten. Dieſe hat je nach Art der Gründe, welche die Entfernung des Candidaten veranlaßten, entweder ihn unter den geeigneten Weiſungen an ein anderes Gymnaſium zur Fortſetzung ſeines Probejahres zu ſchicken oder erforderlichen Falles wegen Zurückweiſung deſſelben vom Lehramte einen Antrag an das Miniſterium zu ſtellen.

2) Nach Ablauf des Probejahres hat der Director auf Grund einer Berathung mit den Claſſenlehrern der Claſſen, in welchen der Probecandidat beſchäftigt war, ein von ihm und dieſen Claſſenlehrern zu unterfertigendes Zeugniß auszuſtellen, in welchem die Gegenſtände und Claſſen, worin der Candidat unterrichtet hat, bezeichnet und der Grad der von ihm bewieſenen Fertigkeit im Unterrichte und in Aufrechthaltung der Zucht unverholen beurtheilt wird. Eine Abſchrift des Zeugniſſes iſt dem zu erſtattenden Jahresberichte über das Gymnaſium beizulegen. Erſt durch dieſes Zeugniß wird unter der Erfüllung der §. 5, 4 bezeichneten Bedingung die Befähigung zur Anſtellung als ordentlicher Lehrer vollſtändig erworben.

3) Die Leiſtung des Probejahres giebt dem Candidaten nur in dem Falle einen Anſpruch auf Remuneration für die von ihm ertheilten Stunden, wenn er über die geſetzmäßige Zahl von ſechs wöchentlichen Stunden beim Unterrichte beſchäftigt war. In dieſem Falle kann der Director bei der politiſchen Landesſtelle eine Remuneration beantragen.

§. 21. **Gebühren.**

Für das Abhalten der Prüfung hat jeder Candidat die Taxe von zehn Gulden zu bezahlen; die Verpflichtung zur Erlegung derſelben iſt unabhängig davon, ob der Candidat beim Examen beſteht oder nicht.

Die Taxe wird beim Empfang der Zuſchrift der Prüfungscommiſſion, durch welche die Aufgaben zu den ſchriftlichen häuslichen Arbeiten mitgetheilt werden, vom Candidaten an die durch die Prüfungscommiſſion bezeichnete Caſſe bezahlt. Dieſelbe Taxe iſt für jedes weitere Examen zu erlegen.

§. 22. **Geſchäftsführung.**

1) Sämmtliche Prüfungscommiſſionen ſtehen unmittelbar unter dem Miniſterium für Cultus und Unterricht.

2) Der Director jeder Prüfungscommiſſion hat die Correſpondenz mit dem Miniſterium und den Candidaten zu führen, und die Acten der Prüfungscommiſſion in geſchäftsmäßiger Ordnung zu halten.

3) Dieſe Acten ſind:

a) allgemeine, enthaltend die allgemeinen Verordnungen des Miniſteriums auf Anfragen der Prüfungscommiſſion und ähnliche.

b) Perſonalacten.

Ueber jeden Candidaten, welcher dem Examen vor einer Prüfungscommiſſion ſich unterzieht, wird ein eigenes Actenſtück angelegt, welches enthalten muß: das Geſuch des Candidaten nebſt Angabe der Zeugniſſe und ihres Inhaltes, den Lebenslauf deſſelben, die etwaigen Entſcheidungen des Miniſteriums bei Zweifeln über Zulaſſung des Candidaten zum Examen, die Zuſchriften der Prüfungscommiſſion an den Candidaten, die ſchriftlichen Arbeiten deſſelben, das Urtheil der Prüfungscommiſſion über die ſchriftlichen Arbeiten und die Probelection, das Protokoll über die mündliche Prüfung und über die Schlußberathung der Prüfungscommiſſion, das demſelben ertheilte Zeugniß.

4) Die Perſonalacten ſind am Ende eines jeden Schuljahres an das Unterrichtsminiſterium zur Einſicht einzuſenden.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Die Zukunft der Volksſchule, oder: drei Geſpräche über Gottesdienſt, Seelſorge und Unterricht für die Jugend. Ein Buch für Alle, die ein Herz für die Volkserziehung haben. Leipzig, Luppe. 176 S.

E. Glocke, Güldenes Schatzkäſtlein für unſre deutſche Jugend. Eine Mitgabe auf die Lebensreiſe. Naumburg, Garde. 168 S., 7½ Sgr.

Th. Bade, der Scalpjäger, oder der amerikaniſche Robinſon. Mit über 100 eingedr. Abbildungen. Leipzig, Spamer. 264 S. 1 Thlr.

C. I. K. Mezger, Prof. am phil.-theol. Seminar in Schönthal, Hebräiſches Uebungsbuch für Anfänger. Eine Zugabe zu H. Ewalds hebr. Sprachlehre für Anfänger. Mit einer Schreibvorſchrift. Leipzig, Hahn. 183 S.

Dr. W. H. Blume, Praktiſche Schulgrammatik der lateiniſchen Sprache für Gymnaſien, Realſchulen und Progymnaſien. Mühlheim a. d. Ruhr. 266 S. 18 Sgr.

A. Kuhr, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin, Schulgrammatik der lateiniſchen Sprache. Berlin, Reimer. 266 S. 17½ Sgr.

C. I. Burchard, Dir. des Gymn. zu Bückeburg, Lateiniſche Schulgrammatik für die untern Gymnaſialclaſſen. Nebſt Uebungsbeiſpielen zum Ueberſetzen ins Lateiniſche und einem Leſebuche. 7. Auflage. Leipzig, H. Schulze. 408 S.

G. de Caſtres, ¿Habla v. Castellano? oder die nützlichſten und nothwendigſten ſpaniſch-deutſchen Geſpräche, Redensarten und Wörterſammlungen ꝛc., nebſt einer kurzgefaßten Grammatik der ſpaniſchen Sprache. Leipzig, Wengler. 152 S. 12 Sgr.

Dr. O. Lange, Prof. in Berlin, Grundriß der deutſchen Sprachlehre. 4te umgearbeitete Auflage von Neumann; das Wiſſenswertheſte aus der deutſchen Sprachlehre. Berlin, Gärtner. 34 S. 2½ Sgr.

A. Lüben, Rector in Merſeburg, Ergebniſſe des grammatiſchen Unterrichts in mehrclaſſigen Bürgerſchulen. Nach method. Grundſätzen geordnet und bearbeitet. 2te verb. Aufl. Leipzig. Brandſtetter. 44 S. 3 Sgr.

Dr. G. Michaelis, Lector der Stenographie an der Univerſität in Berlin, Wörterbuch zur deutſchen Rechtſchreibung. Zugleich als zweiter Theil zu der Schrift des Verfaſſers: die Vereinfachungen der deutſchen Rechtſchreibung, vom Standpunkte der Stolzeſchen Stenographie beleuchtet etc. Berlin, Duncker, 116 S. 16 Sgr.

H. Plate, Guide to English and German conversation being a necessary companion to every grammar. For schools and private instruction. Bremen, Heyſe. 243 S. A. u. d. T. Anleitung zum mündlichen Gedankenausdruck in der engl. uud deutſchen Sprache.

Dr. Brennecke, Dir. der Realſchule in Poſen, Schulgrammatik der engliſchen Sprache; in Beiſpielen für Anfänger bearbeitet. Poſen, Heine. 76 S.

Dr. O. Fiebig, Do you speak English? oder die nützlichſten und nothwendigſten engliſch-deutſchen Geſpräche, Redensarten und Wörterſammlungen. Nebſt Leſeſtücken und Uebungen für die Ausſprache des Engliſchen. 6te Aufl. Leipzig, Wengler. 236 S. 12. Sgr.

Dr. C. Kleinpaul, Elementarbuch der däniſchen Sprache. Altona, Verlags-Bureau. 96 S. 11¼ Sgr.

C. II. Dr. Heilbut, Landrabbiner, Rabbiniſche Chreſtomathie für Univerſitäten, Seminarien und jüdiſche Volksſchulen. Hannover, Hahn. 109 S. 12½ Sgr.

[Haupt- und Sauppeſche Sammlung.] 1. Th. Kock, Ausgewählte Komödien des Ariſtophanes. 3. Bdchn. Die Fröſche. 224 S. 14 Sgr.

— — 2. W. Weiſſenborn. Titi Livi ab urbe condita libri. 5 Bd. Buch XXIV—XXVI. 339 S. 20 Sgr.

— — 3. Fr. Kraner, C. Julii Caesaris Commentarii, erklärt. 2. Band. Commentarii de bello civili. Berlin, Weidmann. 295 S. 20 Sgr.

A. Lapray. Recueil de petits contes, des poésies etc. pour la jeunesse. Serie 1. Nr. 1—6, à 32 S. à 2 Ngr. Leipzig, Wengler.

C. Geißler. Album deutſcher Poeſie für Deutſchlands Jugend, vom frühen Kindesalter bis zur höheren Entwickelung als Jüngling und Jungfrau, in geordneter Stufenfolge zur Einführung derſelben in unſere poetiſche Nationalliteratur und als Bildungsbuch für Schule und Haus. Plauen, Schröter. 324 S. 20 Sgr.

C. Oltrogge. Auswahl aus der deutſchen Dichtung von der älteſten Zeit

bis auf die Gegenwart in chronologiſcher Anordnung, mit kurzen Biographien der Autoren und Anführung ihrer vornehmſten Werke, zum erſten Unterricht in der Geſchichte der ſchönen Literatur der Deutſchen. Lüneburg, Herold. 524 S. 1 Thlr.

Dr. Lehmann, Director des Gymnaſii in Marienwerder, Boruſſia, Sammlung deutſcher Gedichte aus dem Gebiete der Geſchichte Preußens. Für Schule und Haus. Mit Anmerkungen. Zweite verbeſſerte Auflage. Marienwerder, Jacoby. 396 S.

Herzog, Director und Conſiſtorialrath, Stoff zu ſtiliſtiſchen Uebungen in der Mutterſprache. Für Gymnaſien und höhere Lehranſtalten. In ausführlichen Dispoſitionen und kürzeren Andeutungen. Sechſte verbeſſerte Auflage. Braunſchweig, Schwetſchke. 420 S.

L. Gittermann, Deutſchland, ſeine Natur, Geſchichte und Sage, von ſeinen Dichtern beſungen. Magdeburg, Fabricius. 296 S. 25 Sgr.

C. Oltrogge, deutſches Leſebuch. Elementarkurſus. Vierte verbeſſerte und vermehrte Auflage. Hannover, Hahn. 416 S. 20 Sgr.

Dr. A. Büchner, Profeſſor am Collège libre zu Valenciennes, Geſchichte der engliſchen Poeſie. Von der Mitte des 14. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Darmſtadt, Diehl. 1. Bd. 368 S. 2. Bd. 400 S.

Peter Goodmann, Pretty stories for little readers. Serie 1, Nr. 1—6, à 32 S. à 2 Sgr. Leipzig, Wengler.

C. III. G. H. Pertz, Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum ex Monum. Germ. hist. recudi fecit. A. u. d. T. Vita Heinrici IV., imperatoris ex rec. Wattenbachii. Hannover, Hahn. 34 S. 5 Sgr.

A. v. Crouſaz, Hptm., Handbuch der alten Geſchichte Europa's in Verbindung mit Erläuterungen, Citaten und anregenden Fragen. Zum Schul- und Selbſtunterricht. Poſen, Merzbach. 232 S.

J. Becker, Brandenburgiſch-Preußiſche Geſchichte, für Bürger-, Real- und Töchterſchulen. Dritte mit Rückſicht auf die 3 preuß. Regulative umgearbeitete Auflage. Altona, Verlags-Büreau. 116 S. 5 Sgr.

F. Körner, Oberlehrer an der Realſchule in Halle, Vaterländiſche Bilder aus Preußen. In Schilderungen aus Natur, Geſchichte, Induſtrie und Volksleben. 2. Band. I. Vaterländiſche Bilder aus Schleſien und Poſen. II. Vaterländiſche Bilder aus Pommern. Mit 80 eingedruckten Abbildungen etc. Leipzig, Spamer. 118 und 60 S.

Dr. L. Stacke, Lehrer am Gymnaſium zu Rinteln, Erzählungen aus der alten Geſchichte in biographiſcher Form. 2. Theil. Römiſche Geſchichten. Zweite vermehrte und verbeſſerte Auflage. Oldenburg, Stalling. 220 S.

Dr. Eiſenlohr, Seminar-Rector in Nürtingen, Das Volk Iſrael unter der Herrſchaft der Könige. Ein Beitrag zur Einführung in die neueren Verſuche einer organiſchen Auffaſſung der iſraelitiſchen Geſchichte. 2. Theil. Mit chronologiſchen Tabellen, Verzeichniß der Bibelſtellen und Karte von Paläſtina. Leipzig Brandſtetter. 409 Seiten.

C. V. W. Mink, Lehrer in Crefeld, Lehrbuch der Geometrie. Zweite umgearbeitete Auflage. Crefeld, Schüller. 198 S.

Dr. A. Dilling, Gymnaſiallehrer, Sammlung von Aufgaben und Beiſpielen aus der beſondern und allgemeinen Arithmetik, ſowie aus der Lehre von den Gleichungen oder Algebra. Zum Gebrauche der Gymnaſien, Real-, höheren Bürgerſchulen etc. Braunſchweig, Schwetſchke. 432 S.

R. Jakobs, Professor am Joach. Gymnasium in Berlin, Mathematisches Schulbuch für die mittleren Gymnasialclassen. Berlin, Weidmann. 165 S.

C. VI. Dr. C. Fliedner, Hauptlehrer an der Realschule in Hanau, Aufgaben aus der Physik nebst ihren Auflösungen und einem Anhange, physikalische Tabellen enthaltend. Zum Gebrauch für Lehrer und Schüler in höheren Unterrichts-Anstalten und besonders beim Selbstunterricht. 1. Abth. Die Aufgaben und physikalischen Tabellen. 114 und 22 S. 2 Abth. Die Auflösungen. 147 S. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Braunschweig, Vieweg.

J. W. Schmitz, Allgemeine Naturkunde. Gedrängte wissenschaftliche Abhandlung der großen Naturerscheinungen auf der Erde und im Weltraum. 128 S. Köln. Selbstverlag.

A. v. Roon, Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde. Ein Leitfaden für Schüler von Gymnasien, Militair- und höhern Bürgerschulen. Für einen stufenweisen Unterrichtsgang berechnet und entworfen. Drei Abtheilungen Zehnte berichtigte Auflage. Berlin, Reimer. 322 S.

Dr. Stöffner, Lehrer an der Realschule in Annaburg, Elemente der Geographie in Karten und Text methodisch dargestellt. 1. Cursus 11 Karten und 11 Seiten Text. 15 Sgr. 2. Cursus 13 Karten und 13 Seiten Text. 24 Sgr. 3. Cursus 18 Karten und 18 Seiten Text. 28 Sgr. Annaburg, Rudolph.

C. VII. Dr. Blanc's Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Auflage. Herausgegeben von Dr. A. Diesterweg. Ausgabe in 15 Heften, à 10 Sgr. 1. Heft S. 1—160. Braunschweig, Schwetschke.

H. Stahl, Die Wunder der Wasserwelt. Bilder und Schilderungen für Jung und Alt. Mit über 100 eingedruckten Abbildungen ꝛc. Leipzig, Spamer. 192 S. 1 Thlr.

Dr. A. Gräfenhan, Geographischer Leitfaden für die untersten Gymnasialclassen. Eisleben, Kuhnt. 53 S.

Dr. J. Leunis, Professor am Gymn. Joseph. in Hildesheim, Schul-Naturgeschichte. Eine analytische Darstellung der drei Naturreiche zum Selbstbestimmen der Naturkörper ꝛc. für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. 3. Theil. Oryktognosie und Geognosie. Zweite verbesserte und mit der etymol. Erklärung der Namen vermehrte Auflage. Mit 431 eingedruckten Abbildungen. Hannover, Hahn. 323 S. 22 Sgr.

Th. Schmidt, Lehrer an der Fr. W. Schule in Stettin, Zur naturgeschichtlichen Statistik der in Pommern ausgerotteten Säugethiere. Jubelschrift zur 400jährigen Stiftungsfeier der Universität Greifswald. Stettin, Gentzenfohn. 100 S.

D. R. Müller, Das Buch der Pflanzenwelt. Botanische Reise um die Welt. Versuch einer kosmischen Botanik. Den Gebildeten aller Stände und allen Freunden der Natur gewidmet. 1. Bd. Vorbereitung zur Reise. Mit 200 eingedruckten Abbildungen etc. Leipzig, Spamer. 290 S. 1 Thlr.

E. A. Roßmäßler, Die vier Jahreszeiten. Volksausgabe, 2.—4. Heft. Mit einer Vegetations-Ansicht und 95 eingedruckten Illustrationen ꝛc. Gotha, Scheube. S. 81—285.

Dr. G. Sandberger, Gymnasiallehrer in Wiesbaden, Der Erdkörper, ein kosmisches Ganzes. Für Gebildete in allgemein faßlichen Umrissen dargestellt. Mit 25 Holzschnitten ꝛc. Hannover, Hahn. 150 S. 1 Thlr.

F. Clemens, Naturgeſchichte des innern Erdballs, oder die Urwelt. Für die Jugend. Mit zahlreichen Abbild. Hamburg, Meißner. 1te Lief. 64 S. 6 Sgr.

(F. G. Wieck.) Das Buch der Erfindungen, Gewerbe und Induſtrien. 1. Heft. Die Geſchichte des Papiers. Die Erfindung der Buchdruckerkunſt. Der Naturſelbſtdruck. 2. Heft. Die Holzſchneidekunſt, der Kupfer- und Stahlſtich. Der Steindruck. Die Stenographie. Die Daguerreotypie und Photographie. 3. Heft. Schießpulver und Schießwaffen. Electricität, Magnetismus und Galvanismus. Blitzableiter. 4. Heft. Telegraphie. Teleskop. Mikroskop. 5. Heft. Luftballon. Leuchtgas und Leuchtſtoffe. Mit vielen Illuſtrationen. Leipzig, Spamer. Preis jedes Heftes 5 Sgr.

C. VIII. E. Hentſchel, Evangeliſches Schulchoralbuch. Auswahl der vorzüglichſten Kirchenmelodien nach der in Sachſen üblichen Lesart, ſowie zugleich nach der urſprünglichen Notation. 2. Abtheilung. 57 Choräle. Leipzig, Merſeburger. S. 32—64. 1¼ Sgr.

B. Widmann, Sammlung polyphoner zwei- und dreiſtimmiger Uebungen und Geſänge für höhere Töchterſchulen und Mädcheninſtitute. Methodiſch geordnet. Leipzig, Merſeburger. 1. Heft. 40 zweiſtimmige Uebungen und Geſänge. 32 S. 5 Sgr. 2. Heft. 30 dreiſtimmige Uebungen und Geſänge. 40 S. 6 Sgr.

G. W. Körner, Urania oder das unentbehrliche Buch der Orgel für Deutſchlands Organiſten, Volksſchullehrer und alle Freunde der religiöſen Muſik. 14. Jahrgang. Jährlich 12 Nummern. Leipzig, Körner. 15 Sgr.

B. Widemann, Liederquelle. 100 Gedichte für die Jugend von K. Enslin mit 1-, 2- und 3ſtimmigen Original-Compoſitionen und Volksweiſen herausgegeben. Erfurt, Körner. Heft 3 und 4 à 2 Sgr. 108 S.

A. Löchner, Patriotiſches Volksgeſangbuch. Sammlung der beſten Königs-, Vaterlands-, Kriegs- und Soldatenlieder mit Singweiſen in Noten. Für Preußens Heer und Volk bearbeitet. Erfurt, Körner. 80 S. 5 Sgr.

C. Deicke, Lehrer am Gymnaſium in Nordhauſen, Ueber die Verbindung der Elementarſtufe des Zeichnens mit den Elementen der geometriſchen Formenlehre beim Schulunterricht. Mit Bezug auf deſſelben Verfaſſers Zeichnenhefte für Schüler. 1. Heft: die gerade Linie in ihren Verbindungen und Zuſammenſtellungen. 108 Uebungen. 2. Heft: die Bogenlinie in ihren Verbindungen und Zuſammenſtellungen. 93 Uebungen. Nordhauſen, Büchting. 21 S. 3¾ Sgr. Die Zeichenhefte à 7½ Sgr.

G. Heckmann, Lehrer an der höheren Bürgerſchule in Mannheim, Uebungs- und Vorlegeblätter nebſt verſchiedenen Schreibnetzen zur neueſten Tact-, Schön- und Schnell-Schreibmethode für Volks-, Gewerbe- und Militairſchulen, ſowie auch für höhere Lehranſtalten und zum Selbſt-Studium. 1. Curs. 1 Bogen deutſche und engliſche Schrift 6 Xr. 2. Curs. 1. Heft deutſche Currentſchrift 12 Xr., 2. Heft Engl. Rond- und Zierſchriften 15 Xr.

Derſ. Anleitung zu den Uebungs- und Vorlegeblättern etc. 20 S. 12 Xr. Dabei Schreibnetze à 3 Xr. Mannheim, Hogrefe.

C. IX. G. Jatho, Conrector am Andr.-Gymnaſium zu Hildesheim, Pauli Brief an die Galater nach ſeinem inneren Gedankengange erläutert. Hildesheim, Gerſtenberg. 80 S.

F. Böhr, Lehrer in Bunzlau, Geſangbuch für chriſtliche Volksſchulen. 2. vermehrte Ausgabe. Berlin, Wohlgemuth. 196 und 34 S. 6 Sgr.

D I. Der Schreib- und Leſeſchüler in der Elementarklaſſe der Volksſchule. 5. Aufloge. Friedberg, Biedernagel. 100 S. 2½ Sgr.

F. Kieffer, Lehrer in Caſſel, Lehr-, Leſe- und Aufgaben-Buch für die Mittelclaſſen der katholiſchen Volksſchulen. 1. Theil. Sprachbuch. 160 S. Mit Gutheißung des biſchöflichen Ordinariats. Mainz, Scholl.

Derſelbe, Lehr-, Leſe- und Aufgaben-Buch für die Unterklaſſen der katholiſchen Volksſchulen. 2. Aufl. 1. Abth. 55 S. 2. Abth. 64 S. Mainz, Scholl.

J. Seffer, weiland Inſpektor des Schullehrerſeminars in Alfeld, Erſtes Hülfsbuch beim Unterricht in der deutſchen Sprache für Kinder in Elementarſchulen. 7. Auflage. Hannover, Hahn.

Baumgart und Woyſche, deutſches Leſebuch für die oberen Abtheilungen ein- und mehrklaſſiger Elementarſchulen in der Stadt und auf dem Lande. Frankfurt a. O., Trowitſch. 411 S. 10 Sgr.

Dieſelben, Kleine deutſche Fibel für den verbundenen Leſe-, Schreib- und Rechtſchreib-Unterricht. Frankfurt a. O., Trowitzſch. 3 Sgr.

D. II. Woyſche, Aufgaben zum Rechnen. Heft 1. Aufgaben zum Ziffernrechnen über die vier einfachen Rechnungsarten mit unbenannten Zahlen. 27 S. Heft 2. Desgleichen mit mehrfach benannten Zahlen. 32 S. Heft 3. Desgleichen über die einfachen Rechnungsarten mit Brüchen. 32 S. Heft 4. Desgleichen über die zuſammengeſetzten Rechnungsarten mit Brüchen. 40 S. Heft 5. Desgleichen über die Flächen- und Körperberechnung. 24 S.

Derſelbe. Auflöſungen zu den Aufgaben zum Rechnen. 51 S. 10 Sgr. Frankfurt a. O., Trowitzſch.

D. III. D. Rittershauſen, Die Welt- und Vaterlandskunde. Lehrbuch für den auf geographiſcher Grundlage zu ertheilenden Unterricht in den Realien. Zugleich als weltkundliches Lern- und Leſebuch für die Jugend bearbeitet. Mit Karten und Abbildungen. Erfurt, Körner. 200 S. 24 Sgr.

Häſter's Lehr- und Leſebuch, oder die Vaterlands- und Weltkunde, für die Oberklaſſen der Volksſchule. Für evangeliſche Schulen bearbeitet von L. Binder, Rector und evangel. Prediger zu Langenberg. Eſſen, Bädeker. 518 S. 10 Sgr.

D. IV. Bräunlich und Gottſchalg, Vaterländiſches Liederbuch, im Auftrage der allgemeinen Weimarſchen Lehrerverſammlung, unter Mitwirkung von Hoffmann von Fallersleben und Kühmſtedt herausgegeben. 1. Abth. für die Elementarclaſſe. 22 S. 1½ Sgr. 2. Abth. für die Mittelclaſſe. 44 S. 2½ Sgr. 3. Abth. für die Oberclaſſen. 88 S. 5 Sgr. Weimar, Böhlau.

H. Wehe, 50 Kinderlieder zum Gebrauch in den Elementarclaſſen höherer und niederer Schulen. Leipzig, Brandſtetter. 44 S. 2 Sgr.

D. V. F. Anders und W. Stolzenburg, Geiſtliche Lieder für Kirche, Schule und Haus. 5. unveränderte Auflage. Breslau, Dülfer. 208 S. 4 Sgr.

H. W. Anhang zu den geiſtlichen Liedern für Kirche, Schule und Haus von Anders und Stolzenburg. I. Liederanhang. Breslau, Dülfer. 64 S. 2½ Sgr.

E. L. Fort, Lehrer der Handelswiſſenſchaften in Leipzig, L. Rothſchild's Taſchenbuch für Kaufleute, insbeſondere für Zöglinge des Handels. Enthaltend das Ganze der Handelswiſſenſchaft in gedrängter Darſtellung. 6. umgearbeitete und vermehrte Auflage. In 8 Heften. 1. Heft. 69 S. 5 Sgr.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVII. Nro. 3. 1857.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen.

Die ſechzehnte Verſammlung der deutſchen Philologen, Schulmänner und Orientaliſten zu Stuttgart, 23.—25. September 1856.

Aus dem Bericht der Neuen Jahrbb. entnehmen wir außer der Angabe über die Vorträge in den allgemeinen Verſammlungen das Referat des Herrn Profeſſor Dietſch über die Verhandlungen der pädagogiſchen Section.

In der erſten allgemeinen Verſammlung am 24. September hielt zuerſt Prof. Dietſch aus Grimma einen Vortrag: „zur richtigen Auffaſſung und Würdigung des Salluſtius". Dr. Bachofen aus Baſel hielt den zweiten Vortrag „über das Weiberrecht".

Die zweite allgemeine Sitzung am 25. September begann mit einem Vortrage des Dr. Brugſch aus Berlin: „die Grenzen der ägyptiſchen Macht in der Zeit der Pharaonen nach den Denkmälern", welcher, eigentlich für die Sitzungen der orientaliſchen Section beſtimmt, wegen des allgemeinen Intereſſes auf Erſuchen in die allgemeine verlegt worden war. Den zweiten Vortrag hielt Prof. Dr. Haßler aus Ulm „über die Frage ob die Alten geraucht haben". Dr. J. Braun aus Heidelberg hielt mit ungemeiner Beherrſchung des Stoffes frei aus dem Gedächtniß einen Vortrag „über phönikiſche Kunſt und ihre Einflüſſe auf Griechenland", gewiſſermaßen einen Auszug von den in ſeiner Geſchichte der Kunſt, deren erſter Band bereits erſchienen, niedergelegten Reſultaten. Prof. Klein aus Mainz verbreitet ſich über „das römiſche Württemberg und die Inſchriften aus jener Zeit".

Prof. Dr. Gerlach aus Baſel ſprach in der dritten allgemeinen und Schlußſitzung über „die Geſetzgebungen des Zaleukos und Charondas". Paſtor Prof. Ludwig aus Beutelsbach hielt einen Vortrag „über die

Rhythmen des Pindar". Den letzten Vortrag hielt Prof. Kleß aus Stuttgart „über die Alexanderſage im Orient und im mittelalterlichen Europa".

Für die pädagogiſche Section waren u. A. folgende Theſen im Voraus bekannt gemacht worden: I. Die lateiniſche Verſification als Production hat ſich überlebt, aber als Reproduction durch memoriren, reſtituiren, retrovertiren und componiren muß ſie in ihre Rechte eingeſetzt werden. Prof. Adam in Heilbronn. II. 1) Das Programmeninſtitut (Einrichtung und gegenſeitige Communication derſelben). 2) In welcher Weiſe kann und ſoll das Gymnaſium die Privatſtudien befördern? Ephorus Bäumlein in Maulbronn. V. 1) Die Uebel, woran unſer Gymnaſialſchulweſen leidet, ſind theils von der allgemeinen Richtung der Zeit, theils von der äußern Geſtaltung des Unterrichtsweſens, theils auch von der Methode des Unterrichts herzuleiten. Die Uebel der erſten Art können wir nicht unmittelbar bekämpfen, und eben darum auch nicht zum Gegenſtand der Berathung machen. 2) In Schuleinrichtungen und Methoden herrſcht vielfältig der große Uebelſtand, daß als Aufgabe des Lehrers nur oder doch vorzugsweiſe die Mittheilung wiſſenſchaftlichen Stoffes an den Schüler betrachtet wird. 3) Hierdurch ſind die Lehreinrichtungen alterirt worden, indem a) bei denſelben weniger von dem Bedürfniſſe des Schülers nach ſeiner Alterſtufe und dem Stande der geiſtigen Entwicklung, als von dem Adel und Werthe wiſſenſchaftlicher Stoffe ausgegangen, der Unterricht gleichſam von oben her, nicht von unten auf conſtruirt wird. Als Beiſpiel kann hier der Unterricht in der Weltgeſchichte dienen. b) Eben dadurch iſt in unſre Schulen eine Vielheit von Unterrichtsfächern hereingekommen, bei welcher α) das multum, non multa verloren geht (Beiſpiel: das gleichzeitige Leſen mehrerer ſowohl lateiniſcher als griechiſcher Autoren); β) das einzelne Unterrichtsfach in Zeitpartikeln eingeengt wird, die weder ein wirkliches Lehren noch ein wirkliches Lernen und eben darum kein Erwarmen bei Lehrern und Schülern aufkommen laſſen, wie auch dadurch γ) das für's geſammte Bildungsgeſchäft wichtigſte, die elementariſche Grundlegung, verkürzt und δ) der Unterſchied zwiſchen dem, was nur als Fertigkeit, und dem, was in wiſſenſchaftlicher Geſtalt beigebracht werden kann, vielfältig aufgehoben wird (Beiſpiel: der Unterricht in der Weltgeſchichte). Dr. Roth in Stuttgart.

Die pädagogiſche Section conſtituirte ſich nach der erſten vorbereitenden allgemeinen Sitzung und wählte den Ephorus Dr. Bäumlein aus Maulbronn zum Präſidenten.

Erſte Sitzung am 24. Septbr. Auf Aufforderung des Comité hatte Dietſch über das Programmeninſtitut folgende allerdings bei der Kürze der Zeit ſehr ſchnell entworfene Theſen geſtellt: 1) Das Programmen-

inſtitut hat ſegensreich gewirkt. 2) Der Segen beruht vorzugsweiſe auf dem wiſſenſchaftlichen Theile. 3) Dieſer hat **specimina eruditionis** oder Reſultate gereifter pädagogiſcher Thätigkeit und Erfahrung zu bieten. 4) Die Verpflichtung ſolche Abhandlungen zu liefern iſt für ſämmtliche Gymnaſien und für ſämmtliche Lehrer feſtzuhalten. 5) Dispenſationen ſollen aber den Anſtalten wie einzelnen Lehrern zeitweilig auf genügende Gründe ertheilt werden. 6) Das Lehrercollegium hat zunächſt über die Gründe und die Ausführung des Programms eine Stimme. 7) Die Schulnachrichten haben in ihrer bisherigen Art geringe, zuweilen auch ſchädliche Wirkung gehabt, weil man nicht zwiſchen dem, was für den nächſten Lebenskreis der Schule und dem, was für fernere Kreiſe gehört, genug unterſchieden. 8) Sie ſind auf das zu beſchränken, wovon nachhaltiger Einfluß auf den fernern und nähern Kreis gewünſcht werden muß und erwartet werden kann. 9) Der Austauſch iſt möglichſt zu erleichtern und auszudehnen. Auf den Wunſch des Prof. Eyth in Schönthal fügt der Antragſteller zu 9 noch die Worte hinzu: „und die Einführung eines gleichförmigen Formats möglichſt anzuſtreben.“ Der erſte Punkt fand, nachdem Dietſch auf Anfragen erläutert hatte, daß allerdings in manchen Ländern Deutſchlands das Inſtitut zeitweiſe aufgehoben geweſen, in andern in Frage geſtellt und deshalb die Ueberzeugung von ſeinem Segen auszuſprechen ſei, keine Beanſtandung. Zu 2 fragt Eckſtein, ob denn an den ſegensreichen Wirkungen die Schulnachrichten keinen Antheil hätten, verſchiebt aber die Sache auf die Erörterung der ſpätern Punkte. Wegen 3 bemerkt Dietſch, daß er abſichtlich **specimina eruditionis** geſetzt habe, um auszudrücken, daß auch in formeller Hinſicht die Programmabhandlungen etwas vorzügliches leiſten ſollten; das Lateinſchreiben würde gewiß bei den Schülern nicht ſo viel an Geltung verloren haben, wenn die Lehrer ſich nicht ſo leicht von dem Gebrauche dieſer Sprache in den Programmabhandlungen losgeſagt hätten; übrigens ſei er zur Aufſtellung dieſes Satzes durch den anweſenden verehrten Döderlein veranlaßt worden, der in ſeinem neuſten Programme daſſelbe an die Spitze geſtellt habe. Eine längere Debatte knüpfte ſich an die Punkte 4 und 5, indem zunächſt Krämer die Abfaſſung des Programms als facultativ verlangte, da manche Lehrer nicht dazu geeignet, andere aber durch ihre Arbeit an der Schule verhindert ſeien. Während Döderlein ſich theilweiſe für eben daſſelbe erklärt, fordert Schmid aus Ulm zum Feſthalten an der allgemeinen Verpflichtung auf. Nägelsbach erklärt ſich ebenfalls auf das Entſchiedenſte dafür: denn in den Gymnaſiallehrern müſſe das Bewußtſein erhalten werden, daß ſie Gelehrte ſein ſollen. Thierſch erwähnt den bedeutenden wiſſenſchaftlichen Gewinn, den er aus neuerdings erſchienenen Programmen, namentlich über den homeriſchen Sprachgebrauch geſchöpft habe, und wünſcht

um deswillen Aufrechterhaltung der allgemeinen Verpflichtung, Dietsch aber weist darauf hin, daß in Oesterreich dieſe eingeführt worden ſei, mit der erklärten Abſicht, dadurch den Lehrern Antrieb zu fortgeſetztem wiſſenſchaftlichen Studium zu geben, daß die Verſammlung demnach nicht wenig zur Vereitelung dieſer Abſicht beitragen würde, wenn ſie die gegentheilige Anſicht ausſpräche. An der weiteren Debatte betheiligten ſich Eckſtein, Claſſen, Vierordt und Scheiffele. Man macht von mehreren Seiten geltend, daß der Zwang doch ſeine großen Schattenſeiten habe, während die Freiheit wohlthätige Folgen herbeiführe. Nachdem Dietſch im Schlußwort bemerkt hatte, das Geſetz werde allerdings nichts wirken, wenn es nicht mit dem rechten Geiſte erfüllt würde; er hege das Vertrauen zu den Lehrercollegien Deutſchlands, daß ſie ſich auch in dieſer Hinſicht die Verpflichtung zur Herzensſache machen würden, erhalten die Sätze Majorität. Bei dem 6. Punkte wurde zuerſt von Eckſtein das Bedenken erhoben, daß es zur invidia führen müſſe, wenn das Lehrercollegium über die Angelegenheit eines Collegen zu entſcheiden habe, von andern, wie von Klein aus Mainz, daß damit eine Art Cenſur eingeführt werde, während Schmid aus Halberſtadt die in Bezug darauf in Preußen den Directoren eingeräumten Befugniſſe, Behagel aus Mannheim das Verfahren in Baden darlegten. Während ſich auch Schmid aus Ulm, Prof. Kratz und Strohbeck aus Stuttgart in verſchiedner Anſicht an der Debatte betheiligten, ließ man, obgleich der Ref. erörterte, daß weder den Directoren ein Recht verkürzt werde, jeder aber eine Rechenſchaft ſchuldig ſei denen, in deren Namen er etwas thue, und dieſe eine ſolche zu fordern berechtigt, und v. Thierſch an die Akademien erinnerte, die doch die freieſte Bewegung hätten, aber nichts ohne ihre Bewilligung und Gutheißung drucken ließen, doch unter Zuſtimmung des Ref. den Punkt fallen, weil derſelbe nur auf eine äußere Praxis ſich beziehe, welche in verſchiedenen Fällen verſchieden ſein könne und nicht oft in Anwendung kommen werde. Nachdem man zu den Theſen 7 und 8 übergegangen, ergriff Eckſtein das Wort, um die intereſſanten und nützlichen Seiten der Schulnachrichten hervorzuheben; er fange die Programme von hinten an zu leſen; er habe nicht allein Vergnügen, ſondern auch Nutzen davon, ſelbſt die Schülerverzeichniſſe, z. B. in den baierſchen Programmen, gewähren ihm Intereſſe, da er entnehme, aus welchen Ständen die Gymnaſien Schüler erhielten. Dietſch bemerkt, er habe nicht die Meinung zu fürchten, als lege er auf die Schulnachrichten keinen Werth, da er in den Jahrbüchern hinlänglich Beweiſe vom Gegentheil gegeben habe; allein factiſch ſei, daß in den Schulnachrichten manches mitgetheilt werde, was Schaden ſtifte, ſo wie daß wenige ſie benutzen könnten und wollten; er glaube in Bezug auf ſie ließe ſich das

zweckmäßig anwenden, was von einer Seite vorgeſchlagen worden ſei, die Einführung von Jahrbüchern für ein Land oder eine Provinz, wodurch man zugleich förderliche Ueberſichten über das Ganze gewinne; er erinnre deshalb an die in der Zeitſchrift für öſterreichiſche Gymnaſien jährlich mitgetheilten Tabellen und an den Mushakeſchen Kalender. Während Bäumlein ſich mit dem letztern einverſtanden erklärt, wendet Nägelsbach ein, daß, wenn ſolche Jahrbücher an die Stelle der Schulnachrichten von den einzelnen Gymnaſien treten ſollten, die ſo wichtige und intereſſante locale Färbung verloren gehen werde. Thierſch ſchlägt vor, man ſolle ausdrücklich das nennen, was man aus den Schulnachrichten entfernt zu ſehen wünſche, und nennt ſelbſt als ſolches die Mittheilung der Cenſuren. Kleine aus Wetzlar nennt die Locationen und Bäumlein fügt die Prämien und die Mittheilung von Schülerarbeiten hinzu. Da Prof. Dr. Teuffel den Austauſch auch mit den Univerſitäten wünſcht, ſo wird bemerkt, daß dieſer Wunſch allerdings allgemein getheilt werde; er könne entweder auf dem Wege, den die Kieler Akademie beſchritten, verwirklicht werden, oder indem die Regierungen ſich derſelben annehmen. Auf den Antrag von Eyth wegen des gleichmäßigen Formats konnte man nicht weiter eingehen, als daß man die Einführung als wünſchenswerth anerkannte. Die Theſen gingen demnach in folgender Geſtalt aus der Berathung hervor: 1) Das Programmeninſtitut hat ſegensreich gewirkt. 2) Der wiſſenſchaftliche Theil hat an dieſem Segen einen beſondern Antheil. 3) Dieſer hat **specimina eruditionis** oder Reſultate gereifter pädagogiſcher Thätigkeit und Erfahrungen zu bieten. 4) Die Verpflichtung ſolche Abhandlungen zu liefern iſt für ſämmtliche Gymnaſien und ſämmtliche ordentliche Lehrer feſt zu halten. 5) Dispenſation kann und ſoll aber aus genügendem Grunde gewährt werden. 6) Die Schulnachrichten ſind beizubehalten, aber Mittheilung der Cenſuren, Locationen, Prämien und Schülerarbeiten als ſchädlich zu meiden. 7) Der Austauſch (auch mit den Univerſitäten) iſt möglichſt zu erweitern und zu erleichtern. 8) Ein gleichmäßiges Format iſt zu wünſchen.

In der zweiten Sitzung am 25. Septbr. trug der Vorſitzende Bäumlein folgende von ihm geſtellte Theſen vor: 1) Zu Anregung freudiger Selbſtthätigkeit ſollen in den oberen Gymnaſialklaſſen Privatſtudien nach Möglichkeit gefördert werden. 2) Die Möglichkeit iſt nicht nur durch das Maß der öffentlichen Leiſtungen, ſondern auch durch die verſchiedne Befähigung bedingt. 3) Demgemäß ſollen die öffentlichen Lectionen und Arbeiten auf das nothwendige Maß beſchränkt und 4) ſoll der individuellen Anlage Rechnung getragen werden. 5) Es iſt, um Luſt und Eifer für die Studien zu fördern, auf die verſchiedne Neigung der Schüler Rückſicht zu

nehmen, und die Wahl zwiſchen ſprachlichen und wiſſenſchaftlichen Fächern und Uebungen möglichſt frei zu laſſen, 6) jedoch ſo, daß die Wahl nicht ohne den Rath und die Zuſtimmung der Lehrer getroffen wird, und 7) daß die Lehrer fortwährend von der Art und Weiſe, wie die Privatſtudien betrieben werden, und von deren Ergebniſſen ſich unterrichten, und erörterte, daß er bei denſelben die Förderung der Schüler zur Selbſtthätigkeit und Selbſtändigkeit in Intelligenz und Charakter vor Allem ins Auge gefaßt habe. Oberſtudienrath Roth äußert: Bei aller Anerkennung der Privatſtudien müſſe er doch mit einem kleinen Widerſpruche anfangen; die Selbſtthätigkeit habe bei unſrer Jugend bedauerlich abgenommen, ſie könne wieder geweckt und hervorgebracht werden nur, wenn man die Thätigkeit in und für die Schule anrege; freilich ſei, was der junge Menſch aus eignem Antriebe arbeite, viel, ja weit mehr werth, aber weil Concentration der Thätigkeit das erſte und nothwendigſte ſei und die Privatſtudien für die meiſten eine Getheiltheit hervorbringen würden, ſo ſeien ſie nur bei einzelnen möglich, bei dieſen jedoch müſſe man ſie begünſtigen und leiten; ferner hange die Sache von dem Stande der Anſtalten und der Qualification der Lehrer ab; wo die Schule zugleich Erziehungsanſtalt ſei, da werde die Sache ſehr leicht angehen, in freien Gymnaſien um ſo weniger, da nicht alle Lehrer zur Förderung und Leitung gleich qualificirt ſeien; von Seite des Schülers ſei ſie eine Sache des perſönlichen Vertrauens, bei einem allgemeinen Inſtitute werde die Einheit der Schule geſtört werden, und es ſei durchaus dem guten Willen der Schüler zu überlaſſen, was und unter wem ſie arbeiten wollten. Bäumlein: die Richtung des Lehrers auf Weckung der Selbſtthätigkeit in der Schule ſtehe nicht nothwendig im Gegenſatz mit der Cultur der Privatſtudien; liege nicht gerade in der Abnahme der Selbſtthätigkeit ein Motiv zur Förderung der letzteren? Die Leitung in Gymnaſien erſcheine ihm nicht ſo ſchwierig, und er befürchte nicht, daß die Concentration leiden werde; allerdings müſſe die Leitung einer Anzahl Schüler durch einen Lehrer ſtändig ſein! Könne man es nicht jedem Lehrer zumuthen? Roth: bei dem Stande der Dinge, über den von andrer Seite mehr geklagt werde als von ihm, ſcheine es ihm, als ob vor allem die Selbſtthätigkeit in und für die Schule geweckt werden müſſe; die Getheiltheit und das Vielerlei würden numeriſch durch die allgemeine Einführung von Privatſtudien vermehrt werden; man müſſe ſie nothwendig auf den guten Willen der beſſern Schüler beſchränken; ſeine mehr als 40jährige Erfahrung habe ihn belehrt, daß man ſich ſtets nach der großen Mehrzahl der Schüler richten müſſe, dieſe aber habe nach dem gegenwärtigen Stande bereits genug gethan, wenn ſie alles für die Schule zu fordernde geleiſtet; ſeine Erfahrung ſtehe der Bäumleins gegenüber. Bäumlein: er ſei nicht gemeint geweſen,

zwangs- oder nöthigungsweiſe zu fordern, ſondern nur nach Möglichkeit, aber ſein Grundſatz ſei, daß der gute Wille nicht von vorn herein ignorirt werden dürfe. Eckſtein wünſcht vor allen Dingen Feſtſtellung des Begriffs und Erörterung des Ausdrucks; es müſſe auch gezwungene Privatſtudien geben und die Beſchränkung auf die oberen Klaſſen ſei nicht gut; der Begriff der Privatſtudien ſcheine dahin zu ſtellen: „diejenige Thätigkeit, die neben der Schule hergehen kann und muß.“ Bäumlein: die Privatſtudien ſeien im Gegenſatz gegen die öffentlichen zu ſetzen und der freie Entſchluß zu dieſer und jener Arbeit das Hauptmerkmal. Eckſtein erklärt, daß dies zu wenig ſei, während Bäumlein auf den Sprachgebrauch verweiſt. Kramer: Privatſtudien ſeien nur für die höheren Klaſſen geeignet. Nachdem Claſſen gebeten in recht concreter Weiſe die gemachten Erfahrungen mitzutheilen, erörtert Bäumlein, daß die Sache ein Erbſtück der Vergangenheit in den Seminarien Württembergs ſei; die Erfolge ſeien ſehr verſchieden und ſehr wechſelnd; man gebe den Schülern Anregung und controlire die gefertigten Arbeiten und die Leiſtungen, zu denen man natürlich auch Anleitung und Rath ertheile. Eckſtein: ſeine Erfahrung ſei noch ſehr jung; er habe auf Veranlaſſung der höheren Behörden Privatſtudien eingeführt; ſtatt der freien Arbeiten bei der Maturitätsprüfung würden Privatarbeiten geliefert, z. B. Zuſammenſtellung und Erläuterung der metaphoriſchen Ausdrücke in Cic. d. orat.; die anweſenden Zöglinge der Fürſtenſchulen möchten doch über ihre Schulzeit Mittheilungen machen. Decan Werner: als er auf der Schule geweſen, hätten ſie brav und fleißig gearbeitet: ſie ſeien zu zwei und drei nach den Lectionen zuſammengetreten und hätten das für jene geforderte gemeinſchaftlich gearbeitet: durch die ſpätere Selbſtändigkeit ſei die Gemeinſchaftlichkeit aufgehoben worden. Nägelsbach: er ſei zuerſt in Bayreuth auf dem Gymnaſium geweſen; hier habe es wenig Claſſenarbeiten gegeben und deshalb der nicht für fleißig gegolten, der nur für die Claſſe gearbeitet; die Schüler hätten aber außerdem gearbeitet und dieſe Arbeiten freiwillige genannt; nur die wenigſten hätten ſich mit claſſiſcher Lectüre und claſſiſchen Studien beſchäftigt, aber ernſtlich, wie denn z. B. die eben erſchienene griechiſche Grammatik von Thierſch ganz durchgearbeitet worden ſei; ſchriftlich ſei viel gearbeitet und den Lehrern vorgelegt worden, meiſt Abhandlungen und leider auch viele Gedichte; er ſei ſpäter in das unter J. A. Schäfers Leitung ſtehende Gymnaſium zu Ansbach gekommen; jener habe keine deutſchen Arbeiten aufgegeben und ſei doch förmlich damit überſchüttet worden; in Nürnberg, wo er Lehrer geweſen, habe man auf ſtrenges Arbeiten für die Schule gehalten und, daß dies geſchehe, ſei unter den Schülern Ton geweſen; es ſeien da in 10 Jahren nicht ſo viele freie Arbeiten abgeliefert worden, wie in Ansbach

in einem; das eine ſei unerläßlich: gewiſſenhaftes Arbeiten für die Schule; es ſei dies ſchön und eine Zierde für die Anſtalt; dazu gehöre aber die controlirte angeordnete Privatlectüre. Dietſch: weil man von den Fürſtenſchulen etwas zu hören wünſche, ſo wolle er die Praxis an ſeiner Anſtalt darſtellen; man habe dort wohl auch ſolche Privatſtudien, wie man ſie hier verlange, Beſchäftigung aus freiem Willen, aber officiell ſeien dazu nur ſehr wenige ſogenannte Selbſtbeſchäftigungsſtunden angeſetzt. Was man unter studium privatum verſtehe, ſei eine Forderung der Schule und beſchränke ſich auf die alten Sprachen; es unterſcheide ſich von den öffentlichen Studien nur dadurch, daß dabei der individuellen Neigung einige Rechnung getragen werde, das Maß nach den Kräften verſchieden und die Controle eine andre ſei, wie bei jenen: für daſſelbe ſeien beſondere Studiertage, aber auch alle nicht durch andre officielle Arbeiten in Anſpruch genommene Zeit beſtimmt; man beginne damit ſchon in den untern Claſſen; in Quarta werde z. B. verlangt, daß der Schüler in einem ſolchen Studiertage 10—15 Capitel aus dem Caesar d. b. gallico leſe; die fortgeſchrittenen brächten mehr, die langſamen weniger zu Stande, der Lehrer gehe das Geleſene dann, curſoriſch überſetzen laſſend, durch; für Tertia beſtehe ein gewiſſer Canon, daß der Schüler mit den in der Claſſe durchgenommenen Büchern die ganze Odyſſee geleſen habe; in Secunda nehme der Schüler von ſelbſt an, daß er nicht nach Prima verſetzt werden könne, wenn er nicht die ganze Ilias, drei Reden des Cicero und ein oder mehrere Bücher des Vergil geleſen habe; natürlich ſei in den obern Claſſen außer dem Canon und ſelbſt innerhalb deſſelben den Schülern unter Berathung des Lehrers die Wahl freigelaſſen; die Controle erfolge hier erſt nach Beendigung längerer Abſchnitte; dieſes Privatſtudium beſtehe hauptſächlich in Lectüre; ſchriftlich werde gearbeitet, aber meiſt nur Notizen zu und über das Geleſene; das ſchriftlich vorgelegte werde nicht corrigirt, ſondern nur beurtheilt, ſtreng aber halte man darauf, daß in den für die Claſſe zu liefernden Arbeiten die Früchte des Privatſtudiums zu finden ſeien; von dieſer beſtehenden Einrichtung liege in der Erfahrung der beſte Erfolg vor, ja es beruhe auf ihr der weſentlichſte Vorzug der Fürſtenſchule. Dir. Ströbel aus Stuttgart macht aus ſeiner Erfahrung Mittheilung über freiwillige Aufſätze und bezeichnet Disputationen über dieſelben als das beſte Mittel zur Controle und zur Belebung des Eifers dafür. Thierſch: er ſei vor länger als 50 Jahren in Schulpforta geweſen; da habe man wenig Unterrichtsſtunden gehabt und dennoch ſelbſt bei mittelmäßigen Lehrkräften treffliche Leiſtungen erzielt; es ſei aber viel von den Schülern für ſich gearbeitet worden, namentlich ein poetiſcher Geiſt über ihnen ausgegoſſen geweſen, der beſonders zur lateiniſchen Poeſie getrieben; dieſe Erinnerung beſtimme ihn, die Privatſtudien dringend zu

empfehlen; man müſſe darauf ſehen, daß die edlern und beſſern Geiſter in ihrem Streben nicht beſchränkt würden, und tüchtige Lehrerthätigkeit könne viel in ihnen anregen und zur Reife bringen. Behaghel aus Mannheim: erſt vor Kurzem ſei im dortigen Gymnaſium Privatſtudium eingeführt und der Canon feſtgeſetzt worden, daß kein Schüler die Anſtalt verlaſſen ſolle, ehe er die ganze Ilias geleſen; mit den Rhetorikſtunden habe er auch die Privatlectüre einiger Demoſtheniſchen Reden und des Lycurgus verbunden. Bäumlein: es ſei dies allerdings ein richtiger Grundſatz, einen Schriftſteller zur Privatlectüre zu geſtatten, wenn er erſt öffentlich behandelt worden ſei. Dir. Hoffmann aus Conſtanz: auch an ſeiner Schule ſei die Einrichtung, daß die Claſſiker erſt öffentlich, dann privatim geleſen würden; weiter könne nicht gegangen werden. Eyth aus Schönthal ſpricht beſonders Thierſch ſeinen Dank aus für die gemachten Mittheilungen; es ſei dies vor allem zu erſtreben, daß der Zwang, wie dort geſchehen, in Freiheit übergehe. Mezger ebendaher: allerdings ſei die Mehrzahl der Schüler immer im Auge zu behalten, aber die Hervorragendern zur Selbſtthätigkeit anzuhalten und anzuleiten; im Seminar zu Schönthal ſei die Einrichtung getroffen, über welche auch im Correſpondenzblatt für die Gelehrtenſchulen Württembergs berichtet worden ſei, es würden zuweilen Stunden ausgeſetzt und in denſelben Privatarbeiten geliefert, die dann corrigirt würden; durch dieſe Einrichtung werde die Mitte zwiſchen obligatoriſchem und freien Studium eingehalten, die Privatarbeit in den Gang der Schule eingefügt und auch die ſchwächere Mehrzahl mit herbeigezogen und zwar mit erfreulichem Erfolge. Von mehreren Seiten wird dagegen eingehalten, wie man damit nichts weiter erreiche, als daß die Sache in die Schulſtunden verlegt werde. Döderlein: er ſei ſeiner Pflegerin, der Schulpforta, beſonders dankbar für die Ausſchlafetage, an welchen die Stunden weggefallen und nur gearbeitet worden ſei; jetzt werde man ſie wohl Studientage nennen; er habe einmal in Secunda an einem ſolchen Tage die ganze Elektra durchgeleſen, aber er ſei um 4 Uhr Morgens aufgeſtanden und erſt um 12 Uhr Abends zu Bette gegangen; auch in ſeiner Schule habe er es verſucht ſolche Tage zu geben, und mit beſtem Erfolge. Eckſtein bemerkt, daß die Tage in Schulpforta noch immer Ausſchlafetage genannt würden, und erinnert an die dort üblichen Valedictionen, welche ein weſentlicher Antrieb zu freier Selbſtthätigkeit geweſen ſeien. Bäumlein ſchlägt vor, über das Einzelne der Theſen keine weiteren Erörterungen eintreten zu laſſen, da die mitgetheilten Erfahrungen genügten; er habe die Theſen geſtellt, weil ſeine Erfahrung ihn darauf geführt, und aus Liebe zur Jugend der Wunſch tüchtige Charaktere zu bilden in ihm lebendig ſei; wie weit die Privatſtudien gefördert werden könnten, möge nun

Jeder bei ſich ernſt und tüchtig erwägen. — Man geht zu I. der Vorlage über, und Prof. Adam erörtert, daß ſeine Theſe zwei Theile umfaſſe; der erſte Theil ſolle nicht ſagen, daß Production in lateiniſchen Verſen nicht hier und da noch betrieben oder nicht zurückgewünſcht werde; nur als obligatoriſches Fach ſolle die Production nicht verlangt werden aus zwei Gründen: 1) wenn man wirklich eine poetiſche Production im Inhalte verlange, ſo verlange man etwas Unmögliches, oder 2) wenn man nur poetiſche Form meine, ſo fordere man etwas Unnatürliches; dagegen lege er auf den zweiten Theil großen Werth: die Reproduction, das ſei die Reconſtruction der poetiſchen Form, wie ſie in den claſſiſchen Dichtern vorliege, ſei unumgänglich nothwendig, weil 1) ein Dichter nicht verſtanden werde ohne tiefere Auffaſſung der Form, die Form aber nicht ohne ſolche reproductive Verſuche; 2) ohne den poetiſchen Theil auch der proſaiſche Theil der Literatur nicht verſtanden werde nach dem bekannten Grundſatze des Ariſtoteles, daß das εἶδος nur durch das ἀντικείμενον erkannt werde; 3) weil, wenn man beides nicht verſtehe, man nur ein unvollkommenes Verſtändniß habe; man möge nun zuerſt über den zweiten Theil ſprechen und dann zum erſten übergehen. Eckſtein hält den umgekehrten Weg für zweckmäßiger. Thierſch aber will die Theſe als ein Ganzes gefaßt wiſſen: denn die Conceſſionen im zweiten Theile höben weſentlich wieder auf, was im erſten Theile negirt ſei; man dürfe doch ja nicht vergeſſen, daß nicht von rein poetiſchen Producten, ſondern nur von poetiſchen Schularbeiten die Rede ſein könne, die von den proſaiſchen Penſen gar nicht verſchieden ſeien; die Versübung gehe parallel der Uebung in der Grammatik zur Seite und beide Uebungen ſeien Vorſtudien für die höhere Latinität; man müſſe Gewicht darauf legen bei dem Aufſteigen in höhere Klaſſen, und die Zeit werde gewiß wiederkehren, wo man die lateiniſchen Verſe wieder in alter Weiſe betreiben könne. Adam gibt das Bemerkte zu, weiſt aber darauf hin, daß doch viele Köpfe wirklich zur Poeſie unfähig ſeien. Thierſch: er glaube nicht, daß bei Vielen eine Unfähigkeit gefunden werden würde; wenn man nur wecke und anrege, werde man ſie bei Vielen finden, wo man ſie nicht geahnt; er wünſche ausgeſprochen zu ſehen, wie es wünſchenswerth ſei, daß die Versübungen bis zur Production ausgedehnt würden.

Dritte Sitzung am 26. September. Die Berathung über die Adamſche Theſe wird fortgeſetzt. Adam: Was ſei Production? Die eigne Ausführung eines Stoffes in Verſen, wo der Stoff von dem Ausführenden zugleich ſelbſt gefunden werde; ſo könne man einem Schüler aufgeben „über den Frühling" u. dergl.; wie es aber mit ſolchen Forderungen ſtehe, wolle er nur durch einen concreten Fall erläutern; ein Candidat im Landexamen ſei bis um 10 Uhr mit der lateiniſchen Compoſition fertig geweſen, dann

habe er ſich drei Stunden mit dem lateiniſchen Gedicht auf Wallenſtein gequält, und nur Ein noch dazu erbärmliches Diſtichon herausgebracht; gleichwohl ſei er einer der erſten geworden und geblieben. Ganz anders verhalte es ſich mit der Reproduction, wenn man ein dichteriſches Ganzes, von einem claſſiſchen Dichter entworfen, wieder herzuſtellen fordere, wie z. B. Arion nach Ovids Faſten; dann werde man wenigſtens keine Carricaturen erhalten. Dietſch: da er an einer lateiniſchen Schule arbeite, wo die lateiniſchen Versübungen noch bis zur Production ausgedehnt würden, ſo glaube er dafür das Wort ergreifen zu müſſen, und beginne mit dem offenen Bekenntniß, daß er durch die Erfahrungen über die Erfolge und Wirkung aus einem Gegner zu einem Freunde der Uebung geworden ſei; die Sache ſei jetzt durch Seyffert in Norddeutſchland wieder allgemein angeregt, das Bedürfniß von Heiland in Mützells Zeitſchrift anerkannt worden; dasſelbe habe auf der Hamburger Verſammlung ſtattgefunden, wo ein Director geäußert: er habe ſich nicht geſchämt ſeinen Schülern zu ſagen, er verſtehe die Sache ſelbſt nicht, aber er halte ſie für nützlich und wolle ſie mit ihnen lernen; wenn man die Versübungen zeitig beginne und tüchtig betreibe, ſo glaube er, die Schüler würden von ſelbſt dahin kommen, ſich in eignen Productionen zu verſuchen, wie denn in Grimma kein Secundaner ſich für einen tüchtigen Schüler halte, wenn er nicht ſeinem Vater in einem eignen lateiniſchen Geburtstagsgedicht gratulirt habe; dem von dem Vorredner angeführten concreten Falle könne er aus ſeiner Erfahrung 30 entgegenſtellen, wo in derſelben Zeit auch zwanzig recht hübſche Diſtichen geliefert worden ſeien; allerdings dürfe man nicht von allen das Gleiche fordern, aber es ſei nützlich, jeden zu dem Verſuche anzuhalten quid possit, weil man nur ſo die ſchlummernde Kraft wecke: ſeiner Erfahrung nach ſei es ſchwieriger, ein deutſches Gedicht in lateiniſche Verſe zu überſetzen, als eine eigene Production über einen bekannten und geläufigen Stoff zu machen; für die lateiniſchen Gedichte aber ſei in der feſtbeſtimmten Proſodie und dem Versmaße ein Anhalt geboten, der leichter zu wirklicher poetiſcher Geſtaltung führe; daß der, welcher ſich in eignen Productionen verſuche, ein tieferes Verſtändniß der Dichter gewinne, brauche nicht entwickelt zu werden, eben ſo wenig wie daß ein ſolches Können und das Bewußtſein davon einen bedeutenden Werth für die Bildung habe. Schmid aus Ulm: man müſſe allerdings jetzt erſt wieder Erfahrungen machen; vor einigen Jahrzehnten ſei die Sache noch gar nicht in Frage geſtellt geweſen; in den Seminarien habe man damals die Uebung, Gedichte, wie die Klage der Ceres, in lateiniſche Verſe zu überſetzen, ganz förderlich gefunden, in den zwanziger Jahren ſei ſie zu Grunde gegangen, weil man im Landexamen keine Verſe mehr verlangt habe; wir müßten aber ſie wieder erobern; die Schüler würden Freude

daran empfinden, wenn ſie es lernten; das förderlichſte werde ſein, wenn die Anweſenden aus den verſchiedenen Gauen Deutſchlands über die Einrichtungen und die dabei gemachten Erfahrungen Mittheilungen gäben. Bäumlein: in den 20r Jahren habe er die Sache mit dem beſten Erfolge betrieben beobachtet, ſeit dem Herbſt 1840 aber in Maulbronn den Verfall verfolgt; über die Nothwendigkeit der Versübungen werde man wohl einverſtanden ſein, und daher ſeien die Fragen beſonders ins Auge zu faſſen, ob die Verſification bis zur Production auszudehnen ſei und ob ſie in den früheren Altersclaſſen begonnen werden müſſe. Nägelsbach: in Franken ſei die Technik untergegangen, in einzelnen Gymnaſien Baierns aber werde die Verſification wieder angefangen, doch ſei die Sache aus dem Profeſſoratsexamen entfernt worden; er ſelbſt habe als Schüler keine Verſe gemacht, und auch in Nürnberg, wo er Lehrer unter Roth geweſen, ſei die Sache ausgehen gelaſſen worden; er glaube allerdings, daß ſie wieder eingeführt werden könne, aber nur unter zwei Bedingungen: 1) daß die Lehrer es erſt ſelbſt lernten und den lateiniſchen Sprachſchatz ſich vollſtändig aneigneten, 2) daß, damit Zeit bleibe, die Ueberhäufung beſeitigt werde; ſo lange man noch 4 Stunden Mathematik und 2 Phyſik habe, werde man nicht viel erreichen. Roth: allerdings müſſe der Lehrer für alles, was er von dem Schüler fordere, ein Muſter ſelbſt geben; komme man wieder dahin zurück, wohin man aber, wie er glaube, in der nächſten Zeit nicht kommen werde, ſo ſei nicht nur Beſeitigung des vielerlei nöthig, ſondern auch daß der Lehrer, wie er in der Proſa eine altera versio gebe, ſo auch in Verſen ſelbſt etwas muſtergültiges leiſten könne. Claſſen: er wolle offen vor Uebertreibung warnen; er ſelbſt habe kein Bewußtſein davon, daß ein tüchtiges Verſtändniß der Alten ohne lateiniſche Verſe nicht erzielt werden könne, und daß von den Schulen, wo ſie geübt würden, gerade die tüchtigſten allein kämen; in Hamburg unter Gurlitt habe er ſelbſt keine Verſe gemacht und in Lübeck habe Jacob, ſelbſt ein guter lateiniſcher Dichter, ſie aufgegeben, in der Meinung, daß bei der Ueberfüllung ſie gerade am erſten wegfallen könnten; er könne daher nur zugeben, daß die Zurückführung erfreulich ſein würde, nicht aber, daß ſie abſolut nothwendig ſei. Eckſtein: abgeſehen von den Fürſtenſchulen — in Pforta ſei jedoch auch Abnahme vorhanden — ſei in Preußen die Sache ganz in Verfall gekommen geweſen; an ſeiner Anſtalt ſei ſie nach dem Erſcheinen der zweiten Auflage von Seyfferts palaestra Musarum in den mittleren Claſſen wieder begonnen worden und er halte auf die Uebungen, aber freilich mache man auch die Erfahrung an manchen Orten, daß die Lehrer es ſelbſt nicht können. Thierſch empfiehlt nun die Frageſtellung. Die erſte Frage: iſt die Reproduction in lateiniſchen Verſen alſo nothwendig

anzuerkennen, findet allgemeine Bejahung; die zweite: ob ſie bis zur Production fortzuſetzen ſei, erhält, nachdem Thierſch erinnert: est quadamtenus prodire, eine geringe Majorität. Auf eine Erinnerung von Teuffel ſtellt Bäumlein noch die Frage: ſind techniſche Uebungen ſchon in den unteren Claſſen vorzunehmen. Thierſch: die Aufnahme in die lateiniſchen Schulen ſei nothwendig; er habe in den 30r Jahren die Schulen Württembergs kennen gelernt und bei einem Landexamen ſo erfreuliche Proben erhalten, daß er ſie als Muſter mit in die Heimath genommen; ſei es damals gegangen, warum jetzt nicht? er hege von dem trefflichen Lehrerſtand Württembergs das beſte Vertrauen für die Sache. Die Frage wird durch Majorität bejaht.

Indem man nun zu V 2 und 3 a und b übergeht, verzichtet Roth auf Motivirung, da er dieſelbe bereits im Correſpondenzblatt gegeben und davon beſondre Abdrücke der Verſammlung zur Verfügung geſtellt habe. Nägelsbach: er wolle zwei Bemerkungen zu 3 a machen: 1) den Grundſatz „multum non multa“ pflege jeder in abstracto ſofort zuzugeben, aber im Stillen rechne dann jeder ſein eignes Fach zu dem „multum“; noch neülich habe ein Privatdocent eine Theſe geſtellt, wonach die Archäologie zum multum gehöre; 2) das gleichzeitige Leſen mehrerer Schriftſteller ſei controvers; in Nürnberg ſeien nie mehr als zwei Schriftſteller, ein Grieche und ein Lateiner auf einmal geleſen und eine Ausnahme nur da gemacht worden, wo mehrere Lehrer in einer Claſſe unterrichteten. Bäumlein: allerdings ergebe ſich leicht theoretiſche Zuſtimmung; ein Zug der neuen Zeit ſei es die Reaction zu billigen und die Gymnaſien auf die Fächer, welche ein Können geben, zu beſchränken; der Grundſatz ſei nun allerdings ſtets feſtzuhalten, damit ſubjective Anſprüche auf ihr rechtes Maß zurückgeführt würden; mit dem Beiſpiele könne er nicht vollkommen einverſtanden ſein, der Grundſatz, daß das Vielerlei zu verwerfen, ſei gewiß richtig, allein es treten doch auch praktiſche Schwierigkeiten entgegen; er könne es ferner nicht befürworten, wenn im Griechiſchen ein halb Jahr Homer, dann ein halb Jahr ein Proſaiker geleſen werde; die griechiſchen Dichter müßten in Continuität ſtehen und ſich ein Tragiker an Homer anſchließen; er fürchte, daß, wenn man ſtets nur Einen Schriftſteller leſen wolle, die Continuität leiden und gänzlich verloren gehen werde; deshalb bitte er, allgemein anerkennenswerthe Grundſätze nicht auf die Spitze treiben zu wollen. Schmid aus Ulm: der Proteſt in 3 a ſolle angeeignet werden gegen die mitſprechenden, nicht gegen die Fachmänner; es ſei eine entſchiedne Nothwendigkeit zu erklären, daß man endlich aufhören ſolle, die Schulen nach ſolchen Prinzipien zu conſtruiren. Bäumlein: es ſcheine ihm die Frage ſich darum zu drehen, daß nicht blos das Object, ſondern das Subject maßgebend ſein

müſſe. Roth: nur dasjenige ſei als Unterrichtsfach zu wählen, woran der Schüler ſeine Geiſteskraft üben könne, und der Werth des wiſſenſchaftlichen Stoffes an und für ſich nicht in Anſchlag zu bringen; deshalb werde er mit Bäumlein einverſtanden ſein, wenn dieſer aus ſeinen Worten „blos" weglaſſe; der Werth eines Unterrichtsfaches liege in der Fähigkeit zur Geiſtesübung gut zu ſein. Nägelsbach: der Gegenſtand, woran die Geiſtesübung vorgenommen werde, müſſe aber auch werthvoll ſein, womit Roth einverſtanden iſt. Auf eine Bemerkung von Prof. Binder aus Ulm erklärt Roth, daß er die Worte: „als Beiſpiel kann hier der Unterricht in der Weltgeſchichte dienen" weglaſſen wolle, und es findet darauf 3a allgemeine Zuſtimmung. Wegen des gleichzeitigen Leſens mehrerer Schriftſteller bemerkt Nägelsbach: man ſolle die Schriftſteller nicht ohne Noth wechſeln und zugleich das Vielerlei nicht als Regel gelten laſſen; in Nürnberg habe man in der erſten Gymnaſialklaſſe das 1. Sem. Xenophon geleſen, zuweilen die ganze Anabaſis oder 4—5 Bücher Hellenica, im 2. Sem. 6—8 Bücher Homer, in der folgenden Claſſe Homer und dann Herodot, ſo daß alſo Continuität ſtattgefunden; in der 3. ſeien Euripides, hierauf Homer, dann Demoſthenes gefolgt. Im Lateiniſchen habe man bis zum Februar Livius, dann Vergilius, dann wieder Livius geleſen. Mezger aus Schönthal: wenn man auch die Principien anerkenne und feſthalte, ſo werde doch der Fall eintreten, daß die Schüler dem Princip zuwiderhandelten, und zwar aus Angſt vor dem Examen; ein Schritt zur Abſtellung deſſen ſei geſchehen, indem man die Logik und Geſchichte der Philoſophie aus den Gegenſtänden der Prüfung entfernt habe; aber es ſeien noch zwei welche den Schülern große Noth machten, die Geſchichte und die Mathematik; man habe keine Prüfung im Neuen Teſtament, und doch ſei die Wahrnehmung erfreulich, daß die Schüler, in den Stunden allein in Anſpruch genommen, Erfreuliches leiſteten; ſei es denn unmöglich, daſſelbe für die Mathematik und Geſchichte einzuführen? Bäumlein: es werde wohl die Frage zu ſtellen ſein, ob man der Anſicht ſei, daß nicht blos ein Unterſchied zwiſchen den im Gymnaſium gelehrt werdenden und den bei der Prüfung vorkommenden Fächern gemacht werden, ſondern auch die Zahl der letztern beſchränkt werden müſſe. Thierſch: er wünſche lieber die Frage beantwortet zu ſehen, ob überhaupt eine Abiturientenprüfung nothwendig ſei; ſeine Erfahrung darüber ſei folgende: in Schulpforta habe es keine Abiturientenprüfung gegeben; man habe die Ueberzeugung gehabt, daß, wer gehörig vorgerückt ſei und in der letzten Claſſe das ſeine gethan habe, nun fertig ſei: die einzige Controle habe in der Zurücklaſſung einer Arbeit (der Valediction) beſtanden; es ſei aber gerade in Prima recht fleißig gearbeitet worden; ſpäter habe man nun allgemeine Abiturientenprüfungen einführen

zu müſſen geglaubt, und was habe man dabei gewonnen? nichts weiter, als daß das letzte Jahr, das heilſamſte, verloren gehe, daß es zu einem Fegfeuer und einer Plage werde, verwendet, nicht um Geiſtesübung und Bildung zu gewinnen, ſondern um ein Gedächtniß für höchſtens 8 Tage; allerdings werde ſich die Sache augenblicklich nicht abſtellen laſſen, aber wo ein Gymnaſium ſonſt alle Anſprüche zufrieden ſtelle, da ſolle man ſie abſtellen als ſchädlich und nur für proteſtirende beibehalten; eine ſolche Beſchränkung werde er mit Freuden begrüßen. Bäumlein glaubt, man könne einfach über die Frage abſtimmen, ob allmälige Abſchaffung der Abiturientenprüfungen und augenblickliche Beſchränkung zu wünſchen ſei, da aber Eckſtein und andre eine Abſtimmung ohne vorhergegangene Debatte für unräthlich erklären und Mezger darauf verzichtet, ſo wird, obgleich Prof. Pfleiderer die Beſchränkung befürwortet, die Sitzung wegen vorgeſchrittener Zeit geſchloſſen. Bäumlein dankt für das ihm geſchenkte Vertrauen und die überaus zahlreiche Betheiligung, welche die Verhandlungen der pädagogiſchen Section gefunden; den Dank für die treffliche Leitung ſprach dem Vorſitzenden im Namen der Verſammlung Claſſen aus.

Achte Verſammlung der Realſchul-Directoren und Lehrer der deutſchen Bundesſtaaten zu Altenburg am 25., 26. und 72. September 1856. *)

Den erſten Vortrag hielt Oberlehrer Körner aus Halle über das Maß und Ziel des Unterrichts an Realſchulen. Dem Redner lag nicht ſowohl daran, dies Maß und Ziel poſitiv zu beſtimmen, als vielmehr negativ auf die Fehler aufmerkſam zu machen, vor denen man ſich beim Realſchulunterrichte zu hüten habe. Er wies darauf hin, daß man nicht aus Streben nach Gründlichkeit die Sache zu gelehrt nehmen dürfe, als ob man es mit der Wiſſenſchaft, als ſolcher, zu thun hätte; ferner, daß man ſich, wie nicht in die Tiefe, ſo auch nicht in die Breite verlieren, nicht zu encyklopädiſch verfahren, nicht das Heil darin ſuchen dürfe, die Schüler zu oberflächlichen Vielwiſſern zu bilden; ferner, daß man auch nicht dahin arbeiten ſollte, die Schüler als bereits fertige Praktiker in die Welt zu ſchicken, da die Realſchule keine Fachſchule ſei. Das pädagogiſche, zur Humanität und Religioſität erziehende Moment müſſe natürlich ſtets im Auge behalten werden. Die nun folgende Debatte diente nur dazu, einiges in Körner's Vortrag mißverſtandene in helleres Licht zu ſetzen. Als ſie ſich in die oberſten, dem Realſchulunterrichte zu Grunde liegenden Prin-

*) Aus dem Bericht des Schulrath Wenzig in der Zeitſchrift für die öſterr. Gymnaſien.

zipien einzulaſſen anfing, wurde ſie, da dies Thema ſchon in früheren Ver. ſammlungen abgehandelt worden war, abgebrochen. Doch las ſpäter der Präſident Dir. Vogel in Bezug darauf ein von dem am Erſcheinen leider verhinderten Dir. Kletke aus Breslau eingelaufenes Schreiben vor, das die Verſammlung mit hohem Intereſſe anhörte, und ich ſeines beachtungswerthen Inhaltes wegen im Auszuge mittheile. S. Anhang.

Den zweiten Vortrag hielt Lehrer Keferſtein aus Dresden über das Verhältniß der Handelsſchule zur Realſchule, ihre Berechtigung und pädagogiſche Aufgabe. Er behauptete, kurz geſagt, nichts weniger, als daß die Realſchule nichts leiſte, und daher die Handelsſchule alles leiſten müſſe. Dagegen erhob ſich, wie mit Recht zu erwarten war, gewaltiger Widerſpruch, indem man eines Theils die Realſchule in Schutz nahm, andern Theils der Handelsſchule ihren Standpunkt als einer Fachſchule anwies. Allein es zeigte ſich, daß der Redner den Fehler begangen, daß er nicht gleich vom Anfang erklärte, welche Art von Handelsſchulen er meine. Er hatte nämlich ſolche Schulen im Auge, wo Handelslehrlinge mit oft ſehr unvollſtändiger und mangelhafter Vorbildung in freien Stunden zu ihrem künftigen Berufe vorbereitet werden. Hätte er dies gleich vom Anfange erklärt, ſo würde man ihm gern manches von dem, was er behauptete, zugegeben haben. Dir. Kaiſer aus Wien ergriff zuletzt das Wort und ſetzte der Verſammlung klar und bündig auseinander, welche Arten von Handelsſchulen bis jetzt im Kaiſerſtaate vorhanden ſeien: 1. Privatanſtalten, wo Zöglinge mit verſchiedner Vorbildung in dem nöthigſten unterrichtet würden; 2. ſogenannte Sonntagsſchulen, wo Handelslehrlinge an Sonn- und Feiertagen nothdürftige Unterweiſung erhielten; 3. commerzielle Abtheilungen an den techniſchen Anſtalten, welche das abſolvirte Obergymnaſium oder die abſolvirte Oberrealſchule vorausſetzen. Bei dieſer Gelegenheit berichtete der Unterzeichnete der Verſammlung, es ſei eben in ſeiner Vaterſtadt Prag eine höhere Handelslehranſtalt eigener Art, die erſte eigentliche, ſelbſtändige Handelsſchule im ganzen Kaiſerſtaate, mit einem bedeutenden Aufwande des Prager Handelsſtandes gegründet worden; ſie werde am 4. October, als dem Namensfeſte Sr. k. k. Apoſt. Majeſtät, eröffnet werden, ſetze das abſolvirte Untergymnaſium oder die abſolvirte Unterrealſchule voraus, und ſei den obwaltenden Bedürfniſſen ſo zweckmäßig angepaßt, daß ſie trotz dem nicht geringen Unterrichtsgelde von jährlichen 150 fl. CM. bei der Abreiſe des Unterz. ſchon 160 Schüler zählte. Er bedauerte, keinen Proſpectus derſelben mitgenommen zu haben, da er nicht vermuthet, es werde bei der Verſammlung die Rede von Handelsſchulen ſein, ſprach jedoch die Hoffnung aus, der Director Dr. Arenz, früher Lehrer an der Handelsſchule zu Leipzig, werde im künftigen Jahre ſeine Anſtalt ſelbſt vertreten.

Den dritten Vortrag hielt Dr. Klaunig aus Leipzig über die Frage, in wie weit die Schule ſchon jetzt in der Orthographie die Reſultate der hiſtoriſchen Forſchungen zu berückſichtigen habe. Die Verſammlung ſtimmte nach kurzer Debatte darin überein, daß die Schule, ſo lange noch in der Wiſſenſchaft ſelbſt Streit herrſche, Neuerungen in der Orthographie nicht einführen möge, da ſie nur neue Verwirrung zu der alten bringen würden, und erkannte zugleich, daß, wenn der Streit einmal beigelegt ſein ſollte, man nicht alles von der Schule fordern dürfe, ſondern von oben [!] durch übereinſtimmende Zwangsmittel beſonders auf die Setzer in den Druckereien gewirkt werden müſſe, damit ſie nicht nach eigenem Gutdünken, ſondern nach der wiſſenſchaftlich feſtgeſetzten Norm verführen.

Den vierten Vortrag hielt Lehrer Albrecht aus Leipzig über die Bedeutung der Stenographie für die Realſchule. Allein, wie ſehr ſich der ſeines Stoffes jedenfalls kundige Redner bemühte, das geiſtbildende der Stenographie und ihren praktiſchen Nutzen evident zu machen, dennoch erhoben ſich gegen ſeinen Antrag, die Stenographie als obligaten Gegenſtand einzuführen und ſie ſchon in den untern Klaſſen zu betreiben, Bedenken über Bedenken, um ſo mehr, als darauf hingewieſen wurde, daß die Methode noch zu keiner rechten Reife gediehen ſei. Zwar theilte Dir. Hauſchild aus Leipzig ſehr erfreuliche Erfahrungen in Betreff der Sache aus ſeinem modernen Gymnaſium mit; Prof. Herrig dagegen referirte deren ſo traurige aus Berlin, daß das Frühere aufgehoben war. Die Verſammlung einigte ſich dahin, die Stenographie ſolle unobligater Gegenſtand ſein und erſt in den oberen Claſſen gelehrt werden.

Als fünfter Redner trat Prof. Engel aus Wien auf, indem er Gedanken über die öſterreichiſchen Schulprogramme mittheilte, mit ruhiger Ueberlegung, Klarheit und Gemeſſenheit. Er hob zwei Punkte hervor: 1. es möchten ſich bei der Abfaſſung der Programme, jährlich abwechſelnd, nach und nach alle Lehrer einer Anſtalt betheiligen, da es für die Lehrer eine erſprießliche Uebung wäre, ſich auch als Schriftſteller zu verſuchen, und in die Programme eine größere Mannigfaltigkeit käme; 2. es möchten, bei der Gediegenheit ſo mancher Aufſätze, die beſten aus den Programmen hervorgeſucht, zuſammengeſtellt und periodenweiſe in eigenen Bänden dem Publikum übergeben werden.

Den ſechſten Vortrag hielt der Schulrath Wenzig, indem er ein Beiſpiel gab, wie er die deutſche Literatur in der ſechſten, oberſten Claſſe der von ihm dirigirten Anſtalt behandle.

Am Schluſſe der Sitzungen trug Dr. Wigand aus Halle „Des Lehrers Troſt" vor, worin er, der Mathematiker, den Lehrern auf humoriſtiſche Weiſe vorrechnete, daß ſie trotz ihren oft mißlichen pecuniären Ver-

hältniſſen dennoch ganz vortrefflich ſtänden. Sein Vortrag diente dazu, die allgemeine Wehmuth des Scheidens durch Heiterkeit zu mildern.

Zum Verſammlungs-Orte für das nächſte Jahr iſt Meißen gewählt.

Anhang. Director Kletke's Schreiben.

1. Die Realſchule ſei ein in ſich abgeſchloſſenes Ganzes!

2. Sie iſt lediglich eine Bildungsanſtalt für den Nichtſtudirenden, d. h. ſie bildet keine Theologen, keine Juriſten, keine eigentlichen Gelehrten in irgend einer Wiſſenſchaft. Sie iſt alſo keine Vorſchule für die eigentlichen Facultätsſtudien. Sie macht nicht Anſpruch auf Immatriculation ihrer reifen Zöglinge in eine der gelehrten Facultäten der Univerſität.*)

3. Sie betrachtet ſich dagegen als allgemeine Vorſchule aller der Univerſität zur Seite ſtehenden Realakademien, z. B. Bau-, Berg-, Forſt-, Militair-, landwirthſchaftlichen und techniſchen Akademien, und nimmt das Recht unbedingter Aufnahme ihrer reifen Zöglinge in dieſelben in Anſpruch.

Sie iſt aber nur in ſo fern als eine ſolche Vorſchule aufzufaſſen, als ſie eine wiſſenſchaftliche Grundlage zu geben hat, auf der jene Fachbildung fortgebaut werden kann. Dieſe Grundlage ſelbſt muß ein (Nr. 1) nach innern Principien in ſich organiſch gegliedertes, möglichſt abgeſchloſſenes Ganzes ſein, unabhängig von den wechſelnden Anforderungen des Utilitätsprincips.

4. Die Realſchule muß getragen werden durch eine lebendige Idee. Dieſe iſt: die Bildung und Erziehung der nicht gelehrten Stände zur Humanität. Sie ſei gerichtet auf den ganzen Menſchen, ſeine geiſtige und leibliche Seite. Die Realſchule entwickle, übe und kräftige auch in dem künftigen Induſtriellen das Denkvermögen, die Kraft zum ſittlichen Handeln, den Sinn für das Schöne, die leiblichen Sinne und Organe. Sie erreiche dies durch den wiſſenſchaftlichen Unterricht, durch die Kunſt und leiblichen Uebungen, und durch die Schulzucht.

5. Auch die Realſchule hat die Aufgabe zu löſen, eine möglichſt harmoniſche Geiſtesbildung ihrer Zöglinge zu erzielen. Verſtand und Herz haben gleich viel Urrecht; da aber der verſtändige, wie der gefühlvolle Menſch doch noch ein willensſchwacher ſein kann, ſo übe eine ſtrenge, auf Einſicht baſirende und die innere ſittliche Freiheit d. h. die Selbſtbeherrſchung im Auge habende Schulzucht, den Willen des Schülers.

6. Auch die Realſchule hat bei der intellectuellen Bildung ihrer Zöglinge den doppelten Zweck der formalen Bildung des Subjects, d. h. der Uebung des Anſchauungs-, des Abſtractionsvermögens, des Gedächtniſſes u. ſ. f. und den der Erkenntniß der objectiven Welt.

*) Herr Dir. Kletke erwähnt in ſeinen Programmen gewöhnlich, welche von den Abiturienten ſeiner Anſtalt die Univerſität bezogen. Lgbn.

7. Die Uebung des Anſchauungs- und Beobachtungsvermögens iſt für den Realſchüler von größter Wichtigkeit. Darum ſchon hat die Realſchule die Naturwiſſenſchaften mit Liebe zu pflegen. An ihren concreten Geſtalten ſind frühzeitig die Sinne und das Denkvermögen zu üben. Der geographiſche und der Zeichnen-Unterricht tragen auch dazu bei.

8. Das Abſtractionsvermögen wird geübt theils an Zahlgrößen und Raumformen in der Mathematik, theils an Sprach- und Denkformen in der Beſchäftigung mit dem Baue der Mutter- und fremden Sprachen. Der Zweck des mathematiſchen und des grammatiſch-ſprachlichen Unterrichts iſt zunächſt ein formeller; aber auch ein materieller, d. h. praktiſches Geſchick und Fertigkeit in Anwendung und im Gebrauche der mathematiſchen Sätze und der Sprachen muß erzielt werden, ſo weit Kraft und Zeit dazu vorhanden.

9. Das Gedächtniß muß in höherem Maße geübt werden, als gegenwärtig zu geſchehen pflegt.

10. Die Erkenntniß der objectiven Welt umfaßt zunächſt die reale Seite derſelben, d. h. die concreten Erſcheinungen der Natur und der Menſchenwelt, alſo die Kenntniß der Naturkräfte, ihrer mechaniſchen und chemiſchen Wirkungen, der anorganiſchen und organiſchen Gebilde, der Lebensfunctionen der Pflanzen, Thiere, der Menſchen, ihrer geographiſchen Verbreitung u. ſ. w. Ferner die Gebilde des Menſchengeiſtes: die Formen des Staates, des Cultus, der Kunſt. Wie dieſe Gebilde theils in der Gegenwart beſchaffen, theils bis zu dieſer hiſtoriſch ſich entwickelt haben, lernt der Realſchüler in dem naturwiſſenſchaftlichen und in dem geographiſchen und hiſtoriſchen Unterricht. Zu letzterem gehört nicht blos der ſogenannte Geſchichtsunterricht, ſondern auch der kirchlich-hiſtoriſche, der litterar-hiſtoriſche und der Leſeſtoff bei dem fremdſprachlichen Unterricht.

11. Die Erkenntniß der objectiven Welt hat aber auch für den Realſchüler ihre ideale Seite. Zunächſt iſt der Menſch ſich ſelbſt Object. Die Elemente einer empiriſchen Pſychologie dürfen daher im deutſchen Unterrichte nicht fehlen. Dann darf ihm die Welt der Ideale, die überſinnliche Welt, die Gottes-Welt nicht verſchloſſen werden. Dieſer Sinn für das Unſichtbare und doch Wahre, die Erhebung von der Erſcheinung zum Weſen, von dem Irdiſchen zum Himmel, von dem Diesſeits zum Jenſeits, von der Natur und dem Menſchen zu Gott: ſie kann und ſoll den ganzen Unterrichtsorganismus durchdringen; dieſer Sinn für das Ideale wird allerdings vorzugsweiſe in dem Religions-, in dem deutſchen und in dem Geſchichtsunterrichte gepflegt werden können.

12. Was iſt nun der Mittelpunkt des Geſammtunterrichtes auf allen Stufen? Es iſt weder dieſer noch jener Unterrichtszweig. Sie bilden alle

eine Sphäre, in deren Peripherie ſich für die Realſchule auf deren oberſte Bildungsſtufe die Lehrfächer etwa ſo aneinander reihen: Mathematik (Zahlen- und Raumlehre), Mechanik und Phyſik, Chemie, Naturgeſchichte, Geographie (mathemat., phyſiſche, politiſche), Geſchichte (Staats- und Culturgeſchichte), Religion (nebſt Kirchengeſchichte), deutſche Sprache und Litteratur, die fremden Sprachen: Engliſch, Franzöſiſch und Latein (?) u. ſ. f. Die den einzelnen Lehrfächern oder mehreren gemeinſchaftlich zu widmende Bildungszeit ließe ſich durch Kreisſectoren verſinnlichen, deren Radien ſämmtlich vom Centrum ausgehen und darauf hinweiſen. Und dieſes Centrum, ein Punkt, ein Ideelles, kann nur der in der Natur und in der Geſchichte und den Werken des Menſchengeſchlechts, nur der am Gott-Menſchen am höchſten geoffenbarte göttliche Geiſt ſein. In ihm ja leben, weben und ſind wir! Daher ſei auch Gott der unmittelbare Mittelpunkt unſrer deutſchen Realſchule! Lehren wir ihn ſuchen und finden in ſeinen Selbſtoffenbarungen!

13. Es iſt Aufgabe, das Verhältniß jener Kreisſectoren oder Bildungszeiten zu einander zu beſtimmen. In dem Gymnaſium nimmt der altclaſſiſche Sprachunterricht einen Halbkreis, in der neuen Gewerbſchule der mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche faſt den Vollkreis ein. Wie in der Realſchule? Ich unterſcheide in Prima drei Sphären; 1. die ethiſche (Religion, deutſch und Geſchichte umfaſſend), 2. die Fremdſprachliche und 3. die mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche, und weiſe der ethiſchen ein Viertheil, und jeder der beiden andern drei Achtel der ganzen wiſſenſchaftlichen Bildungsſphäre zu. De hoc disputandum.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. Stettin, 16. Januar. Wir können im Folgenden den weſentlichen Inhalt des Miniſterial-Erlaſſes mittheilen, welcher, wie wir im letzten Heft bemerkt, die Art erkennen läßt, in der die definitive Organiſation der Preußiſchen höheren Bürgerſchule ausgeführt werden wird.

Der Erlaß des Miniſteriums ſtellt einige Punkte ſchon außer Frage.

Zuerſt wird die Nothwendigkeit der beiden Bildungswege, welche das Gymnaſium und die höhere Bürgerſchule bieten, anerkannt. Bei ſonſtiger Verſchiedenheit bleibe ihnen die Gemeinſamkeit der religiöſen und nationalen Bildungsaufgabe. Demnächſt wird die factiſche und erfahrungsmäßige

Differenz hervorgehoben, welche in äußern Zuſtänden und innern Leiſtungen der einzelnen höheren Bürgerſchulen bemerkt wird, und welche durch das Bildungsbedürfniß der betreffenden bürgerlichen Lebenskreiſe gerechtfertigt ſei. Demgemäß wird die Frage geſtellt, ob es nicht räthlich ſei unter den jetzt unter gleicher Bezeichnung begriffenen und mit gleichen Berechtigungen ausgeſtatteten höheren Bürgerſchulen verſchiedne Arten zu unterſcheiden. Die Anſtalten erſter Ordnung würden den bisherigen Umfang der vollſtändigen höheren Bürgerſchulen beibehalten und die Schüler bis zum 18. oder 19. Lebensjahre ausbilden. Die Anſtalten zweiter Ordnung würden mit der jetzigen Secunda der höheren Bürgerſchule d. h. durchſchnittlich mit dem 16. Lebensjahre der Schüler abſchließen. Beide Arten von Schulen würden durch geſonderte Benennungen von einander zu unterſcheiden nnd für die Schüler, welche ihren Curſus vollenden, mit geſonderten Rechten auszuſtatten ſein. Für die beiden Arten von Schulen ſei ein Lehrplan aufzuſtellen, welcher 1) dasjenige genau feſtſetze, was für alle Anſtalten derſelben Kategorie verbindlich ſei, und 2) angebe, worin nach provinziellen und localen Erforderniſſen Abweichungen von dem gemeinſamen Lehrplane zuläſſig ſeien. Denn eine durchgängige Uniformität ſei im Bereiche der beiderlei Anſtalten nicht erforderlich.

Für dieſe beiden Lehrpläne iſt folgender Hauptgeſichtspunkt maßgebend: „Beide Arten von Schulen ſind nicht als ſpecielle Fachſchulen anzuſehen, ſie ſollen vielmehr für den höheren Bürgerſtand eine allgemeine Bildung vorbereiten, die ebenſowohl eine Summe nothwendiger Kenntniſſe und Fertigkeiten in ſich ſchließt, wie die ſichern Wege zu einer edleren Lebensauffaſſung und ſittlichen Willensbeſtimmung zeigt, und daher der realiſtiſchen Tendenz durch ethiſche Unterrichtsmittel das Gegengewicht hält. Durch die Rückſicht hierauf wird die anderweitige auf den ſpätern Beruf der Schüler in den gebührenden Grenzen gehalten, und der Unterſchied jener Schulen von andern Anſtalten, z. B. von den Provinzial-Gewerbeſchulen beſtimmt ausgeprägt werden.“

Nächſt den Lehrplänen beiderlei Anſtalten wird verlangt die Angabe des Ziels, welches jede der beiden Arten von Schulen erreichen ſoll. Es ſoll alſo das beim Abſchluß der Schule zu fordernde Maß von Kenntniſſen und Fertigkeiten beſtimmt bezeichnet werden. Hierbei iſt für die Anſtalten der erſten Art auszugehen von der vorläufigen Inſtruction vom 8. März 1832 und ſind die nach den bisherigen Beobachtungeu und Erfahrungen räthlichen Modificationen zuſammenzuſtellen. Dabei wird bemerkt, daß die Rückſicht auf den zukünftigen Beruf es bei beiden Arten

von Schulen in höherem Grade als bei den Gymnaſien zuläſſig mache, daß durch vorzügliche Leiſtungen in einem Gebiete der Mangel auf einem andern für compenſirt angeſehen werde.

Die Gutachten ſollen ſich ausſprechen über die Berechtigungen, welche in Bezug auf den Civil- und Militärdienſt an die Abgangszeugniſſe aus den obern Claſſen der Schulen erſter Ordnung und an das Beſtehen der Abgangsprüfung nach Abſolvirung der erſten Claſſe der beiden Arten von Schulen zu knüpfen wünſchenswerth erſcheine.

Nach Prüfung der über dieſen Punkt abgegebenen Gutachten werden der Herr Miniſter der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten mit den betreffenden Herren Miniſtern in Communication treten.

Der geforderte gutachtliche Bericht ſoll ſich, unter Bezugnahme auf die Circularverfügung vom 3. Juli 1852 *) und mit Rückſicht auf die Anforderungen, welche eventuell an die erſte Ordnung von Schulen Behufs Erlangung ausgedehnterer Rechte zu ſtellen ſein werden, erſtrecken auf die Ausſtattung beider Arten von Schulen hinſichtlich der Lehrerzahl, der Lehrerbeſoldungen und der Lehrmittel. Es ſei bei der Etatsberathung feſtzuhalten, daß die Mehrzahl der Lehrer der höheren Bürgerſchulen nach wie vor durch Univerſitätsſtudien vorgebildet ſein muß.

— d. Höhere Bürgerſchulen. Programme, 1856. Breslau, höhere Bürgerſchule am Zwinger. Director Dr. Kletke. Abhandlung: Zur älteſten Geſchichte Schleſiens, vom Oberlehrer Dr. Adler.

— Breslau, höhere Bürgerſchule zum heil. Geiſt. Rector Kämp. Abhandlung: Monographie der deutſchen Ophioglosſaceen, von Dr. Milde.

— Neiſſe, Director Dr. Sondhaus. Abhandlung: Einfluß Kleon's auf die Politik Athens, von Pohl.

— Görlitz, Director Kaumann. Abhandlung: Wodurch befördert das Haus die Zwecke der Schule, vom Oberlehrer Thiemann.

— Landeshut, Rector Dr. Kayſer. Ohne Abhandlung.

— Siegen, Director Dr. Schnabel. Abhandlung: Ueber die Flora des Siegerlandes, von Engſtfeld.

— d. Mühlheim an der Ruhr, Director Dr. Gallenkamp. In ähnlicher Weiſe wie Schulrath Scheibert in den früheren Programmen der Friedrich-Wilhelms-Schule giebt Herr Director Gallenkamp Notizen zur innern Geſchichte der Anſtalt, indem er offenbar Reſultate der Lehrer-Conferenzen mittheilt, und damit einem der tiefern Zwecke, welche die Programme und der Programmenaustauſch haben, nämlich die Lehrercollegien von ihren gemeinſamen Arbeiten an dem innern Leben der Schulen

*) Vergl. Päd. Revue 1852, Bd. 32, S. 347.

in gegenſeitiger Kenntniß zu erhalten und ſie ſo durch einander zu fördern, entgegen kommen will. Der Verfaſſer ſagt:

„So erfreulich das in den obigen ſtatiſtiſchen Daten ſich kundgebende Fortſchreiten der Schule iſt, ſo hat es doch nur dann wahren Werth, wenn dem äußern in Zahlen angebbaren Wachsthume das innre entſpricht. Wir haben allen Ernſtes die hier zu löſende Aufgabe uns klar zu machen geſucht und hoffen, daß es uns täglich mehr gelingt, unſern Theils dazu beizutragen, daß dem Bürgerſtande tüchtig vorgebildete, an Geiſt und Herz und Körper geſunde Mitglieder, der täglich mannigfaltiger ſich entwickelnden Arbeit in Handel und Gewerbe an Arbeit gewöhnte und zur Arbeit freudige junge Kräfte zugeführt werden.

Im Religionsunterrichte ſtreben wir danach, unſre Schüler ſo genau wie möglich mit der heiligen Schrift vertraut zu machen und ihnen die Geſchichte der Entwicklung der chriſtlichen Lehre und der chriſtlichen Kirche zum Verſtändniß zu bringen, wobei wir an die Lecture und Erklärung der wichtigſten Bekenntnißſchriften der Ev. Kirche anknüpfen.

Der Unterricht in den fremden Sprachen hat die Aufgabe, dem Schüler Auge und Ohr zu ſchärfen für ſprachliche Formen, ihn einzuführen in die Grammatik „die praktiſche Logik," ihn mit den Geiſteserzeugniſſen fremder Culturvölker bekannt zu machen, ihn zu befähigen zum ſelbſtändigen Gebrauche der lebenden Sprachen und durch das Alles ihm vorzugsweiſe diejenige ſprachliche Bildung zu vermitteln, welche ein weſentliches Glied humaner Bildung iſt. Welche Vorzüge zur Erreichung dieſes letzten Zweckes die alten Sprachen vor den neuen haben, iſt hier für uns eine müßige Frage, denn die höhere Bürgerſchule muß um ihres Zweckes willen den neuern Sprachen großes Gewicht beilegen, eine beträchtliche Stundenzahl einräumen; das Auskunftsmittel, welches wir an mehreren Realſchulen bemerken, dem Lateiniſchen neben den neuern Sprachen eine jährlich wachſende große Stundenzahl (6—8 wöchentlich) einzuräumen, ſcheint uns aus mehreren Gründen entſchieden verfehlt, obgleich auch wir das Lateiniſche, als die Mutter des Franzöſiſchen nicht entbehren möchten. Stellen die neuern Sprachen der Erreichung des Ziels ſprachlicher Bildung, auf welches wir nicht verzichten wollen noch können, größre Schwierigkeit entgegen, ſo liegt darin eben für den Lehrer der Realſchule nur die Aufforderung, mit um ſo größrer Kraft ſich der Ueberwindung dieſer Schwierigkeit zu widmen, nicht ſie zu umgehen. Die Beſtrebungen in dieſer Richtung ſind zwar noch jung aber reich an Hoffnung. — Wir haben die Ueberwindung der Schwierigkeit, ſoweit ſich durch äußre Mittel helfen läßt, dadurch zu erleichtern geſucht, daß wir den Unterricht im Engliſchen, Franzöſiſchen und Lateiniſchen in jeder Klaſſe ſo viel wie möglich in eine Hand gelegt haben; es war

dies im vorigen Jahre schon in Cl. I. der Fall, wird im nächsten Schuljahre auch in II. vollständig, in den übrigen fast vollständig durchgeführt werden.

Der Unterricht im Deutschen steht in vieler Beziehung im innigsten Verbande mit demjenigen in den fremden Sprachen, nimmt aber schon um des unmittelbaren Verhältnisses willen, welches der Knabe und Jüngling zu seiner Muttersprache hat, eine ganz verschiedne Stellung ein und macht eine ganz verschiedne Behandlung nöthig; wir haben ihn soweit wie möglich in die Hand desjenigen Lehrers gelegt, welcher in denselben Classen den geschichtlich-geographischen Unterricht leitet; wir glauben durch diese Einrichtung uns wesentlich die Aufgabe erleichtert zu haben, unsre Schüler zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche ihrer Muttersprache, zur sachlichen und sprachlichen Durchdringung und Verarbeitung solcher Stoffe, die innerhalb ihres Gesichtskreises liegen, und insbesondre zu eben so liebevollem wie klaren Verständnisse deutschen Geistes, deutschen Lebens und deutscher Entwicklung vorzubereiten.

Wie weit auch von manchem Gesichtspunkte aus die Gegenstände auseinander liegen, in der Schule liegen sich der sprachlich-historische und der naturwissenschaftliche Unterricht sehr nahe. Hier wie dort gehen wir aus von der Beobachtung der einzelnen Erscheinungen, fassen das Verwandte zusammen, gewinnen durch Abstraktion den Ausdruck des Gemeinsamen, das Gesetz, in welchem wir die Fülle der Erscheinungen wiederfinden. — Von hier aus aber steht dem naturwissenschaftlichen Unterrichte ein Organ zu Gebote, welches in seiner gleich bewundernswürdigen Präcision, Einfachheit und Allgemeinheit dem Naturforscher weit über die Grenzen des Beobachteten an der Hand sichrer Schlüsse vorzuschreiten gestattet. Abgesehen davon nimmt die Mathematik in der Schule vom pädagogischen Gesichtspunkte aus eine eigenthümlich wichtige, den übrigen Unterricht wesentlich ergänzende Stellung ein. Wir sehen das Eigenthümliche des mathematischen Unterrichts nicht darin, wie es mitunter geschieht, daß er vor allen andern geeignet sei, den Verstand zu bilden, indem wir der Ansicht sind, daß der sprachliche Unterricht, richtig ertheilt, hierin nicht hinter ihm zurückstehe; wir sind andrerseits freilich ebensowenig der Ansicht, daß der mathematische Unterricht ausschließlich den Verstand in Anspruch nehme und die andern geistigen Kräfte brach liegen lasse; wo so etwas vorkommt, (und Aehnliches kommt in allen Lehrfächern vor), ist es ausschließlich auf Rechnung des Lehrers, nicht auf die des Unterrichtsgegenstandes zu setzen. Wir glauben das Eigenthümliche, das Charakteristische des mathematischen Unterrichts darin erkennen zu müssen, daß er mehr und namentlich früher wie jeder andre die freie Selbstthätigkeit und Selbständigkeit zu fördern geeignet ist. Während in allen andern Lehrfächern der Schüler Fremdes

zunächſt als Fremdes in ſich aufnimmt, an fremden Thatſachen und fremden Ideen ſich hinaufrankt, ſie zunächſt nur einſeitig und nach Maßgabe ſeiner bereits gewonnenen Ausbildung erfaßt, und allmälig ſich in dieſelben vertiefend ſie mehr und mehr zu ſeinem lebendigen Eigenthume macht, erobert der Schüler im mathematiſchen Unterricht mit jedem Schritte, welchen er thut, Boden, auf welchem er ganz Herr iſt, auf welchem er ſogleich das glückliche Bewußtſein eigner ſelbſtändiger Arbeit haben kann, und unter Leitung eines einſichtigen Lehrers haben wird; darin liegt eine pädagogiſche Kraft, welche nicht hoch genug anzuſchlagen iſt, und welche ſorgfältig und liebevoll gepflegt werden muß, wenn der mathematiſche Unterricht diejenige Seite im Schulorganismus, welche er vor andern auszufüllen geeignet, alſo verpflichtet iſt, wirklich ausfüllen will. — Das iſt ein Geſichtspunkt, welcher für die methodiſche Behandlung des mathematiſchen Unterrichts von weſentlicher Bedeutung iſt, aber ſelbſtredend nicht der einzige. Uebrigens nehmen der naturwiſſenſchaftliche und der mathematiſche Unterricht ihren Raum in der Realſchule nicht nur wegen ihres pädagogiſchen Werthes, ſondern weſentlich auch wegen ihres materiellen Gehalts, wegen ihrer innigen Beziehung zu der Aufgabe der höheren Bürgerſchule, wegen ihrer Wichtigkeit für die Berufszweige des bürgerlichen und gewerblichen Lebens ein.

Die Rückſicht auf diejenigen unſrer Schüler, welche nur einen Theil der Schule durchmachen und in der Regel aus der Tertia ins Leben übergehen, veranlaßt uns, den Unterrichtsſtoff ſo zu gruppiren, daß der Bildungsgang der unteren Stufe ſich mit dieſer Claſſe möglichſt abrundet. In der oberen Stufe beginnen wir in der Oberſecunda die Schüler zu eingehender Privatlectüre und freiem Privatſtudium anzuleiten, um ſie ſo viel an uns iſt zur Selbſtändigkeit zu erziehen.

Der beſchränkte Raum zwingt uns, mit ſo kurzen Bemerkungen nur einige Richtungspunkte unſres Strebens eben anzudeuten; aber ſolche Andeutungen wenigſtens nicht ganz zu unterlaſſen, fühlten wir uns um ſo mehr gedrungen, als ſonſt, wenn wir uns gänzlich auf die Angabe ſtatiſtiſcher Data beſchränkt hätten, der Schein nahe gelegen hätte, daß wir den Kern über der Schale vergäßen.“

— Elberfeld, Director Dr. Wackernagel. Abhandlung: 1. die parallelflächige Pemptoedrie des fünfflächigen Granatoeders. 2. Bemerkungen zur geometriſchen Bezeichnungsmethode, vom Director.

Aus der Chronik der Anſtalt finde folgendes hier eine Stelle:

Der Geſchichtsunterricht erfährt auf den Antrag des Directors eine Abänderung ſeiner bisherigen Einrichtung: der erſte Curſus, in VI und V., fällt mit Anfang dieſes Sommerſemeſters weg, wogegen die genannten beiden Klaſſen jede in der bibliſchen Geſchichte wöchentlich eine Stunde

mehr, alſo drei Stunden erhalten. Die bibliſche Geſchichte bildet den allein richtigen Anfang und die allein richtige Grundlage alles Geſchichtsunterrichts, und da ſie in demſelben Verhältniß zu dem Religionsunterricht ſteht, ſo erſcheinen in den untern grundlegenden Claſſen der Schule zwei Gegenſtände aufs innigſte mit einander verbunden, die ihrem Weſen nach auch ſpäter in dieſer Verbindung gedacht werden müſſen, wann ſie aus andern Gründen eine abgeſonderte Behandlung erfahren.

Ich habe einmal, als ich noch in Berlin lebte, von einem ſinnigen Manne, deſſen in neuerer Zeit oft gedacht worden, ausführen hören, wie ſich die Realſchulen eigentlich von den Gymnaſien unterſchieden: die Gymnaſien bildeten ihre Schüler an der Vergangenheit, die Realſchulen an der Gegenwart. Dieſe Erklärung drückt nun freilich ihrem Wortlaut nach weder die Einheit noch den Gegenſatz beider Schulen ſcharf genug aus; denn gerade was unter Gegenwart zu verſtehen, bleibt unerörtert: als Gedanken fehlten, ſtellte, ſo ſchien es, dies Wort zu rechter Zeit ſich ein. Jeder weiß, daß, wenn wir unter Gegenwart die vorhandenen Inſtitutionen und Obſervanzen des Lebens verſtehen, dieſe eine Macht ſind, unter deren Einflüſſen unſre Schüler werden was ſie werden: die Familie, die Ueberlieferungen der jugendlichen Welt, die größeren geſelligen Kreiſe, die weltliche und kirchliche Gemeinde, die Tageslitteratur und Tagesgeſpräche bilden die Schüler unſrer Schulen. Ich rede abſichtlich etwas oberflächlich. Die Schule ſelbſt aber erfaßt die Gegenwart als Moment von Geſchichte und Weiſſagung. Sie folgt nicht der Lehrtafel des Satans:

Grau, lieber Freund, iſt alle Theorie,
Und grün des Lebens goldner Baum.

Sie weiß wie entſetzlich des „Lebens goldner Baum", den Mephiſtopheles dort meint, die jungen Knaben vergiftet. Sie opfert auch nicht dem goldenen Kalbe und hilft das Volk losmachen mit feinem Geſchwätz, daß die Tafeln der Gebote Gottes über ihnen zerbrochen werden. Eine ehebrecheriſche Schule, welche in dieſem Sinne das junge Geſchlecht an der Gegenwart bildete! Dem Mammonsdienſt, ſeiner Eitelkeit und ſeinem Hochmuth, dem Geiſt der Brutalität, der von dem goldenen Kalbe über ſeine tanzenden und jubelnden Anbeter ausgeht, der Poeſie des goldenen Baumes wie des goldenen Kalbes, dieſer ganzen ſcheuslichen Gegenwart des heidniſchen Lebens hat die Realſchule gleich jeder andern Schule entgegen zu wirken, nicht ihr zu huldigen. Sie wirkt ihr entgegen wie ein Mann, der mit dem Finger ins Waſſer ſchreibt; vielleicht folgt ſeinem Schriftzuge einmal ein aufmerkſames Auge. Laß dir an meiner Gnade genügen. Aber die Wurzeln des Lebens, das aus Gott iſt, nähren und tränken, an der Geſchichte der Väter zeigen, wie alles geweſen, wie alles hat kommen

müſſen, wie jede Gegenwart geworden, wie Gott ein Geſchlecht durch das andre richtet, rückwärts und vorwärts, das iſt die Aufgabe der Schule. Geſchichte iſt Alles. Fallen und Auferſtehen, Verſündigung und Verheißung, Verheißung und Erfüllung, Werden und Wachſen und Vergehen, Säen und Ernten, — das erſte Herz wie das letzte, die Völker wie ein Mann, Geſchichte und Weiſſagung Eins. Alles iſt Geſchichte und Alles Weiſſagung. Die jungen Knaben müſſen das ahnen und fühlen lernen, und lernen ſie es nicht in dem ſogenannten Leben, iſt ihre ganze Umgebung verkauft an die ſchalſte Gegenwärtigkeit, daß Niemand der Väter und Niemand der Kinder gedenkt, ſo muß wenigſtens die Schule ihre Pflicht thun, auf Hoffnung.

Alle weiteren Unterrichtsfächer ſtehen in dem Dienſt dieſer beiden, der Geſchichte und der Religionslehre, und mir dieſen in dem Dienſt der heiligen Schrift. Alle Wiſſenſchaft arbeitet, ſie mag es wiſſen und wollen oder nicht, zu keinem andern Zweck, als um Gottes Wort zu begreifen, keine Kunſt zu einem andern, als um darzuſtellen, wie weit ſie Gott erkannt, und die zwei Gebote zu erfüllen, in denen das ganze Geſetz und die Propheten hangen. Auch die Schule kennt keinen andern: ihr Zweck iſt den Zögling zu befähigen, daß er nach dem Maße ſeiner Kräfte Gottes Wort verſtehe und Liebe übe. Der [?] Unterſchied zwiſchen der Realſchule und dem Gymnaſium beſteht darin, daß dieſes den Schüler befähigt, das Wort Gottes in den Grundſprachen zu leſen, die Realſchule dagegen an die deutſche Bibel verwieſen bleibt. Darüber wäre viel zu ſagen. Aber ſonſt erreicht die Realſchule jenen Schulzweck mit geringeren Umwegen: was dem Schüler jene allgemeine Befähigung giebt, iſt zugleich unmittelbar das, womit er dienend und helfend in ſeinen ſpäteren Lebensgeſchäften thätig iſt. Es iſt ihm ſolches Alles zugefallen.

Ich weiß ſehr wohl, daß die Elberfelder Realſchule weit davon entfernt iſt, meinem Ideal von einer ſolchen Anſtalt nahe zu kommen; aber ich bin alt genug und erfahren genug, um mit der Uebernahme der vollen Verantwortlichkeit für jedes Wort, das ich ſage, zu behaupten, daß eine Realſchule ihren Schülern eine Bildung zu geben vermag, welche in keinem Stück [?] hinter derjenigen zurückſteht, die ein Gymnaſium giebt. Die Realſchulen haben noch keine zureichenden Erfahrungen abgeworfen, auf deren Grund man ſie, ohne ungerecht zu ſein, verwerfen oder degradiren dürfte; was wollen die zwei Menſchenalter, die ſie beſtehen, ſagen! Dazu wurden die erſten nach ſehr gebrechlichen Principien improviſirt, blieben aber gleichwohl mehr oder weniger maßgebend für nachfolgende Unternehmungen. Die heutigen Realſchulen haben in ihrer gebundenen Stellung bis jetzt weder Wahres noch Falſches zur klaren Erkenntniß entfalten können.

Ich bin der Ueberzeugung, daß weder die Instruction für die Entlaſſungs-Prüfungen den Realſchulen förderlich geweſen, noch daß die Haltung der Städte gegen dieſe ihre Anſtalten eine freie Entwicklung derſelben begünſtigen konnte. So ward den Realſchulen ein Charakter gegeben, den ſie ihrem wahren Prinzip nach nicht haben, in deſſen Folge ſie „ein endloſes nach einem Niveau geſchorenes Feld von Mittelmäßigkeiten" durch die Nation verbreiten helfen.

Unterdeß freue ich mich, für die Elberfelder Realſchule einen Lehrer gewonnen zu haben, der die nach Geſchichte lechzenden Knaben nicht mit dem Waſſer tränkt, das er Tags vorher am Fluße unterhalb der Stadt geſchöpft, ſondern mit dem friſchen Quellwaſſer, das die Augen reinigt und das Herz ſtärkt. Jahrelang aus der Hand in den Mund leben, bis man ſeinen Rotteck auswendig weiß, das macht keinen Lehrer der Geſchichte, ſo häufig ſich dieſe Miſere auch findet und ſo ſchön ſie auch verknotigt iſt mit der vagabundirenden geiſtreichen Anſicht, daß alle Geſchicke Gottes nur dageweſen, um uns ſelige Menſchen der „Jetztzeit" unter des Lebens goldenen Baum und auf die Zinne der Vollkommenheit zu führen, deren wir uns mit gerechtem Stolz, wenn auch nicht mit Ahnenſtolz, erfreuen.

Wie lange ſich die Schule des neuen Lehrers erfreuen wird, wer kann es wiſſen. Gute Lehrer fangen an ſelten zu werden, weil die Opfer zu groß ſind, die man von ihnen verlangt. Das Studium mag edlere Naturen noch reizen, ob aber der Stand eines Lehrers? Der Stand vielleicht wohl, ſchwerlich aber die Lage eines Lehrers. Ein junger Menſch von einigen Gaben und einem guten Fond von Naturkraft überwindet die Prüfungszeiten, die der Staat ihm vorſchreibt, und begiebt ſich dann auf die lohnendere Bahn des induſtriellen Lebens. Wer erwerben will, der ſtudirt keine hiſtoriſchen Wiſſenſchaften, und wer naturwiſſenſchaftliche ſtudirt, der denkt an Berg- und Hütten-Weſen, aber nicht an Schulweſen.

Mit den Lehrergehalten, welche vor 30, 40 Jahren ausgeſetzt wurden, mochte es damals möglich ſein, auszukommen; jetzt iſt es nicht mehr der Fall, und wenn eine Stadt behaupten will, daß ſie für ihre Schulen Sorge trage, ſo muß ſie vor Allem die Gehälter der Lehrer um die Hälfte erhöhen. In Elberfeld kann kein Lehrer, der eine größere Familie zu erhalten hat, mit 800 Thaler leben, er braucht 1200 Thaler, und muß, um den nöthigen Zuſchuß zu erwerben, ſeine beſten Kräfte auf Nebenarbeiten verwenden und ſo der Schule entziehen. Den Gedanken, etwas für ſeine Kinder zurückzulegen, muß er für immer aufgeben. Ein Lehrer, der kein Vermögen in ſein Amt mitbringt, gilt gar nicht als

Perſon, ſondern als bloſe Arbeitskraft. Unter ſolchen Verhältniſſen ha in mancher Stadt bereits das Verhältniß gegenſeitiger Anerkennung gänzlich aufgehört: die Stadt iſt wohl noch dem Lehrer zu Dank verpflichtet, der Lehrer aber nicht mehr der Stadt. Scheut man ſich nicht, dem Lehrer ſeinen Nominalgehalt in den alten Münzſorten zu bezahlen, die ein Drittel an ihrem Werth verloren, ſo ſollte man einen Schritt weiter gehen und die Lehrerſtellen ohne Weiteres an den Mindeſtfordernden ausbieten; es würden ſich immer Candidaten finden. Aber es wird dahin kommen, daß ſich entweder nur noch Schwächlinge, die zu nichts anderm tauglich ſind, zu Lehrerſtellen melden, oder ein evangeliſcher Lehrerorden ſich aufthun muß, deſſen reiche, auf alles Gehalt verzichtende Mitglieder die Lehrerſtellen um Gottes Willen übernehmen, oder daß die Lehrer unter das Geſetz des Cölibats geſtellt werden. Von dieſen zukünftigen Eventualitäten abgeſehen, müſſen an der Elberfelder Realſchule, wenn die Lehrer ſich der Anſtalt mit allen Kräften widmen und nicht unter Seufzen arbeiten ſollen, was den Schülern nicht gut iſt, die Gehälter ſich von 1200 Thaler ſtatt von 800 Thaler herunter abſtufen. Hier kann nur eine großartige Stiftung helfen, wie die Streitſche am Gymnaſium zum grauen Kloſter in Berlin und wie es deren in alten Städten, in Hamburg, Frankfurt, Baſel, viele giebt.

Württemberg. [Ein württembergiſches Profeſſorats-Examen.] Die Revue hat früher*) die Verordnung des k. württembergiſchen Studienraths über eine veränderte Einrichtung des Profeſſorats-Examens ihren Leſern mitgetheilt, vielleicht dürfte es denſelben nicht unintereſſant ſein zu vernehmen, wie ſich ein ſolches in Wirklichkeit ausnimmt. Daher erlaubt ſich Einſender zu erzählen, wie es dabei zuging, als er ſich demſelben unterzog.

Im Laufe des Sommers 1854 wurde als Thema zu einer lateiniſchen Ausarbeitung, von welcher die Zulaſſung zum Examen abhängig, im württembergiſchen Correſpondenzblatt bekannt gemacht: **dijudicentur Sophoclis tragoediae, quaenam potissimum in scholis legendae videantur.** Die Arbeit, welche 4 Bogen nicht überſteigen ſollte, war, von dem Candidaten eigenhändig geſchrieben, bis zum 15. April 1855 einzuſenden. Auf meine im Herbſt 1854 an den k. Studienrath gerichtete Bitte, mir noch ein weiteres Thema zu einer deutſchen Arbeit aus dem Gebiete der Geſchichte und Geographie zu geben, erhielt ich folgende zwei Themata zur Auswahl: 1. Die Entwicklung der politiſchen Größe Englands ſoll nach ihren Hauptmomenten aus der Geſchichte der neuern Zeit dargelegt und

*) Pädag. Revue 38, S. 262 ff. (1854)

im Zuſammenhange mit der phyſiſchen Beſchaffenheit des Landes nachgewieſen werden; oder 2. Es ſoll ein Bild von der phyſiſchen Beſchaffenheit Großbritanniens entworfen und deren Bedeutung für die jetzige politiſche Stellung Englands nachgewieſen werden. Die Arbeit ſollte wieder 4 Bogen nicht überſteigen und bis zum 15. April eingeſchickt werden. Ich wählte mir das zweite Thema.

In Folge dieſer beiden Arbeiten zum Examen zugelaſſen, fand ich mich zur vorgeſchriebenen Zeit, Anfangs Juni, bei der Prüfung ein; mit mir erſchienen noch zwei Candidaten. Montag, den 4. Juni, früh 7 Uhr, begann die Prüfung in einem Zimmer des Ober-Gymnaſiums. Zuerſt wurde vom Herrn Oberſtudienrath Rector Dr. Roth die Vertheilung der Probelectionen mit uns Candidaten in humanſter Weiſe beſprochen und geordnet, ſodann vom Herrn Rector Schmid aus Ulm ein Thema zur lateiniſchen Compoſition und Expoſition dictirt. Das erſtere lautet:

„Es iſt viel Täuſchung dabei, wenn man die Urſachen der vielbeklagten Schwäche und Kränklichkeit unſerer Jugend in der Schule in der Uebertreibung der Lehrer, in der übermäßigen Anſtrengung ſucht. Tauſend Irrthümer haben ihren Grund in der Verwechslung von Urſache und Wirkung; vielleicht findet auch hier — die Wahrheit der Angabe, daß die heutige Jugend ſo beſondre Schwächlichkeit verrathe, vorausgeſetzt — vielleicht findet auch hier dieſe Verwechslung ſtatt. Die Jugend wird ſchwächlich, weil ſie angeſtrengt wird; oder wie, wenn wir den Satz umkehrten? Die Jugend erträgt keine Anſtrengung, weil ſie ſchwächlich in die Schule kommt! Es iſt eine uralte Sünde der Eltern, auf die Lehrer alle Verantwortung zu häufen; mußte ja doch ſchon in Rom der Lehrer ſchuld ſein, wenn kein Wärmeſtrahl aus dem Herzen und kein Lichtfunken aus dem Kopfe des Söhnleins zu locken war. Wie viele Väter können ſich — die Hand auf's Herz gelegt — das Zeugniß geben, daß ſie nichts zur Verzärtlung ihrer Kinder beigetragen, daß ſie ihnen alle die Genüſſe, mit denen wir die urſprüngliche Derbheit der deutſchen Knabennatur erweichen, neben denen aber das ſchwarze Brod, Arbeit genannt, nicht mundet, conſequent verſagt haben? Die Schule kommt ſchon zu ſpät, wenn ſie die Knaben in ihren Schooß aufnimmt, und kann auch durch Turnübungen nicht wieder gut machen, was man zu Hauſe verſäumt hat, noch weniger in Vergeſſenheit bringen, was ſchon zu früh zur Kenntniß des Knaben gekommen." (Döderlein.)

Die Expoſition war aus Virgil, Georg. I., 463. „Solem quis dicere falsum" u. ſ. w. — V. 497, wobei V. 476—488 ausgelaſſen waren.

Beide Arbeiten zuſammen mußten bis 12 Uhr abgeliefert werden; außer einem lateiniſch-deutſchen Lexicon war keinerlei Hülfsmittel geſtattet.

Während der Ausarbeitung war ein Mitglied der Prüfungs-Commiſſion anweſend.

Auf den Nachmittag, 2 Uhr, war die mündliche Prüfung im Hebräiſchen beſtimmt für die, welche in dieſem Fache eine Note zu bekommen wünſchten: jeder Candidat hatte beſonders zu erſcheinen. Examinator war Herr Ephorus Bäumlein. Dieſer fragte vor Beginn der eigentlichen Prüfung, ob ich den Anſpruch mache ein firmer Hebräer zu ſein, oder ob ich nur zeigen wolle, daß ich, falls mir das Fach übertragen würde, im Stande ſei, mich hineinzuarbeiten. Nachdem ich Letzteres bejaht hatte, fragte er noch, ob ich ſchon Unterricht darin ertheilt, was ich neuerdings geleſen habe u. ſ. w. Dann begann die eigentliche Prüfung. Von Pſalm 18 mußte ich V. 1 — 7 leſen, überſetzen und interpretiren, worauf noch verſchiedne Fragen über Pſalmüberſchriften, Accente, Formen, Etymologie einzelner Worte, einiges Syntaktiſche und Verhältniß von Pſalm 18 zu 2. Samuelis 22 folgten. Das ganze dauerte eine halbe Stunde. Außer dem Examinator waren noch einige Mitglieder der Commiſſion anweſend. Dieſe halbe Stunde gehört zu den angenehmſten Erinnerungen meines Lebens, obwohl ich manche Frage nicht nach Wunſch zu beantworten wußte.

Dienſtag früh 7 Uhr kam ſchriftliche griechiſche Compoſition und Expoſition, gegeben von Herrn Ephorus Bäumlein, wieder unter beſtändiger Cuſtodie eines Commiſſionsmitgliedes und blos mit Hülfe eines griechiſch-deutſchen Lexicons bis 12 Uhr auszuarbeiten. Dieſer Vormittag war einer der heißeſten des Sommers 1855, dumpfe Gewitterſchwüle in der Atmoſphäre, brennende Sonnenſtrahlen hinter den Vorhängen des Arbeitszimmers. Das deutſche Thema lautete:

„Wer mit der griechiſchen Litteratur einigermaßen vertraut iſt, wird nicht leugnen, daß Homer Ausgangspunkt aller Poeſie und Proſa der Griechen geworden iſt. Was die Poeſie betrifft, ſo iſt ſie hinſichtlich der Sprache offenbar von ihm abhängig, ſofern nicht nur alle epiſchen Gedichte eben in dem Dialect gedichtet ſind, den Homer angewandt hat, eine Miſchung aus ioniſchen und äoliſchen Elementen, ſondern auch die lyriſche Poeſie, obwohl ſie vorzugsweiſe des äoliſchen und doriſchen Dialekts ſich bedient, der epiſchen Formen ſich keineswegs enthalten, und ſofern endlich die attiſche Tragödie in manchen Stücken die Sprache Homers nachgeahmt hat. Aber was das Wichtigſte iſt, die Gedichte Homers wurden in ihren ausführlicher behandelten oder kurz angedeuteten Mythen, wenn man ſo ſagen darf, eine reiche Fundgrube für die ſpätern Dichter, aus der ſie unabläſſig Stoff und Anlaß zu ihren eignen poetiſchen Werken ſchöpften, und ſie galten als vollendete Kunſtwerke, die auch die Keime der übrigen

Dichtungsgattungen zu enthalten ſchienen. Man darf darum mit Recht als Regel aufſtellen, daß, wer die griechiſche Dichtkunſt gründlich kennen lernen will, kein andres Dichtwerk eher ſtudiren ſoll, als er die homeriſchen Gedichte kennen gelernt hat."

Zur ſchriftlichen Expoſition wurde dictirt Soph. Phil. V. 1348—1374, mit Auslaſſung der zweifelhaft ächten V. 1365½—1367½. Der griechiſche Text ſollte metriſch bezeichnet nebſt der Ueberſetzung abgegeben werden. Eine Erklärung war nicht gefordert. Weder bei der lateiniſchen noch bei der griechiſchen Expoſition wurde uns eine Andeutung gegeben, aus welchem Schriftſteller die Stelle genommen, oder welches der Zuſammenhang ſei. Nachmittags war ein Theil der Probelectionen. Ich hatte in der oberſten Claſſe (X. nach württembergiſcher Zählung, I. nach norddeutſcher) die geographiſche Weltſtellung Frankreichs mit Angabe der hiſtoriſchen Beziehungen mir ausgewählt. Anweſend waren außer der Prüfungs-Commiſſion noch einige Profeſſoren des oberen Gymnaſiums. Die Schüler entwickelten ſchöne Kenntniſſe und eine anerkennenswerthe Munterkeit im Antworten gegenüber dem ihnen fremden Candidaten.

Endlich kam der letzte Vormittag; Mittwoch früh 7 Uhr hatte ich eine zweite Probelection, wieder in der oberſten Claſſe des Gymnaſiums. Horaz, Ode I, 34 nahm ich durch. Daß ich dabei Naucks Paralleliſirung dieſer Ode mit der Bekehrung des Apoſtel Paulus abweiſend berührte, habe mißfallen, ſagte mir nachher privatim einer der anweſenden Herren; ich hätte lieber dieſen Gedanken Nauck's gar nicht berühren ſollen. Sonſt gilt daſſelbe, was ich über die geographiſche Lection ſagte.

Und zu allerletzt, ½10 — 11 Uhr, kam das für uns Candidaten peinlichſte Stück, das ſogenannte Colloquium. In dem großen Saale des Gymnaſiums ſtand ein großer, grüner Tiſch, an demſelben ſaßen die ſechs Herren der Commiſſion und ihnen gegenüber der Candidat. Zuerſt wurde ich um genauere Auskunft über eine Stelle in der ſchriftlichen lateiniſchen Expoſition gefragt. Dann kam Tacitus Annal., Tod des Tiberius, Jam Tiberium corpus, jam vires u. ſ. w.; ich mußte leſen und überſetzen, und eine Reihe Fragen beantworten über den vorausgehenden Inhalt der Annal., den Zuſtand der Handſchriften, Ausgaben, Sprachgebrauch des Tacitus und einiges Etymologiſche. Sodann kam Griechiſch. Zuerſt Fragen über die Arbeiten des vorhergehenden Tags, dann mußte Soph. Phil., V. 169—179 (Chor) metriſch geleſen und überſetzt werden, worauf einige metriſche Fragen kamen. Darauf folgte Hom. Odyſſee ε Anfang. Leſen, Ueberſetzen, Fragen über homeriſche Formenlehre, Satzbildung und Bedeutung der Stelle für homeriſche Kritik. Endlich kam die Geographie und Geſchichte. Erſte Frage: Geſetze der Wärmevertheilung auf der Erde

und graphiſche Darſtellung derſelben. Zweite Frage: Geſchichte und Schauplätze der neuſten geographiſchen Entdeckungen. Dritte Frage: Periodiſirung der ruſſiſchen Geſchichte.

Damit war ich entlaſſen; einige Wochen ſpäter lief das Prüfungszeugniß ein. Eine der erſten lateiniſchen Stellen, die mir nach meiner Rückkehr in die Augen kam, waren Catulls Worte: (31, V. 7 ff.)

O quid solutis est beatius curis,
cum mens onus reponit, ac peregrino
labore fessi venimus larem ad nostrum
desideratoque adquiescimus lecto.

Gottlob, daß nicht ein Durchfall durch's Examen mir auch die nächſten Worte Catulls nahe legte:

hoc est quod unum est pro laboribus tantis.

A. P.

— (Inſtruction für den Geſchichts-Unterricht in den untern Gelehrten- und Realſchulen.) Dem Geſchichtsunterricht für die Latein- und Realſchulen vom 8. bis zum 14. Jahr ſind die Zeittafeln *) zu Grunde zu legen, und es wird über deren Gebrauch und die Behandlung des Geſchichtsunterrichts Nachſtehendes angeordnet:

I. Bei der Vertheilung des Stoffes, welcher nach den Beſtimmungen des Generalerlaſſes vom 16. September 1854 in die Zeittafeln aufgenommen worden, gilt als Regel, daß für die 3 jüngſten Jahresabtheilungen (vom 8. bis 11. Jahr) die Geſchichte des israelitiſchen Volks, welche mit dem Unterricht in der bibliſchen Geſchichte, wie er bisher nach den Lehrbüchern von Kurtz, Zahn und nach dem Calwer Lehrbuch u. a. ertheilt wurde, zuſammenfällt, ſodann für die 4. Jahresabtheilung (im 12. Jahr) die griechiſche Geſchichte, für die 5. Jahresabtheilung (im 13. Jahr) die römiſche Geſchichte und für die 6. Jahresabtheilung (im 14. Jahr) die deutſche und die württembergiſche Geſchichte beſtimmt ſind.

Dieſe Regel, welche vorausſetzt, daß jede Jahresabtheilung eine beſondere Klaſſe bildet, muß in ſolchen Anſtalten, bei welchen dies nicht zutrifft, vielmehr mehrere Jahresabtheilungen in Einer Klaſſe vereinigt ſind, einige Modificationen erleiden, worüber Folgendes bemerkt wird:

1) An denjenigen Schulen, in welchen die drittjüngſte Jahresabtheilung (vom 10. bis 11. Jahr) weder eine beſondre Klaſſe bildet, noch mit den beiden jüngeren vereinigt iſt, vielmehr mit einer oder mehreren älteren Jahresabtheilungen zugleich unterrichtet wird, (wie dies bei vielen Landſchulen der Fall iſt, bei welchen die Collaboratur- oder Elementarklaſſe ge-

*) Das Nähere ſ. in der 1. Abtheilung dieſes Heftes. Lgbn.

wöhnlich die Schüler vom 8. bis 10. Jahr enthält, während die übrigen in einer oder mehreren Präceptorats- beziehungsweise Realklaſſen unterrichtet werden,) iſt der Unterricht in der israelitiſchen Geſchichte, vorbehältlich deſſen, was im Religionsunterricht der obern Klaſſen fortgeſetzt wird, ſchon mit der zweiten Altersklaſſe abzuſchließen. Die Schüler der dritten Altersabtheilung ſind in ſolchem Falle zu dem Geſchichtsunterricht, welcher in ihrer Klaſſe den älteren Abtheilungen ertheilt wird, beizuziehen; wobei übrigens dem Urtheil des Lehrers überlaſſen bleibt, dies zu verſchieben, wenn er die Schüler jener Abtheilung noch nicht für reif dazu erachtet.

2) In denjenigen Schulen, in welchen die Mehrzahl der Schüler nicht zu wiſſenſchaftlichen Studien beſtimmt iſt, ſondern mit der Confirmation den Schulunterricht abſchließt, iſt die Eintheilung ſo zu treffen, daß der alten (römiſchen und griechiſchen) Geſchichte, je nachdem es die Klaſſeneintheilung zuläßt, 1 oder $1^1/_2$ Jahre und der deutſchen und württembergiſchen Geſchichte $1^1/_2$ oder 2 Jahre gewidmet werden.

3) Unter allen Umſtänden wird verlangt, daß jeder Schüler, welcher die Klaſſen einer niedern Schule vollſtändig durchlaufen hat, den Geſchichtsunterricht in dem ganzen Umfang, wie er in den Zeittafeln vorgeſehen iſt, insbeſondre alſo auch in der deutſchen und württembergiſchen Geſchichte genoſſen habe.

II. Der Geſchichtsunterricht iſt auch in denjenigen Klaſſen, in welchen mehrere Jahresabtheilungen vereinigt ſind, nicht in Abtheilungen, ſondern allen Schülern gemeinſchaftlich zu ertheilen.

Es iſt jedoch dabei ſorgfältig darauf zu achten, daß mit dem Anfang des Schuljahrs die neu eintretenden Schüler gehörig orientirt werden, und der Unterricht an einer Stelle weiter geführt wird, welche Epoche machend iſt und für ſich einen natürlichen Anfangspunkt bildet, wozu die meiſten der in den Zeittafeln bezeichneten Abſchnitte ſich eignen werden.

III. Mit dem Unterricht in der israelitiſchen Geſchichte iſt zu verbinden die Geographie des heiligen Landes und der benachbarten Länder, namentlich Aegyptens und der Euphrat- und Tigrisgegenden, ferner iſt das zum Verſtändniß der israelitiſchen Geſchichte Nothwendigſte aus der Geſchichte der altorientaliſchen Reiche, Aegyptens, Babyloniens, Aſſyriens, Phöniziens je an ſeinem Orte beizubringen.

Dem Unterricht in der griechiſchen Geſchichte iſt die Geographie Griechenlands, Kleinaſiens und im Allgemeinen der Küſtenländer des öſtlichen Theils des mittelländiſchen Meers voranzuſchicken, wobei die griechiſchen Colonien zu erwähnen ſind.

Der römiſchen Geſchichte hat voranzugehen die Geographie Italiens und der weſtlichen Küſtenländer des Mittelmeers.

Außerdem hat in dem Fall, wenn bei mehreren in Einer Klaſſe combinirten Altersabtheilungen ein Theil der Schüler die griechiſche Geſchichte zuvor noch nicht gehabt hat, der Lehrer beim Beginne der römiſchen Geſchichte das Nöthigſte über die Griechen und ihre Bedeutung in der Geſchichte voranzuſchicken, auch im Verlaufe des Unterrichts die nöthigen Erklärungen aus dem griechiſchen Sagenkreiſe und der griechiſchen Mythologie zu geben.

Ingleichen hat in dem Falle, wenn bei einer ſolchen Klaſſe eine Schülerabtheilung zuerſt die deutſche Geſchichte hört, dieſer eine kurze Schilderung des römiſchen Reichs beim Beginne der Völkerwandrung, namentlich in geographiſcher Beziehung voranzugehen.

Die württembergiſche Geſchichte kann entweder zuſammenhängend nach der deutſchen Geſchichte vorgetragen oder es können, wo die Zeit hierzu nicht ausreichen ſollte, die Daten der erſteren an den entſprechenden Stellen der letzteren eingereiht werden.

IV. Die großgedruckten Zahlen und Daten, wie ſie z. B. bei der israelitiſchen Geſchichte ausſchließlich vorkommen, ſind ſämmtlichen Schülern, ohne Unterſchied zwiſchen den verſchiedenen Arten von Schulen, feſt einzuprägen, als Anhaltspunkte für die weiteren Ausführungen von Seite des Lehrers, und als Rahmen für die von den Schülern ſpäterhin zu erwerbenden umfaſſenderen und eingehenderen Geſchichtskenntniſſe.

Bezüglich der kleiner gedruckten Zahlen, Namen ꝛc. wird bei ſolchen Klaſſen, in welchen die Mehrzahl der Schüler zu höheren wiſſenſchaftlichen Studien beſtimmt iſt, eine Bekanntſchaft der Schüler auch mit dieſen Geſchichtszahlen und Daten, ſoweit ſich ſolche auf die griechiſche und römiſche Geſchichte beziehen, verlangt. Im Uebrigen bleibt es dem verſtändigen Ermeſſen der Lehrer überlaſſen, in wie weit der Unterricht und die Memoriraufgaben ſich auch auf die kleingedruckten Daten erſtrecken ſollen, wobei die Befähigung und die künftige Beſtimmung der Schüler, die Confeſſion derſelben, die Dauer der Schulzeit ꝛc. zu berückſichtigen ſind. In der Geſchichte des Mittelalters werden z. B. manche Anführungen aus der Kirchengeſchichte für katholiſche Schulen mehr als für proteſtantiſche und umgekehrt für die letzteren eingehende Daten aus der Reformationsgeſchichte mehr am Orte ſein, als für jene. Ebenſo werden in den Realſchulen einzelne litterarhiſtoriſche Namen aus der alten Geſchichte, wie Herodot, Sophokles, Ariſtophanes, Tacitus, Plinius u. a. übergangen werden können.

V. Im Allgemeinen wird es für zweckmäßig erachtet, daß nicht ein einzelnes Geſchichtsdatum eine beſondre Memoriraufgabe bilde, vielmehr ſind immer mehrere, welche in einem innern Zuſammenhang mit einander ſtehen, gleichzeitig zum Memoriren aufzugeben.

Dieſer Zuſammenhang kann ſich entweder auf die zeitliche Nähe der Begebenheiten beziehen und es können ſo die in Einen Abſchnitt gehörigen Zahlen auf einmal gelernt werden, oder auf die Eintheilung und Ueberſchriften und ſo können die Grenzpunkte verſchiedner Zeitperioden, alſo z. B. der 3 Hauptperioden der römiſchen Geſchichte, neben einander aufgegeben werden.

Hiernach werden weitaus nicht in jeder Woche, ſondern meiſt nur nach längeren Zwiſchenräumen von 4 bis 6 Wochen ſolche Memorirübungen anzuſtellen ſein, die dazwiſchen liegenden Zeiten aber mögen dazu verwendet werden, die Zahlen häufig wiederholen zu laſſen, dieſelben dann gehörig auszufüllen, ſo daß ſie als der feſte Rahmen erſcheinen, innerhalb deſſen das hiſtoriſche Bild ſich einfügt.

VI. Daß der hiſtoriſche Stoff in den Beſitz des Schülers übergehe und ſich beſtimmte Bilder von den Perſonen, Begebenheiten und Zeiträumen in ihm feſtſetzen, und dadurch auf das ſittliche Gefühl, die Geſinnung und den Willen der Schüler nachhaltige Eindrücke hervorgebracht werden, dazu muß die Behandlung des Gegenſtandes durch den Lehrer und der Vortrag deſſelben das meiſte beitragen. In dieſer Beziehung mögen folgende Winke beachtet werden:

Die ganze Auffaſſung der Geſchichte muß von chriſtlichem Geiſte durchdrungen und getragen ſein. Dieſe Auffaſſung darf aber nicht in tendenziöſer Weiſe ſich aufdrängen, ſondern muß dem unbefangenen Sinn aus der ganzen Behandlung und dem Vortrag des Lehrers ſich zu fühlen geben.

Als Grundlage des Unterrichts für die Profangeſchichte dienen die Zeittafeln nach ihren Ueberſichten, Eintheilungen und Gruppirungen des Stoffes, mit welchen auch die nöthigen Fingerzeige in Betreff der Unterſcheidung des unbedingt Wichtigen von dem minder oder bedingt Wichtigen gegeben ſind. Wird mit dieſer Grundlegung fortwährend die geographiſche Anſchauung verbunden, welche ein hiſtoriſch-geographiſcher Atlas oder am beſten hiſtoriſch-geographiſche Wandkarten, wie ſolche neuſtens von Spruner und Bretſchneider erſchienen ſind, gewähren, ſo wird die Jugend Bilder der wichtigſten hiſtoriſchen Abſchnitte ſich aneignen, welche durch das Feſthalten der Zahlen in die rechte Reihenfolge und Ordnung gebracht werden.

An dieſe Grundlage hat ſich der Vortrag des Lehrers anzuſchließen, welcher eines weitern Leitfadens, den zu geben bei der confeſſionellen Verſchiedenheit der Schulen ohnehin kaum möglich ſein würde, nicht mehr bedarf. Dagegen muß darauf gedrungen werden, daß der Lehrer ſeine Darſtellung der Sache aus Werken ſchöpfe, welche ins Einzelne gehen und wo möglich die lebendige Farbe der Quellen an ſich tragen. Die ge-

ſchichtliche Litteratur iſt an ſolchen Werken, welche ſich auch zur Anſchaffung in Schul- und Schülerbibliotheken eignen, nicht arm. Dahin gehören: Roth, Leſebuch zur Einleitung in die Geſchichte (griechiſche und römiſche Geſchichte in ausführlicher Erzählung); Schwab, die ſchönſten Sagen des claſſiſchen Alterthums; Becker, Erzählungen aus der alten Welt; Lange, Erzählungen nach Herodot; Becker's Weltgeſchichte; Pfizer, Alexander der Große; Oſterwald, Erzählungen aus der alten deutſchen Welt; Klopp, Geſchichte der deutſchen Völkerſtämme aus der Zeit der Völkerwandrung; Grube, Charakterbilder aus der Geſchichte; Menzel, deutſche Geſchichte; Luthers Leben von Matheſius; Gieſebrecht, Geſchichte der deutſchen Kaiſerzeit (nur für den Lehrer); Archenholz, Geſchichte des ſiebenjährigen Kriegs u. a.

Vermag der Lehrer an der Hand ſolcher Bücher den Stoff frei vorzutragen, ſo iſt dies am beſten. Jedoch iſt hiebei eine ſorgfältige Vorbereitung unerläßlich, um nicht in den Fehler allzugroßer Breite, deren Wirkung Langeweile iſt, zu verfallen. Eben ſo iſt dabei die Gefahr zu vermeiden, daß in Sprache, Ausdruck, Bildern ꝛc., auch in Urtheilen und Schilderungen ſubjective Elemente ſich einmiſchen, durch welche der Gegenſtand eine einſeitige Färbung erhält, wo nicht in ein ſchiefes Licht geſtellt wird. Von ſelbſt erſcheint als unangemeſſen das Moraliſiren über Perſonen und Begebenheiten, ſtatt die Handlungen und Thatſachen reden zu laſſen und nicht minder endlich ein Kritiſiren von Charakteren, Zuſtänden, geſuchte Vergleichungen mit der Jetztzeit u. ſ. f.

Wenn ſich der Lehrer nicht zutraut, den Stoff mit Vermeidung der vorbezeichneten Abwege frei vorzutragen, ſo wird ſich das Vorleſen der zur Behandlung kommenden Abſchnitte aus einem der genannten Bücher am meiſten empfehlen, wobei jedoch unerläßlich iſt, daß gut, d. h. einfach und ohne gemachtes Pathos, aber mit Ausdruck, Theilnahme und in guter Ausſprache geleſen werde, damit die Schüler auch in Beziehung auf das Leſen ein Muſter daran nehmen.

Der fortgeſetzten Aufmerkſamkeit der Schüler, welche übrigens einem guten Vortrag von ſelbſt nicht fehlen wird, hat ſich der Lehrer durch Zwiſchenfragen und Erläuterungen an geeigneter Stelle zu vergewiſſern. Insbeſondre ſind die Schüler zu gewöhnen, das Vorgetragene in fortlaufender Rede nachzuerzählen.

Für die Behältlichkeit, für Hervorbringung feſter und nachhaltiger Eindrücke und Erzeugung abgerundeter Bilder iſt es ferner von großem Werth, daß ein Hauptgegenſtand nicht ſich durch mehrere Lectionen hinziehe, ſondern je in einer Stunde zum Abſchluß gebracht werde, damit der Schüer jedesmal ein Ganzes erhalte und nicht eine Ergänzung abwarten muß, welche durch allerlei indeſſen ſich zwiſcheneinſchiebende Gegenſtände des Lernens erſchwert wird.

Da man nicht ſo weit gehen will, von Seiten der Behörde für jed Stunde eine beſtimmt zu löſende Aufgabe feſtzuſetzen (wie dies zum Th anderwärts geſchieht), ſo muß von den Lehrern erwartet werden, daß ſ ſelbſt für jede Stunde ein genau abgegrenztes Penſum beſtimmen und damit die Aufgabe der einzelnen Stunde in das richtige Verhältn zur Aufgabe des ganzen Jahrs geſetzt werde, iſt je beim Beginne ein Curſes eine Vertheilung des für denſelben vorgeſchriebenen Stoffes für kü zere Zeitabſchnitte vorzunehmen, deren Einhaltung im Laufe des Unterric ſich die Lehrer zur unerläſslichen Pflicht zu machen haben.

Was in jeder Stunde vorgekommen, iſt am Anfang der nächſt kurz zu wiederholen und dieſe Wiederholung vornehmlich dazu zu verw den, daß die Aufmerkſamkeit der Schüler auf die Hauptperſonen u Hauptſachen fixirt und das gewonnene hiſtoriſche Bild in den Hauptumriſſ reproducirt werde. Größere Repetitionen, welche ſich auf längere Zeiträu beziehen, ſind alle 6 bis 8 Wochen am Schluſſe geeigneter Zeitabſchni ſo vorzunehmen, daß auch hier eine Reihe von einzelnen Geſchichtsbildern ein ganzes in ſich abgeſchloſſnes Gemälde zuſammengefaßt wird.

Wird der Unterricht in der Geſchichte in den genannten Anſtalte dieſem Geiſte gegeben und nach den ertheilten Weiſungen eingerichtet, läßt ſich erwarten, daß die Schüler, welche dieſen Unterricht in ſeinem vo Umfang genoſſen, nicht nur eine wohlgeordnete Reihe von klaren und a ſchaulichen Geſchichtsbildern der alten und neueren Zeit, welche ihnen z wirklichen Eigenthum geworden ſind, von der Schule in das Leben m nehmen, ſondern auch tiefe für Geſinnung und Leben bedeutungsvolle E drücke erhalten, Eifer und Liebe für geſchichtliche Studien gewonnen, geſchichtliche Betrachtungsweiſe der Dinge ſich gewöhnt und hiezu den ri tigen Standpunkt einzunehmen gelernt haben.

Stuttgart, im Juni 1856. Königl. Studienrath.

Frankreich. [Der Orden der frères des écoles chr tiennes.] Dieſe Brüderſchaft, ſpottweiſe die der frères ignorant genannt, der Frankreichs Volksſchulweſen ſo viel verdankt und welche e der wichtigſten Rüſtzeuge der Kirche in ihrem Kampfe mit der Univerſi geworden iſt, beſteht mit kurzer Unterbrechung ſeit 1680 und nennt a ihren Stifter noch heute mit innigſter Verehrung „den ehrwürdigen Prie und tugendhaften Herrn“ Jean Baptiſte de la Salle.

Er war Kanonikus in Rheims. Gerührt von dem geiſtigen und ſittlich Elende, dem die in beinah gänzlicher Unwiſſenheit heranwachſenden Kind des Arbeiterſtandes anheim fielen, glaubte er, daß der Geſellſchaft wie d Religion ein weſentlicher Dienſt geleiſtet werden würde, wenn man de

indern Unterricht und gute Erziehung verſchaffe. Der Unterricht ſollte n Schmuck des Geiſtes für ſie werden und ſie befähigen, die Pflichten es künftigen Berufs in ehrenwerther Weiſe zu erfüllen, und die Er- hung ſollte, indem ſie ihre Herzen an Tugend und religiöſe Uebungen wöhnte, gute Bürger und gute Chriſten aus ihnen machen.

Durchdrungen von dieſen Gefühlen und tief überzeugt, daß Gott Ausführung der daraus fließenden Gedanken von ihm verlange, er- kte er das ſicherſte und wirkſamſte Mittel dazu in der Stiftung eines reins von Männern, die entſchloſſen wären ſich ganz und einzig dem mentarunterrichte zu widmen. Er zog daher verſchiedne junge Leute ſich, um ihnen in der Kunſt die Jugend gut zu erziehen die nöthigſte weiſung zu ertheilen. Da er jedoch bald einſah, daß nur die aller- kommenſte Hingebung und die unbedingteſte Selbſtverleugnung ſein rk zu einem wahrhaft ſegensreichen machen könne, beſchloß er ſeinen ngern in beiden Beziehungen mit gutem Beiſpiele voran zu gehen: wurde nicht nur ſelbſt Elementarlehrer, ſondern legte auch ſein Kanoni- nieder und vertheilte ſeine ſämmtliche Habe unter die Armen.

Es herrſchte damals in den Volksſchulen Frankreichs die ſogenannte vidduelle Lehrweiſe, d. h. man unterrichtete ſtets nur ein einzelnes Kind, ging erſt dann zu einem zweiten über, wenn man gewiß war, daß eres Alles verſtanden habe.

Dies ſchien dem Stifter des Vereins unzweckmäßig, und demnach er unabläſſig auf eine beſſere Einrichtung des Unterrichts. So wurde für Frankreich wenigſtens, der Schöpfer der ſogenannten Simultan- thode, d. h. er theilte ſeine Schüler dem Grade ihrer Ausbildung ent- chend in Sectionen und ließ, indem er eine unterrichtete, die andern iten und umgekehrt.

Um die Erfahrungen, die er dabei geſammelt hatte, auch für die unft nutzbringend zu machen und ſeinen darauf gegründeten Einrichtungen möglichſt große Dauer und Beſtändigkeit zu geben, ſtellte er dieſelben iner eigenen Schrift, la Conduite des écoles chrétiennes, zuſammen, dieſe iſt noch heute die Grundlage für die geſammte Wirkſamkeit Brüderſchaft.

Zwar haben die Jünger de la Salle's in ihrem Eifer für das Wohl Jugend Nichts vernachläſſigt, um ſein Syſtem in ſeinem Geiſte zu ollkommnen; allein da ſie ſich ſtets bewußt geblieben ſind, daß ſie alle mmen nur eine Körperſchaft ausmachen und alle zuſammen nur en Zweck verfolgen, ſo hat kein Einzelner es je gewagt auf dieſem e einſeitig und ſelbſtändig vorzuſchreiten, indem er etwa Aenderungen hrte, die ſich erſt noch bewähren mußten: im Gegentheil jedwede neue

Entdeckung, die auf dem Gebiete des Volksſchulweſens von irgend einem der Brüder gemacht ward, mußte allen mitgetheilt und von allen geprüft werden und fand erſt dann Aufnahme in die Conduite, wenn ſie ſich überall bewährt hatte.

So hat das Buch im Laufe der Zeit verſchiedne Zuſätze erhalten und iſt in einzelnen Beziehungen auch weſentlich verbeſſert worden. In Folge deſſen mußte es, um ſeine innere Einheit aufrecht zu erhalten, im Jahre 1834 von einer Anzahl eigens dazu berufener Brüder vollkommen umgearbeitet werden. In dieſer neuen Faſſung erhielt es 1837 die Billigung des Kapitels, das man in jenem Jahre abhielt, und iſt ſeitdem für das geſammte Leben und die geſammte Lehrthätigkeit der Brüder einzig und unbedingt maßgebend.

Der Orden ſelbſt und ſeine Regel erhielten die päbſtliche Anerkennung durch eine Bulle Benedict's XIII. vom 26. Januar 1724, die den damaligen Verhältniſſen gemäß unter dem 26. April des folgenden Jahres vom Könige genehmigt, am 12. Mai vom Parlament zu Rouen regiſtrirt und am 17. Mai desſelben Jahres von den Biſchöfen, den Freiheiten der Gallicaniſchen Kirche entſprechend, für zuläſſig befunden und erklärt wurde. Die ſtaatliche Genehmigung hatte der Orden durch ein Königliches Patent erhalten, welches „Fontainebleau im September 1724" gezeichnet iſt.

Auf ſolche Weiſe geſtiftet und begründet, hatte der Orden Frankreich bereits mehr als ein ganzes Jahrhundert durch ſeine ſtille, uneigennützige Wirkſamkeit für das Wohl der Armen geſegnet, als die wilden, tempelſchänderiſchen Verordnungen von 1792 ihn auflöſten und ſeinem Wirken Einhalt thaten. Die Revolution, welcher die buhlende Wiſſenſchaft ſo gründlich vorgearbeitet hatte, begriff ſehr wohl, einen wie mächtigen Damm zur Beſchränkung ihrer Fluthen ſie beſtehen laſſen würde, wenn ſie dem Volke eine religiöſe und unentgeltliche Erziehung gönnte; Unwiſſenheit und Rohheit waren ihr willkommen, der Unverſtand in Bettellumpen war ohne Frage der brauchbarſte, weil willenloſe Vollſtrecker ihrer Henker- und Mordbrennerpläne. Bildung dagegen, Glaube und Sittlichkeit, in die jugendlichen Herzen gepflanzt und mit treuſter Sorgſamkeit darin gepflegt, mußten das heranwachſende Geſchlecht grundſätzlich zu ihrem Gegner und ſchließlich zu ihrem Ueberwinder machen: das ſah die augenblicklich ſiegende Partei vollkommen klar voraus, und darum führte ſie den mörderiſchen Streich.

Allein „das Gute ſtirbt nicht," und ſo traf auch dieſer Streich nur halb. Schon 1802 begann der Orden ſeine Neugeſtaltung, und das Decret Napoleon's I. vom 17. März 1808, durch welches die Univerſität

organiſirt wurde, ſtellte auch ihn geſetzlich wieder her. Derſelbe Grund, um deſſen willen der Orden von der Revolution vernichtet war, bewog den Ueberwinder der nur zerſtörenden Empörung, den Gründer neuer Ordnung und Auctorität, die Brüderſchaft in alle ihre Rechte wieder einzuſetzen und ihr die freiſte Wirkſamkeit zu ſichern.

Nur darin änderte Napoleon etwas an ihrer Stellung, daß er die Ordensregel vorher der Univerſität zur Prüfung und Genehmigung übergab und die Erlaubniß zum Antritt der Lehrthätigkeit für jeden Bruder von dem Ausfalle eines Examens abhängig machte, welches die Univerſität mit ihm anſtellen ſollte. Die geiſtige Brüderſchaft ward dadurch, zum mindeſten ſcheinbar und geſetzlich, einer weltlichen Behörde untergeordnet und hat ſich dem der Sache wegen und wohl nicht minder in dem Bewußtſein, daß die innere Kraft die ſchwache Form bald ſprengen werde, willig gefügt.

Die wichtigſten der neunundfunfzig Paragraphen, in welchen die den Orden bindenden Beſtimmungen enthalten ſind, lauten im Auszuge aus der von der Univerſität im Jahre 1810 gebilligten Faſſung, wie folgt:

§. 1. Zweck der Brüderſchaft iſt: Kindern unentgeltlichen Unterricht und eine chriſtliche Erziehung zu Theil werden zu laſſen.

§. 2. Die Mitglieder derſelben müſſen feſt gegründet ſein im Glauben, ſo daß ſie alles auf Gott beziehen und Seinem Willen ſich vollkommen unterordnen; ſie müſſen ferner von glühendem Eifer für das geiſtige und ſittliche Wohl der Kinder beſeelt ſein.

§. 3. An der Spitze des Ordens ſteht lebenslänglich ein Superior, dem zwei mit ihm in einem Hauſe wohnende Gehülfen Rath und Beiſtand leiſten.

§. 4. Der Superior wird von den verſammelten Directoren der wichtigſten Ordenshäuſer in geheimer Abſtimmung gewählt; dasſelbe geſchieht hinſichtlich der Gehülfen, die auf zehn Jahre gewählt werden, doch wieder wählbar ſind.

§. 5. Der Superior iſt abſetzbar, aber nur durch ein allgemeines Kapitel und wegen außerordentlich ſchwerer Gründe.

§. 6. Das allgemeine Kapitel beſteht aus dreißig der älteren Brüder oder Directoren der wichtigſten Ordenshäuſer. Es verſammelt ſich beſtimmungsgemäß alle zehn Jahre, kann aber auch je nach den Umſtänden, zu außerordentlichen Verſammlungen berufen werden.

§. 7. Jedes einzelne Ordenshaus wird von einem Director geleitet, der ſeine Stelle drei Jahre lang bekleidet, wenn nicht etwa triftige Gründe den Superior und ſeine Gehülfen bewegen die Amtsdauer desſelben abzukürzen oder auszudehnen.

§. 8. Der Superior ernennt Visitatoren, die ebenfalls drei Jahre im Amte bleiben, einmal im Jahre die Runde machen, sich von den Directoren Rechenschaft über Einnahme und Ausgabe ablegen lassen und dem Superior sofort von den etwa bemerkten Mängeln Kenntniß geben.

§. 9. Keiner der Brüder kann Priester sein oder nach dem geistlichen Stande streben, keiner irgend ein Amt in der Kirche verwalten; still und zurückgezogen, leben sie insgesammt ganz und ausschließlich ihrem Berufe und der Erfüllung ihrer Pflichten.

§. 10. Sie verpflichten sich dem Orden durch das Gelübde der Armuth, der Keuschheit und des Gehorsams, Anfangs jedoch nur für drei Jahre, so wie durch das Gelübde beständig zu sein und allen Unterricht ganz unentgeltlich zu ertheilen. Die Verpflichtung ist lösbar durch den Pabst.

§. 11. Sie werden zu dem Gelübde, auch zu dem nur für drei Jahre bindenden, nicht zugelassen, bevor sie nicht mindestens zwei Jahre dem Institute angehört und sich daselbst ein Jahr lang als Novizen und ein Jahr lang in der Schule als willig und befähigt bewährt haben. (Die Brüderschaft hat außerdem ein sogenanntes vorbereitendes, dreijähriges Noviciat für junge Leute von 13 bis 16 Jahren als nothwendig erkannt und eingeführt.)

§. 12. Sie werden ferner zu dem Gelübde nicht eher zugelassen, als bis die eingehendsten Erkundigungen über sie eingezogen worden sind und sie die absolute Stimmenmehrheit von Seiten der Brüder des Hauses, in dem sie leben, erlangt haben.

§. 13. Sie können schon mit sechszehn oder siebzehn Jahren eintreten, müssen aber alsdann die Gelübde jährlich erneuern, bis sie das fünfundzwanzigste Lebensjahr vollendet haben.

§. 14. Ausgeschlossen wird Jeder, der sich schlecht aufführt, doch nur aus äußerst triftigen Gründen, die das Kapitel für solche erklärt und Stimmenmehrheit der Brüder als solche anerkannt hat.

§. 15. Dasselbe geschieht mit denen, die aus dem Hause entlassen zu werden und die Verbindlichkeit ihrer Gelübde gelöst zu sehen wünschen.

§. 16. Die Brüder lassen sich in den einzelnen Diöcesen nur mit Genehmigung der Bischöfe nieder und leben dort in geistlicher Beziehung unter der Auctorität der Bischöfe, in bürgerlicher Hinsicht unter der Machtvollkommenheit der Obrigkeit des Ortes.

§. 19. Sie unterrichten die Schüler nach der ihnen vorgeschriebenen und von dem Orden allgemein geübten Methode und dürfen keine Neuerung darin einführen, noch irgend Etwas daran ändern.

§. 23. Die Brüder führen die Schüler an jedem Schultage zur Meſſe in die nächſte Kirche.

§. 24. Kein Schüler wird aufgenommen oder behalten, der nicht den täglich, auch Sonn- und Feſttags, abgehaltenen Katechiſationen beiwohnt.

§. 27. Die Brüder dürfen weder von den Schülern ſelbſt noch von deren Angehörigen Geſchenke irgend welcher Art annehmen.

§. 28. Desgleichen dürfen ſie nichts confisciren, mit Ausnahme von ſchlechten Büchern, die ſie an den Director abzuliefern haben.

§. 29. Sie müſſen ihre Schüler zärtlich lieben, doch ohne je in ein vertrauliches Verhältniß mit ihnen zu treten; ſie dürfen den Kindern Nichts aus beſondrer Zuneigung, müſſen vielmehr Alles einzig zur Aufmunterung und zur Belohnung geben.

§. 34. Sie dürfen ihren Schülern keinerlei Aufträge ertheilen und keinerlei Briefe durch ſie beſtellen oder in Empfang nehmen; ihre Briefe müſſen ſtets durch die Hand des Directors gehen.

§. 36. Sie dürfen ihre Schüler nach keiner Nachricht fragen, auch nicht erlauben, daß dieſe ihnen eine ſolche mittheilen, ſo gut und ſo nützlich dieſelbe auch ſein mag.

§. 37—44. Strafen dürfen nur ſelten, ſtets nur mit völliger Selbſtbeherrſchung, ohne Zorn, Beleidigung und körperliche Züchtigung, nie während der Katechiſation oder des Gebetes und, außer der Schreibſtunde, nur am Standorte des Lehrers vollzogen werden.

§. 45—47. Beſtimmung der Schul-, Feſt- und Ferientage.

§. 58 und 59. Alle Schulen eines Bezirks haben einen Aufſeher, im Nothfall mehrere. Gewöhnlich bekleidet der Director ſelbſt dies Amt; thun es Andre, ſo haben ſie Mittwochs und Sonnabends über ihre Bemerkungen Bericht zu erſtatten. Jedweder Bruder aber hat dieſen Aufſehern die größte Achtung zu erweiſen.

Schließliche Beſtimmung: Diejenigen Brüder, welche Lateiniſch gelernt haben, dürfen von dem Augenblicke an, wo ſie in die Geſellſchaft eintreten, keinen Gebrauch mehr von dieſer Sprache machen; ſie müßen ſich benehmen, als wüßten ſie gar nichts von ihr, und dürfen Niemanden, er heiße wie er wolle, er wohne innerhalb oder außerhalb des Hauſes, in dieſer Sprache unterrichten.

(Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg 1856. S. 706 ff.)

— [Franzöſiſche Vorſchläge in Betreff des Taubſtummen-Unterrichts.] Die große Mangelhaftigkeit dieſes Unterrichts in den meiſten Departements von Frankreich, mit Abrechnung von Paris, war für den Arzt des dortigen Taubſtummen- und Blinden-Inſtituts, Herrn Blanchet, bereits in den Jahren 1849 und 1850 Veranlaſſung

dazu gewesen, der französischen Akademie der Wissenschaften zwei Abhandlungen über diesen Gegenstand einzureichen. Vor Kurzem hat er dieselben durch eine neue Arbeit vervollständigt, die auch in andern Ländern Beachtung verdient, da sie die gesammte Frage theoretisch und praktisch von andrer Seite, als bisher, auf- und angefaßt zu sehen wünscht. Sie führt den Titel: „Verallgemeinerung des Taubstummen-Unterrichts; dringende Nothwendigkeit, Möglichkeit und Zweckmäßigkeit dieses Unterrichts, erreichbar durch Vereinigung der Taubstummen mit Sprechenden in den Primärschulen."

Zunächst schildert der Verfasser die Lage der nicht unterrichteten Taubstummen in Frankreich. Unter 30,000 solcher Unglücklichen werden nämlich kaum 2000 in den Schulen wirklich unterrichtet. Diesem betrübenden Zahlenverhältnisse stellt der Verfasser die Fortschritte gegenüber, welche Deutschland, Belgien und besonders Preußen hierin täglich machen, da hier alle Taubstumme Unterricht empfangen. Demgemäß weist er daher zugleich auf die Verlegenheiten hin, in welchen sich die „Generalräthe" der französischen Departements befinden, wenn sie jedes Jahr sich genöthigt sehen, eine Wahl unter diesen Unglücklichen zu treffen, die zwar sämmtlich ein gleiches Anspruchsrecht auf Zulassung zum Unterricht haben würden, von denen sie aber nur ein Drittheil wirklich dazu bestimmen können. Und noch dazu hat dieses Drittheil dann eine Altersstufe erreicht, wo der Unterricht für sie, statt erst zu beginnen, schon vollendet sein sollte. Hierauf wendet sich Herr Blanchet zur Widerlegung der Einwüfe, die gegen den Plan gemacht worden sind, dasjenige auf ganz Frankreich auszudehnen, was man ja doch in Paris ausführbar gefunden habe, wo bei dem gegenwärtigen Bestehen von Schulen, welche seit dem Jahre 1848 unter Mitwirkung der Société d'assistance für Taubstumme und Blinde gestiftet worden sind, keiner dieser Bedauerungswürdigen ohne Unterricht bleibt.

Auf die Einzelheiten des Blanchet'schen Plans, insofern es sich dabei um weitre Ausdehnung des Unterrichts handelt, brauchen wir hier um so weniger einzugehen, da eine solche, wie er dieselbe für sein Vaterland erst wünscht, bei uns längst besteht. Um so beachtungswerther aber dürften überall seine Vorschläge in Betreff der Art und Weise der praktischen Ausführung und seine Beweggründe für letztere sein. Beides wird zwar, wie zu erwarten, Gegenstand eines besondren Berichts von Seiten der Akademie werden; indes möge doch zuvörderst eine Aeßerung wiedergegeben sein, welche dem Berichte des Departemental-Rathes der Seine entnommen ist. Dieselbe lautet: „Indem dieses Erziehungs-System die jungen Taubstummen schon in ihrem frühen Alter heran zieht, gewährt es den unberechenbaren Vortheil, sie im Schooße ihrer Familien zu lassen und sie in

den Schulen mitten unter die redenden andern Zöglinge zu ſetzen, die hiernach ihre Lern- und Spielgenoſſen werden. Gerade aus dieſem Verhältniſſe entſpringt aber der große weitere Vortheil, daß zwiſchen Beiden ein Band von Liebe und Kameradſchaft entſteht, welches von ſehr glücklichem Einfluſſe auf die ganze Folgezeit ſein muß."

Der Bericht der Inſpectoren des Primär-Unterrichts iſt dem Plane des Herrn Blanchet nicht weniger günſtig. Er drückt ſich gleichfalls dahin aus, daß die Unterweiſung, welche die Zöglinge ſo in den gewöhnlichen gemeinſchaftlichen Schulen erhalten, außer dem höchſt ſchätzbaren Vorzuge, das Kind in ſeiner Familie zu laſſen, allen billigen Forderungen entſpreche und vollſtändig genug ſei, um die Taubſtummen ebenſo, wie die Redenden, beim Austreten aus der Schule zum Eintritte in die Werkſtätten als Lehrlinge zu befähigen. Doch iſt die Einrichtung mit Rückſicht auf die Erſteren folgende: Die Taubſtummen erhalten in dieſen verbundenen Schulen zunächſt ihren beſondren Unterricht auch durch einen beſondren Lehrer; aber ſie nehmen gemeinſchaftlich mit den Sprechenden an allen denjenigen Uebungen Theil, zu welchen es, wie zum Schreiben, Zeichnen u. ſ. w., nur der Augen bedarf; und ein beſtimmter Theil der ſprechenden Zöglinge unterſtützt den Lehrer bei der Unterweiſung im Leſen von den Lippen und in der Ausſprache, übt daher die Kinder auf den richtigen Gebrauch der Wortſprache ein.

Die neuen von Bl. vorgeſchlagenen Maßregeln könnten natürlich Beſorgniſſe für das Geſchick der ſchon beſtehenden Inſtitute erregen. Indem er ſie aber vorausſah, kommt er denſelben dadurch entgegen, daß er nun empfiehlt, dieſe Inſtitute zu beſondren Waiſenhäuſern umzugeſtalten, in welche dann eben nicht blos verwaiſte oder ſonſt verlaßne taubſtumme Kinder, ſondern zugleich auch ſprechende aufgenommen werden ſollen: mithin ſo, daß man auch hier nicht, wie bisher, die taubſtummen von den redenden trenne, ſondern den Kreis von Hülfsleiſtung beiderſeits vergrößere. Es handelt ſich alſo darum, die gemeinſchaftliche, öffentliche Erziehung und das Wohnen außerhalb der Anſtalt (l'externat) an die Stelle der privaten, für ſich abgeſchloßnen Erziehung und des Wohnens innerhalb der Anſtalt (l'internat) zu ſetzen. Was die materiellen Hülfsmittel zu dieſem Zwecke, mithin die baren Koſten, betrifft, ſo zeigt Herr Blanchet, daß allein ſchon mit einem Ausſtattungs-Betrage von 330 Francs, daher mit weniger als 100 Rthlr., es möglich ſein würde, einem Taubſtummen die für ein Gewerbe erforderliche Ausbildung zu verſchaffen und ihm beſonders in ſeiner Kindheit, wenn er erkrankt, den unſchätzbaren Vortheil mütterlicher Liebe und Sorge zu erhalten.

Dieſe Andeutungen werden hinreichen, um Pädagogen von Fach

auch bei uns vorläufig auf die wichtige Frage hinzuweiſen und dieſelbe ihrer weiteren Erwägung zu empfehlen. (Pr. C.)

— **Paris**, den 3. Januar. [Die Lage des höheren Unterrichts.] In dem am 2. Januar im Moniteur veröffentlichten Bericht über die Lage des höheren Unterrichts ſagt der Miniſter, daß die kaiſerlichen Lyceen 1852 nur von 19,466 Schülern, heute dagegen von 24,290 Schülern beſucht würden, was ein Zuwachs um $^1/_6$ wäre. Die vorgeſchlagene Verbeſſerung des Gehalts der Profeſſeurs adjoints von Paris, die bisher 1500 Fr. und 500 Fr. erhielten, würde darin beſtehen, daß ſie in der Zukunft 2000 Fr., 1800 Fr. und 1500 Fr. erhalten würden; die Beſoldung der eigentlichen Lehrer ſoll dagegen niemals unter 2000 Fr. ſein. Das aus der Steigerung der Schülerzahl zu ſchließende Aufblühen der Lyceen muß jedoch kein unbedingtes ſein, denn die Débats ſagen: der Mangel an Gediegenheit der Studien habe einen Grad erreicht wie noch nie. In der ſchlimmen Periode von 1823 bis 1828 ſei die Univerſität wenigſtens in ihren Studien nicht gedrückt geweſen, das ſei aber heute in ſolchem Grade der Fall, daß die Normalſchule ſich nicht wie früher aus den Gekrönten der Univerſität recrutire. Dieſe ſuchten andre Branchen auf; die Univerſität böte ihnen keine entſprechende Ausſicht. Als Gegenmittel citiren ſie eben den obigen Vorſchlag des Miniſters zur Verbeſſerung der Gehalte, welches auch bei der Univerſität anzuwenden ſei. Jene Schülerzunahme kann alſo nicht in Folge des beſſern Unterrichts erfolgt, ſondern muß eine Folge der geringern Forderungen an die Schüler ſein. Der Lehrplan der Lyceen iſt heute weniger ſtreng wiſſenſchaftlich wie früher.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. C. Behm, Dir. zu Wyburg in Finnland. Ueber Unterricht und Erziehung. Mit beſondrer Rückſicht auf ruſſiſche Verhältniſſe. Berlin, Schultze. 62 Seiten.

Dr. V. Ulrich, Marcheſe Capponi's Gedanken über Erziehung mit Erläuterungen und Bemerkungen für Lehrer, Erzieher und Jugendfreunde. Freyſing, Datterer. 115 Seiten.

J. Bouilly, Plaudereien eines Greiſes. Aus dem Franzöſiſchen frei bearbeitet von J. Cuber, K. Studienlehrer. Landshut, Thomann. 118 S.

H. Hofmann, Kindergärtner, Für unſre Kinder. Eliſabeth. Gedanken über Erziehung der Kinder in ihrer früheſten Lebensperiode. In kurzen Sätzen, beſonders für Frauen und Jungfrauen. Hamburg, Würger. 126 S.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVII. Nro. 4. 1857.

I. Pädagogiſche Zeitung.

D. Chronik der Univerſitäten und Fachſchulen.

Greifswald. Die Univerſität hat am 17. und 18. October v. J. ihr vierhundertjähriges Beſtehen gefeiert.

Die Kölner Ztg. enthielt zur Zeit der Feier folgendes Geſchichtliche über die Gründung der Univerſität:

„Auch fernerhin bin ich geſonnen," ſagte König Friedrich Wilhelm III. in der Stiftungs-Urkunde der Univerſität Bonn, 18. October 1818, „das Wohl und Gedeihen des preußiſchen Staates hauptſächlich auf die ſorgfältig geleitete Entwicklung aller ſeiner geiſtigen Kräfte zu gründen." Preußen nennt ſich mit Stolz einen Staat der Bildung, und die Wiſſenſchaften erfreuen ſich darin einer beſonderen Theilnahme. So dürfen wir denn auch das Jubelfeſt, welches am heutigen Tage eine preußiſche Univerſität feiert, als ein Ereigniß betrachten, das auch in weiteren Kreiſen beachtet zu werden verdient.

Wir wollen zunächſt des Suum cuique eingedenk ſein, und die Ehre, die Univerſität Greifswald, die älteſte und reichſte des preußiſchen Staates, gegründet zu haben, demjenigen zuſchreiben, dem ſie vor Allen gebührt: dem Doctor Heinrich Rubenow. Dieſer hochverdiente Mann, aus reichem Geſchlechte, Urenkel, Enkel und Sohn von Bürgermeiſtern, ward 1450 auf den Bürgermeiſterſtuhl ſeiner Vaterſtadt Greifswald erhoben. Wir ſchweigen von ſeinen ſonſtigen Verdienſten um Stadt und Land und ſprechen hier nur von ſeiner denkwürdigſten That, der Gründung der Univerſität, die mit tragiſchen Geſchicken zuſammenhängt. Barthold, der Geſchichtſchreiber Pommerns, erzählt den Hergang folgendermaßen: „Seine Schweſter hatte aus der Ehe mit einem in Stadt und Land begüterten Patricier Leizenitz einen einzigen Sohn, Raphael, deſſen Vormund der Oheim war. Unbekannt, durch welche Zügelloſigkeit, verſchuldete der Jüngling einen ſchweren Bruch der Geſetze, worauf Rubenow mit unnachſichtiger, römiſcher Strenge die Todesſtrafe über den Neffen, den Letztling eines berühmten Geſchlechtes, verhängte, und als die Schweſter vor Gram geſtorben war, die geſammte, neidloſe Erbſchaft antrat, mit Ausnahme eines großen Hofes bei der St.-Jacobikirche, des Grundbodens des jetzigen Univerſitäts-Gebäudes. Entweder zog der Rath dieſes Grundſtück für ſich

als Bruch ein, oder der nachſichtsloſe Richter übergab daſſelbe willig der Stadt. Seit dieſer tragiſchen That ging Rubenow damit um, mit Verwendung ſeines eigenen und des heimgefallenen Vermögens, zumal er keinen Sohn hatte, durch irgend eine großartige Stiftung ſein Gemüth zu verſühnen, als habe er keine Freude am Beſitz. Denn auffallend wäre es, daß ein Privatmann, bei aller unbezweifelten Großartigkeit ſeiner Geſinnung und bei dem richtigſten Blick in das Bedürfniß des Vaterlandes, mit kaum glaublicher Aufopferung an perſönlicher Mühe und an Geldmitteln, einen Plan von ſolcher Ausdehnung und Schwierigkeit raſtlos betreiben ſollte, ohne daß ihn eine innere Gewalt, wie eine Schuld, drängte. Hundert Jahre früher würde der Bürgermeiſter zur Erleichterung ſeiner Seele ein Kloſter geſtiftet, Kirchen und Siechhäuſer begabt haben; ſo that Rubenow auch vielfach. Aber in der Mitte ſtehend zwiſchen einer ſcheidenden und neubeginnenden Zeit beſchloß er, ein Studium generale zu gründen."

Es gelang Rubenow, den Landesfürſten, Wartislav IX., den nämlichen, welcher wegen Hinrichtung ſeines Landvogts Raven Barnekow in langjährige blutige Händel mit Stralſund verwickelt war, für ſeine Plane zu gewinnen. Die Gründung der Univerſitäten in Deutſchland hing eng zuſammen mit der Ausbreitung des römiſchen Rechtes. Wie die übrigen Fürſten, mußten auch die Herzöge von Pommern das Bedürfniß empfinden, in ihrem eigenen Lande rechtskundige Räthe zur Hand zu haben. Ueberhaupt entſtand, wie in Italien, ein rühmlicher Wetteifer unter den deutſchen Fürſten, einen Sitz der Gelehrſamkeit in ihrem Lande zu haben, „zur Löſchung des verderblichen Feuers menſchlicher Unvernunft und Blindheit." Im Sommer 1455 hielt Wartislav durch einen Abgeſandten in Rom beim Papſte Calixtus um die Erlaubniß an, „in der vornehmen Stadt Greifswald, welche unter einem milden Himmelsſtrich läge, alle Nothdurft des Lebens im Ueberfluß beſäße und den Nachbarn leichten Zugang gewähre, zur Ehre Gottes, zum Beſten des Staates und zur Mehrung des rechten Glaubens ein Studium generale für Theologie, Philoſophie, geiſtliches und bürgerliches Recht und die übrigen Wiſſenſchaften zu errichten", und verhieß genugſamen Unterhalt für die Lehrer. Er verſprach auf nähere Anfrage des Papſtes, vier wohlbelegene Dörfer zu ſchenken. Auch Bürgermeiſter und Rath von Greifswald ließen es an ähnlichen Verſprechungen nicht fehlen. Ebenſo die Geiſtlichkeit; nur der Adel zeigte keine Theilnahme. Aber die erſten Mühen und Koſten blieben dem Bürgermeiſter Rubenow überlaſſen. Er überwand alle Schwierigkeiten, unter denen wir die Gegenbemühungen der Herzoge von Mecklenburg anführen, die für ihre 1419 geſtiftete Univerſität Roſtock den Wettbewerb Greifswalds fürchteten. Er ward denn auch, weil er vor allen Anderen Mühe und Geld für dieſe heilige Sache aufgewandt habe, zum Vice-Kanzler der Univerſität ernannt und beauftragt, einen Rector zu wählen und Statute zu entwerfen. Es war Sonntags Vormittags nach St. Gallus und Lullus (der 17. October 1456), als mit Pracht die päpſtliche Bulle durch das Mühlenthor in die Stadt eingeführt und in feierlicher Verſammlung des Fürſten, der Prälaten, der Commiſſarien, des Rathes und der vorläufig ernannten Lehrer in der St.-Nikolai-Kirche durch den Biſchof Henning und den Suffraganeus, Biſchof Albrecht von Sidon, einen gebornen Greifswalder, eröffnet wurde. In der Frühmeſſe am Hochaltare überreichte Wartislav IX. dem hochverdienten Rubenow, dem neuen Rector, zwei große ſilberne, mit goldenen Kronen geſchmückte und mit einer Inſchrift verſehene Scepter als Zeichen ſeiner Gewalt. Bis zum letzten Tage des

Jahres 1462, wo Bürgermeiſter Rubenow auf dem Rathhauſe mit dem Beile erſchlagen ward, war er das thätige Haupt der Univerſität, die er, wie im Leben mit reichen Geſchenken, ſo im Tode mit Vermächtniſſen bedachte.

Greifswald erfüllte als Univerſität bald die auf dieſelbe gegründeten Hoffnungen. „Welcher Teufel hat die Pommern ſo klug gemacht!“ ſagten die märkiſchen Räthe, als ſie in den pommerſchen Räthen ebenbürtige Gegner fanden. Aber ſchon in den Unruhen zur Zeit der Reformation gerieth ſie in Auflöſung, ſo daß ſie im Jahre 1539 wieder hergeſtellt werden mußte, und hatte überhaupt mit vielen Widerwärtigkeiten zu kämpfen. Durch den dreißigjährigen Krieg kam ſie unter ſchwediſche Herrſchaft, die um Pflege der deutſchen Wiſſenſchaften ſich wenig kümmerte. Die Univerſität wollte überhaupt nicht recht flecken. An der Grenze Deutſchlands gelegen, hatte ſie von Natur ein weit geringeres örtliches Gebiet, als andre Univerſitäten, und an der Oſtſee liegen außer Greifswald noch drei andre Univerſitäten: Roſtock, Kiel und Königsberg. In den letzten Jahrhunderten hat ſich die Zahl der Studirenden durchſchnittlich nicht über die Zahl erhoben, mit der ſie urſprünglich, am 21. October 1456, eröffnet wurde, gegen 170. Dagegen fehlte es ihr weder an Einkünften, die ſich neuerdings durch den ſteigenden Werth des Grundbeſitzes anſehnlich vermehrt haben, noch an einzelnen ausgezeichneten Lehrern. Ueberhäupt möchten wir der Meinung ſein, daß neben den neuerdings vorzugsweiſe in den großen Städten geſtifteten Univerſitäten es der deutſchen Art entſpricht, eine genügende Anzahl Univerſitäten in kleineren Städten in allen Gegenden des Vaterlandes zu erhalten.

Bonn. (Mediciniſche Staatsprüfung.) Der wohlwollenden Fürſorge Sr. Excellenz des Geh. Staats-Miniſters v. Raumer verdankt die hieſige Univerſität und beziehungsweiſe die ganze Provinz eine weſentliche Erleichterung in der Zulaſſung der Candidaten der Medicin zu den Staatsprüfungen vor der, im Jahre 1854 hierſelbſt gegründeten delegirten mediciniſchen Examinations-Commiſſion. Früher war die desfallſige Vergünſtigung an die Bedingung geknüpft, daß der Candidat nachweiſe, nicht die nöthigen Geldmittel für die Reiſe nach der Hauptſtadt und einen mehrmonatlichen Aufenthalt daſelbſt, Behufs Abſolvirung der Staatsprüfung, zu beſitzen. Dieſe Beſchränkung iſt nunmehr aufgehoben, ſo daß alle Candidaten, welche ſich durch befriedigende Zeugniſſe über den ausgezeichneten Erfolg ihrer mediciniſchen Studien auszuweiſen vermögen und in der Doctor-Prüfung eine höhere, als die gewöhnliche Cenſur erlangt haben, erwarten dürfen, auf den Grund der Begutachtung ihrer Geſuche durch das königl. Univerſitäts-Curatorium zu der fraglichen Prüfung, für deren vorſchriftsmäßige Vollziehung der angeordneten Commiſſion die nöthigen wiſſenſchaftlichen Mittel im reichſten Maße zu Gebote ſtehen, zugelaſſen zu werden. (Köln. Ztg.)

München, 15. Dezember. (Die Berufungen von Fremden.) Es giebt recht unerquickliche Stellen im Leben einer Haupt- und Reſidenzſtadt, zumal wenn ſie zugleich Univerſitätsſtadt iſt und gar in Altbayern liegt. Kurz! Aerger und Verdruß regen viel Galle auf, und ehe man ſich's verſieht, bekommt man zu ſchlucken davon. Wie hat die Partei, die vorzugsweiſe Altbayern zu vertreten ſich das Anſehen giebt, gegen Dönniges geeifert, als die Quelle alles Uebels, als den Urheber der „Fremden-Legion“. Nun iſt er ſeit lange ſchon aus der Umgebung des Königs, fern von Bayern, auf der Inſel Sardinien oder in Turin, und die entſetzlichen Berufungen nehmen doch kein Ende, und wiederum ſind ſie aus Nord-

deutſchland gekommen die Männer, von denen der König Belehrung für ſich und für die ſtudirende Jugend erwartet! Auffallender Weiſe verhält ſich die periodiſche Preſſe gegen alle Angriffe von Seiten der Ultramontanen ſchweigſam, und nur dieſe bedienen ſich der vom Geſetz gewährten Freiheit in vollem Maße. Um ſo mehr Aufſehn erregt eine kleine Flugſchrift „Fliegende Blätter aus Bayern", davon die erſte Nummer den Titel führt: „Die Münchener Profeſſoren-Berufungen und die Ultramontanen". Der Druckort iſt Nördlingen. Der ungenannte Verfaſſer hat es zunächſt mit den „hiſtoriſch-politiſchen Blättern" zu thun, die, aufgeregt durch einen enthuſiaſtiſch lobenden Reiſebericht des franzöſiſchen Literaten René-Taillandier über das neue München, auf das heftigſte die „Berufungen der Fremdlinge" angreifen und behaupten: 1) Die bayriſchen Katholiken werden vom Gebiete der Wiſſenſchaften verdrängt (oder von den Lehrſtühlen der Univerſität). 2) Das einheimiſche Geiſtesleben wird unterdrückt und ein fremdes, verderbliches an ſeiner Stelle gepflegt. 3) Die Hegung dieſer Fremden iſt eine Pflanzſchule der Charakterloſigkeit. Der Verf. der „fliegenden Blätter" weiſet nun nach, daß an der Univerſität München unter 58 ordentlichen und außerordentlichen Profeſſoren 13 Proteſtanten und unter dieſen nur vier ſeit 1852 Berufene ſind, während in derſelben Zeit ſechs Katholiken berufen und vier katholiſche Privat-Docenten zu Profeſſoren ernannt wurden. Das ſieht doch nicht nach Verdrängung aus. Ferner weiſet er die Abſurdität nach, „bayriſches Geiſtesleben" mitten in der Bewegung der Neuzeit intact erhalten zu wollen, wo ſchon das fränkiſche und das ſchwäbiſche Geiſtesleben in einem und demſelben Staate eine ſo ſcharfe Verſchiedenheit zeigen, als das ſächſiſche und preußiſche vom bayriſchen. Wo bliebe denn da die deutſche Bildung. „Seit Jahrhunderten ſind die Univerſitäten ihre Träger und ihre Bedeutung ruht zum nicht geringſten Theil gerade darin, daß hier das einheimiſche Geiſtesleben von Süden und Norden ſich begegnet, ſich bekämpft und verſöhnt, ſeine Vorzüge austauſcht, ſeine Untugenden ausgleicht." Glücklicherweiſe ſind auch die jetzigen Berufungen nicht eine neue, in Bayern unerhörte Handlung; und nicht nur König Max I. hat dieſem Prinzip gehuldigt, indem er Jacobi, Schelling, Thierſch u. ſ. w. berief, ſondern ebenſo König Ludwig, der Oken, Schubert, Görres, dann die Künſtler Cornelius, Schnorr, Klenze, Gärtner, Kaulbach u. ſ. w., lauter „Fremde", anſtellte, ja die Hauptvertretung des wiſſenſchaftlichen Geiſtes in die Hände von Fremden legte, in die der Rheinländer Görres, Windiſchmann, Arndts, Laſaulx, des Königsbergers Philipps, der Franken Döllinger und Höfler, des Franzoſen Moy, des Schotten Lamont, und an der Spitze von allen in die Hände des Miniſters v. Abel aus Wetzlar; ſo daß der regirende König nur in gleicher Weiſe wie ſeine Vorgänger handelt, wenn ihn auch bei der Wahl eine andere Sinnesrichtung leitet, als die der obengenannten Berufungen. Wenn Charakterloſigkeit unter den Alten die Folge der neuen Berufungen iſt, d. h. wenn Manche durch Ausſicht auf Vortheil zu ihnen neigen, ſo ſind dafür die Berufenen nicht verantwortlich, ſo wenig als es das Miniſterium Abel war, daß unter ihm viele Proteſtanten hier ſich erbärmlich benommen. Der Verf. hält der Partei ihr eigenes Programm vor, nach welchem ſie ein iſolirtes, eigenthümlich bayeriſches Geiſtesleben verlange, ferner unaufhörliche Reizung der confeſſionell kirchlichen Gegenſätze und Begrenzung der Wiſſenſchaft durch den Glauben. Wenn die Regierung mittelbar dahin wirkt, daß dieſes Programm nicht zur Ausführung kommt, ſo iſt ihr der Dank des Landes unbeſtritten, wenigſtens in der Zukunft gewiß. Die Broſchüre iſt gut und ruhig geſchrieben und kann nicht ver-

fehlen, Zweifelnde zu befeſtigen, Unwiſſende zu belehren und falſchen Manövern nachdrücklichſt entgegen zu arbeiten. (Sp. Z.)

— 9. Februar. (Ein hiſtoriſches Seminar) unter der Leitung des Profeſſors v. Sybel wird hier mit dem Beginne des nächſten Semeſters ins Leben treten. Die Statuten deſſelben erklären als Zweck: 1) die Unterweiſung in methodiſcher Forſchung und Kritik, 2) die Vorbereitung künftiger Gymnaſiallehrer im geſchichtlichen Unterrichte. Dieſem Zwecke entſprechend, zerfällt das Seminar in zwei Abtheilungen. Mitglied des Seminars kann jeder immatrikulirte Student werden, welcher dem Vorſteher eine hinlängliche Vorbildung nachweiſt. Die Zahl der Mitglieder der erſten Abtheilung (für Forſchung und Kritik) ſoll nicht über zehn ſteigen. In der zweiten Abtheilung (zur Vorbereitung für den Gymnaſial-Unterricht) werden theoretiſche Erörterungen ſolcher Themata gegeben, welche in den öffentlichen Vorleſungen nicht oder nur beiläufig berührt werden. Es werden ferner ſchriftlich und mündlich zu löſende Aufgaben und Themata vorgelegt aus der allgemeinen, der bayerſchen Geſchichte, der deutſchen Litteratur-Geſchichte, der alten, mittleren und neueren Geographie, mit ſteter Rückſicht auf die Forderungen, wie ſie die revidirte Ordnung für die lateiniſchen Schulen und Gymnaſien vom 24. Februar 1854 im §. 88 an die künftigen Lehrer ſtellt. Für die beſten Leiſtungen in beiden Abtheilungen ſind Prämien ausgeſetzt, im Ganzen im Betrage von 200 Fl. halbjährlich. (Zeit.)

Kiel. (Was die Univerſität von den Dänen leidet) lehrt uns der Bericht der Nordd. Ztg. über die Stände-Verſammlung vom 9. Februar: Gra Baudiſſin motivirt ſeine Propoſition: „Die ſchleswigſche Stände-Verſammlung beſchließt bei Sr. Majeſtät dem Könige den allerunterthänigſten Antrag: Allerhöchſtdieſelben wollen geruhen, der Landes-Univerſität Kiel ſeinen landesväterlichen Schutz der Art allergnädigſt angedeihen zu laſſen, daß deren Exiſtenz geſichert wird.“ Die Exiſtenz der Univerſität in Kiel ſei gefährdet, wenn man ſo fortfahre, denn die gegebenen Verſprechungen würden nicht gehalten, und es ſei zu befürchten, daß ſie nach wenigen Jahren nicht mehr ſein werde. Die Anzahl der ſie beſuchenden Studenten habe ſich bis unter die Hälfte verringert, Ausländer kämen faſt gar nicht mehr, früher hätten an der Univerſität Profeſſoren von europäiſchem Ruf geſtanden, jetzt beſäße ſie keine ſolche. In der Verordnung vom 1. Februar 1786, welche der Proponent, wie mehrere andere Aktenſtücke, in denen der Schutz der Rechte der Univerſität und ihre Conſervirung verſprochen war, verlas, ſei beſtimmt, daß Jeder, der angeſtellt werden wolle 2 Jahre in Kiel ſtudirt haben müſſe. Dieſe Verordnung wäre von Tilliſch den 21. November 1850 aufgehoben, aber nur unter den gegenwärtigen Verhältniſſen ſie ſei immer ein beſtehendes Geſetz, wie auch Tilliſch nur zum interimiſtiſchen Regierungs-Kommiſſar ernannt worden und im Manifeſt vom 28. Januar 1852 di Erhaltung aller beſtehenden Einrichtungen verſprochen ſei. Ferner ſei vorgeſchrieben daß ein testimonium publicum von Kiel vor der Zulaſſung zum Amts-Examen beigebracht werden ſolle. Wie aber werde das gehalten? Das hoffentlich zu ernennende Comité werde darüber, wie über Anderes, z. B. die Erbauung eines Krankenhauſes, die Errichtung einer Hebammen-Anſtalt u ſ. w. berichten; ſeine Meinung ſei, das Miniſterium wolle keine auf einer deutſchen Univerſität gebildeten Beamten haben, die auch an ihr Land denken könnten, und es ſuche alles Deutſche zu unterdrücken. Amtsv. Skau: Die Sache laſſe ſich von erſchiedenen Seiten betrachten. Er liebe die Kieler Univerſität nicht, denn aus Kiel ſei

das ganze Unglück über Schleswig gekommen. Man habe ſich dort immermehr an das Ausland als an das Inland gehalten, es ſei verſäumt, die däniſche Sprache ordentlich und richtig zu lehren, deshalb könnten die dort Gebildeten nicht in dem däniſch redenden Theil Schleswigs Beamte werden. Es ſeien immer auch Andere, als die in Kiel ſtudirt hätten, in Schleswig angeſtellt worden. Die berühmten Lehrer in Kiel hätten Tendenzen angehangen, welche die Veranlaſſung zum Aufruhr gegeben. Die Behauptung, daß die Regierung feindlich gegen deutſche Bildung geſinnt ſei, ſei unſtatthaft; ſie zu lieben aber habe man keine Urſache, da ſie alles Däniſche verachte. Wenn die Kieler Univerſität aufhöre, ſo ſei das ſchon mit mehreren Univerſitäten der Fall geweſen, und es blieben in Deutſchland deren noch genug. Die Stadt Kiel verdiene es auch nicht, daß man aus Rückſicht gegen ſie etwas für die Univerſität thue. Ahlefeld-Lindau und Thomſen unterſtützten die Propoſition und Letzterer ſprach gegen die Aeußerungen Skau's. Paſtor Möller bemerkte, daß den theologiſchen Kandidaten ſchon ſeit längerer Zeit die Anſtellung in Schleswig geſetzlich erlaubt ſei. Der K. Kommiſſar erklärte, daß er auf die angeführten Geſetzſtellen antworten werde, wenn ſie in ordentlicher Form vorgetragen würden. Mit 25 gegen 12 Stimmen beſchloß die Verſammlung die Ernennung eines Comité.

Oeſterreich. (Das Unterrichtsproviſorium) in Betreff der Hochſchulen wird in dieſem Schuljahre fortdauern, ob es dann zum Definitivum wird, iſt in neuſter Zeit mindeſtens zweifelhaft geworden. Es beſtätigt ſich, daß das von dem Unterrichtsminiſter Grafen Leo Thun ausgearbeitete und dem Kaiſer vorgelegte Organiſations-Programm im Reichsrath eine zum Theil ſehr weſentliche Umänderung erfahren hat. Dieſe bezieht ſich zumeiſt auf die Zuſammenſetzung der Univerſitäts-Behörden und der Facultäten, die Graf Thun in einer Weiſe geregelt wiſſen wollte, welche die freie Bewegung und autonome Ausbildung der Wiſſenſchaft ermöglichte. Der Reichsrath hat den einſchlägigen Forderungen der Zeit keine Rechnung tragen zu ſollen geglaubt, und die äußere Gliederung der Hochſchulen wird, wenn ſeine Anſichten durchgeführt werden, wenig über dem Niveau unſerer vormärzlichen Zuſtände ſtehen. Iſt ſchon das urſprüngliche, auf Lern- und Lehrfreiheit baſirte Syſtem des Unterrichtsminiſters durch die in dem vorigen Jahre ergangene Einrichtung der juriſtiſchen Facultäten einigermaßen erſchüttert worden, ſo wird nun, wenn wieder Facultäts-Directoren eingeführt werden, die Wirkſamkeit der Decane faſt auf Null reducirt wird u. ſ. w., von dem ſchönen Gebäude wenig übrig bleiben und es iſt zu beſorgen, daß die reagirenden Potenzen bald auch Meiſter der kärglichen Ueberreſte ſein werden, auf welche die Hoffnungen auf eine beſſere Zukunft für das wiſſenſchaftliche Leben in Oeſterreich und für die höhere Bildung der heranwachſenden Generation gerichtet ſind. Der Miniſter Thun hat bei dieſer Gelegenheit die herbe Erfahrung machen müſſen, daß ſein Unterrichts-Syſtem die ſtärkſten Anfeindungen in jenen Kreiſen erfahren hat, deren Einfluß er in Cultus-Angelegenheiten allerwärts auf das Eifrigſte unterſtützt, und neuerlich in allen Fragen des Concordats beſtens gekräftigt hatte. (Sp. Z.)

— (Die Günther'ſche Angelegenheit) haben wir ſeit ihren Anfängen in der Päd. Revue verfolgt. Man vergleiche namentlich Päd. Revue XXXII, 354 ff. — Roma locuta est, res judicata est. Wohinaus die Verurtheilung Günthers aber eigentlich zielt, das enthüllt uns der Schluß eines ſogleich mitzutheilenden Artikels der A. A. Z., den wir uns aus dem Jahre 1854 glücklich aufgeſpart

haben. Die ganze Sache lehrt uns das neulich in der Revue mitgetheilte Wort Stahls beherzigen: „das wahre Verhältniß von Philoſophie und Offenbarung iſt, daß dieſe weder als Norm noch als bloſes zu erklärendes Object, ſondern als die erklärende Hypotheſe von der Philoſophie angenommen werde.“ Die katholiſchen Philoſophen, Günther ſelbſt, werden ſich freilich unterwerfen, wie, wenn es deſſen bedürfte, die folgenden Zeitungs-Artikel voraus erkennen laſſen.

— A. Günther und die Verhandlungen über ſeine Philoſophi- (Von einem katholiſchen Theologen, A. A. Z. 1854, Nr. 189). Die bedeutendſte wiſſenſchaftliche Erſcheinung innerhalb der katholiſchen Kirche in neueſter Zeit iſt die Philoſophie Dr. Anton Günthers. Ihre Wichtigkeit mag man ſchon aus dem Ernſt des Kampfes, welcher gegen ſie erhoben wurde, und aus der Feierlichkeit der Verhandlungen erkennen, welche zu ihrer Beurtheilung in Rom eingeleitet ſind. Den vielen, welche, auch ohne tiefer eingeweiht zu ſein, die geiſtigen Bewegungen in unſerm Vaterland mit Theilnahme verfolgen, wird es daher erwünſcht ſein, über Günthers Streben und deſſen Erfolg einige Mittheilungen zu empfangen.

Bis in ſein reifes Mannesalter war Günther einer Weltanſchauung zugethan, welche mit den Lehren des Chriſtenthums nicht zu vereinbaren iſt; und der Lebensberuf, welchen er gewählt, würde ihn nie zum Dienſte der Kirche geführt haben. Genauere Forſchung über die Thatſachen der Offenbarung in den heil. Schriften änderte ſein Denken; er gewann eine neue Erkenntniß des Weſens der Dinge, und wurde Erfinder eines eigenthümlichen philoſophiſchen Syſtems, durch welches dem menſchlichen Denken eben ſo wie der Wirklichkeit des poſitiven Chriſtenthums und den Erſcheinungen im Leben der Natur und der Menſchheit die volle Berechtigung und Selbſtändigkeit gewahrt werden.

So war Günthern die Aufgabe hingeſtellt, welcher er die ganze Kraft ſeines Geiſtes fortan zuwandte, und von deren Löſung, wie ſie ihm gelungen zu ſein ſchien, er einen Aufſchwung des chriſtlichen Denkens und Lebens erwartete. Die falſche Weltweisheit nämlich, dieſe Vollendung des Unglaubens, dieſe Quelle des Widerchriſtlichen in der Sitte des Einzelnen wie der Verkehrtheiten in den allgemeinen geſellſchaftlichen Zuſtänden, ſollte, da ſie außerhalb der Kirche unabhängig von ihrer Gewalt ſteht, durch die Autorität der Vernunft, auf welche ſie ſelber ſich beruft, durch freie Wiſſenſchaft ohne dogmatiſche Vorausſetzung überwunden werden. Man müſſe einſehen und darthun dem vernünftigen Denken entſpreche das poſitive Chriſtenthum ſo nothwendig, daß der Menſch, indem er letzteres verläugne, ſein eigenes Weſen aufzugeben gezwungen ſei.

Um ſeine Lehrthätigkeit nach kirchlicher Ordnung zu heiligen, ließ ſich Günther die Prieſterweihe ertheilen.

In fruchtbarer ſchriftſtelleriſcher Beſchäftigung lebt er ſeitdem zu Wien in beſcheidener Zurückgezogenheit als „Weltprieſter“ ohne öffentliches Amt. Die Berufung an die Hochſchule nach München lehnte er ab; vor einiger Zeit iſt er Mitglied der dortigen Akademie geworden. In ſeiner Heimath hat ihm weder die Kirche eine Pfründe noch der Staat eine würdige Stellung oder einen Ehrentitel verliehen; er durfte ſich damit begnügen von dieſen beiden Seiten nicht geſtört zu werden.

In den Jahren 1827 und 1828 gab Günther ſein erſtes Werk: „die Vorſchule zur ſpeculativen Theologie des poſitiven Chriſtenthums“ in zwei Bänden heraus. Man muß, um die Bedeutung dieſer Schrift würdigen zu können, den Blick auf

die damaligen Zustände der katholischen Gottesgelehrheit und ihr Verhältniß zur Philosophie zurückwenden.

Die mannigfaltigen Philosopheme seit Kant übten Einfluß auf unsere Theologie. Sowohl die Aufklärerei des flachsten Rationalismus als die tieferen Anschauungen eines Jacobi, Schelling, Hegel, Schleiermacher hatten sich derselben beigemischt. Wie die mittelalterliche Scholastik die christlichen Lehren mit dem schützenden Panzer Aristotelischer Begriffe umgab, um nachzuweisen, daß die Offenbarung den Vernunfterkenntnissen nicht widerspreche, so versetzte man sie jetzt mit den Begriffen, Formeln und Kunstausdrücken der modernen Weltweisheit, aber man zersetzte zugleich ihren Inhalt. Denn während die Scholastiker nur so weit philosophirten als es dem Glauben zuträglich schien, geriethen die Neueren in Gefahr, nur soweit zu glauben, als es die Gebieterin Philosophie gestattete. Andere dagegen schlossen sich von der gefährlichen Macht der freieren Forschung gänzlich ab, und verabscheuten alle Speculation, um den überlieferten Schatz des Glaubens unversehrt, wenn auch ohne Zinsen, zu bewahren. In beiden Fällen war aber eingeräumt, daß das geschichtliche Christenthum mit der menschlichen Vernunft ewig unvereinbar sei, und daß es daher entweder sich nach den Erfindungen der Philosophie in eine neue Gestalt müsse umbilden lassen, oder als etwas starres und todtes aus der lebensvollen geistigen Entwickelung zurückzuziehen sei. Dann mußte man auch offen eingestehen, daß für die katholische Kirche in Deutschland die letzte Stunde gekommen sei.

Die Noth trieb zu angestrengter Thätigkeit. Es begann eben damals die Wirksamkeit einzelner Theologen, welche durch ihr Talent und durch ihre Gelehrsamkeit nicht nur die kirchliche Lehre mit frischer Kraft darzustellen und zu vertheidigen, sondern auch den Angriff der Gegner mit Erfolg zu unternehmen befähigt waren. Doch konnten auch die rühmlichsten Leistungen schon deswegen nicht völlig genügen, weil diese Streiter, während sie mit einem Fuß auf kirchlichem Boden sicher standen, den andern noch nicht von jenem Gebiet der Weltweisheit zurückgezogen hatten, auf welchem ihre Gegner als Sieger herrschten. Trotz aller Unzulänglichkeit war damals eine Zeit des Auffindens und Neubauens in der katholischen Theologie; es herrschte ein reger Wetteifer, und wissenschaftliches Streben erfreute sich einer aufrichtigern Werthschätzung als vielleicht jetzt, wo nur zu oft feige bequeme Nachkömmlinge die wackern Kämpfer von damals mißachten oder schmähen, weil dieselben in erster Reihe fechtend verwundet worden sind.

Dem angedeuteten Mangel konnte offenbar nur dadurch abgeholfen werden, daß die Philosophie einen Ausgangspunkt suchte, welcher über die seither betretenen Irrbahnen hinausführt Diesen hat nun Günther gefunden. Er konnte nachweisen daß die bisherigen philosophischen Weltanschauungen, so verschiedenartig sie auch ausgebildet worden sind, zur Anerkennung nur Eines Allwesens, zum Monismus führen. Man unterschied zwar sehr nachdrücklich zwischen Gott und der Welt, zwischen Geist und Körperlichkeit, aber nur so, wie man das eine Wesen von seinen Erscheinungen oder die entgegengesetzten Erscheinungen desselben Wesens von einander unterscheidet. Den Monismus hielt darum Günther für den unversöhnlichen Widerspruch gegen das christliche Denken und gegen die Thatsachen des Christenthums. Ihm stellte er eine Weltanschauung entgegen, in welcher Gott und die Schöpfung, und in dieser Geist und Natur als je zwei verschiedene Wesen, ein jedes mit seiner eigenthümlichen selbständigen Lebensentfaltung, begriffen werden. Das

charakteriſtiſche ſeines Syſtems iſt die Lehre von der Zweiheit der Weſen, der Dualismus.

Günther hatte die feſte Ueberzeugung, „man könne ſo dem hohlen Stolze derjenigen begegnen, welche der Welt glauben machen möchten, die katholiſche Kirche nähre ſich ausſchließlich vom Bettel, d. h. von Broſamen, die von der reichbeſetzten Tafel des praſſenden Philoſophismus fallen.“ Und als Prieſter durfte er den Wunſch ausſprechen, „daß ſeine Beſtrebungen ſowohl zur Ehre Gottes und ſeiner Kirche, als zur Reſtauration der Speculation in der Theologie einiges beitragen möchten.“

Die Ergebniſſe ſeines Denkens, wie ſie in der „Vorſchule“ dargelegt waren wurden von hervorragenden katholiſchen Theologen ſehr günſtig aufgenommen, und ſelbſt von ſolchen empfohlen, die ſich dieſelben nicht aneignen konnten. Vollkommen ganz erfaßt und öffentlich gefördert wurden Günthers Beſtrebungen durch zwei Freunde. Der eine war der verſtorbene Dr. med. J. H. Pabſt. Er beſaß die Gabe männlich edler, klarer, durch Einwirkung tiefen Gefühls belebter Sprache. In: „der Menſch und ſeine Geſchichte“ ſtellte er die Güntherſchen Grundſätze bündig und geordnet zuſammen. Dieſe Schrift iſt dem damaligen Domherrn zu Salzburg Friedrich Fürſten zu Schwarzenberg gewidmet. In „Adam und Chriſtus. Zur Theorie der Ehe“ iſt unter anderm die Güntherſche Naturlehre ausgeführt. Gemeinſchaftlich mit Günther gab Pabſt die „Janusköpfe“ heraus. Cardinal Wiſemann nennt ihn „einen wahrhaft chriſtlichen Philoſophen.“

Der andere iſt Dr. Joh. Emanuel Veith. Durch Abſtammmung ein Jude, ſoll er beſonders durch die altteſtamentlichen Weiſſagungen von dem Sohn der Jungfrau vom chriſtlichen Glauben überzeugt worden ſein. Nachdem er die Stelle eines Directors der k. k. Veterinäranſtalt aufgegeben, lebte er eine Zeitlang im Orden der Redemptoriſten. Dann war er bis vor wenigen Jahren Prediger bei St. Stephan in Wien. Seitdem wohnt er in Prag, geehrt durch freundliche Beziehungen zu dem Cardinal Fürſten zu Schwarzenberg. Veith iſt gegenwärtig einer der berühmteſten Prediger Deutſchlands. Er hat die herkömmliche Kanzelrhetorik verlaſſen und iſt zur Homilie der Kirchenväter zurückgekehrt. In dieſer Predigtart brachte er die Güntherſche Speculation dem Verſtändniß der guten Wiener nahe; in weiteren Kreiſen wirkte er durch Herausgabe ſeiner Vorträge.

Auch der k. k. Miniſterialrath Dr. v. Hock hat mit großem Nachdruck für den neuen Dualismus das Wort geführt. Günther ſelbſt gab nebſt vielen zerſtreuten Abhandlungen eine Reihe Bücher heraus. Peregrins Gaſtmahl, eine Idylle in elf Octaven aus dem deutſchen wiſſenſchaftlichen Volksleben. Die Juſte-Milieus in der deutſchen Philoſophie. Thomas a Scrupulis. Die letzten Symboliker. Süd- und Nordlichter am Horizont ſpeculativer Theologie. Euriſtheus und Herakles, und in Gemeinſchaft mit Veith die „Lydia, ein philoſophiſches Jahrbuch.“

Man kann die Schreibart Günthers keineswegs muſterhaft nennen. Auf die Zierde wohlgeformter Darſtellung ſcheint er zu verzichten. Doch verleiht die Friſche und Wahrheit der Gedanken, die Sicherheit der Ueberzeugung oft auch dem Ausdruck Schönheit und Schwung, und eine markige Kraft, welche der anmaßenden Unvernunft und vorlautem Gebell gegenüber ſich bisweilen zur Derbheit ſteigert. Denn wie die Philoſophie Günthers ſich durch lebendige Naturanſchauung auszeichnet, ſo iſt auch ſein ganzes Weſen naturwüchſig, frei von angekränkelter Gedankenbläſſe. Schon die Titel der Schriften deuten an, daß der Verfaſſer ſeinen Vortrag

durch Humor zu würzen verſteht. In einigen Stücken, wie in Peregrins Gaſtmahl, iſt die Art Jean Pauls nicht zu verkennen. Der Philoſoph iſt nicht mit dem Dichter zu vergleichen, aber gewiß iſt Günther ſehr reichlich mit jener lebhaften Einbildungskraft ausgeſtattet, ohne welche es auch in der Philoſophie keine erfinderiſche Urſprünglichkeit giebt. Und wie bei Jean Paul aus dem Sprudel der Laune plötzlich die lichte harmoniſche Darſtellung von Natur- und Seelenzuſtänden hervortritt, und die Gemüthſtimmung des Leſers überraſcht und bezaubert, ſo erſchließt ſich nicht ſelten bei Günther die ſcherzhafte vielſinnige Anſpielung zu einem klaren Erguſſe herrlicher Gedanken, und der langgeſponnenen kunſtvollen dialektiſchen Entwicklung folgt in begeiſternder Rede der Ausdruck der Freude über den Fund der Wahrheit.

Mit der allſeitigen Durchbildung ſeiner Ideen mußte Günther die Sichtung der herrſchenden Philoſopheme verbinden. Vor allem wandte er ſich gegen die wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen, welche entweder das geſammte Chriſtenthum als ſträflichen Widerſpruch gegen den Verſtand bekämpften, oder welche die alte Ehre des Chriſtenthums nur dadurch retten zu können meinten, daß ſie die Offenbarungen deſſelben durch neue Begriffe und Umdeutungen, die ſie unterſchoben, umgeſtalteten. Einige der Betheiligten ließen ſich mit Günther in ernſte offene Erörterungen ein, unter ihnen beſonders rühmlich J. H. Fichte. Andere, wie Roſenkranz, fertigten ihn als „Klerokraten und Philoſophen der römiſchen Curie“ ab. Die kühnſten Vertreter der Denkfreiheit beobachteten Stillſchweigen.

Wegen dieſer Polemik hätte man Günther vielleicht belobt, wenigſtens ihn nicht beunruhigt. Allein er ging auch daran die Erzeugniſſe der Wiſſenſchaft innerhalb der katholiſchen Kirche zu prüfen und zu tadeln. Nach ſeiner Pſychologie nämlich unterſchied er, den beiden im Menſchen geeinten Weſen entſprechend, Glauben und Wiſſen als zwei verſchiedene Erkenntnißweiſen, ſo daß in demſelben Menſchen der lauterſte Glaube mit mangelhaftem philoſophiſchen Verſtändniß und die gläubigſte Gewißheit mit ſpeculativen Grundſätzen zuſammen ſein können, welche zur Läugnung des Geglaubten führen müſſen. Wie denn in einem Naturkundigen ſich oft die genaueſte Kenntniß der Erſcheinungen und Thatſachen mit der verrückteſten Naturphiloſophie vereinigt findet. Daher ſchien es ihm nicht anſtößig nachzuweiſen, daß die Kirchenväter, unbeſchadet ihres Anſehens für den Glauben, nicht immer glücklich philoſophirten, inſofern ſie das Chriſtenthum mittelſt antiheidniſcher Ideen zu begreifen ſuchten. In der mittelalterlichen Scholaſtik und Myſtik fand er das nämliche Gebrechen: das Heidniſche, das hier unter chriſtliche Wahrheiten zerſtreut, verhüllt wurde, ſei zuletzt vereinigt worden zu dem Syſtem des pantheiſtiſchen Irrthums, welcher jetzt offen ſeine furchtbare Macht neben dem Chriſtenthum ausbreite.

Die einfach Gläubigen wurden dadurch unangenehm berührt, daß Günther Autoritäten angriff, auf welche ſie unbedingt ſchwuren, daß er Meinungen des Irrthums beſchuldigte, an welche ſich ihre Vorſtellungen gewöhnt hatten, und welche ihnen um ſo erhabener und inſpirirter ſchienen, je weniger ſie je nach dem Grund derſelben geforſcht hatten.

Doch mußten ſich noch mehr die Gelehrten durch ihn gekränkt fühlen, indem er ihr Denken nicht chriſtlich genug fand. Den frommen Epikureern, welche wie Hafis meinen:

Freunde, mir iſt die Vernunft zu ſchwer —

dieſen machte er den Vorwurf, daß ſie in ihrem Vernunfthaſſe eifrige Nachfolger

Luthers seien. Die gottseligen Sensualisten, welche die unmittelbare Gewißheit des Göttlichen in ihrem Gefühle hatten, warnte er vor Hinneigung zu dem Feuerbachschen Cultus des Gefühls. Am meisten wurden die modernen Liebhaber der Scholastik durch Günthers Urtheil über dieselbe verletzt. Selbst die katholische Medizin des Dr. Ringseis wurde als Philosophasterei aus dem Gebiet der christlichen Wissenschaft ausgeschlossen, und „lutherisch-katholisches Geklatsch" in den historisch-politischen Blättern ungescheut beim Namen genannt. Das schlimmste war jedoch, daß der im Dienste der Wissenschaft ergraute Mann auch junge Professoren, Dilettanten und Licentiaten meisterte, sie auf den Anfang der Weisheit, nämlich die Erkenntniß ihres eigenen Nichtwissens, unbescheiden hinwies und ihre salbungsvolle Altklugheit belächelte.

Veranlassung genug, nach erfolgloser litterarischer Polemik, an welcher sich in letzter Zeit besonders die HH. Mattes, Frings, Oischinger und Volkmuth betheiligten, in anderer Art etwas Entscheidendes gegen Günther auszuführen. Zumal sich zahlreiche Anhänger um ihn schaarten, welche in Schriften oder als Lehrer auf den Universitäten zu Tübingen, Bonn, Prag, Breslau und an andern Hochschulen mit großem Eifer wirkten.

Dies erfolgte im Jahre 1852. Aus dem Felde freier wissenschaftlicher Erörterung flüchtete man zum kirchlichen Tribunal; die Güntherſche Philosophie wurde beim h. Stuhl verklagt.

Am 4. Juli 1852 wurde der Allg. Ztg. aus Berlin geschrieben: „Von Trier ist die Nachricht hierher gelangt, daß der Bischof Arnoldi dem dortigen Professor der Philosophie am Seminar auf Befehl des Papstes das Verbot notificirt habe, weiterhin die Güntherſche Philosophie vorzutragen," Die Nachricht war insofern ungenau, als das Verbot nicht auf Befehl des Papstes gegeben war. Die Untersuchung der Güntherſchen Lehre wurde allerdings in Rom eingeleitet. Nicht lange darauf erschien in mehreren Zeitungen die Kunde von einem Index verbotener Bücher, auf welchem auch: „verschiedene Werke A. Günthers" stand. Dieser angebliche Index war „eine arge Täuschung." Diejenigen, welche die kirchliche Lehrautorität vor allem zu ehren vorgeben, hätten dieselbe beinahe in einem Fall, der leicht für die Zukunft der deutschen Kirche entscheidend sein kann, mit ihrem eignen Urtheil überrascht oder umgangen!

Sogleich erhoben sich hierauf allenthalben die Häupter, denn man war des Siegs gewiß. Prof. Dieringer und Privatdocent Clemens in Bonn, Oischinger in München, Denzinger, Zögling des deutschen Collegiums in Rom und seit kurzem Professor in Würzburg, gaben größere Abhandlungen heraus. Unter den Tagblättern hielten zu dieser Seite die Volkshalle, die schlesische Kirchenzeitung und die Neue Sion. Die Sache Günthers wurde vertheidigt unter andern vom Professor Baltzer in Breslau, vom Professor Knoodt in Bonn, vom Abt Gangauf in Augsburg, in der Sion und in der Wiener Kirchenzeitung. Günther selbst betheiligte sich nicht an diesem Streit; er war schwer erkrankt. Dennoch durfte man nicht verzagen, denn die niederschlagenden Nachrichten beruhten ja auf Täuschungen. Ueberdies hatten angesehene Kirchenfürsten Deutschlands, unter ihnen die Cardinäle Diepenbrock und Schwarzenberg, die Bestrebungen Günthers begünstigt, der päpstliche Nuntius, Cardinal Viale Prelà, sie wohlwollend beurtheilt; man hatte die Aeußerung des h. Vaters erfahren: es ist nichts zu fürchten.

Aber die Gegner wurden immer eifriger, und man konnte bemerken, daß ſie an einer einflußreichen kirchlichen Macht einen Rückhalt zu haben glaubten.

Pabſt Pius IX. zeigte für die Sache von Anfang an rege Theilnahme, er erkannte, es handele ſich hier um etwas Großes. Er wünſchte, daß Günther in unmittelbare Beziehung zu ihm trete; und der mit der deutſchen Philoſophie wohlvertraute Abt der Benedictiner in St. Paul außer den Mauern Papalettere, lud denſelben ein, ſich nach Rom zu begeben. Kränklichkeit hinderte ihn zu folgen. Jedoch ſetzte er in einem Schreiben an den Abt, welches Sr. Heiligkeit vorgelegt und ſehr gnädig aufgenommen wurde, die Abſichten ſeiner Speculation auseinander. Später wandte er ſich an den apoſtoliſchen Stuhl ſelbſt, um auch ſeine treue Anhänglichkeit an denſelben zu verſichern. Mit Rührung hat der heilige Vater Günthers Erklärung geleſen; man fand in Rom, daß ſie „wunderbar ſchön“ ſei. Und der Mann, welchen eifernde Gottesgelehrte einer Menge von Ketzereien beſchuldigten, erhält von dem oberſten Lehrer der Kirche einen Brief, in welchem er „wahrhaft katholiſcher, dem heil. Stuhl ergebenſter Mann“ angeredet wird. Man hatte wieder einmal einen Beweis, daß die Ehre der Wiſſenſchaft vor der Unduldſamkeit und Schmähung Einzelner eine Zufluchtsſtätte bei der ſchützenden Macht der Kirche finden kann.

Die Kampfluſt der Andern ſchien noch nicht erloſchen. Es kamen die Nachzügler, unter denen ein Privatdocent Hitzfelder in Tübingen zu nennen iſt.

Zur Förderung der Verhandlungen in Rom ſchien es nützlich, daß Betheiligte beigezogen würden. Unter Mitwirkung eines deutſchen Cardinals begaben ſich Domcapitular Baltzer und Abt Gangauf dahin. Sie wurden freundlich aufgenommen und ihre wiſſenſchaftliche Tüchtigkeit fand Anerkennung.

Unter guten Ausſichten iſt die entſcheidende Unterſuchung jetzt begonnen. Die Gegner verſtummen; Oſchinger und Denzinger beſchuldigen ſich ſelbſt gegenſeitig des Vernunfthaſſes und vielfacher Ketzereien.

Auch außerhalb Deutſchlands wurde durch Tagblätter die Aufmerkſamkeit auf dieſe Angelegenheit gelenkt. So erſchien im Univers ein Artikel gegen Günther, der dem Charivari Stoff zur Unterhaltung über den Güntherianismus bot.

In Italien behandelten einige Günther wie einen Atheiſten, und um mit einem Schlag zweimal zu treffen, verkündeten ſie, Papſt Pius IX. wolle mit einem zweiten Feuerbach Gemeinſchaft pflegen.

Am folgenwichtigſten dürfte der Ausgang der Verhandlung für die Geſellſchaft Jeſu ſein. Günther wollte einſt in den Orden treten. Ein hochgeſtelltes Mitglied deſſelben bedeutete ihm jedoch: mit ſeiner Wiſſenſchaft könne er nicht in demſelben wirken. Sobald nun der Prozeß begonnen war, trat auch die entſchiedene Abneigung vor der Güntherſchen Lehre von Seiten der Jeſuiten in Rom hervor. Selbſt die wenigen unter ihnen, welche früher günſtiger geſtimmt waren, änderten plötzlich ihre Geſinnung. Doch hielten ſie rückſichtsvoll ihr Urtheil vor der Oeffentlichkeit zurück. Ein gelehrtes Mitglied des Ordens, Vater Kleutken, der leichteren Ausſprache wegen in Rom Peters genannt, verſuchte höchſtens in einer Schrift zur Rechtfertigung der mittelalterlichen Philoſophie eine indirecte Zurückweiſung der neuen Forſchung. Die Civiltà Cattolica brachte mit der Ueberſchrift: „Il Giobertianismo“ philoſophiſche Betrachtungen, in welchen das Bemühen Günthers, ein Verſtändniß der Myſterien des Chriſtenthums zu gewinnen (obgleich ſein Name nicht genannnt wird), als verwegener glaubensgefährlicher Rationalismus

bezeichnet wird. Dabei möge erwähnt werden, daß ein Schüler Günthers vielleicht zuerſt in Deutſchland gegen Gioberti ſchrieb, da dieſer noch bei der ehrwürdigen Geſellſchaft Jeſu beliebt war; ſo wie Günther ſchon im Jahr 1830 bedauerte, dem Namen des berühmten P. Ventura die Vorſetzſylbe Bona verſagen zu müſſen.

Die deutſchen Theologen haben ſchon beſtimmter ſich herausgelaſſen. Als in Bayern der Katechismus des Vaters de Harbe S. I. in den katholiſchen Schulen eingeführt wurde, las man am Schluß eines Artikels gegen die Güntherſchen Irrthümer in geſperrter Schrift Folgendes: „Möge Gott unſer Bisthum vor dem Eindringen irrthümlicher, den Glaubensſchatz gefährdender Philoſopheme, wohin nach unſerer Ueberzeugung das Güntherſche gehört, bewahren! Kein Buch tritt den Güntherſchen Ideen mehr und ſchärfer entgegen, als der in den acht Diöceſen Bayerns eingeführte neue Katechismus.“

Den Güntherſchen Ideen entgegenzutreten, iſt allerdings für die Geſellſchaft Jeſu eine Nothwendigkeit geworden. Dieſelbe muß nämlich gegenwärtig ihre rühmlichſte Aufgabe darin finden, den religiöſen Verirrungen in Deutſchland, wie einſt in den Anfängen des Proteſtantismus mit aller Kraft eine Schranke zu ſetzen. Allein dazu iſt eine ſiegreiche Wiſſenſchaft unentbehrlich, denn die Bildungszuſtände unſers Zeitalters ſind ſo beſchaffen, daß nur durch gründliche Ueberzeugung der Gebildeten und Erwachſenen etwas Erkleckliches zu Stande kommen kann. Glaubt der berühmte Orden eine ſolche Wiſſenſchaft zu beſitzen — und er glaubt es — ſo darf er nicht die Herrſchaft im Gebiet des Wiſſens mit einer andern Schule theilen, er darf insbeſondere nicht dulden, daß der Nachwuchs der Geiſtlichkeit mit Grundſätzen genährt werde, welche für jeſuitiſche Wiſſenſchaft auf immer unempfänglich machen.“ Das iſt eine natürliche, eine heilige Pflicht. Ich will hier nicht die Frage berühren, woher es komme, daß in Italien, wo die ehrwürdige Geſellſchaft ſeit langem jeden Vorſchub für ihr Wirken, faſt das Monopol des Unterrichts hat dennoch ſo wenig iſt ausgerichtet worden, daß dort der frechſte Unglaube immer mehr eindringt. Aber das iſt klar, daß eine Billigung der Güntherſchen Philoſophie zugleich das Urtheil enthalten würde: die bisherige Wiſſenſchaft der Jeſuiten ſei für Deutſchland wenigſtens unnütz geworden und abolirt.

Die Entſcheidung möge indes mit Ruhe und Vertrauen abgewartet werden. Wie ſie immer ausfalle, dem Katholiken geziemt es, liebgewonnene Meinungen, wenn ſie auch bisher als höchſte Hervorbringung des Denkens galten, wenn ſie auch die Frucht aller geiſtigen Thätigkeit eines ganzen Lebens wären, ſelbſt wenn Gemüth und Geiſt in ihnen allein die volle Befriedigung fand — ſolchen menſchlichen Meinungen mit Selbſtverläugnung ſich zu entwinden, ſobald eine vollkommenere Erkenntniß der ewigen Wahrheit dargeboten iſt.

— Wien, 22. Januar. Seit lange hat kein Ereigniß in den kirchlichen Kreiſen Oeſterreichs eine ſo tiefe Senſation hervorgerufen, als die Verurtheilung der Werke des Philoſophen und Prieſters Anton Günther durch die Congregation des Index in Rom. Die Anhänger der Güntherſchen Lehre ſind, mit Ausnahme einzelner weniger Schriftſteller, faſt durchgängig Geiſtliche. Die Laien haben ſehr wenig Notiz genommen von ſeinen zahlreichen Schriften, die, ſchwerfällig in der Form, myſtiſch-tiefſinnig ihrem Inhalt nach, keine leicht zu bewältigende Lectüre bildeten. Günther und die Güntherianer ſind ſpecifiſche Katholiken, ſie galten in den Augen der geſammten Geiſtlichkeit, mit Ausnahme der jeſuitiſch-geſinnten, für Säulen der Kirche, und werden ſich ohne allen Zweifel als treue Söhne der Kirche

unbedingt und ausnahmslos dem Urtheil Roms unterwerfen. Wir glauben nicht daß von der Schule aus der geringſte Verſuch wird gemacht werden, ſich gegen das in Rom ausgeſprochene Verdict zu wehren oder zu vertheidigen. Nach dieſer Seite hin kann die Sache als eine abgeſchloſſene betrachtet werden. Aber nach anderer Seite treten um ſo lebhafter Erwägungen in den Vordergrund. Die Verdienſte Günthers für die Kirche ſind namhafte und bedeutende. Er hat die katholiſche Kirche als Philoſoph und als Syſtematiker zu einer Zeit vertheidigt, wo ſie von Philoſophen, Pantheiſten und Hegelianern in ſyſtematiſcher Weiſe angegriffen wurde. Er war der Einzige, welcher der piloſophiſchen Phalanx unkirchlicher Denker als ſpecifiſch-kirchlicher entgegentrat. Zu einer Zeit, wo mit bloſen Machtſprüchen in Sachen des Wiſſens und des Glaubens gar nichts mehr erzielt wird, wo einem Theorem, ſoll dieſes nicht als ein Gewaltſtreich in der Gedankenwelt auftreten, ſogleich der Beweis auf dem Fuße folgen muß — in einer ſolchen Zeit war Günther für die Kirche ein Kämpfer von unſchätzbarem Werth. Wer die Verhältniſſe der öſterreichiſchen Geiſtlichkeit und der philoſophirenden katholiſchen Laienwelt kennt, der weiß, daß durch die Lehre Günthers ſehr viele im Glauben und in den Dogmen der Kirche beſtärkt worden ſind, die ſonſt dem Indifferentismus und philoſophiſcher Irrlehre zum Opfer gefallen wären; ſehr Viele ſind auf dieſem Wege der Krche zugeführt worden, ja ſicher bei weitem mehr als in einem halben Jahrhundert die verletzenden und aufreizenden Predigten in mancher unſerer Kirchen es vermögen werden. Günther iſt ein alter Manu, er lebt in ſtiller Zurückgezogenheit, einſam, faſt ärmlich; er hat nie einen Lehrſtuhl der Philoſophie betreten, obgleich er der erſte Philoſopb der Monarchie iſt; er iſt nie durch Ehrenbezeugungen größerer Art von Seite der Kirche oder des Staats ausgezeichnet worden; er iſt eine durchaus loyale Natur: war er doch bis zum Jahre 1848 durch mehrere Jahrzente Cenſor im Dienſte der Kirche und des Staates. Unter andern Umſtänden und zu andern Zeiten hätten dieſe Verdienſte in Rom Anſprüche auf ein höheres Hirtenamt begründet. Was die Freunde Günthers, was die Freunde der Kirche hier von Rom erwartet haben, war einzig und allein ein Hinausſchieben des unter den heutigen Umſtänden unvermeidlichen Schlußactes bis zu jenem bevorſtehenden Momente, wo der Tod den prieſterlichen Philoſophen vor ein höheres Tribunal geführt hätte Die Härte, dieſem alten Mann gegenüber, hat hier am meiſten Wunder genommen und wir wünſchen ſehr, daß es eine Macht geben möchte die Wunde zu heilen, welche die Urheber dieſes Actes, die Väter Jeſu, dem Katholicismus geſchlagen haben. Wir heben abſichtlich nur dieſe rein humanen Geſichtspunkte hervor, und verſchweigen jene, welche in der Stellung hochgeſtellter öſterreichiſcher Kirchenfürſten zum Güntherianismus liegen. Die Entſcheidung hat eine weitere und noch größere Bedeutung für die Philoſophie in Oeſterreich. Sie hat — mit einem Wort zu ſagen — die Philoſophie aus dem Dienſt der Kirche entlaſſen, und ſie der Laienwelt als Laienwiſſenſchaft empfohlen. Die Philoſophie wird nicht mehr dazu dienen dürfen, theologiſche Unterſuchungen im philoſophiſchen Gewand zu führen, und wird ſich beſcheiden müſſen, jene Kreiſe zu bebauen, welche abſeits der Kirche liegen. Sie wird in dieſen Regionen keine ſo erhabenen Aufgaben ſich ſtellen dürfen, als ſich jene Prieſter geſtellt haben, welche die Schöpfungslehre und die Offenbarungsweisheit philoſophiſch zu durchdringen ſich bemühten; aber ſie wird nichtsdeſtoweniger fruchtbare und jedenfalls dankbarere Arbeiten auf dieſem außerkirchlichen Boden zu vollführen haben. Es kann gegenwärtig nicht mehr die Frage ſein, ob eine ſolche

Richtung der Philoſophie und des philoſophiſchen Denkens im wirklichen Intereſſe der Kirche liegt oder nicht. Gewiß wird ein großer Theil der Laienwelt dieſen Emancipationsact der Philoſophie von Rom dankbar annehmen. Nur fürchten wir daß die Früchte in nicht ſehr langer Zeit die Sehnſucht nach einem Mann wachrufen werden, der, wie Günther, es verſtand, die katholiſche Lehre vom Standpunkt einer ſpeculativen Philoſophie zu vertheidigen, auch auf die Gefahr hin ſophiſtiſchen Scholaſtikern und denkfeindlichen Kirchenfürſten unliebſam zu ſein. (A. Z.)

Belgien. Die katholiſche Kirche iſt auch auf einer andern Stelle mit der Wiſſenſchaft in Hader gerathen. In die Colliſion geräth der Staat mit hinein, denn er iſt der Schulherr. Wie ſchwierig ſeine Lage gegenüber der katholiſchen Kirche iſt, das zeigen die folgenden Berichte über die Vorgänge an der Genter Univerſität aus dem September 1856. Sie iſt es ſchon hier, wo doch die katholiſche (freie) Univerſität zu Löwen beſteht. Aber die katholiſche Kirche wird auch mit dem Zugeſtändniß, welches der Erlaß im Moniteur vom 8. October macht, ſich nicht begnügen.

— Brüſſel, 13. September. Ein Theil unſrer Zeitungen bringt aus dem „Meſſager de Gand" eine Nachricht, die, wenn ſie ſich beſtätigt, von ernſten Folgen ſein wird, und die ſogar die Stellung des Cabinetschefs Hrn. Dedecker in Frage ſtellen dürfte. Nach jenem Journal war in Gent allgemein das Gerücht verbreitet, daß der dortige Biſchof Hr. Delebecque einen Erlaß des Papſtes erhalten, wodurch die Univerſität Gent mit dem Interdikt belegt werde, wenn nicht die Regierung die HH. Laurent und Braſſeur, Profeſſoren der Rechtsfacultät, von ihrem Amte entlaſſen würde. Indem der Meſſager dieſe Nachricht mittheilt, fordert er zugleich das biſchöfliche Organ das „Bien public" auf, ſich über dieſe ganz Gent in Aufregung ſetzende Nachricht beſtätigend oder ablehnend auszulaſſen. Das „Bien public" iſt einſtweilen ſo vorſichtig, weder das eine noch das andre geradezu zu thun; was es jedoch ſagt, iſt vollkommen hinreichend, um deutlich daraus zu erſehen, daß der fragliche Erlaß des Papſtes ſich wirklich in den Händen des Biſchofs befinde, der nach Umſtänden davon Gebrauch machen wird Bevor ich von dieſer bedauerlichen Angelegenheit weiter ſpreche, muß ich ein paar bezügliche Worte über den höhern Unterricht ſagen. Belgien beſitzt vier Univerſitäten, wovon zwei, die von Gent und Lüttich, Staats-Univerſitäten, und die beiden andern, die von Brüſſel und Löwen, freie Univerſitäten ſind, die ſich ſelbſt erhalten und die daher von der Regierung unabhängig ſind. Theologie wird nur auf der katholiſchen Univerſität zu Löwen und außerdem in den ſechs biſchöflichen großen Seminarien gelehrt, während die kleinen Seminarien eine Art von Gymnaſien ſind. Die ſtrengeren Katholiken ſchicken ihre Söhne nach Löwen, und am meiſten in Verruf bei der klerikalen Partei ſteht die Brüſſeler Univerſität, die eigentlich von dem Großen Orient von Belgien geſtiftet worden, und deren Verwaltungs-Inſpector der Großmeiſter vom Stuhl, Hr. Verhaegen, iſt. Von den Werken der Profeſſoren dieſer Univerſität ſtehen mehrere auf dem römiſchen Index librorum prohibitorum, und ſogar das „Annuaire de la société des étudiants de l'université libre de Bruxelles" iſt darauf gekommen. Was nun Gent betrifft, wo der dortige Biſchof, ohne irgend eine Berechtigung dazu zu haben, ſich ſchon einigemal in Lehr-Angelegenheiten der Univerſität gemiſcht hat, ſo hängt die Sache diesmal folgendermaßen zuſammen. Hr. Profeſſor Laurent läßt ein Werk: „Etudes sur l'histoire de l'humanité" erſcheinen, deſſen vierter Band: „le Christianisme," im vorigen Jahr herausgekom-

men iſt, und der, beiläufig bemerkt, von der oberſten Polizeibehörde in Wien in der Art beanſtandet worden, daß durch Erlaß vom 3. Januar d. J. das General-Gouvernement im lombardiſch-venetianiſchen Königreich ermächtigt wurde, die im Buchhandel vorkommenden Exemplare mit Beſchlag belegen und außer Land ſchaffen zu laſſen. Unſere klerikale Preſſe hat über dieſen vierten Band einen argen Lärm erhoben, ob mit Recht oder mit Unrecht, habe ich nicht zu unterſuchen; ſie wollte den Mann durchaus abgeſetzt wiſſen, indem ein Gelehrter mit ſolchen antikatholiſchen Grundſätzen unmöglich Lehrer an der Univerſität eines katholiſchen Staates ſein könne. Gegen dieſes Argument wurde von der andern Seite der Einwand gemacht, daß der Inhalt eines philoſophiſchen Werks mit den Vorleſungen ſeines Verfaſſers über Rechts-Encyklopädie und Civilrecht nichts zu ſchaffen habe; und dann daß, obwohl Belgien der Mehrzahl ſeiner Bewohner nach ein katholiſches Land ſei, es dennoch kein katholiſcher Staat ſei, weil die Conſtitution die Freiheit der Culte proclamire, und es daher keine Staatsreligion gebe. Das katholiſche Cabinet muß wohl derſelben Anſicht geweſen ſein, denn man hörte nicht, daß es ſich um den Streit und die erhobenen Anklagen irgendwie gekümmert hätte. Gegen Ende vorigen Jahres kam nun die Geſchichte mit Hrn. Braſſeur dazu, die bis zu einem öffentlichen Spectakel in unerfreulicher Weiſe heranwuchs. Hr. Braſſeur ſollte in einer Vorleſung über Naturrecht die Gottheit Chriſti geläugnet, und die Superiorität der Reformation über die katholiſche Kirche ausgeſprochen haben. Vier ſeiner Zuhörer, die, nach dem Ausdruck der klerikalen Organe, ſich in ihrem Gewiſſen beſchwert gefühlt, erhoben ſich dagegen, wurden aber von den übrigen Zuhörern zurückgewieſen, ſo daß ſie das Auditorium verlaſſen mußten. Jetzt klagten die Eltern jener vier Studenten bei dem Rector magnificus, Hrn. Serrure, der zur klerikalen Partei gehört; es wurde eine Unterſuchung eingeleitet, woraus hervorging, daß die Anklage nicht begründet war. Den Studenten war unterdeſſen die Sache zu Kopf geſtiegen; ſie verlangten die Ausſchließung jener vier Ankläger oder wenigſtens eine Zurechtweiſung derſelben, wozu ſich der Senat aber, umſichtig genug, nicht verſtehen wollte. Zuletzt fanden es die vier Urheber der Anklage für gut, nach Löwen überzuſiedeln, wo ſie im Triumph empfangen wurden. Die Studenten von Brüſſel und von Lüttich ſchickten ihrerſeits Deputationen nach Gent, um den dortigen Hochſchülern zu ihrem Verhalten zu gratuliren, und dieſe wieder kamen in einem langen Zuge nach Brüſſel, wo ihnen von den hieſigen Jüngern der Weisheit eine glänzende Aufnahme bereitet wurde. Kurz, es war eine förmliche Studentenkomödie, wie man deren in ſeiner Jugend wohl auch erlebt hat, deren Urſprung aber bei den Parteien den verſchiedenſten Wiederhall fand. Die HH. Dumortier und Graf Felix de Merode brachten endlich die Sache in der Kammer zur Sprache, und indem ſie den Miniſter des Innern interpellirten, wiederholten ſie die durch die Unterſuchung eigentlich ſchon beſeitigte Anklage. Die Erklärungen, welche Hr. Dedecker gab, gab er, wie er ausdrücklich bemerkte, im Namen des Cabinets. Nachdem er zuerſt die leidenſchaftliche Form der Interpellation des Hrn. Dumortier getadelt, die nicht geeignet ſei, die Geiſter zu beruhigen, und ſich über die Haltung der Regierung in dieſer zarten Materie ausgeſprochen hatte, kam er auf die Anklage ſelbſt. Wenn die erſte Anklage in Betreff der Verläugnung der Gottheit Chriſti wäre wahr befunden worden, ſo hätte er nicht gezaudert, Hrn. Braſſeur innerhalb 24 Stunden zu entſetzen; aus den vernommenen Zeugſchaften und nach Einſicht der nachgeſchriebenen Hefte ergebe ſich aber, daß ſie falſch ſei. Was den andern dem Hrn. Prof. Braſſeur gemachten

Vorwurf betreffe, ſo geſtehe derſelbe offen ein: drei ſich auf religiöſe Fragen beziehende Meinungen gelehrt zu haben. Als der Kirche unterworfener und ergebener Sohn könne er nicht zugeben, daß man im Namen des Staats ſage die Kirche habe das menſchliche Genie erſtickt, ſie habe der Freiheit geſchadet, während es gerade die Kirche geweſen, welche ganz Europa conſtituirt und civiliſirt habe. Aber nicht als Katholik habe er dieſe Meinungen zu würdigen, ſondern ſie als conſtitutioneller Miniſter zu prüfen, ob er ein Recht habe, ſie zu verbieten. Da nun aus den Erklärungen des Profeſſors hervorgehe, daß er zwiſchen der Reformation und dem Katholicismus keinen Vergleich in religiöſer, in dogmatiſcher Hinſicht habe aufſtellen gewollt, ſondern allein den Einfluß der Reformation auf das Naturrecht conſtatirt, und dieſen Einfluß in hiſtoriſcher und juriſtiſcher Hinſicht gewürdigt habe; ſo hätte er der Angelegenheit keine weitere Folge gegeben, indem Fragen dieſer Art, mit Anſtand und Ernſt geprüft, zu der Domäne einer Diskuſſion gehörten, die von Seite der Profeſſoren der Staats-Univerſitäten zu dulden. Nach dieſer das Cabinet und beſonders Hrn. Dedecker ehrenden Auslaſſung, ging die Kammer über den Zwiſchenfall zur Tagesordnung über. Im Senat wurde eine ähnliche Erklärung abgegeben, und vor dem Parlament war ſomit die Sache erledigt, aber nicht bei der klerikalen Preſſe, die von Zeit zu Zeit immer wieder auf die HH. Laurent und Braſſeur zurückgekommen iſt. Das „Journal de Bruxelles" giebt heute gleichfalls zu verſtehen, daß der betreffende Erlaß des Papſtes ſich in den Händen des Biſchofs von Gent befinde. Ob ſeine Bekanntmachung aber, wenn ſie überhaupt geſchieht, diejenigen Folgen haben wird, welche die klerikale Partei davon hofft, muß ich bezweifeln; im Gegentheil würden durch eine ſolche fremde Einmiſchung in innere von dem Parlament bereits abgeurtheilte Angelegenheiten die Parteien nur erbitterter werden, und die Repreſſalien würden ſpäter nicht ausbleiben.

— Brüſſel, 15. September. Ich habe Ihnen vor einigen Tagen von dem Gerücht geſchrieben, wovon der „Meſſager de Gand" geſprochen, und wonach ſich in den Händen des Biſchofs von Gent ein Breve des Papſtes befinden ſoll, welches die Genter Univerſität mit dem Interdict belege; zugleich habe ich die näheren Urſachen angegeben, welche zu der Unzufriedenheit der Geiſtlichkeit mit jener Univerſität die Veranlaſſung geweſen. Geſtern iſt nun in allen Kirchen der Diöceſe Gent von den Kanzeln ein Hirtenbrief des Biſchofs über den Unterricht und die Erziehung der Jugend abgeleſen worden, den ich ſo eben erhalte, und woraus ich Ihnen das Nothwendigſte mittheile. Der Hirtenbrief ſpricht zuerſt von den niederen Schulen, die der Mehrzahl nach gut ſeien, nur daß in einigen nicht genug Eifer gezeigt werde, den Kindern die Grundſätze der Religion und der Moral beizubringen; auch werde in einigen Gemeinden durch das Anordnen von Volksfeſten, welche ſo große Gefahren für die Jugend beider Geſchlechter darbieten, die Frucht mehrerer Jahre des moraliſchen nnd religiöſen Unterrichts zerſtört. Was die Mittelſchulen betrifft, ſo werden nur diejenigen unbedingt gelobt, bei deren Errichtung der Biſchof ſelbſt thätig geweſen iſt, oder deren Errichtung er begünſtigt hat. Neben dieſen ſo ſichern Schulen aber ſehe man andere, aus welchen die Religion verbannt ſei, oder wo der darauf bezügliche Unterricht von Männern gegeben werde, die keine Miſſion dazu von der Kirche empfangen hätten. Der in dieſen Schulen ertheilte Unterricht ſei daher ohne Garantie, dieſe Erziehung ohne Baſis, und dieſe Wiſſenſchaften hätten keinen wirklichen Nutzen; ſie ſeien nur geeignet den Geiſt ſtolz zu machen, Unglück in den Häuſern, Unruhe in den Familien und Troſtloſigkeit im Vaterland zu ſäen,

Wenn nun ſchon die Mittelſchulen Kummer verurſachen, was ſei da erſt von dem höhern Unterricht zu ſagen? Die Univerſität von Gent, welche die Quelle von ſo viel Glück für die jungen Leute der großen Stadt und ihrer Umgegend ſein ſollte, ſei für dieſelben eine Quelle unſäglicher Uebel geworden. Bei dieſer Univerſität ſeien neben Männern, ebenſo ausgezeichnet in den Wiſſenſchaften wie durch Tugend, einige Profeſſoren angeſtellt, deren Lehre offenbar falſch, ſchlecht, gottesläſterisch und ketzeriſch ſei. Bereits im Monat September 1852 ſei die Aufmerkſamkeit der Pfarrer auf den philoſophiſchen Unterricht eines Profeſſors gelenkt worden, mit der ernſtlichen Anempfehlung ihre Pfarrgenoſſen zu warnen. Bei Gelegenheit der diesjährigen Faſtenzeit ſei der Biſchof gezwungen geweſen, ein zweitesmal an die Pfarrer zu ſchreiben, damit ſie die Eltern, welche ihre Kinder zu der Univerſität von Gent ſchicken wollten, warnten, daß unermeßliche Gefahren ſie dort erwarteten, ſo lange ſolche Profeſſoren Philoſophie, Geſchichte und Recht lehren würden. Bei einer ſo wichtigen Sache habe der Biſchof es für ſeine Pflicht gehalten, dem heiligen Vater eine getreue Darſtellung von den Gefahren der jungen Diöceſanen und von den Maßregeln zu machen, die er genommen, um über die katholiſchen Lehren zu wachen. Die Antwort des heiligen Vaters lautet: „Ehrwürdiger Bruder! Wir loben, wie ſie es im höchſten Grad verdient, die ſo kluge und weiſe Maßregel, welche Du genommen, die Pfarrer Deiner Diöceſe ermahnend, mit Kraft und Beharrlichkeit die Eltern vor den ſehr ſchweren Gefahren zu warnen, welchen ihre Söhne ausgeſetzt ſind, indem ſie die Univerſität Gent beſuchen. Es iſt Uns ſehr angenehm geweſen, durch dieſelben Briefe zu erfahren, daß eine ähnliche Maßregel von Unſern ehrwürdigen Brüdern, den Biſchöfen von Tournay und von Brügge, genommen worden iſt. Wir ſind innig überzeugt, daß Deine ſehr große Sorge und Deine Wachſamkeit Dich mehr und mehr aufmuntern werden Aufmerkſamkeit Sorgen und Anſtrengungen zu verdoppeln, um alle Mittel anzuwenden, daß die Verwüſtungen dieſer ſchrecklichen Peſt nicht Deine Heerde anſtecken und zerſtören. Endlich ergreifen Wir ſehr gern dieſe Gelegenheit, um Dir von Neuem das beſondere Wohlwollen, welches Wir zu Dir tragen, zu bezeugen. Pius IX., Papſt.“ Nachdem der Biſchof über dieſes päpſtliche Schreiben nachgedacht, habe er das Bedürfniß gefühlt, ſelbſt den Diöceſanen die ſchweren Irrthümer in Bezug auf Dogma und Moral, welche an der Univerſität von Gent gelehrt werden, zu verkündigen. Die einige katholiſche und apoſtoliſche Kirche werde als eine menſchliche Einrichtung, als das Product glücklicher Umſtände, als ein Produkt der römiſchen Hohenprieſter dargeſtellt. Dieſelben Hohenprieſter, Nachfolger des heiligen Petrus und Statthalter Chriſti, ſeien nach der Lehre eines dieſer Profeſſoren nur Uſurpatoren, Unterdrücker des menſchlichen Geſchlechts während des ganzen Mittelalters geweſen, der Art, daß Luther, Zwingli, Calvin und andere Häupter der Reformation des ſechzehnten Jahrhunderts gekommen ſeien, um den menſchlichen Geiſt von dem ſchändlichen Joch, worunter er ſeufzte, zu befreien. Ein anderer Profeſſor ſei noch weiter gegangen, indem er die Erbſünde, und demnach alle Folgen dieſer Sünde läugne. Ein dritter bleibe dabei nicht ſtehen. Nicht allein bekämpfe er direct in ſeinen Vorleſungen die göttliche Einrichtung der Kirche, ſondern in ſeinen von ſeinen Schülern geleſenen Schriften greife er die Perſon Jeſu Chriſti ſelber an. Den Irrthum des Arius erneuernd, erkläre er, daß Chriſtus nicht Gott ſei, daß der Apoſtel Paulus angefangen, ihm dieſen Titel zu geben, und daß erſt im vierten Jahrhundert die Gottheit Jeſu von Nazareth anerkannt worden. Man erwarte nicht von dem Biſchof, daß er ſolche

Gotteslästerungen, vereinigt mit einer so tiefen Unwissenheit, widerlege; es genüge, daß er sie bezeichne, und daß man wisse, daß sie mit noch andern schweren Irrthümern an der Universität zu Gent gelehrt würden. Dann wird auf eine neue Gefahr, welche die Universitätsjugend bedrohe, aufmerksam gemacht; von der seit einiger Zeit bestehenden „Genter litterarischen Gesellschaft" wolle er sprechen. Der antireligiöse und antisociale Geist dieser Gesellschaft sei für Niemand mehr ein Geheimniß. Sie biete den jungen Leuten, welche sie an sich ziehe, das Gift des Irrthums auf mehr als eine Weise. Einerseits stelle man zum Gebrauch der Mitglieder eine Bibliothek voll von den gottlosesten und unsittlichsten Büchern; andrerseits gebe man ihnen von Zeit zu Zeit vorgebliche litterarische Vorlesungen, wo Männer ohne Glauben, wegen ihrer subversiven Meinungen aus ihrem eigenen Land verbannte Fremde,*) kühn die verderblichsten, die feindseligsten Doctrinen gegen den Glauben, wie gegen die sociale Ordnung entwickelten. Auch andere Cirkel der Stadt, wohin man die jungen Leute zu ziehen suche, böten beinahe dieselben Gefahren, wie die litterarische Gesellschaft. Die Journale, die Revuen, die Bücher aller Art, die man ihnen dort zu lesen gebe, seien so viele Schlingen, die der böse Geist ihrer Unschuld stelle, so viele Klippen, wo ihr Glaube und ihre Sitten fortwährend in Gefahr Schiffbruch zu leiden. Nach dieser schwarzen Schilderung der Universität sowohl als der Gesellschaften in Gent fordert der Hirtenbrief die Eltern auf, sich, im Fall sie für ihre Söhne eine Schule wählen wollen, bei ihren Pastoren Raths zu erholen, und zuletzt wird zum Gebet ermahnt, um alle Gefahr abzuwenden, und den Eltern endlich die Augen zu öffnen, daß sie ihre wahren Interessen sehen. Ich will mir vorläufig keine Bemerkungen über dies Document erlauben, aber nach den schönen Tagen, die Belgien erlebt hat, wird sein Erscheinen zu bedauerlichem Zank und Hader führen; ohnehin sind die Parteien schon erbittert genug, und die Sprache, welche von beiden Seiten geführt wird, ist schon heftiger geworden, als es für die Ruhe des Landes zuträglich ist. (A. Z.)

— Brüssel, 18. September. Der Hirtenbrief des Bischofs von Gent ist natürlich das Hauptthema, welches die Parteiblätter beschäftigt, und die Polemik, wie sie von Seite der liberalen Presse geführt wird, scheint mir etwas zu heftig zu werden, was immer der Sache, für die man streitet, schadet. Zugeben muß man freilich, daß sie herausgefordert worden ist. Die Regierung wird sich vorläufig nicht in den Streit mischen, sondern es den Bischöfen und den Journalisten überlassen, ihn auszufechten. Was den König betrifft, so hat er sich über das Verfahren des Bischofs mit gewohnter Ruhe aber tadelnd geäußert. Die Auslassung des Bischofs gegen den „litterarischen Cirkel" hat die Folge gehabt, daß bis gestern sich 47 angesehene Personen der Stadt zur Aufnahme gemeldet haben. Der Genter „Bien Public" bringt den Anfang der „rechtfertigenden Actenstücke" zu dem Hirtenbrief; die Vorwürfe sind größtentheils so kleinlicher Natur, daß der gebildete Katholik nicht recht begreift, wie man, auf solche Anklagen fußend, es für nothwendig halten kann, den innern Frieden des Landes zu stören. (A. Z.)

*) Es sind damit Jules Simon, Emile Deschanel und Pascal Duprat gemeint, die im vergangenen Winter in der litterarischen Gesellschaft zn Gent einige Vorlesungen gehalten haben. Nur Hr. Duprat gehört zu den Verbannten, Hr. Deschanel hat Frankreich nach dem Staatsstreich freiwillig verlassen, und Hr. Simon lebt bekanntlich in Paris. Anm. des Eins.

— Brüſſel, 19. September. Die „Beweisſtücke“ zu dem Hirtenbrief des Biſchofs von Gent, der die dortige Univerſität verurtheilt, liegen jetzt vor; es ſind deren neun an der Zahl, und ich theile daraus das Nothwendigſte mit. A) Wie der Hirtenbrief beſagt, hat der Biſchof bereits im September 1852 die Aufmerkſamkeit der Pfarrer auf den philoſophiſchen Unterricht eines Profeſſors gelenkt, mit der ernſtlichen Anempfehlung, ihre Pfarrgenoſſen zu warnen. Es iſt damit Hr. Wagener gemeint, der früher Profeſſor der moraliſchen Piloſophie und gegenwärtig Profeſſor der Geſchichte und der alten Litteratur iſt. Die begangenen Verbrechen, die ihm, fünf Jahre zurückdatirend, (1850 bis 1851), vorgeworfen werden, ſind, daß er gelehrt habe: „das Faſten, wenn es nicht als ein geſundheitliches Mittel betrachtet werde, ſei in den Augen der philoſophiſchen Moral nicht lobenswerth. Dieſe Uebertreibung gelte nicht mehr als die entgegengeſetzte.“ Mit dieſer Lehre ſei eine religiöſe Handlung verdammt, welche die Kirche lobe, anempfehle und vorſchreibe. Dann weiter: „Der Myſticismus ſei ein irriges Syſtem; der Zuſtand der Ehe wäre der abſoluten Enthaltſamkeit vorzuziehen.“ Dieſe Lehre werde von dem Concil von Trident verdammt. Und endlich habe Hr. Wagener dem Evangelium entgegen gelehrt, daß das Gebet von keinem Nutzen, daß, als poſitive Bitte um eine temporelle oder ſpirituelle Gunſt, die Philoſophie es nicht anerkenne, weil die Welt unveränderlichen Geſetzen unterworfen ſei. B) Das zweite Beweisſtück läßt ſich über die Anſichten des Hrn. Profeſſor Braſſeur in Bezug auf das Papſtthum des Mittelalters und auf die Reformation aus. Wahr ſei es, daß Hr. Braſſeur ſpäter behauptet, er habe dieſe Doctrinen nur vom philoſophiſchen und hiſtoriſchen Standpunkt aus gelehrt; dieſe Unterſcheidung werde jedoch von dem fünften lateraniſchen Concil verdammt. C) Hier wird die Stelle aus einer Vorleſung des Hrn. Prof. Wagener angeführt, worin derſelbe die Erbſünde läugnet. Hr. Wagener untergrabe damit die Fundamente der chriſtlichen Offenbarung. Das ganze Chriſtenthum, die Fleiſchwerdung des Worts, ſein Leben, ſeine Weiſſagungen, ſein Leiden, ſein Tod, ſeine Auferſtehung, ſetzten augenſcheinlich die Thatſache des Sündenfalls des Menſchen und die ſeiner Rehabilitation durch den Sohn Gottes voraus. D) Das vierte Beweisſtück beſchäftigt ſich mit den Schriften des Hrn. Profeſſor Laurent. In ſeiner „hiſtoriſchen Einleitung“ zu dem Studium des Civilrechts ſchreibe er den Barbaren Germaniens die Einſetzung des Katholicismus zu. „Die Germanen,“ ſage er, „haben der durch den Deſpotismus, die Sclaverei und die Corruption erſchöpften römiſchen Welt das Leben wieder gegeben. Sie haben den Katholicismus gegründet, und der Katholicismus hat ſie erzogen, moraliſirt.“ Auch weiſe er der Einheit der katholiſchen Kirche einen rein menſchlichen Urſprung an. Indem die katholiſche Kirche in den Augen des Hrn. Laurent nur eine menſchliche Inſtitution ſei, läugne er den göttlichen Urſprung der Suprematie des heiligen Stuhls. Dies geſchehe in ſeinen Betrachtungen über die dem Decret des Gratian vorangegangenen Collectionen. Er behaupte, daß die herrſchende Macht des Papſtthums erſt von der Epoche der falſchen Decretalien, alſo vom Anfang des neunten Jahrhunderts datire. In ſeinen „Studien über die Geſchichte der Humanität“ gehe Hr. Laurent noch weiter; hier läugne er förmlich die Gottheit Jeſu Chriſti und die Göttlichkeit der Religion, die er den Menſchen zu verkündigen gekommen. Die betreffenden Stellen werden aus dem Buch citirt. Das wären die Gottloſigkeiten, die von einem Profeſſor der Univerſität von Gent geſchrieben worden; aber nicht allein wage er ſie zu ſchreiben, ſondern der Keim dieſer abſcheulichen Ketzereien finde ſich in ſeinen Vorleſungen

wieder. Bei Gelegenheit der Elemente der modernen Civiliſation hätte Hr. Laurent zu ſeinen Schülern geſagt: „Das Chriſtenthum wurde von dem Alterthum vorbereitet; es hat die Arbeiten der alten Philoſophie und der alten Religionen in ſich aufgenommen und ſich aſſimilirt.“ Das von Hrn. Laurent aufgeſtellte Princip führe die Zerſtörung der Grundwahrheiten unſerer heiligen Religion mit ſich. E) Als Tröſtung gegen „alle dieſe abſcheulichen Ketzereien“ wird hier eine Betrachtung des verſtorbenen franzöſiſchen Hiſtorikers Auguſtin Thierry über die zahlreichen Bekehrungen zur katholiſchen Kirche, wovon unſer Jahrhundert Zeuge ſei, mitgetheilt. F) Dieſes ſechste Beweisſtück iſt jedenfalls das merkwürdigſte von allen, indem der Biſchof damit die Hauptartikel der Conſtitution Belgiens indirect angreift. Er ſagt nämlich: „Wir hätten noch die Meinungen des Hrn. Braſſeur in Bezug auf die Freiheiten des Gewiſſens, der Culte, der Preſſe, der Aſſociation anführen können. Nach Hrn. Braſſeur conſtituiren alle dieſe Freiheiten für den Menſchen abſolute, unverjährbare, unveräußerliche Rechte.“ Es werden hierauf Stellen aus dem Programm eines Curſus des Naturrechts angeführt, und es heißt dann weiter: „Im Sinn des Hrn. Braſſeur verſtanden, ſind dieſe Freiheiten im Grund genommen nichts anderes als die vorgeblichen unveräußerlichen und geheiligten Naturrechte, welche die National-Verſammlung von 1789 jedem zuerkenne, und von ihr in der berüchtigten Erklärung der Menſchenrechte aufgeſtellt. Der heilige Stuhl habe dieſe von Hrn. Braſſeur wiedergegebenen Theorien verdammt, und Vernunft und Erfahrung lehrten uns ihrerſeits, daß es Umſtände gebe, wo die Geſellſchaft, bei Strafe ſelber unterzugehen, dieſen vorgeblichen abſoluten Rechten Grenzen ſetzen müſſe. Dann führt der Biſchof zwei größere Stellen aus dem bekannten encykliſchen Schreiben vom 15. Auguſt 1832 an, worin Papſt Gregor XVI. ſich gegen die Gewiſſensfreiheit, die Freiheit der Meinungen, die Licenz der öffentlichen Reden und die Preßfreiheit ausſpricht, „dieſe unglückliche Freiheit, vor welcher man niemals genug Abſcheu haben könne.“ Das Beweisſtück kommt dann wieder auf Hrn. Laurents „Studien über die Geſchichte der Humanität“ zurück. Dieſes abſcheuliche Buch gebe alle Grundirrthümer wieder, welche die ungläubigen Schriftſteller ſeit Jahrhunderten gegen die chriſtliche Religion geſammelt hätten. Auch das Dogma von der Erbſünde läugne Hr. Laurent. G) In dem ſiebenten Beweisſtück wird angeführt, daß man in den erſten Jahren des ſechzehnten Jahrhunderts ſich nicht geſcheut habe, zu behaupten, daß vom philoſophiſchen Standpunkt aus die menſchliche Seele ſterblich ſei; daß es auch eine univerſelle Subſtanz gebe, wovon die Seele eines jeden Individuums nur einen abgetrennten Theil bilde, eine Species des geiſtigen Strahls. Das fünfte lateraniſche Concil habe dieſe ebenſo abſurden wie ruchloſen Irrthümer verdammt, und definirt, daß die intellective Seele unſterblich ſei und wirklich verſchieden in jedem von uns, das heiße individuell. H) So wie der Biſchof in dem ſechsten Beweisſtück die Hauptartikel der belgiſchen Conſtitution indirect angreift, ſo greift er in dem achten das Verhalten des Miniſteriums und des belgiſchen Parlaments in der Angelegenheit der Prof. Laurent und Braſſeur indirect an. Die Kirchenväter nicht allein glaubten, daß ein Lehrer gehalten ſei, in ſeinen Schriften, wie in ſeinen Vorleſungen, die Religion zu achten. In Frankreich habe die Civil-Autorität mehr als einmal geurtheilt, daß zwiſchen dem lehrenden und dem ſchreibenden Profeſſor kein Unterſchied ſtattfinde. So habe 1851 Hr. Giraut, damals Miniſter des öffentlichen Unterrichts, von den Angriffen unterrichtet, welche Hr. Jacques, Exprofeſſor am Collége de France, ſich gegen die Religion in der Liberté de penser der Monate December

1850 und Januar 1851 erlaubt hatte, im höhern Univerſitätsrath die Abrufung dieſes Beamten veranlaßt. Darüber auf der Tribüne von Hrn. Madier de Montjau interpellirt, habe der Miniſter die Maßregel gerechtfertigt, und 440 Stimmen hätten durch ihre impoſante Autorität den ebenſo muthigen als gerechten Akt des Miniſters beſtätigt. 119 Montagnards hätten ſich gefunden, um das Gefolge der Albernheiten des Hrn. Jacques und der verrückten Träumereien des Hrn. Michelet abzugeben. Wie man ſieht, iſt Hr. Biſchof Delebecque in der Wahl ſeiner Worte eben nicht wähleriſch I) Das letzte Beweisſtück will nachweiſen, daß die Bibliothek der „litterariſchen Geſellſchaft" in Gent voll der ruchloſeſten und unmoraliſchſten Bücher ſei, und aus dem Katalog werden angeführt: Demoulins, die conſtitutiven Gewalten der Kirche; Huet, das ſociale Reich des Chriſtenthums; Laurent, das Chriſtenthum; die ſämmtlichen Werke von Rouſſeau, Voltaire, Béranger, Parey und Rabelais; die Romane von Alex. Dumas, Vater und Sohn, von Luchet, George Sand, Soulié, Balzac, Sue und Paul de Kock; die Brüſſeler „Revue trimestrielle" und von PascalDuprat die „libre Recherche." Ich glaube, daß es keine Leihbibliothek im Lande giebt, wo nicht der größte Theil der verurtheilten Schriften gleichfalls vorhanden wäre. Den Leſern der Allg. Ztg. liegt ſomit der Inhalt des Hirtenbriefs wie der Beweisſtücke vor. (A. Z.)

— Brüſſel, 20. September. Die den Hirtenbrief des Biſchofs von Gent begleitenden Beweisſtücke haben den Ausſchlag gegeben. Hr. Dedecker, Miniſter des Innern und Chef des Cabinets, hat ſeine Entlaſſung dem König angeboten. Wie man mir verſicherte, glaube Hr, Dedecker in der durch den Hirtenbrief geſchaffenen Lage ſeine Pflichten eines Katholiken mit denen eines conſtitutionellen Miniſters nicht mehr vereinigen zu können. Dieſe Weiſe, die Sache anzuſehen, werde aber keineswegs von dem ganzen Cabinet getheilt, jedoch ſei der Miniſter des Auswärtigen, Hr. Vicomte Vilain XIV., gleichfalls entſchloſſen, ſein Portefeuille niederzulegen. Der Finanzminiſter, Hr. Mercier, wurde geſtern Mittag vom Könige empfangen. Auffallend iſt es, daß der Moniteur ſchweigt, da es ſich doch hier um einen Angriff gegen eine Anſtalt des höhern Unterrichts des Staats handelt, und das offizielle Journal ſonſt die Gewohnheit hat, bei Angriffen gegen die belgiſche Regierung, wenn ſie von gewichtiger Seite kommen, das Wort zu nehmen. Freilich hat die belgiſche Regierung dem Papſt und dem Biſchof von Gent bereits im voraus geantwortet, und dieſe Antwort ſteht in den parlamentariſchen Annalen, welche die Sitzung der Repräſentantenkammer vom 22. Januar 1856 und die des Senats vom 10. März wiedergeben. Die an jenen Tagen von dem Miniſter des Innern, im Namen des Cabinets gehaltenen Reden ſind bei den gegenwärtigen Umſtänden von hoher Bedeutung; ſie ſind vollſtändige, entſcheidende Antworten auf den Hirtenbrief, welche die conſtitutionellen Grundſätze Belgiens in Sachen des höheren Unterrichts ausdrücken, und die entſtellten Thatſachen in ihrer ganzen Wahrheit wiederherſtellen. Sollten die HH. Dedecker und Vilain XIV. bei ihren Abdankungen beharren, ſo müßte das ganze Cabinet abtreten; bei der Lage der Dinge wäre dann nur ein Miniſterium de Theux mit Hrn. d'Anethan als Juſtizminiſter möglich, und die Theokratie hätte über die conſtitutionellen Freiheiten des Landes geſiegt. Was die von dem Biſchof verurtheilte litterariſche Geſellſchaft betrifft, ſo hatten ſich bis Donnerſtag Abend 362 Perſonen zur Aufnahme gemeldet. Hr. Pascal Duprat, jener franzöſiſche Flüchtling, der in Gent dem Biſchof mißliebige Vorleſungen gehalten, und deſſen Revue „la libre Recherche" zu den in den Beweisſtücken angeführten

Schriften gehört, wird den Herren nicht lange mehr läſtig fallen, indem der Staatsrath des Kantons Waadt denſelben als Profeſſor der politiſchen Oekonomie an die Akademie von Lauſanne berufen hat. (A. Z.)

— Brüſſel, 8. October. Der heutige Moniteur regelt die Vorleſungen auf der Landes-Univerſität zu Gent für das Schuljahr 1856—57; es iſt keine einzige Aenderung in dem Plane des vorigen Jahres eingetreten. Herr Dedecker ſchließt an dieſe Verordnung ein Schreiben an die Inſpektoren der Univerſitäten von Lüttich und Gent, in welchem es heißt: „Der religiöſe Unterricht bildet, zufolge unſerer organiſchen Geſetze, einen integrirenden Theil der erſten und mittlern Unterweiſung: aber niemals iſt es verlangt worden, daß derſelbe in dem Programme unſerer Landes-Univerſitäten Platz finden ſolle. Folglich wird derſelbe dort nicht ertheilt. Der Staat würde außerdem verfaſſungsgemäß incompetent ſein, um dieſen Unterricht ſelbſt (par lui-même) zu ertheilen. Es kommt jedoch vor, daß die Herren Profeſſoren im Laufe ihrer Vorträge an die Unterſuchung dieſes oder jenes Lehrpunktes gelangen, welcher die Religion nahe berührt. Dieſe Unterſuchung bietet aus unſeren Inſtitutionen ſelbſt hervorgehende Schwierigkeiten dar. Die Regierung gedenkt den mit dem höhern Unterrichte betrauten Herren Profeſſoren durchaus nicht die Verpflichtung aufzuerlegen, die religiöſen Fragen im ausſchließlichen Sinne einer poſitiven Religion zu behandeln; jedoch kann und muß die Regierung, aus Achtung vor der Freiheit der Culte, dieſen Profeſſoren befehlen (ordonner), ſich eines jeden directen Angriffes gegen die Grundprinzipien der in Belgien geübten Glaubenslehren zu enthalten. Welche ſind die aus dieſen conſtitutionellen Vorausſetzungen hervorgehenden Folgen? Es muß die erſte Sorge der Herren Profeſſoren ſein, die Unterſuchung von ſtreitigen und aufreizenden Punkten (controversées et irritantes), deren Ergründung nicht unumgänglich nothwendig iſt, zu vermeiden. Sind ſie jedoch durch die Forderungen ihres Lehramtes gezwungen, auf dieſe zarten Fragen (matières délicates) einzugehen, ſo müſſen ſie das mit jener Zurückhaltung, jener Ehrfurcht thun, welche die Wichtigkeit ihres ſocialen Berufes und das Bewußtſein ihrer Verantwortlichkeit ihnen auferlegen." (K. Z.)

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Das Württembergiſche Volksſchulweſen mit Rückſicht auf den neuen Entwurf eines Schulgeſetzes. *)

(Schwäb. Merkur.) Wenn wir im Folgenden die Aufmerkſamkeit auf die Zuſtände und Bedürfniſſe unſeres württ. Volksſchulweſens zu lenken und die Forderungen, welche die fortſchreitende Zeit an daſſelbe ſtellt, in einigen Artikeln zu beleuchten gedenken, glauben wir nichts Unpaſſendes zu thun. Es giebt wohl nicht viele andere deutſche Länder, in welchen die Sache des Volksſchulweſens ſo wenig Gegenſtand allgemeiner lebendiger

*) Wir kommen in der Revue darauf zurück. Lgbn.

Theilnahme und öffentlicher Beurtheilung war, wie unſer Württemberg. Die Beſprechung der daſſelbe berührenden Angelegenheiten bleibt in der Regel beſchränkt auf den Kreis der zunächſt dabei Betheiligten, als der, wie man meint, allein in die Sache Eingeweihten und Urtheilsfähigen. Eben damit kommen dieſelben auch nur ſelten und blos nebenher zur Verhandlung in den öffentlichen Blättern. Wie verkehrt dies iſt bei der immenſen Bedeutung des Gegenſtandes, die ſich bei ſeiner Verſchlungenheit mit allen volksthümlichen Intereſſen — moraliſchen, intellectuellen, ſtaats- und hauswirthſchaftlichen — jedem Nachdenkenden von ſelbſt aufdringt, bedarf keines näheren Nachweiſes. Das aber muß noch beſonders hervorgehoben werden, wie das Volksſchulweſen ſelbſt ſeinen ihm ſo nöthigen belebenden Hauch nur von der allgemeinen und öffentlichen Theilnahme empfängt und all die pecuniären Opfer, welche Staat und Gemeinden für daſſelbe zu bringen genöthigt ſind, geſunde und reife Früchte nur unter der Bedingung erwarten laſſen, wenn es gelingt, das Intereſſe des Volks ſelbſt dafür zu wecken und rege zu erhalten. Vielleicht iſt jedoch jetzt gerade die Zeit eingetreten, in der eine Wendung und Entwicklung der öffentlichen Meinung in dieſer Sache zu hoffen iſt. Was dieſen Glauben begründen könnte, iſt Zweierlei. Einmal erwacht in immer weitern und allgemeinern Kreiſen das unabweisliche Gefühl des Bedürfniſſes von Fortbildung für die der Volksſchule Entwachſenen. So auf dem Gebiete der Landwirthſchaft und der Gewerbe. Werden dieſe ſich aufdringenden Wünſche, wenn ſie mehr als fromme Wünſche bleiben ſollen, nicht von ſelbſt dazu führen, die öffentliche Aufmerkſamkeit der Volksſchule ſelbſt, als der weſentlichen Unterlage für alle fortbildende Thätigkeit zuzuführen? Das andere iſt, daß ein Geſetzes-Entwurf über unſer Volksſchulweſen ſeit dem Nov. 1855 der öffentlichen Würdigung gegenwärtig unterbreitet iſt. Derſelbe deckt, wie nicht leicht ein früheres Aktenſtück, die wunden Flecken und Blößen unſeres Volksſchulweſens auf und enthält eingreifende Vorſchläge zu Aenderung bisheriger geſetzlicher Beſtimmungen, welche nicht blos der Gegenſtand von Kammer-Verhandlungen werden *), ſondern bei ihrer Wichtigkeit auch den Anſtoß zu allgemeineren Beſprechungen über die einſchläglichen Fragen geben ſollten und könnten **). Es ſind durch dieſen Geſetzes-Entwurf zwei ſchreiende

*) Der in manchen Beziehungen modificirte Geſetzes-Entwurf iſt nun ſchon an den ſtändiſchen Ausſchuß gelangt.

**) Die einzigen bis jetzt darüber erſchienenen Flugſchriften ſind:

Eiſenlohr, Gutachten über den Geſetz-Entwurf vom 7. Nov. 1855. Stuttgart, F. Köhler. 1856

Laiſtner, Aeußerungen über den Geſetz-Entwurf, betr. Aenderung des Schul-Geſetzes. Stuttgart, F. Köhler. 1856.

Thatſachen in Beziehung auf die perſönlichen Verhältniſſe der Volksſchullehrer conſtatirt, 1) das je länger je mehr unzureichende Maß der Schullehrerbeſoldungen überhaupt; 2) ein unerträgliches Mißverhältniß zwiſchen der Zahl der ſtändigen und unſtändigen Lehrerſtellen (2202 ſtändige und 1746 unſtändige Volksſchullehrer) zu einander, in Folge deſſen ein Volksſchullehrer im Durchſchnitt nicht vor dem 35. bis 36. Jahr die geringſte Schulbeſoldungsklaſſe mit (250 bis 260 fl.) erlangen zu können hoffen darf und ſomit der auf dem Volksſchullehrerſtand liegende ökonomiſche Druck doppelt empfindlich gemacht wird. Zur Beſeitigung dieſer Mißſtände ergreift der Geſetzes-Entwurf neben andern Maßregeln von zweifelhaftem (namentlich Anſtellung von Lehrerinnen) und bedenklichem Werth (Verkürzung der Schulbeſuchszeit von 8 auf 7 Jahre) den Gedanken, die Arbeitsverpflichtung des einzelnen Lehrers, welche in der Regel bei uns nur auf 24—26 Std. (ſtreng genommen, beinahe durchaus nur auf 24, und wenn man den Religionsunterricht der Geiſtlichen in der Schule abzieht, auf 22 Std.) ſich erſtreckt, bis auf 32 Std. (wie dies bei allen anderen Lehrerkategorien längſt der Fall iſt), zu erhöhen, ebendamit das Bedürfniß an Lehrern zu vermindern und dadurch die Aufbeſſerung der Lage des Einzelnen deſto eher zu ermöglichen. Gewiß iſt dieſer Gedanke nicht nur im Allgemeintn ein natürlicher und glücklicher, ſondern auch, wie die Verhältniſſe anderer Länder zeigen, ein praktiſch ausführbarer. Ebendamit aber führt der Geſetzes-Entwurf, wenn anders der künftig überſchüſſige Theil der Unterrichtszeit (32 — 24 = 8) zweckmäßig verwendet werden ſoll, von ſelbſt viel tiefer, als bis jetzt der Fall war, in die ganze noch nicht gehörig erörterte Frage von der Organiſation unſerer Volksſchul-Unterrichts-Anſtalten hinein und giebt den Anſtoß zu den nöthigen entſprechenden Aenderungen in derſelben. Wir erlauben uns daher, zunächſt dieſe Seite unſers Volksſchulweſens zu erörtern.

Die Organiſation des Volksſchul-Unterrichtsweſens. Die durch den Geſetzes-Entwurf vom November 1855 beabſichtigte Dehnung der Unterrichtszeit des Lehrers ſteht zunächſt mit dem von ihm in voller Ausdehnung beabſichtigten Syſtem des Abtheilungs-Unterrichts an der Stelle des bisher wenigſtens auf dem Papier die Regel bildenden gleichzeitigen Unterrichts in unſern Volksſchulen in Verbindung. Der Gedanke lag nahe, mit Rückſicht auf die vermehrten Unterrichtsſtunden des einzelnen Lehrers dieſem auch eine verhältnißmäßig größere Anzahl von Kindern zuzuweiſen (1/3 mehr Unterrichtszeit, 1/3 mehr Kinder; 90 — künftig 130 Kinder), die Kinder aber nun, um den Unterricht durch die gleichzeitige Anweſenheit ihrer Maſſe nicht zu belaſten, ſo wie dies in unſern Landſchulen Sommers regelmäßig ſtattfindet, durchaus zu theilen. Wenn

dadurch allerdings im Allgemeinen die Unterrichtszeit des Kindes geſchmälert wird, ſo fällt auf der andern Seite in die Wagſchaale, daß bei der ſodann kleinern Zahl gleichzeitig beſchulter Kinder ein concentrirterer Unterricht möglich iſt, daß ferner bei der nun durchgreifenden Verpflichtung der Lehrer zu 32 Std. in manchen Fällen (z. B. überall, wo die Geſammtheit der Kinder unter der bisherigen Normalzahl von 90 für einen Lehrer oder zwiſchen 120 — 180 der Normalzahl für zwei Lehrer, früher mit 48, jetzt mit 64 wöch. Unterrichtsſtunden, ſich bewegt) die auf die Kinder zu verwendenden Unterrichtskräfte geſteigert werden (namentlich auch Zeit und Kraft für den ſo nöthigen Fortbildungs-Unterricht gewonnen wird). Gewiß iſt daher der Plan von der Art, daß er, wenn auch nicht ſo umfaſſend, als vorausgeſetzt wird, ſo doch an zahlreichen Orten durchführbar iſt und die Möglichkeit einer vielfachen Hülfe ohne Gefährdung des durchaus Nothwendigen gewährt. Es eröffnen ſich aber auf der Grundlage der projectirten Geſetzesbeſtimmung noch andere Auswege, die nur in Folge der bisherigen beſchränkten Unterrichtszeit des einzelnen Lehrers und einer gewiſſen Ungelenktheit im Organiſiren bis jetzt verſchloſſen blieben. Wir haben in der Regel in unſern auch größeren Volksſchulen ein ſtreng durchgeführtes Klaſſenſyſtem, d. h. jede Klaſſe hat durchaus ihren eigenen Lehrer. Dadurch ergiebt ſich die Folge, daß vielfach entweder die vorhandenen überſchüſſigen Unterrichtskräfte des einzelnen Lehrers, weil ſie bei der nicht zu dehnenden Unterrichtszeit des Schülers nicht unmittelbar bei dieſem angewendet werden können, nun gar nicht zur Verwendung kommen, oder, wenn dies geſchieht, daß die Kinder im Mißverhältniß zu ihrer pädagogiſchen Entwicklungsſtufe mit Lektionen überladen werden. Denn es iſt entſchieden unnöthig, theilweiſe ein pädagogiſcher Mißgriff, beiſpielsweiſe 6—7jährige Kinder 5 Stunden lang an die Schulbänke zu feſſeln. Und wenn dennoch die möglichſte Verbreiterung des Schulbeſuchs gefordert wird, ſo beruht dies theils auf Verwechslung der Idee der Schule und der Kinder-Bewahranſtalt und der Verkennung des Elements der Landbeſchäftigung für unſre Volkskinder. Sind aber dieſe Sätze richtig, ſo ergiebt ſich die Möglichkeit einer Organiſation der Schul-Anſtalten, bei welcher, ohne Aufgeben des Klaſſenſyſtems, d. h. der Aufſtellung von Hauptleitern für jede Klaſſe, doch für eine größere Anzahl von Klaſſen eine kleinere Anzahl von Lehrern genügt (namentlich da einzelne mehr techniſche Fächer, wie Zeichnen, Kalligraphie, Singen, recht wohl die Anwendung von Fachunterricht ertragen), ſo daß ohne Schaden des Unterrichts, ja vielfach zum Vortheil der Einheit des Unterrichts und der pädagogiſchen Entwicklung Geld und Kraft zum Beſten der Aufbeſſerung der einzelnen Lehrer-Beſoldungen und Verminderung der Zahl der unſtändigen Elemente erſpart werden kann. Es

findet dieſer Gedanke allerdings ſeine hauptſächliche Anwendung auf die größeren Schulſyſteme in größeren Städten *), nebenher aber auch auf die drei- und vierklaſſigen Schulen, wenn anders die häufig zu vermiſſende rechte Sparſamkeit und Umſicht in Verwendung der vorhandenen Kräfte eintritt. Als Beiſpiel mögen die Schulverhältniſſe Dresdens dienen. Hier ſind bei einem fünfklaſſigen Schulſyſteme (1. Kl. 6jähr., 2. Kl. 7jähr., 3. Kl. 8—9jähr., 4. Kl. 10—11jähr., 5. Kl. 12—13jähr. Schüler) für die Bezirksſchulen (entſprechend unſern Vorſchulen) je 16, 16, 19, 20, 22**) wöchentl. Schulſtunden feſtgeſetzt. So kann nun z. B. die erſte Bezirksſchule (Dresden zählt 4 Bezirksſchulen) mit 18 Klaſſen (darunter alſo 13 Parallelklaſſen) mit ungefähr 360 wöchentl. Unterrichtsſtunden recht wohl von 13 (ſtändigen) Lehrern, unter denen jeder zu 32 Schulſtunden, der Director zu 18 Stunden verpflichtet iſt, verſehen werden. Mit Rückſicht auf ſolche Organiſations-Möglichkeiten, die ſich je nach den verſchiedenen Ortsverhältniſſen und Bedürfniſſen noch manigfaltiger geſtalten †), dürfte es zweckmäßig ſein, wenn das zu erwartende Geſetz die Unterrichtsverhältniſſe nicht zu ſpeziell normirte. Leicht werden neue Schwierigkeiten und Nachtheile hervorgerufen und die gewonnenen Vortheile verloren, wenn die Einrichtungen zu ſehr uniformirt werden ſollen. Die Aufgabe des Geſetzes dürfte keine andere ſein, als 1) das Verhältniß der Zahl von ſtändigen und unſtändigen Lehrern geſetzlich zu regeln; 2) die Unterrichtsverpflichtung des Lehrers zu normiren mit der näheren Beſtimmung, welche Belohnung er für etwaige Pluslektionen in Anſpruch zu nehmen befugt ſei ††): 3) das Minimum der Unterrichtszeit eines Kindes (je nach den verſchiedenen Lebensaltern) bei einer beſtimmten Zahl gleichzeitig zu unterrichtender Kinder (das ſächſiſche Schulgeſetz z. B. geſtattet nicht mehr als 60) feſtzuſetzen, wobei den einzelnen Gemeinden anheimgeſtellt bliebe, über dieſes Minimum hinauszugehen, und ihnen im Falle einer noch günſtigern Dotirung und Ausbildung ihres Schulweſens Staatszuſchüſſe in Ausſicht

---

*) Im Vorbeigehen möge hier auch auf die pädag. Unzweckmäßigkeit der Organiſation von 8 übereinanderſtehenden Volksſchulklaſſen in manchen unſerer größeren Städte, wodurch der unterrichtliche und erzieheriſche Einfluß der einzelnen Lehrer nothwendig geſchwächt wird, aufmerkſam gemacht werden. Viel beſſer iſt die Errichtung von Parallelklaſſen. Berlin, Dresden, Leipzig z. B. kennen keine andere als 4—5klaſſige Volksſchulſyſteme.

**) In den Knabenſchulen kommen in den zwei oberen Klaſſen noch je 2 St. Zeichnungs-Unterricht dazu; bei den Mädchen in den 4 obern Klaſſen je 4, 6, 8, 8 (dazu eine Zeichnungsſtunde) Stunden in weiblichen Arbeiten.

†) Auch die wechſelſeitige Schuleinrichtung könnte da und dort Platz greifen.

††) In Berlin wird je eine tägliche Stunde mehr mit 60 Thlrn. bezahlt.

geſtellt werden könnten, wie denn überhaupt nach dem Vorgang anderer Staaten, das Specielle den beſonders zu ſanktionirenden Lokalſchulſtatuten überlaſſen werden könnte. Eine andere Seite der Organiſation des Volksſchulweſens, welche ebenfalls in das Oekonomiſche und Dynamiſche deſſelben tief eingreift, betrifft *ſeine Stellung zum Realſchulweſen*. Thatſächlich beſteht in ſachlicher und perſönlicher Beziehung zwiſchen beiden in Württemberg eine große und weite Kluft, wie dieſe nach unſern Erfahrungen, namentlich in Norddeutſchland keineswegs ſtattfindet, während doch offenbar beiderlei Anſtalten auf dem gleichen Boden und für die gleichen Zwecke (der bürgerlichen Bildung) arbeiten (vergl. auch die Vereinigung von beiderlei Kräften auf dem Gebiet der Gewerbſchulen) und die beiderſeitigen Verhältniſſe jedenfalls nicht ſo fundamental differiren, wie die der Realſchulen und der (lateiniſchen) gelehrten Schulen. Es tritt in Folge davon bei uns die merkwürdige Erſcheinung ein, daß die Realſchule, in je weiterer Entfernung ſie ſich von der Berührung der Volksſchule halten will, deſto mehr immer wieder von Neuem an das (lateiniſche) gelehrte Schulweſen ſich anzuſchließen ſucht, daß freilich aber auch immer wieder von Neuem beide im Augenblick der Annäherung eine gegenſeitige Abſtoßung erfahren. Der Grund jener weiten Scheidung zwiſchen den beiderlei durch die Natur der Sache aneinander gewieſenen Anſtalten liegt nur theilweiſe in der Verſchiedenheit des *Bildungsganges* der betreffenden Lehrer, hauptſächlich aber in der Verſchiedenheit der leitenden Behörden und in der gegenſeitigen Abgeſchloſſenheit jener, bei welcher zwiſchen beiden für die Lehrer lediglich kein Uebergang und keine Brücke gegeben iſt. Was iſt die Wirkung davon? Eine Anzahl von Lehrerſtellen, für welche der Volksſchullehrerſtand die geeigneten Kräfte abgeben könnte (man denke insbeſondere an die Elementarſchulſtellen), bleibt dieſem verſchloſſen. Noch viel größere Nachtheile aber entſtehen durch den Mangel wechſelſeitiger perſönlicher Einwirkung und Verbindung der beiderlei Lehrerkategorien. Der Volksſchullehrerſtand wäre des Einfluſſes geiſtig tüchtiger Perſönlichkeiten im Realſchulſtand und einer belebenden Gemeinſchaft mit ihnen ſo ſehr bedürftig und entbehrt ohne den Zuſammenhang mit ihnen auch der ihm ſo nöthigen äußeren Stellung und Achtung; dem Reallehrerſtand aber bleibt in Folge davon leicht das Bewußtſein ſeiner volksthümlichen bürgerlichen Aufgabe fremd, und er entbehrt pädagogiſch tüchtiger Kräfte, namentlich für die elementariſirende Seite des Unterrichts. Die Folge des vorhandenen Gegenſatzes iſt dann namentlich auch das fatale Emporbringen aus dem Volksſchullehrerſtand in höhere Kreiſe, wodurch die Volksſchule immer ihrer beſten herangezogenen Kräfte wieder verluſtig wird. Was ſodann namentlich die Organiſation der betreffenden Anſtalten betrifft, ſo wird durch das beſtehende Verhältniß die durch

das Bedürfniß da und dort gebotene Einrichtung von Anſtalten, welche zwiſchen unſern Volksſchulen und Realſchulen in der Mitte liegen, erſchwert, die Realſchulen ſind in der Auswahl für tüchtige Beſetzung mancher Lehrfächer (Schreiben, Singen, Elementarfächer überhaupt) gehemmt, und die Volksſchulen? — nun ſie haben bei der Mißachtung des ihnen gewidmeten Dienſtes keine Hoffnung, daß ihnen auch höher gebildete Kräfte ſich zuwenden, wie dies in andern Ländern ſtattfindet, wo Reallehrer und ſelbſt Theologen nicht ſelten als leitende Lehrer an Volksſchulen getroffen werden. (Beiſpiel: Dr. Laukhard, früher Lehrer an einer (höhern) Volksſchule in Friedberg und Darmſtadt, jetzt ſachſen-weimarſcher Schulrath und Miniſterialreferent). Werden damit die höhern Bedürfniſſe der Realſchulen und der Werth tüchtiger wiſſenſchaftlicher Bildung dafür verkannt? So wenig, daß wir ſogar für gewiſſe Anſtalten und Klaſſen derſelben noch eine gründlichere (namentlich auch klaſſiſche) Bildung beanſpruchen. Aber damit iſt keineswegs ein, wenn wir den Ausdruck gebrauchen dürfen, fließendes Verhältniß zwiſchen Volksſchullehrern und Reallehrern ausgeſchloſſen, wie dies in Norddeutſchland allgemein ſtattfindet, wo an den ſogenannten Bürgerſchulen (z. B. in Berlin, Leipzig, Dresden) überall Lehrer beider Kategorien arbeiten und zwar dies um ſo weniger, da uns auch ein fließendes Verhältniß zwiſchen den beiderlei Arten von Schulanſtalten ſelbſt durch die Zeit und Ortsbedürfniſſe geboten zu ſein ſcheint. Man verſtehe uns in dieſer Beziehung nicht falſch. Es handelt ſich nicht um eine, in ſich ſelbſt verkehrte, Vermiſchung und Verwiſchung der Charaktere der beiderſeitigen Schulanſtalten überhaupt, noch weniger um eine Herabſetzung der höhern Schule. Im Gegentheile, wir verlangen noch mehr, als bis jetzt der Fall iſt, eine beſtimmte Ausprägung der beſtimmten Idee und des feſtgeſetzten Zweckes, den jede einzelne Schulanſtalt je nach ihrer Eigenthümlichkeit und den vorhandenen Lokalbedürfniſſen zu verfolgen hat, und eine darauf gegründete Planmäßigkeit des organiſchen Unterrichts. Und wir ſind keine Freunde jener in falſchem Sinne combinirenden Vorſchläge, wodurch man immer wieder, wie z. B. neuerer Zeit abermals durch Verbindung von lateiniſchen und Realſchulen, in ſich ſelbſt Heterogenes zu verbinden ſucht — Vorſchläge, durch welche man, während man allen möglichen Bedürfniſſen entgegenzukommen ſucht, ganz gewiß nur das erreicht, daß man keinem einzigen in Wahrheit gerecht wird. Aber unſere Anſicht geht dahin, daß unſere einzelnen Bürgerſchulanſtalten nicht allezuſammt in die zwei fertigen Schablonen von gewöhnlichen Volksſchulen und Realſchulen eingezwängt werden ſollen, wodurch beiſpielsweiſe die neuerer Zeit wieder hereingeworfene nicht unpraktiſche Frage, ob die Realſchulen fremde Sprachen in ihren Unterrichtsplan aufnehmen ſollen oder nicht, wegen ihrer Allge-

meinheit nach unſerer Anſicht unlösbar iſt und bleibt. Vielmehr ſollen jene, um die Bedürfniſſe der verſchiedenen Schichten des Volks in Wahrheit zu befriedigen, in ihrer Organiſation nach den örtlichen Verhältniſſen und den verſchiedenen gebotenen Lebenszwecken ſich richten. Davon würde die Folge ſein, daß die Realſchulen ſelbſt ſich viel manigfaltiger gliedern, auch die Volksſchulen ſich verſchiedenartiger (ländliche — ſtädtiſche: niedere — höhere Volksſchule) geſtalten würden und zwiſchen beiden die da und dort aber nur ſpärlich zur Ausführung gekommene Idee von Mittelſchulen ſich ausbilden könnte. Wir ſprechen dies namentlich mit Rückſicht auf die Verhältniſſe Stuttgarts aus, wo dem Vernehmen nach das Bedürfniß der Gründung weiterer Schulanſtalten vorliegt. Alles auf Grund von umſichtig geordneten Lokalſchulordnungen. So hat Berlin neben ſeinen Communalſchulen ſeine Mittelſchulen und verſchiedene Arten von Realſchulen, Leipzig nicht weniger als drei Arten von Bürgerſchulen verſchiedener Stufen, je nach den ſich ſteigernden Bildungs- und Unterrichtsbedürfniſſen einzelner Klaſſen des Publikums, und daneben noch eine Realſchule (für das Alter vom 12. Jahre an). Hierher gehört ſodann auch noch die Frage der Errichtung von beſondern Armenſchulen, die unter der Volksſchule ſtünden. Und ſo wenig wir Freunde derſelben ſein könnten, wo ihr Zweck blos darauf gerichtet wäre, den Kindern der Armen, als ſolchen, aufs Wohlfeilſte das nothdürftigſte Maaß von Bildung zukommen zu laſſen, ſo müßten wir doch auch ihre Errichtung überall da für indicirt halten, wo es die Verhältniſſe der betreffenden Eltern verbieten, ihren Kindern dasjenige Maaß von Unterrichtszeit zuzuſcheiden, welches die größere Zahl von (ſtädtiſchen) Bürgern für die Bildung der Ihrigen aufwenden kann, vielmehr einen ſelbſtändigen Schulplan auf der Grundlage der Berückſichtigung induſtrieller und handlicher Ausbildung empfehlen würden. Damit würde aber vollends die Volksſchule als weſentliches Glied mitten in den ganzen Kreis der bürgerlichen Bildungs-Anſtalten auf eine Weiſe hineingeſtellt werden, welche in Beziehung auf die Anſchauung ihrer Stellung und die Thätigkeit ihrer Lehrer nicht anders als äußerſt günſtig und belebend wirken könnte.

Wir gehen von der Organiſation der Volksſchulanſtalten im Allgemeinen zur Organiſation ihrer innern Thätigkeiten über und beſprechen in dieſer Beziehung eine Reihe ſich aufdringender Wünſche. Man mag von der Ueberſchätzung des Einfluſſes der Volksſchule auf das gemeinſame Leben mit Recht zurückgekommen ſein, es bleibt ihr darum doch gegenüber von den Aufgaben und Uebeln der Gegenwart eine unendlich wichtige Miſſion. Wäre dies nicht der Fall, ſo könnte man die Verwendung der von Jahr zu Jahr größeren Summen für ſie, zu der ſich alle Staaten und Gemeinden von ſelbſt genöthigt ſehen, nicht begreifen. Um ſo nöthiger

iſt es denn aber auch, daß man die in ihr liegenden Kräfte recht ausbeute und ihnen die Richtung gebe, wodurch ſie allein in den Stand geſetzt wird, ihren wichtigen Zwecken zu entſprechen. Wenn wir nun in dieſer Beziehung über die chriſtliche Bildung als das Hauptziel der Volksſchule nicht ſo viel Worte machen als vielleicht erwartet wird, ſo geſchieht dies aus keinem andern Grunde, als weil es an Vertretern dieſer Wahrheit in unſerer Zeit nicht fehlt, ſodann fürs Andere, weil dieſe Forderung uns, obgleich nicht unbeſtritten, doch als eine ſo natürliche erſcheint, daß wir ſie als von ſelbſt gegeben vorausſetzen mußten. Denn wahrlich diejenigen, welche dieſes Grundelement der Volksſchule und das, was zur Pflege deſſelben weſentlich gehört, ihr verkümmern wollen, verſtehen weder die Bedürfniſſe des Volks und des menſchlichen Herzens überhaupt, noch beurkunden ſie, ſelbſt nur vom Standpunkt der allgemeinen Humanität aus und des volksthümlichen Sinns, eine tiefe Einſicht in das, was zu einer Erlöſung des Volks- und Gemeindelebens von den ſchwerſten Schäden und tiefſten Uebeln dient. Dabei ſteht aber zweierlei uns feſt, was unſre chriſtliche Volksſchule gegenwärtig unſeres Bedünkens wohl ins Auge zu faſſen hat. Fürs Erſte: chriſtliche Bildung wird nicht erreicht, vielmehr gefährdet, wenn ſie durch ſtoffliche Ueberladung des Gedächtniſſes und unmäßige Ausdehnung des Religionsunterrichts erzielt werden ſoll. Wir glauben mit andern Stimmen ernſter Männer*) alle Urſache zu haben, vor hier nahe liegenden ſchlimmen Abwegen zu warnen, namentlich mit Rückſicht auf einen erſt kürzlich ausgegebenen Lehrplan einer vaterländiſchen Diözeſe (Heilbronn), der von 26 wöchentlichen Unterrichtsſtunden der Behandlung bibliſch-religiöſer Stoffe (neben dem Beſuch der ſonntäglichen Gottesdienſte und dem Konfirmationsunterricht in den 2 letzten Jahren) nicht weniger als 13 St. zuweiſt und welchem in gedächtnißmäßiger Einprägung derſelben ſelbſt die gewiß nicht kar. zumeſſenden Vorſchriften der höhern Schulbehörden weit nicht genügen wollen. Das Andere: chriſtliche Bildung ſchließt nicht aus, vielmehr ein tüchtige Grundlegung für das nationale und praktiſche Leben. Mehr als je wird dieſe verlangt, wenn anders die gebieteriſchen Forderungen der Zeit nicht unberückſichtigt bleiben und die ſittlichen Gefahren, welche in Geiſtesdumpfheit oder Langeweile, Aberglauben, konfeſſioneller Beſchränktheit und Mangel an patriotiſchem Sinn für Jugend und Erwachſene verborgen liegen, überwunden werden ſollen. Auf welche Weiſe das vaterländiſche Element in der deutſchen Schule auf dem Gebiet der Erdkunde, Geſchichte und vaterländiſchen Sprache zu pflegen ſei,

*) Vergl. Thierſch über chriſtliches Familienleben, Erlangen 1855, Seite 108, und Schnell, der organiſche Unterricht. Berlin, Reimer 1856. S. 29.

das hat erſt jüngſt Schul-Director Weber von Heidelberg in trefflichen Reden*) nachgewieſen. Daneben macht ſich für die Volksſchule die Unterſtützung praktiſcher Lebensbildung durch die elementare Einführung in die Naturkunde von ſelbſt ſo gewiß geltend, als unſer Volk lebenslang gerade an die Beſchäftigung mit der Natur gebünden iſt und nur durch Einſicht in ſie eine ebenſo würdige als ehrenvolle Exiſtenz ſich erobern kann. Für dieſe Zwecke iſt nun allerdings durch die Einführung des neuen Leſebuchs ſehr Erkleckliches geſchehen. Aber wenn daſſelbe auch wirklich angewendet und nicht, wie in manchen Orten durch Unkenntniß und Vorurtheil in den Hintergrunnd gedrängt wird (ſeine Einführung iſt bis jetzt noch nicht obligatoriſch), ſo iſt damit allein die Aufgabe des Unterrichts noch nicht erfüllt, vielmehr eine neue Gefahr eines oberflächlichen und über ſeinen Werth täuſchenden Wortunterrichts nahe gelegt, ſo lange die Schule nicht die bei allen realen Stoffen ſo nöthigen lebendigen Grund-Anſchauungen der Lehrgegenſtände hervorzurufen**) und Auge und Sinn für die wirkliche Natur zu wecken weiß. Mit der genannten Aufgabe muß Hand in Hand gehen eine techniſche, die Bildung der Hand für die Thätigkeiten des Lebens, wozu bei dem männlichen Geſchlecht, wenigſtens in allen ſtädtiſchen Schulen, das Zeichnen, bei den Mädchen Anleitung zu weiblichen Handarbeiten weſentlich gehört. Wie Ungenügendes und Ungeregeltes für die letztere bei uns noch geſchieht, das zeigt die Vergleichung mit den Zuſtänden anderer Länder, wo, wie in Preußen, Sachſen, mehreren Schweizer Kantonen mit jeder Mädchenſchule, unter Leitung des Schullehrers als integrirender Beſtandtheil die Arbeitsſchule verbunden, zugleich aber auch mit dem Aufwand größerer Mittel***) und Verwendung tüchtigerer Lehrerkräfte unterhalten wird. Eben damit ſtehen wir aber bereits an dem Uebergang zum Gebiet der Erziehung in unſern Volksſchulen, in welches die Regelung der Handbeſchäftigung einſchlägt. Es ſteht aber nach unſerer Anſicht feſt, daß, wenn die Volksſchule ihre Beſtimmung erfüllen ſoll, ſie viel mehr, als bis jetzt über der vorherrſchenden Betonung des Unterrichts der Fall, auch auf das Element der Zucht ihr Augenmerk zu richten hat. Es herrſcht theilweiſe noch eine erſchreckende Rohheit, geiſtige Unlenkſamkeit und Uncultur in den

---

*) Leipzig, Engelmann 1857.

**) Warum ergreift keine Buchhandlung den Gedanken an eine Illuſtration des Leſebuchs?

***) In Berlin z. B. wird an den Communalſchulen dieſer Unterricht mit 50 bis 60 Thlr. für 8 wöchentl. Stunden bezahlt. Zum Beweis, mit welcher Sorgfalt dieſe Schulen geleitet werden, diene, daß z. B. die Stadt Dresden nur für die Rechnungsführung an dieſen Anſtalten jährlich 300 Thlr. bezahlt. Vrgl. auch Kettiger, Baſel-landſch. Schul-Inſpector, Arbeitsbüchlein. Lieſtal 1854.

Kreiſen des Volks und ſeiner Jugend. Wie kann ſie bemeiſtert werden? Nach unſerer Ueberzeugung weder durch den Stock noch blos durch religiöſen Unterricht, ſondern neben Förderung der intellektuellen Bildung auf breiterer Grundlage durch Pflege der gemeinſamen Sitte, des Ordnungs- und Schönheitsſinns. Und dafür iſt von viel größerem Werth und mächtigerem Einfluß als bis jetzt noch erkannt wird die muntere Pflege des edlen Geſangs, theils des erbaulichen, theils des friſchen und frohen Volks- und Vaterlandslieds; ſodann im gemeinſamen Schulleben die Leitung und Förderung des Spiels in Scherz und Ernſt, wofür dem neueren Freiturnen nach Spießſchem und Lingſchem Syſtem*) mit der Spitze, die es in militairiſcher Vorbildung der Volksjugend findet, gewiß noch eine allgemeinere und vollere Würdigung gebührt.

Soll die innere Thätigkeit der Volksſchule von dem erwünſchten Erfolg begleitet ſein, ſo iſt die Erfüllung mehrerer äußerer Bedingungen unumgänglich. Wir ſtellen voran eine zweckentſprechende Organiſation ihrer Leitung und hier ſprechen wir zuerſt den Satz aus: Ein wahrhaft lebender Einfluß auf dieſelbe wird, ſo gewiß ſie eine nicht blos in äußerer Form ſich bewegende, ſondern geiſtige Anſtalt iſt, nicht erwartet werden dürfen von einer blos von Oben her geübten Aufſicht, ſondern blos, wenn er von der Gemeinde ausgeht, deren eigenſte Sache das Volksſchulweſen iſt. Nur unter der Vorausſetzung der thätigen Theilnahme dieſer und eines innigen Zuſammenhanges der Schule mit dem bürgerlichen und Familienleben kann der Volksunterricht ſelbſt vor Mißgriffen und Einſeitigkeit bewahrt, die Lehrerwelt in das richtige Verhältniß zum Volk gebracht, ihr ganzes Wirken gehörig controlirt und gehoben und der erziehende Einfluß der Schule auf die Kinderwelt, für welche man ſo gerne allein den Lehrer verantwortlich macht, geſichert werden. Alles dies iſt auf keine Weiſe zu erſetzen durch eine, wenn auch noch ſo ſtrenge bureaukratiſche Ueberwachung. Dieſer in der Natur der Verhältniſſe gegründeten Forderung ſteht aber in greller Weiſe die unläugbare Thatſache einer ungemeinen Gleichgültigkeit und Entfremdung an der Sache der Schule in unſern Gemeinden und Gemeindebehörden gegenüber. Nicht blos, daß man von dem Leben in den Schulen durch Beſuche darin lediglich keine Notiz nimmt, es giebt ſogar größere Gemeinden, in denen bei den geſetzlichen Prüfungen nicht Ein Mit-

*) Anweiſung dazu giebt die Schrift: die gymnaſtiſchen Freiübungen, nach dem Syſtem Lings reglementariſch dargeſtellt von Rothſtein. 2. A. Berlin 1855. Vrgl. Bormann, Prov. Schulrath, Unterrichtskunde auf Grund der preußiſchen Regulative. Seite 224.

glied der Bürgerſchaft oder der Ortsſchul-Behörde erſcheint. Die Volksſchule wird eben einfach als ein von Oben befohlenes Inſtitut betrachtet, welches der durch die Regierung aufgeſtellte, geiſtliche Beamte wie eine Maſchine im Gang zu erhalten hat, und deren Leitung nun auch gänzlich ihm nach ſeinem Belieben überlaſſen wird. Damit ſteht denn im Zuſammenhang der Mangel an Einſicht in die inneren Schulverhältniſſe, die Unempfänglichkeit für die durch den Fortſchritt der Zeit gebotenen Verbeſſerungen und die häufige Ungeneigtheit für die als Laſt erſcheinende Schule oft auch nur die nothdürftigſten Mittel zu verwilligen. Das iſt für die Schule traurig und für den Lehrer lähmend. Eine Aenderung dieſer Verhältniſſe könnte aber namentlich von unſern ſtädtiſchen Gemeinden ausgehen, und daß ſie möglich wäre, zeigen uns bekannte ausländiſche Zuſtände in Sachſen, in Preußen, in der Schweiz, wo namentlich die größeren Communen eine zum Theil ſehr lebendige Theilnahme an ihrem Bürgerſchulweſen beurkunden. Dazu ſind jedoch einige Einrichtungen unſers Bedünkens weſentlich: 1) Vor Allem, wie dies ſonſt der Fall iſt, regelmäßige offene Rechenſchafts-Berichte der Schulvorſtände an die Gemeinde, über Lehrplan, Gang des Unterrichts und Leiſtungen deſſelben, über die Perſönlichkeit der Lehrer u. ſ. w. (Wie viele Stuttgarter, Heilbronner, Ulmer Bürger kennen ihre Lehrinſtitute nach Ziel und Organiſation auch nur oberflächlich? 2) Die Veranſtaltung öffentlicher und feierlicher Prüfungen mit der Einladung an Väter, Mütter ꝛc., daran Theil zu nehmen. (Die größeren Gemeinden in Norddeutſchland, z. B. in Leipzig, legen darauf einen ſolchen Werth, daß in der Regel bei der Errichtung eines jeden großen Schullocals auch ein Prüfungsſaal vorgeſehen wird). Sie ſollen nicht zu einer Schauſtellung dienen, ſondern in ernſter Weiſe zeigen, wie die Schule im Ganzen und jeder Lehrer in ſeiner Klaſſe die Aufgabe des Unterrichts und der Erziehung zu löſen ſtrebe. Dazu muß 3) kommen, daß mehr als bisher Glieder der Gemeinde zur activen Theilnahme an der disciplinariſchen und techniſchen Leitung des örtlichen Schulweſens herangezogen, daß eben deswegen, wenn wie bisher der Kirchen-Convent mit der Aufgabe der Ortsſchulleitung betraut bleiben ſoll und nicht, wie dies in den norddeutſchen Communen ſtattfindet, beſondere Schul-Deputationen zu bilden ſind, beſtimmte Perſonen deſſelben oder aus der Bürgerſchaft durch beſondere Wahl zugezogene tüchtige Männer dem geiſtlichen Schul-Aufſeher beigegeben werden. *) Was uns aber endlich für den obigen Zweck noch weſentlich erſcheint,

*) In Dresden z. B. verwalten 32 Bürger das ſtädtiſche Ehrenamt der Schul-Bezirks-Vorſteher.

das iſt, gegenüber der lähmenden Wirkung, welche das herrſchende Ancienne-täts-Anſtellungsſyſtem ausübt, ein wenigſtens den größeren Communen einzuräumender Einfluß auf die Beſetzung der Lehrſtellen an ſämmtlichen Bürgerſchulen. Wie dieſes Verhältniß bei der Dotation der Schulſtellen aus Gemeindemitteln als das allein natürliche ſich zu erkennen giebt, ſo wird auch nur unter ſolcher Vorausſetzung das nöthige Intereſſe an der in ökonomiſcher, moraliſcher und ſcientifiſcher Beziehung tüchtigen Ausſtattung ihrer Lehrſtellen in den Gemeinden rege gemacht werden können. Denn wenn in andern Gegenden dieſes ſtattfindet, ſo hängt dies weſentlich damit zuſammen, daß daſelbſt nirgends (vergl. das ſächſiſche Schulgeſetz und die preußiſchen, hannoverſchen u. ſ. w. Verhältniſſe, namentlich in den größern Städten) ſo ſehr wie in unſerm Süd-Deutſchland in Folge der Nachwirkungen des franzöſiſch-bureaukratiſchen Nivellirungsſyſtems, die Rechte der Gemeinde in dieſer Beziehung geſchmälert worden ſind. Das Zweite, was wir für eine richtige Organiſation der Leitung des Schulweſens in Anſpruch nehmen, iſt eine entſprechende Theilnahme des Volksſchullehrerſtandes ſelbſt an derſelben. In keinem andern Kreiſe des öffentlichen Dienſtes beſteht ſo wie hier das unnatürliche Verhältniß, daß er nur von Außen her, von Perſonen einer andern Lebens- und Geſchäfts-Gemeinſchaft regiert wird. Dieſen ſteht die ganze Maſſe von Tauſenden von Volksſchullehrern (ungefähr 4000!) als eine in ſich ſelbſt ungegliederte chaotiſche Schaar gegenüber, ohne innern Zuſammenhang, ohne durchgreifende gegenſeitige Einwirkung und ohne daß auf dieſe Weiſe nach Oben das rechte Vertrauen und nach Innen das ächte Standesgefühl, ein edler Gemeinſinn und das Bewußtſein einer Geſammt-Verantwortlichkeit ſich bilden könnte. Iſt dies an und für ſich ſchon ſchlimm, ſo hat es noch in beſondern Beziehungen ſeine mißlichen Wirkungen. Es iſt nach unſerer feſten Ueberzeugung gar nicht möglich, daß in größeren Gemeinden vollends und bei umfaſſenden Schulſyſtemen von auch noch ſo tüchtigen Männern, welche nicht mitten in der täglichen Arbeit an der Schule ſtehen, diejenige ſpezielle Aufſicht über den Gang des Unterrichts geübt und dasjenige einheitliche Zuſammenwirken der verſchiedenen Kräfte und Thätigkeiten erzielt werde, welche zur Erzielung eines gedeihlichen Erfolgs des Unterrichts abſolut nothwendig ſind. Daher ſollte wenigſtens zunächſt in den ſtädtiſchen Schulen, wie dies in Nord-Deutſchland allgemein der Fall iſt, die nächſte Leitung eines jeden Schulſyſtems einem Oberlehrer (in Nord-Deutſchland Rector) übertragen und ihm ein feſter Sitz im örtlichen Schulvorſtand eingeräumt werden. Wie einfach dies, ohne die beſtehenden ſonſtigen Inſpektions-Verhältniſſe zu ſtören, ins Werk geſetzt werden könnte, leuchtet ein. Nur dadurch aber, daß auf dieſe

Weiſe in der Mitte des Volksſchullehrerſtandes ſelbſt feſte geachtete Auctoritäten geſchaffen werden, wird es im Weitern möglich ſein, einen, wir ſcheuen uns nicht es auszuſprechen, ſchweren Schaden gerade unſeres Volksſchulweſens zu bemeiſtern, der ihm von der Ueberfülle (1746!) junger unerfahrener und unter den gegebenen Verhältniſſen leicht jeder Aufſicht und Zucht ſich entziehender Lehrer droht. Was endlich die wichtige Oberleitung des Volksſchulweſens betrifft, ſo möge es uns geſtattet ſein, den Zweifel zu äußern, ob die Entwickelung der Verhältniſſe fortan die Trennung der verſchiedenen Behörden, die ſich in die Führung der verſchiedenen Seiten des bürgerlichen Schulweſens theilen,*) ohne fühlbare Mißſtände und Hemmungen ertrage. Legt ſchon die Vereinfachung des Staatshaushalts die Verbindung derſelben nahe, ſo wird man nach dem Vorgang anderer Staaten (Sachſen, Preußen) noch mehr durch den innern Zuſammenhang der verſchiedenen Gattungen von Schulanſtalten (Mittelſchulen, gewerbliche, landwirthſchaftliche Fortbildungsſchulen, Realſchulen, Induſtrieſchulen, Volksſchulen) auf dieſen Gedanken geführt. Die Vertretung der einſchlagenden kirchlichen und konfeſſionellen Intereſſen wären damit keineswegs ausgeſchloſſen.

[Die ökonomiſche Lage des Volksſchullehrerſtandes.] Als die andere Hauptbedingung, unter der allein eine Hebung der Thätigkeit der Volksſchule erwartet werden darf, erſcheint uns eine Verbeſſerung der äußern ökonomiſchen Verhältniſſe des Volksſchullehrerſtandes. Mag man demſelben in Gedanken eine noch ſo beſcheidene Stellung zuweiſen, jeder Vorurtheilsfreie wird anerkennen müſſen, daß was demſelben von dem öffentlichen Gemeinweſen geboten wird, an und für ſich und im Verhältniß zur Belohnung anderer Dienſte nicht anders als im höchſten Grad kümmerlich genannt werden kann. Man faſſe ins Auge: nach den empfindlichen Koſten einer vierjährigen Vorbildung bei einer endlichen definitiven Anſtellung eine Beſoldung von 260—275 fl., deren Aufbeſſerung bei dem ungeheuern Mißverhältniß zwiſchen der Zahl niederer und höher beſoldeter Stellen (ungefähr 900 ev. Schulſtellen tragen 270 fl., 500 nur mehr als 270 fl., blos 100 mehr als 400 fl.**)) in weite Ferne gerückt iſt! Wie ſoll dieſe Belohnung, vollends in einer Zeit, in der alle Lebensbedürfniſſe im Preiſe ſteigen, auch nur von Ferne genügen, um eine Familie, nicht anſtändig, nein auch nur ohne die ſchwerſten Sorgen

*) Studienrath (Realſchulen und Gewerbeſchulen), Konſiſtorium und Kirchenrath (Volksſchulweſen, Mittelſchulweſen), Kommiſſion für die Erziehungshäuſer (Taubſtummen- und Blindenanſtalten, Waiſenhäuſer), Centralleitung der Wohlthätigkeits-Vereine (Induſtrieſchulen), Centralſtelle für Gewerbe, Landwirthſchaft.

**) Nach Hartmann, ſtatiſt. Handbuch 1845.

und Entbehrungen, zu ernähren! Und dieſe Belohnung ſeiner Thätigkeit ſteht dem Lehrer vollends nach den ſchon früher erörterten Verhältniſſen, wie ſie das Schulgeſetz von 1836 geſchaffen hat, im Durchſchnitt nicht vor dem 34.—36. Jahre in Ausſicht! Vorher, vom 18., 19. Jahr an bis zu dieſem Zeitpunkt hat er für 120 bis 150 fl. jährlich Alles in Allem (der Lehrgehülfe hat nicht einmal eigenes Zimmer, der Unterlehrer wohl dieſes, aber nicht einmal freie Heizung anzuſprechen) ſeine täglichen Dienſte zu verrichten! Zu alle dem kommen noch ſo manche beſondere Beſchwerden unter denen wir nur die beiden hervorheben möchten: 1) daß auch der etwaige Privat-Unterricht, auf deſſen Ertrag man etwa den Lehrer nebenher zu verweiſen geneigt ſein möchte, ganz entſprechend der geringen Taxation des öffentlichen Dienſtes häufig ſelbſt von gebildeten Ständen aufs ärmlichſte (3—4 kr. per Stunde) bezahlt wird, und daß 2) den Schulmeiſtern in Folge älterer überkommener Verhältniſſe zugemuthet wird, ihre Lehrgehülfen Jahr aus Jahr ein um 80 fl. (für Nahrung, Wäſche, Bett, Licht) in Koſt zu nehmen.*) In der That, wenn man all dies überſchlägt, ſo wird man ſich über den ſchweren, peinlichen Druck, der auf dem armen Volksſchullehrerſtand ſeit Jahren liegt, nicht mehr wundern dürfen. Man denke ſich lebendig hinein in ſeine Entblößung von den nothwendigſten Subſiſtenzmitteln, in die damit verbundene, bei ſeiner Iſolirung doppelt empfindliche Entbehrung geiſtiger Bildungsmittel, in die Schwierigkeit bei einer ſolchen Lage ſich eine geachtete Stellung in der bürgerlichen Geſellſchaft zu erwerben u. ſ. w., ſo wird man jenen begreifen und wird es wenigſtens erklärlich finden, wenn der Volksſchullehrer, um den Ausdruck eines neuern pädag. Schriftſtellers zu gebrauchen, in ſo großer Gefahr iſt, wie das Pferd ohne Hafer zum „Krippenbeißer" zu werden. Was uns aber hier zunächſt berührt, das iſt, daß unter dieſen Umſtänden die Schulthätigkeit ſelbſt nothwendig aufs ſtärkſte leidet. So lange jene nicht gehoben ſind, wird auch die Erſcheinung nicht aufhören, daß der Volksſchullehrerſtand vorherrſchend aus den unterſten Schichten und vielfach durch mehr oder minder Unfähige ſich ergänzt, und daß ein friſcher Schwung und eine rührige Regſamkeit auf ſeinem Gebiete ſich vermiſſen läßt. Darum thut, wenn irgendwo, hier Hülfe Noth. Sie zu ſchaffen, betrachten wir nicht als Sache des Mitleidens, wir würden damit dem Volksſchulweſen keinen Gefallen erweiſen, ſondern als Sache des öffentlichen Intereſſes und als Ehrenſache. An der Art und Weiſe, wie eine Nation die Lehrer ihrer Kinder behandelt, kann man den Grad ihrer wirklichen Bildung beſſer erkennen,, als an

*) In unſerm benachbarten Baden bildet ſogar die Regulirung dieſer Summe auf 90 fl. noch einen Hauptgegenſtand der Klagen des Schullehrerſtandes.

irgend etwas anderem. Und wenn wir ſehen, mit welcher Entſchiedenheit durch Veranſtaltung von Sammlungen für die Errichtung von Schulen (ſogar von engliſchen Beamtenſchulen in Oſtindien) auf dem Felde der Miſſion die Mittel des Volks in Anſpruch genommen werden, ſo iſt es doppelt Gewiſſensſache, darüber die nähere Schuld nicht zu vergeſſen und die vor Augen liegende Pflicht gegen die Lehrer der eigenen Familien-Angehörigen nicht außer Acht zu laſſen. Nun hat allerdings die neuere Zeit Manches für die Befriedigung der unläugbaren Bedürfniſſe zu thun geſucht, und es wäre Unrecht, dies nicht anzuerkennen. Dahin gehört namentlich die Bewilligung einer Summe aus Staatsmitteln für Alterszulagen. Aber wie ungenügend dies gegenüber der Größe und dem Umfange der Bedürfniſſe iſt, leuchtet ein. Aus dem Gefühle davon iſt dann nun auch der neueſte Geſetzes-Entwurf entſprungen. Er will durch die Einführung des Abtheilungs-Unterrichts mit der Zuweiſung einer größeren Anzahl von Kindern an Einen Lehrer für die Verbeſſerung der Lage des Standes das Doppelte erreichen, einmal eine Verminderung der Zahl von unſtändigen Lehrern, ſodann vermittelſt der Zuweiſung einer Belohnung von 40—50 fl. für den Abtheilungs-Unterricht (mit 32 St. des Lehrers) eine directe Beſoldungs-Erhöhung einer Reihe von Schulſtellen. Gewiß iſt dieſer Vorſchlag von hoher Bedeutung und giebt einen wichtigen Beitrag zur Löſung der gegebenen Schwierigkeiten. Aber es iſt dabei Mancherlei wohl in Rechnung zu nehmen, nämlich daß die in Ausſicht geſtellten Vortheile jedenfalls nur einen Theil der Lehrer berühren, ferner, daß der Abtheilungs-Unterricht ſchwerlich in dem vorausgeſetzten vollen Umfang durchzuführen iſt, daß er namentlich allein, ohne die zwei andern projektirten Maßregeln, der Anſtellung von Lehrerinnen und Reduction der Unterrichtszeit der Kinder von 8 auf 7 Jahre nicht ſo durchgreifend ökonomiſch günſtig wirkt, als angenommen wird, daß endlich namentlich die Lage der unſtändigen Lehrer dadurch wenig gebeſſert wird, während auf der andern Seite der Geſetzes-Entwurf die Verpflichtung der Lehrer zu einer um ein Viertel größeren Anzahl von Unterrichtsſtunden zu einer allgemeinen macht und ebendamit neue Forderungen ſtellt, welche wegen der Beſchränkung der für lohnende Nebenarbeiten vorher frei geweſenen Zeit auch in ökonomiſcher Beziehung ſchwer wiegen. Es ergiebt ſich daraus, wie wünſchenswerth es wäre, daß mit der Durchführung der Prinzipien des Geſetz-Entwurfs eine durchgreifende Verbeſſerung der Lage der Volksſchullehrer in allen oben angedeuteten Beziehungen Hand in Hand ginge, wenn nicht alte Noth und alte Klagen fortdauern ſollen. Fragt man nach den Mitteln dafür, ſo ſuchen wir ſie fürs Erſte in den Gemeinden ſelbſt. Mag man auch der Anſicht ſein, daß manche derſelben

nicht im Stande ſeien, das dafür Nothwendige zu leiſten, ſo ſind wir doch der Ueberzeugung, daß, wenn guter Wille und Einſicht da wäre, ſehr viele derſelben noch weit mehr, daß alle wenigſtens noch etwas thun könnten. Wir finden die Mittel 1) in einer mäßigen aber durchgängigen Ausſtattung der ländlichen Schulſtellen mit Grund und Boden in billigem Anſchlag, welche nicht blos empfohlen, ſondern geboten werden ſollte; 2) ſo weit dies nicht ſtattfinden könnte, in einer Verwandlung eines Theils der Geldbeſoldung in Naturalien oder ein dafür nach den wechſelnden Schrannenpreiſen feſtzuſetzendes Aequivalent; 3) in der allmäligen Sammlung eines kapitaliſirten Schulguts, zu welcher im Art. 22 des bisherigen Schulgeſetzes die nöthigen geſetzlichen Beſtimmungen bereits gegeben ſind;*) 4(in einer Erhöhung der Schulgelder, deren Betrag erfahrungsgemäß nirgends ſo nieder gegriffen wird, wie in unſerm Württemberg.**) Tritt nun bei den Gemeindebehörden eine billige Rückſichtnahme auf die Armen ein, ſo läßt ſich jene gewiß durchführen. Bei all dieſen Maßregeln wird nun aber freilich auch der Staat mit vermehrten Geldbewilligungen namentlich gegenüber ärmeren Gemeinden nicht zurückbleiben dürfen. Unſer Wunſch ginge jedoch weſentlich dahin, daß die zu hoffenden Staatszuſchüſſe nicht blos dazu, ſondern auch dafür verwendet würden, um denjenigen Gemeinden, welche das Ihrige zur befriedigenden, mehr als ſtreng gebotenen, Geſtaltung ihrer Schulverhältniſſe (namentlich für Fortbildungs-Unterricht) thun, förderlich und anregend entgegenzukommen. Hiermit ſchließen wir unſere Erörterungen, indem wir die Beſprechung einer weitern wichtigen Seite unſers Volksſchulweſens, die Bildung und Fortbildung unſerer Volksſchullehrer einer andern Gelegenheit vorbehalten. Möge es dem kommenden Landtag vergönnt ſein, die ſchweren und drückenden Uebel, die auf unſerm Volksſchulweſen laſten, zu heben und ſich ſo durch Förderung einer gewiß wichtigen Seite der Volkswohlfahrt einen bleibenden Dank zu ſichern!

---

*) Der Art. weiſt den Volksſchulen jedes Orts als beſondere Einnahmen zu: „einen jährlichen Beitrag aus den örtlichen Kaſſen, welcher wenigſtens 6 Kreuzer für jeden, die Werktags- oder die Sonntagsſchule beſuchenden Schüler beträgt.“ Dieſe Beſtimmung wird aber, ſo viel wir wiſſen, in den wenigſten Gemeinden eingehalten.

**) Es wird bei uns häufig blos 16 bis 40 kr. vom Kind per Jahr bezahlt In Oeſtreich iſt in neueſter Zeit das geringſte Schulgeld, je nach den Verhältniſſen der betr. Orte, auf 1 fl. 45 kr. bis 2 fl. 36 kr. jährlich feſtgeſetzt worden. In Leipzig beträgt an der dritten Bürgerſchule (entſprechend unſern Volksſchulen) das Schulgeld in den Elementarklaſſen 3 Thlr., in den übrigen 4 Thlr.; in Dresden, an den Bezirks (Volks-)Schulen, je nach den verſchiedenen Klaſſen, 3, 2, 1½ und 1 Sgr. wöchentlich in den Armenſchulen ſogar 7, 6, 5 Pfennige.

VI. Miscellen.

* Zahl der Studirenden auf den Preußischen Universitäten.

Nach Universitäten geordnet.

Semester.	Berlin.	Bonn.	Breslau.	Greifswald.	Halle.	Königsberg.	Münster.	Summe
Sommer 1845	1989	710	813	243	747	356	224	5082
Winter 1845—46	2077	709	834	256	751	342	260	5229
Sommer 1846	1897	698	813	243	777	327	241	4996
Winter 1846—47	1984	671	810	217	757	333	259	5031
Sommer 1847	1868	676	771	208	701	295	245	4764
Winter 1847—48	2074	731	795	201	703	325	256	5085
Sommer 1848	1830	734	773	196	702	312	254	4801
Winter 1848—49	1637	835	786	209	722	318	300	4807
Sommer 1849	1592	860	777	201	724	334	281	4769
Winter 1849—50	2041	898	849	200	685	313	328	5314
Sommer 1850	1859	937	790	189	664	326	293	5056
Winter 1850—51	2107	941	836	192	624	332	323	5355
Sommer 1851	2199	1026	831	208	646	358	299	5567
Winter 1851—52	2383	985	869	188	630	347	334	5736
Sommer 1852	2171	1012	864	204	670	339	302	5562
Winter 1852—53	2283	896	872	212	664	322	344	5593
Sommer 1853	2166	896	837	208	661	347	328	5443
Winter 1853—54	2204	888	807	222	650	326	330	5427
Sommer 1854	1893	860	799	231	672	331	315	5101
Winter 1854—55	2102	801	855	226	660	353	361	5358
Sommer 1855	1924	822	855	221	694	350	343	5309
Winter 1855—56	2208	784	902	228	657	365	422	5566
Sommer 1856	2025	828	864	232	694	362	399	5404
Winter 1856—57	2276	856	862	241	700	357	449	5741

Zahl der Studirenden auf den Preußischen Universitäten.

Nach Facultäten geordnet.

Semester.	Theologie. evangel.	Theologie. kathol.	Jurisprudenz.	Medicin.	Philos. Facult.	Außerdem.	Summe
Sommer 1845	969	464	1105	807	1090	647	5082
Winter 1845—46	970	528	1184	807	1117	623	5229
Sommer 1846	925	495	1153	736	1058	629	4996
Winter 1846—47	870	503	1211	712	1074	661	5031
Sommer 1847	790	503	1187	658	977	649	4764
Winter 1847—48	811	554	1359	639	1041	681	5085
Sommer 1848	772	531	1358	619	953	568	4801
Winter 1848—49	733	609	1337	610	974	544	4807
Sommer 1849	695	606	1362	609	963	534	4769
Winter 1849—50	706	640	1491	616	1073	788	5314
Sommer 1850	704	586	1470	630	1051	617	5056
Winter 1850—51	705	630	1552	647	1072	749	5355
Sommer 1851	717	609	1591	653	1048	949	5567
Winter 1851—52	715	652	1689	688	1089	903	5736
Sommer 1852	720	625	1615	711	1037	854	5562
Winter 1852—53	681	667	1619	717	1087	822	5593
Sommer 1853	688	642	1575	724	1025	789	5443
Winter 1853—54	707	632	1573	699	1055	761	5427
Sommer 1854	755	598	1474	692	952	630	5101
Winter 1854—55	803	616	1524	691	1003	721	5358
Sommer 1855	818	583	1438	715	972	683	5309
Winter 1855—56	880	638	1488	683	1079	798	5566
Sommer 1856	942	611	1366	716	1030	749	5404
Winter 1856—57	993	650	1422	736	1118	822	5741

Druck von F. Hessenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVII. Nro. 5. 1857.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Vom Landtage. Die Schulgemeinde und ihr Recht]. Nicht ohne einige Genugthuung geben wir im Folgenden eine Mittheilung aus den Landtags-Verhandlungen, nach der unſer Miniſter das Recht der Schulgemeinde vertreten hat gegen die Anſchauung der Linken und deren Wortführer, den Grafen Schwerin. Wir, die wir alle zur Erziehung berechtigten und befähigten Mächte wollen zur Ausübung ihres Rechts und ihrer Pflicht gelangen laſſen, wollen freilich der bürgerlichen Gemeinde ihren Anſpruch nicht verkürzen, aber auch den der Schulgemeinde nicht länger gänzlich ruhen laſſen, nnd darum begrüßen wir mit Freuden die Worte vom Miniſtertiſch, welche wiederum die Exiſtenz der Schulgemeinde proklamiren, und damit zugleich, wenn auch nur erſt theoretiſch, ihr Recht. Die betreff. Verhandlungen haben Statt gehabt in der Sitzung des Hauſes der Abgeordneten am 18. März d. J.

„Zum Poſten Elementar-Unterrichtsweſen ergreift der Abgeordnete Harkort das Wort, um über das geringfügige Gehalt der Elementar-Schullehrer einige ſtatiſtiſche Notizen zu geben. Der Cultusminiſter tritt den Ausführungen des Herrn Harkort entgegen, giebt zu, daß für Elementar- und Gymnaſial-Lehrer noch viel zu thun iſt, um ihre materielle Lage zu verbeſſern; dennoch ſei ſeit einer Reihe von Jahren Vieles hierfür geſchehen und das Beſtreben der Regierung, immer mehr und mehr die Lage der Lehrer erträglich zu machen, wird noch beſſere Folgen haben, aber es kann hierbei nur in langſamer Progreſſion vorgegangen werden. Es iſt nicht begründet, daß die Zahl der Lehrer abnehme, im Gegentheil, der Andrang zu dieſem Stande iſt ſehr groß, was in der Vermehrung der Bevölkerung liege, ſo daß die Seminare die Zahl der Aſpiranten nicht faſſen können. Der Staatshaushalt ſei indes nicht der geeignete Ort, die Beſſe-

rung der Lehrer-Beſoldungen zur Sprache zu bringen. Hr. Harkort entgegnet, daß die Candidaten, welche eine andere Stellung zu finden vermögen, dieſe lieber ergreifen. Graf Schwerin muß anerkennen, daß die Lage vieler Elementarlehrer zu verbeſſern ſei, doch müſſen das hauptſächlich die Communen thun, und der Staat dürfe ihnen nur aushülfsweiſe beitreten. Die Elementarſchule müſſe eng mit der Gemeinde verbunden bleiben. Der Grund, daß hier ſo vieles nicht genüge, liege darin, daß das platte Land keine ordentliche Gemeindeordnung habe und man auf dieſem Gebiete zurückgegangen ſei, denn die Gutsbeſitzer gehören nicht zur Schulgemeinde. Das habe große Nachtheile. Graf Pfeil muß dem widerſprechen, denn die Gemeindeordnung verſchulde hierbei nichts. Die Gutsherrſchaften tragen doch direct oder indirect zu Schullehrergehältern bei. Der Mangel liege in den Dislocationen. Nach einem Abgeordneten aus der Provinz Poſen beweiſt Hr. Harkort, daß die Schulgemeinden zu ſchwach zur Unterhaltung ſeien, worauf Gr. Schwerin nochmals auf ſeine erſte Behauptung zurückkommt und den Mangel eines gehörigen Gemeindegeſetzes beklagt. Hr. v. Miſchke-Collande meint, es werde wohl ſchwerlich ein Gutsbeſitzer ſich den Schulleiſtungen entziehen. Der Fehler ſei, daß die Lehrer zur Klaſſenſteuer herangezogen werden und der werde wohl hoffentlich beſeitigt werden. Der Unterrichtsminiſter entgegnet, daß die Sache der Schule gar nicht die der politiſchen ſondern der Schulgemeinde ſei. Das Verhältniß der Rittergutsbeſitzer ſei doch ſo, daß ſie zu Schulleiſtungen herangezogen werden. Die Verbeſſerung der Schulen und Schullehrergehälter ſei ſehr ſchwierig. Mit Ruhe und Befeſtigung der beſtehenden Verhältniſſe könne man hoffen, in einer kurzen Jahresreihe Das zu erfüllen, was man billigerweiſe erlangen könne. Der Graf Schwerin meint, es komme gerade darauf an, die Schule der politiſchen Gemeinde zuzuweiſen. Geſetzlich ſei die Schule der Kirche nicht annectirt und das ſolle ſie auch nicht werden, vielmehr der bürgerlichen Gemeinde verbleiben. Hr. Berger ſagt, dem Zuſtande, wonach ein Lehrer mitunter ſchlechter als ein Tagelöhner ſtehe, müſſe ein Ziel geſetzt werden, und ein Geſetz könne hier viel thun. Der Unterrichtsminiſter entgegnet, daß es eines ſolchen Geſetzes gar nicht bedürfe und ein Minimalbetrag darin durchaus nicht feſtzuſtellen ſei.

— Berlin, 13. März. [Der diesjährige Etat für die geiſtliche, Unterrichts- und Mediziinal-Verwaltung] hat die Einnahme auf 88,548 Thlr., die dauernden Ausgaben, einſchließlich 136,925 Thlr. künftig wegfallender Ausgaben, auf 3,560,703 Thlr., und die außerordentliche einmalige Ausgabe auf 539,343 Thlr. angeſetzt, ſo daß gegen das Jahr 1856 an Einnahme mehr 1328 Thlr., an dauernder Ausgabe

mehr 38,644 Thlr. und an einmaliger außerordentlicher Ausgabe weniger 61,717 Thlr. in Anſatz gebracht worden ſind.

Bei den Ausgaben für den katholiſchen Cultus ſind zur Ausſtattung der Bisthümer und der zu denſelben gehörenden Inſtitute 353,214 Thlr. ausgeworfen, mit einem Mehr von 1560 Thlr. gegen das Vorjahr. Dieſe 1560 Thlr. ſollen zur vollſtändigen Dotirung des Bisthums Ermland gewährt werden. Zur Erläuterung dieſer Forderung bemerkte der Herr Regierungs-Commiſſarius in der Budget-Commiſſion des Abgeordnetenhauſes, daß die Feſtſtellung des Etats der Diözeſe Ermland nicht gleichzeitig mit der Aufſtellung der Etats für die übrigen Diözeſen erfolgt iſt, vielmehr bis nach dem Tode des damaligen Biſchofs, Joſeph, Prinzen zu Hohenzollern, welcher im Genuſſe ſeiner bisherigen Einkünfte belaſſen wurde, vorbehalten blieb, wie dies in der Bulle de salute animarum auch ausgeſprochen worden iſt. Nach dem im Jahre 1837 erfolgten Tode deſſelben wurde demgemäß zur Feſtſtellung des Etats geſchritten, wobei die folgenden Biſchöfe v. Hatten und Dr. Geritz zugezogen und deren Wünſche vollſtändig berückſichtigt wurden. Der ſonach regulirte Dotations-Etat wurde unterm 11. Januar 1840 von des Königs Majeſtät vollzogen; ſpäter ſind jedoch von dem römiſchen Stuhle in Beziehung auf die perſönlichen Einkünfte des Biſchofs oder der ſogenannten Mensa episcopalis und der Dotation des Kapitels der Frauenburger Kathedrale dagegen Einwendungen erhoben worden, welche zu langwierigen Verhandlungen Anlaß gaben, und welche erſt gegenwärtig zum Abſchluß gediehen ſind.

In dem diesjährigen Etat des Unterrichts-Departements findet ſich für Elementarſchulen die Summe von 217,337 Thlrn., mit einem Mehr gegen das Vorjahr von 11805 Thlrn. ausgeworfen. Als neue Ausgaben ſind zum Anſatz gebracht:

a) an Zuſchüſſen zur Erhaltung bereits beſtehender oder Errichtung neuer Schulſtellen in den Regierungs-Bezirken: Königsberg 155 Thlr., Poſen 584 Thlr., Bromberg 135 Thlr., Stettin 650 Thlr., Cöslin 30 Thlr., Potsdam 258 Thlr., Köln 150 Thlr., Koblenz 60 Thlr., Düſſeldorf 100 Thlr., Trier 256 Thlr., zuſammen 2378 Thlr., und zwar für evangeliſche Schulſtellen 1671 Thlr. und für katholiſche 707 Thlr.

b) Zur Verbeſſerung der Lehrer-Beſoldungen in den Regierungs-Bezirken: Königsberg 371 Thlr., Marienwerder 20 Thlr., Poſen 71 Thlr., Bromberg 504 Thlr., Stettin 16 Thlr., Cöslin 2000 Thlr., Breslau 510 Thlr., Liegnitz 40 Thlr., Oppeln 25 Thlr., Potsdam 298 Thlr., Magdeburg 89 Thlr., Erfurt 631 Thlr., Minden 242 Thlr., Koblenz 3957 Thlr., Düſſeldorf 60 Thlr., Aachen 390 Thlr., Trier 356 Thlr.,

zuſammen 9580 Thlr., und zwar für Lehrer an evangeliſchen Schulen 5078 Thlr., für Lehrer an katholiſchen Schulen 4502 Thlr.

Bei Gelegenheit der Erörterung dieſes Ausgabepoſtens im Schooße der Budget-Commiſſion des Abgeordnetenhauſes wurde von dem Herrn Regierungs-Commiſſarius nachrichtlich bemerkt, daß in Folge der Miniſterial-Erlaſſe vom 6. März 1852 und 9. Mai 1856 an Gehaltsverbeſſerungen für Elementarlehrer folgende Summen bewilligt und gegeben worden ſind: aus Mitteln der Verpflichteten im Jahre 1852 33,405 Thlr., im Jahre 1853 48,460 Thlr., im Jahre 1854 65,136 Thlr., im Jahre 1855 36,023 Thlr., im Jahre 1856 17,433 Thlr., und aus Staatsmitteln in denſelben Jahren reſp. 229 Thlr,, 558 Thlr., 16,413 Thlr., 9307 Thlr., und 5023 Thlr. — Für das Jahr 1857 ſind aus Staatsmitteln zum Etat gebracht 9580 Thlr.

Unter der einmaligen und außerordentlichen Ausgabe für Kultus und Unterricht iſt zur Einrichtung des Schloſſes zu Oranienburg zu einem zweiten Schullehrer-Seminar für den Regierungs-Bezirk Potsdam eine erſte Rate von 20,000 Thlr. ausgeworfen. Im Regierungs-Bezirk Potsdam, für welchen nur ein Schullehrer-Seminar beſteht, iſt nämlich ein ſo großer Mangel an Schulamts-Kandidaten eingetreten, daß eine bedeutende Zahl von Schulſtellen unbeſetzt bleiben muß. Während der genannte Bezirk 80—90 Kandidaten jährlich bedarf, liefert das vorhandene Seminar zu Köpenick deren nur 40 — 50. Die Errichtung eines zweiten Seminars iſt daher ein unabweisbares Bedürfniß. Die Koſten der baulichen Einrichtung des Schloſſes, ſo wie der Anſchaffung der nöthigen Geräthe und Utenſilien ſind nach den von techniſchen Baubehörden revidirten Anſchlägen auf 50,693 Thlr. feſtgeſtellt. — Zur Erweiterung der Gebäude des katholiſchen Schullehrer-Seminars zu Graudenz ſind 4464 Thlr. beſtimmt. Die in dieſem Seminar beſtehenden, durch Lokalverhältniſſe bedingten Einrichtungen wirken ſehr nachtheilig auf den Fleiß, die Einheit der Lebensordnung der Seminariſten und auf die Handhabung der Disziplin. Die Beſeitigung der vorhandenen Uebelſtände iſt nur durch bauliche Veränderungen in den Seminar-Gebäuden herbeizuführen. — Zur Vollendung der Bauten beim Schullehrer-Seminar und Waiſenhauſe zu Bunzlau ſind 5526 Thlr. und zur Deckung der Mehrausgaben bei dem Bau des Seminar-Gebäudes zu Steinau 5293 Thlr. n Anſatz gebracht.

Bei Gelegenheit der Budget-Berathung pro 1856 kam in der Commiſſion des Abgeordnetenhauſen zur Sprache, daß bei Aufnahme einer Summe für eine neue Seminar-Einrichtung auf den Etat es nicht genüge, das Bedürfniß der betreffenden Provinz nachzuweiſen, ſondern die Landes-

vertretung in ihrer centralen Stellung wünſchen müſſe, daß ihr ein umfaſſender Plan darüber vorgelegt werde, wie groß die Zahl der Lehrer in jedem Regierungs-Bezirk ſei, wie viele Kandidaten demnach für jeden Regierungs-Bezirk ausgebildet werden müſſen. Der Herr Regierungs-Commiſſarius erklärte damals, daß ein ſolcher Plan für mehrere Jahre nicht füglich entworfen werden könne, da die hierbei in Betracht kommenden Verhältniſſe, in Folge der zunehmenden Bevölkerung und der Errichtung neuer Schulen, einer fortdauernden Veränderung unterliegen. Dagegen verfahre die Regierung keineswegs planlos, ſondern erwäge die Bedürfniſſe in ihrem Zuſammenhange mit den gegebenen Umſtänden. Dem ausgeſprochenen Verlangen gemäß werde der Budget-Commiſſion ein Verzeichniß der vorhandenen Schulen, der erfahrungsmäßig zu deren Beſetzung alljährlich erforderlichen Kandidaten, ſo wie der zu deren Ausbildung vorhandenen Seminarien vorgelegt werden.

Dieſem Verſprechen iſt genügt und von dem Herrn Regierungs-Commiſſarius eine ſolche Ueberſicht zu den Akten der diesjährigen Budget-Commiſſion gegeben worden. Aus derſelben iſt erſichtlich, daß 23,200 evangeliſche Schul-Klaſſen und 10,500 katholiſche Schul-Klaſſen vorhanden, daß erfahrungsmäßig jährlich 860 evangeliſche Schulſtellen und 420 katholiſche Schulſtellen zu beſetzen ſind, ſo wie daß durchſchnittlich jährlich 500 Kandidaten aus den evangeliſchen und 350 Kandidaten aus den katholiſchen Seminarien entlaſſen werden. Hiernach iſt ein dringendes Bedürfniß zur Erweiterung der beſtehenden und reſp. zur Errichtung neuer Seminarien nicht zu verkennen. Der Herr Regierungs-Commiſſarius erklärte, daß die Staats-Regierung die nöthigen Einleitungen zur Beſchaffung der erforderlichen Zahl von Seminarien zunächſt für diejenigen Provinzen getroffen habe, wo das Bedürfniß am dringendſten hervortrete, namentlich habe ſie für ein drittes katholiſches Seminar in der Rheinprovinz bereits ein Grundſtück erworben, für ein zweites evangeliſches und ein drittes katholiſches Seminar in der Provinz Poſen, und endlich für ein katholiſches Schullehrer-Seminar im Regierungs-Bezirk Liegnitz Grundſtücke in Ausſicht genommen, und endlich die Erweiterung einzelner Seminare angebahnt. Die Commiſſion fand nach der vorſtehenden Erklärung des Herrn Regierungs-Commiſſarius zu einer weiteren Erörterung der Frage keine Veranlaſſung.

(Pr. C.)

— [Der Harkortſche Antrag auf ein Volksſchulgeſetz.] Hr. Harkort hat mit 24 andern Mitgliedern der Linken einen Antrag folgenden Inhalts dem Abgeordneten-Hauſe vorgelegt: Das k. Staats-Miniſterium aufzufordern, in der nächſten Seſſion ein Geſetz über die Organiſation der Volksſchulen vorzulegen, welches 1) den mindeſtens dreijährigen Curſus de

Lehramts-Candidaten in der Weiſe ordnet, daß die für den Dienſt ausreichende Zahl, dem religiöſen Bedürfniß, ſowie den Fortſchritten der allgemeinen Schul- und Lebensbildung entſprechend, aus den Seminarien hervorgehe; 2) feſtſtellt, in welcher Weiſe das, in Art. 25 der Verfaſſung den Volksſchullehrern zugeſicherte feſte, den Lokalverhältniſſen angemeſſene Gehalt gewährt werden ſoll; ein entſprechendes Penſionsweſen, einſchließlich der Wittwen-Verſorgung einführt und die desfallſigen Verpflichtungen des Staats und der Gemeinden abgrenzt; 3) die Schulpflicht und Schulſtunden regelt, ſowie die höchſte Zahl der Kinder bezeichnet, welche der Lehrkraft eines Lehrers entſpricht, nebſt Feſtſtellung des Schulraums, welchen die Rückſicht auf den Unterricht und die Geſundheit fordert; 4) die nothwendigen Vorſchriften über die Bildung neuer Schulgemeinden ertheilt, und im Falle des Unvermögens der Eingeſeſſenen die zeitige Hülfe des Staats in Anſpruch nimmt; 5) die Kleinkinder-Bewahranſtalten fördert und die Errichtung von Fortbildungsſchulen anordnet, wobei namentlich der Unterricht in weiblichen Handarbeiten zu berückſichtigen iſt. Ferner dieſer Vorlage eine ſtatiſtiſche Ueberſicht des Einkommens ſämmtlicher Volksſchullehrer in den acht Provinzen des Landes beizufügen.

Elbing, 27. Februar. [Schulconferenz]. Am heutigen Tage ward im Saale der Stadtverordneten unter Vorſitz des Regierungs-Schulrathes Dr. Wantrup eine Synodal-Schul-Conferenz abgehalten. Außer ſämmtlichen Elementarlehrern der ſtädtiſchen Schulbezirke waren dazu die Geiſtlichen und die Mitglieder der Schul-Deputation eingeladen. Der Ober-Präſident Eichmann und der Präſident v. Blumenthal, die zufällig in Elbing gegenwärtig waren, wohnten der Verſammlung ebenfalls bei. Der Zweck derſelben war die Erläuterung und Empfehlung der viel beſprochenen Regulative für den Elementar-Unterricht. Der Vorſitzende führte in einem gewandten Vortrage den Gedanken aus, daß die betreffenden Verordnungen keineswegs, wie von verſchiedenen Seiten angenommen ſei, eine Verringerung oder Beſchränkung des Elementar-Unterrichts bezweckten. Die Regulative ſtellten nur das Maß des nothwendigſten und unumgänglich erforderlichſten Wiſſens und Könnens auf, wie es als das Minimum für einklaſſige Elementarſchulen auf dem Lande verlangt werden müſſe; es wäre keineswegs damit geſagt, daß nicht mehrklaſſige ſtädtiſche und Mittelſchulen bedeutend mehr leiſten dürften und ſollten. Es würde dies ſogar von der Regierung dringend gewünſcht, und es müßten Beſtrebungen der Communen, wie der hieſigen, die Lehrmittel und Kräfte der ſtädtiſchen Anſtalten fortwährend zu ſtärken und zu erweitern und dadurch die Leiſtungen der Schuljugend zu erhöhen, ſtets auf das bereitwilligſte und lobendſte anerkannt werden. (Zeit).

— [Confeſſionelle Scheidung der Schulen in Preußen und Poſen.] In jenen Gegenden der Provinzen Preußen und Poſen, in denen die Bevölkerung aus Katholiken und Evangeliſchen gemiſcht iſt, war bisher in den confeſſionell gemiſchten Schulen das Alterniren von Lehrern verſchiedener Confeſſion geſtattet. Neuerdings iſt indeſſen auch in dieſen Gegenden die Errichtung beſonderer Confeſſionsſchulen angeſtrebt und dieſer Grundſatz durch ein Miniſterial-Reſcript jetzt inſoweit durchgeführt, daß bei jeder neu einzurichtenden Schule und an ſchon beſtehenden Elementarſchulen gemiſchter Confeſſion bei eintretendem Lehrerwechſel der confeſſionelle Charakter der betreffenden Schule feſtzuſtellen und nach Maßgabe deſſelben die Anſtellung des Lehrers zu beſtimmen iſt. Bei den neuerdings ſtattgefundenen Schulregulirungen und Stellenbeſetzungen hat in den Fällen, wo die Anſtellung eines zweiten Lehrers erforderlich wurde und die Zwecke der Schule eine Sonderung geſtatteten, dieſe durch Trennung der beſtehenden Schulſocietäten den Vorzug erhalten. (Nordd. Ztg.)

— Königsberg, 28. Januar. [Katechiſationen mit der erwachſenen Jugend.] Das hieſige Conſiſtorium hat eine Generalverfügung erlaſſen, vermöge deren die außer Gebrauch gekommenen kirchlichen Katechiſationen mit der erwachſenen Jugend wieder eingeführt werden. Die einſchlagendſten Stellen lauten nach der „Allg. Ztg.“:

„Wenn die neueren Verordnungen über das Volksſchulweſen den Unterricht wieder auf die durch das Chriſtenthum geheiligten Grundlagen zu concentriren ſuchen, ſo bleibt deren zukünftiger und bleibender Erfolg doch ein ſehr zweifelhafter, wenn alle Befeſtigung dieſer Grundlagen für die Jugend nach ihrer Confirmation gebricht. Was daher irgend von treuen und eifrigen Geiſtlichen hierfür gethan wird, oder aus älterer Zeit ſich erhalten hat, iſt mit unermüdeter Sorgfalt auch ferner zu pflegen: es kann aber durchaus nicht als zureichend erachtet werden, und muß deshalb, wie ſchon vielfach anerkannt iſt, ein mehreres geſchehen. Wir verordnen daher mit dem Wiederbeginnen der kirchlichen Katechiſationen im nächſten Jahr die Heranziehung der Confirmirten zu denſelben. Indem wir aber, auch mit Hinſicht auf die neueren, das Volksſchulweſen betreffenden Regulative, von jener blos eine intellectuelle Begriffsentwickelung bezweckenden Katechiſirmethode abmahnen, empfehlen wir um ſo mehr eine die ganze Gemeinde anregende und erbauliche Repetition und Application der Hauptſtücke des Katechismus, mit daran anzuknüpfenden Kernſprüchen, bibliſchen Geſchichten und Liederverſen. Der einſichtigen Förderung der Herren Superintendenten empfehlen und befehlen wir dieſe Angelegenheit, und erwarten über den Fortgang derſelben einen beſondern Bericht.“

— [Die Inſtruction für den Schulvorſtand]. Die Ver-

bindung der Volksſchule mit der Gemeinde wird geſetzlich in Preußen durch den Schulvorſtand dargeſtellt. Wir finden die Inſtruction für denſelben vom 23. Juli 1811 (im Regierungs-Bezirk Potsdam?) neuerdings abgedruckt aus dem Amtsblatt 1811, S. 119—122, in dem Schreib- und Hülfskalender für Geiſtliche und Schullehrer auf das Jahr 1857; herausgegeben von C. Müller, Paſtor zu Marquardt-Uetz bei Potsdam. Berlin, Schultze", den wir bei dieſer Gelegenheit den Geiſtlichen, Schul-Inſpectoren, Superintendenten und auch den Volksſchullehrern wohl empfehlen können. Veranlaßt ſind wir zu dieſer Republikation zunächſt durch den Artikel in der 1. Abtheilung dieſes Hefts der Rev. über die Württemb. Volksſchulen, dann aber auch durch den Wunſch, die Keime zur Organiſation der Schulgemeinde, welche auch in dieſer Inſtruction ans Licht treten, erſichtlich zu machen und damit die Gedanken auf die Verſtattung der Schulgemeinde zur Ausübung ihres legitimen Rechts und ihrer Pflicht an dem Schulregiment zu lenken. Die Inſtruction lautet wie folgt:

„Dem Schulvorſtande, deſſen Mitglied bei Patronatsſchulen jedesmal die Gutsherrſchaft oder ein Repräſentant des Magiſtrats als Patron ſein ſoll, liegt es ob, für die gehörige Handhabung der äußeren Ordnung und für die genaue Befolgung der Schulverordnungen zu ſorgen. Er empfängt ſeine Aufträge von dem Superintendenten oder Schulinſpector, an welchen er auch über das ſeiner Aufſicht anvertraute Schulweſen zu berichten hat. Von dieſem erhält er nicht nur die Lections-Verzeichniſſe und Anweiſungen der Schulbücher, ſondern bekommt durch ihn auch alle, die Schule und ihre Verhältniſſe betreffenden Verordnungen und Verfügungen der höheren Behörden.

Er ſelbſt iſt die nächſte Behörde der Schullehrer und der Schulgemeine. Letztere ſoll ihre etwanigen Erinnerungen, Klagen, Wünſche und Beſchwerdeführungen nicht bei dem Schullehrer, ſondern bei dem Schulvorſtande vorbringen, welcher dann ihre Anforderungen näher unterſucht und erforderlichen Falls dem Schul-Inſpector zur Beurtheilung und Entſcheidung vorträgt.

Die Schulvorſteher verſammeln ſich monatlich einmal und zwar am erſten Mittwoch eines jeden Monats Nachmittags, entweder in dem Schulzimmer oder im Hauſe des Präſes. Fällt auf den Mittwoch ein Feſttag, ſo verſammeln ſie ſich an dem zunächſt folgenden Mittwoch. Der Gutsherr, oder das Magiſtratsmitglied, hat bei dieſen Verſammlungen, wenn er perſönlich zugegen iſt, den Vorſitz. Die Schullehrer, wenn ſie dieſer Auszeichnung würdig ſind, und die Umſtände es zuträglich machen, zu Zeiten mit bei dieſen Verſammlungen zuzuziehen, bleibt dem Schulvorſtande überlaſſen.

Die Schulvorſteher ſorgen gemeinſchaftlich für die gehörige Unterhaltung des Schulgebäudes, des Schulzimmers und der Schullehrerwohnung. Sind Reparaturen oder neue Bauten erforderlich, ſo müſſen ſie dieſelben einleiten. Was die Schulzimmer betrifft, ſo müſſen ſie insbeſondere darauf achten, ob auch die vorgeſchriebene Ordnung, Pünktlichkeit und Reinlichkeit in denſelben herrſche, ob auch alles darin gehörig an ſeinem Orte ſtehe, hänge und liege, ob Boden, Wände, Fenſter, Tiſche, Bänke ꝛc. ſauber gehalten werden, ob die Schüler nach ihren Abtheilungen ihren rechten Platz einnehmen, ob auch von den Schülern das Schulgeräth, der Lehrapparat und die Schulzimmer beſchädigt werden. Auch müſſen ſie darauf aufmerkſam ſein, ob Lehrer und Schüler ſelbſt reinlich und ordentlich erſcheinen, ob irgend eins der Kinder in der Schule eine anſteckende Krankheit, oder ekelhafte, körperliche Schäden an ſich habe. Bemerken ſie ein ſolches, ſo müſſen ſie es ſofort entfernen, und den Eltern deſſelben darüber die nöthige Weiſung geben.

Auch für die Anſchaffung, Unterhaltung und Vervollſtändigung des Lehrapparats (Bücher, Schiefertafeln, Wandtafeln, ꝛc.) haben ſie zu ſorgen.

Der Schulvorſtand muß bei ſeinen Schulviſitationen darauf achten, ob der Lections- und Lehrplan vorſchriftsmäßig befolgt werden. Im Fall der Vernachläſſigung muß er den Schullehrer privatim daran erinnern und wenn mehrmalige Erinnerungen fruchtlos bleiben ſollten, dem Schulinſpector darüber Anzeige thun. Dieſe Sorge liegt jedoch namentlich dem Prediger ob, welcher deshalb auch wöchentlich einmal unvermuthet die Schule beſuchen und darin dem Unterricht beiwohnen muß. Von Zeit zu Zeit muß auch der ganze Schulvorſtand die Schule beſuchen und davon in dem anzulegenden Schul-Protokollbuch Meldung thun.

Der Schulvorſtand muß über die ganze Amtsführung und Aufführung des Schullehrers Aufſicht führen und darauf ſehen, daß ſein Lebenswandel weder der Gemeinde, noch den Schülern, noch dem Prediger anſtößig werde. Ebenſo hat er auch darauf zu halten, daß die ſämmtlichen Gemeindeglieder ihre Pflichten gegen den Schullehrer gebührlichſt erfüllen.

Dem Schulvorſtande ſoll der Schullehrer monatlich die Schulbeſuchs-Liſten einhändigen, damit derſelbe den Schulbeſuch der Kinder, die Benutzung oder Vernachläſſigung der Schule von Seiten der Eltern, daraus erſehen, und deshalb die erforderliche Nachfrage und Anzeige thun könne. Die ſämmtlichen Liſten werden am Schluſſe eines jeden Jahres an den Schulinſpector eingeſandt. Denſelben wird ein Bericht beigefügt, worin der Schulvorſtand ſeine etwanigen Bemerkungen, Wünſche, Klagen und Vorſchläge vorträgt, von den in der Schule vorgegangenen Veränderungen Meldung thut, und zugleich diejenigen Eltern namhaft macht, welche, aller

Ermahnungen ungeachtet, ihre Kinder gar nicht oder zu ſaumſelig in die Schule ſchicken, und deshalb vor die Obrigkeit gezogen zu werden verdienen.

Die Schullehrer dürfen auch bei der gegründetſten Urſache keinen ganzen Tag die Schule ausſetzen, ohne dem Prediger oder in Abweſenheit oder zu großer Entfernung deſſelben, einem der Schulvorſteher davon Anzeige zu thun.

Der Schulvorſtand ordnet das jährliche, öffentliche Schulexamen an, läßt die Eltern und Schulfreunde, wo es das Schullokal erlaubt, durch den Prediger, Sonntags zuvor, dazu einladen, iſt ſelbſt bei dem Examen gegenwärtig, führt dabei die Aufſicht, ſorgt für die äußere Ordnung und protocollirt darüber im Schul-Protocollbuch bei der nächſten Verſammlung.

Der Schulvorſtand muß ſich ſorgfältig nach jeder Gelegenheit umſehen, die ſich darbietet, um das Schulvermögen und die Einkünfte der Lehrer zu verbeſſern. Insbeſondere muß er bei etwanigen Gemeinheitstheilungen darauf halten, daß auch der Schule, nach der deshalb gegebenen Vorſchrift, ein gutes Parcell zuertheilt werde.

Wenn eine Schulſtelle vacant geworden, ſo muß der Schulvorſtand es dem Schulinſpector anzeigen, damit dieſer die Wiederbeſetzung einleite. Der Vocation, welche der neuerwählte Schullehrer erhält, müſſen die Schulvorſteher eine genaue, von ihnen ſelbſt unterſchriebene und unterſiegelte Specification der mit der Stelle verbundenen Einkünfte beifügen.

Die Einführung eines neuen Schullehrers ſoll entweder durch den Schulinſpector oder auch nach deſſen Auftrag durch den Ortsprediger in Gegenwart der Schulvorſteher, der Gemeinde und der Gemeindejugend geſchehen.

Der Prediger hat bei den monatlichen Verſammlungen in Abweſenheit des Patrons den Vorſitz, führt immer dabei das Protocoll, beſorgt die etwanige Correſpondenz und berichtet im Namen des Schulvorſtandes an den Schulinſpector. Vorzüglich aber ſoll er auf das Innere des Schulweſens, auf die Unterweiſung, Lehrmethode, Schulzucht, Befolgung des Lehrplans, weitere Ausbildung des Lehrers, kurz auf Alles, was auf die innere Verbeſſerung der Schule Einfluß hat, ſeine Aufmerkſamkeit und ſeine Bemühung richten.

Der Rendant hat insbeſondere noch für die etatsmäßige Verwaltung des Schulvermögens zu ſorgen. —

Zu dieſem Behuf muß demſelben ein ordentliches Tagebuch nebſt einem Etat übergeben werden. Auch muß er das ſtehende Gehalt des Schullehrers und die Schulgelder erheben und an feſtzuſetzenden Terminen das zu beſtimmende Quantum an den Schullehrer gegen Quittung auszahlen. Er legt ſeine Rechnung vor den übrigen Vorſtehern und dem

Präſes ab, und der ganze Vorſtand iſt mit ihm für die Verwaltung verantwortlich. Die abgenommene Rechnung wird an den Schulinſpector zur Reviſion geſchickt.

Die Amtsführung der Schulvorſteher ſoll 6 Jahre dauern, mit Ausnahme des Patrons und des Ortspredigers. Letzterer behält ſein Geſchäft beim Schulvorſtande ſo lange als er Prediger der Gemeinde bleibt und kein Grund vorhanden iſt, daſſelbe einem andern zu übertragen. Es ſollen aber nicht die ſämmtlichen Schulvorſteher zugleich abgehen, ſondern jedesmal nur zwei, an deren Stelle die bleibenden Vorſteher mit dem Präſes zwei andere beim Schulinſpectorio in Vorſchlag bringen.

Da nur ſolche Männer als Schulvorſteher angeordnet werden ſollen, welche für den Flor der Schule interreſſirt ſind, vernünftige Einſichten haben, in einem guten Rufe und bei der Gemeinde nicht in Mißkredit ſtehen, ſo iſt mit Grund zu erwarten, daß ſie das ihnen anvertraute, ehrenvolle und wichtige Amt mit gewiſſenhafter Treue verwalten und mit Freudigkeit allen Eifer und alle Mühe aufbieten werden, um das ihrer Aufſicht übergebene Schulweſen zum Segen der Gemeinde zu einem immer höheren Grade der Vollkommenheit zu erheben. — —

Ganz ähnlich lautet in 18 §§. die Inſtruction für die Schulvorſtände auf dem platten Lande im Bezirke der Königl. Regierung zu Frankfurt a. d. O. vom 20. Mai 1835. Beſtätigt durch das Miniſterial-Reſcript vom 26. Juni 1835. v. Kamptz Annalen 1835 pag. 727 et sqq.

[Ueber die Lehrergehalte] iſt in der letzten Zeit, wo über die Beſſerung der äußern Lage der Beamten im Allgemeinen ſoviel geſprochen iſt, natürlich auch noch mehr als ſchon ſonſt die Rede geweſen. Wir müſſen unſere Stimme mit denen vereinigen, welche eine Abhülfe ſchwerer Uebelſtände dringend fordern. Wir thun es wahrlich nicht in dem Wunſch, das Wohlleben der Lehrer und ihrer Familien zu erhöhen, oder ihnen die heut nothwendig gewordene Weiſe des Lebens erſt möglich zu machen. Wie der Lehrer nach ſeiner Bildung, ſeinem Umgang, ſeinen Familien-Verbindungen heut leben muß, ſo lebt er, die Einnahmen, deren er für die nothwendigen Ausgaben bedarf, erwirbt er. Aber er erwirbt ſie mit Aufgebot ſeiner letzten Kraft, und dadurch, daß er ſein Amt wenn nicht hinter, ſo doch neben ſeine Privatarbeit ſetzt; er lebt nicht für die Schule, weil er nicht von der Schule lebt. Denn es glaubt doch wohl in der That kein Stadtverordnetenvorſteher, daß ein Oberlehrer in einer großen Stadt mit 800 Thlr. jährlich ſeinen Hausſtand führt? — Doch wir wollen hier nicht ausführlich das Thema durchſprechen; die kurzen Bemerkungen an dieſer Stelle ſollen nur unſere Stellung zur Sache anzeigen. Den Nachweis, wenn er nicht

in der ganzen bisherigen Haltung der Rev. ſchon zu finden wäre, daß wir, wenn wir die äußere Lage des Lehrſtandes gebeſſert zu ſehen wünſchen, dabei von einem höheren Standpunkte ausgehen, müßten wir für die erſte Abtheilung aufſparen. Es ſtellt nun z. B. die Patr. Ztg. folgende Berechnung an: „Bei uns in Preußen muß ein Beamter, nachdem er auf Schule und Univerſität zur Erlangung der Bildung, die der Staat von ihm fordert, große Geldopfer gebracht hat, dem Staate anfänglich ganz ohne Beſoldung dienen, und gelangt — wenn überhaupt — meiſtens erſt zwiſchen dem vierzigſten und fünfzigſten Lebensjahre zu einem Gehalt von 1000, kommt es hoch, 1200 Thalern. Das ſcheint nun allerdings ſchon ein ſchönes Einkommen, und iſt es an und für ſich auch; man darf aber nicht vergeſſen, daß in dem Alter, in welchem es der Beamte gemeiniglich erſt erhält, auch ſeine Ausgaben für ſeine Familie und ſeinen Hausſtand bereits ſo angewachſen ſind, daß er mit dieſer Summe ohne die größten Entbehrungen nicht mehr auskommen kann. Das läßt ſich durch Zahlen leicht beweiſen. Nehmen wir z. B. eine aus den Eheleuten, fünf Kindern und einer Magd, alſo aus acht Köpfen beſtehende Familie eines mit jährlich 1000 Thalern beſoldeten Beamten an, ſo werden die nachſtehend aufgeführten Haushaltungs-Unkoſten auf wenig Widerſpruch ſtoßen: Wohnungsmiethe 150 Thlr., Beitrag zum Penſions-Fonds 15 Thlr., Wittwenkaſſen-Beitrag und Lebensverſicherungs-Prämie 70 Thlr., Staats- und ſtädtiſche Abgaben 40 Thlr., Feuerungs-Material 40 Thlr., Erleuchtungs-Material 22 Thlr., Lohn ꝛc. für die Magd 24 Thlr., Schulgeld und für Muſik-Unterricht (3 Kinder) 80 Thlr. Bekleidungs-Gegenſtände: Für Schuhe nnd Stiefel (à Perſon 6 Thlr.) 42 Thlr., für Kleider, Wäſche, Putz ꝛc. (pro Perſon 24 Thlr.) 168 Thlr., dem Hausarzt, ſo wie für Arzneien 20 Thlr., Summa 671 Thlr. Rechnen wir nun den Lebensunterhalt recht gering, und nehmen ihn ſelbſt unter den wirklichen Bedürfniſſen für jeden Kopf zu 4 Thaler monatlich oder 48 Thlr. jährlich an, ſo erhalten wir doch für 8 Perſonen die Summe von jährlich 384 Thlrn., zuſammen alſo 1055 Thlr. als nothwendige Ausgabe, ohne allen unvorhergeſehenen Aufwand für größere Krankheiten in der Familie, für Neuanſchaffung wirthſchaftlicher Gegenſtände, für nicht zu umgehenden geſellſchaftlichen Verkehr und alle diejenigen Kleinigkeiten in Anſchlag zu bringen, welche für das Leben eines gebildeten Mannes und deſſen Familie nicht zu entbehren ſind.“ Man wende obige Berechnung z. B. auf Gymnaſiallehrer an, deren Gehalt 1000 Thlr. ſelten erreicht.

Die Sp. Ztg. ſpricht namentlich über die Lage der Berl. Communallehrer:

Berlin, 10. Februar. Wir haben geſtern unſere Befriedigung darüber ausgeſprochen, daß unſere Geſetzgebung ſich nicht durch eine nahe

liegende Conſequenz hat bewegen laſſen, dem Einkommen der Pfarreien, Schulen und milden Stiftungen durch die Umwandlung der ihnen zuſtehenden Naturalabgaben in Geldrenten Nachtheile zuzufügen, die mit der Entwerthung des Geldes immer fühlbarer geworden wären. Es iſt im allgemeinen Intereſſe, daß wir dieſe Stiftungen ungeſchmälert in ihrem Einkommen, und in ihrer Selbſtändigkeit erhalten, und darum laſſen wir ihnen gern ihren bunten Zubehör von Real-Laſten, ſtatt, daß wir ſie für den, durch die Ablöſung entſtehenden Schaden auf den allgemeinen Staatsſeckel verweiſen.

Die fortſchreitenden Bedürfniſſe der Zeit ſind die dringende Veranlaſſung, nicht allein unverkürzt zu erhalten, was uns an Stiftungen und Fonds für die ideellen Zwecke des Volkslebens die Vorzeit überliefert hat, ſondern auch an die Verbeſſerung des Einkommens Derjenigen zu denken, die ihr Leben und ihre Wirkſamkeit dem ſchweren Berufe der Erziehung und des Unterrichts widmen. Wenn jetzt ſo viel die Rede iſt von der Verbeſſerung der Beamtengehälter, ſo hoffen wir, wird man vor Allem auch der Lehrer nicht vergeſſen. Dieſe werden freilich vorzugsweiſe auf die Einnahmen der Communen verwieſen werden, welchen ſie unmittelbar dienen, und die von ihrer Wirkſamkeit zunächſt die Früchte ernten, und es iſt dankbar anzuerkennen, daß die Regierung durch häufige Erlaſſe den Communen ihre Pflichten, für die Beſſerung der Lehrergehälter zu ſorgen, in Erinnerung bringt; auch ſind heilſame Folgen dieſer Erlaſſe bereits hier und dort erkennbar.

Es iſt zu wünſchen, daß die Communalbehörden der Hauptſtadt hierin mit einem guten Beiſpiel vorangehen. Gehen wir etwas näher ein auf die hieſigen Verhältniſſe! Nachdem die Klagen auch der höheren Unterrichts-Anſtalten über die Unzulänglichkeit der Lehrergehälter und über den mißlichen Umſtand, daß die Lehrer ſich nur durch Zeit und Kraft zerſplitternden Neben-Erwerb einen ſtandesgemäßen Unterhalt ſichern könnten, immer lauter geworden waren, gab die Regierung auch den Berliner Communalbehörden die dringende Veranlaſſung, das Schulgeld für ihre Gymnaſien und Realſchulen zu erhöhen. Die Frequenz der Anſtalten hat darunter nicht gelitten. Die Erwartung iſt wohl gerechtfertigt, daß die hieraus erwachſende Mehr-Einnahme der Stadt nicht für andere Bedürfniſſe verwendet, ſondern lediglich für den Zweck verausgabt werde, zu welchem allein eine Mehrbelaſtung der Familien, die ihre Kinder in dieſe Anſtalten ſenden, dringend und gerecht erſchien, alſo für die Verbeſſerung des Einkommens der Lehrer. Proviſoriſch ſind mit Anfang dieſes Jahres mehrere Gehaltverbeſſerungen eingetreten, es iſt zu hoffen, daß dieſe Angelegenheit bald zu einer definitiven uud für die Lehrer noch geläufigeren Ordnung gelange.

Wir gehen zu dem Elementarſchulweſen über. Hier finden wir in der Hauptſtadt die eigenthümliche Erſcheinung, daß das Elementarſchulweſen großentheils von Privatanſtalten beſorgt wird. Nicht allein die meiſten Mittelſchulen (höhere Knabenſchulen) und faſt ſämmtliche höhere Töchterſchulen, ſondern bis auf 15 Communalſchulen iſt das ganze Elementarſchulweſen in den Händen von Privaten. An dieſen Privatanſtalten ſind etwa 420 Lehrer und 180 Lehrerinnen thätig, während an den 15 Communalſchulen und den Schulen einiger Waiſen-Anſtalten 150 Lehrer beſchäftigt ſind. Von den Kindern, die in Berlin freien Schulunterricht genießen, kann daher nur die kleinere Hälfte, etwa 10,000 in den Communalſchulen untergebracht werden, andere 12,000 ſind in den Privatſchulen untergebracht, wo die Commune für ſie ein jährliches Schulgeld von 6 Thalern bezahlt. Die Lehrer an dieſen Privat-Anſtalten, obwohl ſie mittelbar der Commune dienen, indem ſie die von ihr überwieſenen Kinder unterrichten, haben doch keinen Anſpruch an die Commune, ſie ſind meiſt auf ein Einkommen von 16—20 Thlr. monatlich, und wenn ihre Kräfte zu einer größeren Stundenzahl ausreichen, von 20—25 Thaler angewieſen. Aus ihnen wählt die Leitung des ſtädtiſchen Schulweſens die Tüchtigſten, um ſie als Communal-Lehrer anzuſtellen; da aber der nothwendige Erſatz für die Zahl der Communal-Lehrer jährlich nur etwa fünf beträgt, ſo iſt erſichtlich, daß nur Wenigen und erſt nachdem ſie eine längere Reihe von Jahren an Privatſchulen unterrichtet haben, dieſe Gunſt zu Theil werden kann.

Die Commune hat nun jedenfalls die Pflicht, für dieſe Lehrer, die ſie in ihren unmittelbaren Dienſt zieht, auskömmlich zu ſorgen. Verbeſſert ſie deren Gehalt, ſo müſſen früher oder ſpäter die Privatſchulen nachfolgen. Es iſt doch eines der ſchwerſten Aemter, dem ſich Jemand widmen kann, wenn er 24—32 Unterrichtsſtunden wöchentlich vor einer Klaſſe, die zwar geſetzlich nur 75—80 Schüler enthalten ſoll, die aber oft 100 und mehr Schüler zählt, halten muß, wenn er Kinder erziehen ſoll, die oft aus den niedrigſten und verdorbenſten häuslichen Verhältniſſen hervorgehen! Wenn man nun ſolche Lehrer auf ein ganz unzureichendes Einkommen beſchränkt, wenn man ſie nöthigt, um nur kümmerlich mit ihren Familien beſtehen zu können, ſich noch mit Nebenſtunden zu überbürden, und von einem Ende der Stadt nach dem andern zu laufen, ſo reibt man die beſten Kräfte frühzeitig auf, ſo kann man dem Nachtheil nicht wehren, daß die Lehrer ihrem Hauptberufe nur mit halbem Herzen gehören, und man wird darauf verzichten müſſen, das Elementarſchulweſen der Hauptſtadt auch nur auf gleiche Höhe mit demjenigen der Provinzialſtädte zu bringen. An tüchtigen Kräften und Talenten in der Elementar-Lehrerwelt

hat unſere Hauptſtadt keinen Mangel, aber die äußeren Mittel ſind zu knapp zugemeſſen, und unſere ſtädtiſche Vertretung ſcheint hier zu kargen, wo ſie doch vor Allem etwas freigebiger ſein ſollte!

Im Jahre 1849 nahm die ſtädtiſche Schuldeputation einen Anlauf, der allgemein mit Freuden begrüßt wurde; ſie nahm ſich vor (wenn auch hierdurch die Lehrer kein Anrecht erwarben), die Gehälter der Communal-Lehrer während der erſten zwölf Dienſtjahre von drei zu drei Jahren, während der folgenden zwanzig Dienſtjahre von fünf zu fünf Jahren um 50 Thlr. zu erhöhen. Aber im Jahre 1855 nahm die Stadtverordneten-Verſammlung einen „Normal-Beſoldungs-Etat" mit Beifall auf, über deſſen Schickſal und Gültigkeit, da er wohl bei der Regierung auf Schwierigkeiten ſtieß, wir zwar noch nichts definitives erfahren haben, der aber die freigebigen Vorſätze vom Jahre 1849 theilweiſe wieder zurücknahm. Denn er ſtellte ein Gehalts-Minimum feſt, wie es zu den heutigen Lebensmittel- und Miethspreiſen in keinem Verhältniß ſteht, er theilte den drei unterſten Gehaltſtufen ſo viel Stellen zu, daß die Dienſtzeit eines Menſchenalters dazu gehörte, um eine Beſoldung von 400 Thlr. zu erlangen, und wies dagegen den oberen Stufen möglichſt wenige Stellen zu; er entzog den erſten Klaſſen-Lehrerſtellen freie Wohnung oder Miethsentſchädigung, verringerte die Zahl der Hauptlehrerſtellen, und nahm keine Rückſicht auf die Zahl der zu ertheilenden Unterrichtsſtunden u. ſ. w. Es iſt nicht unſer Zweck, hier genauer auf die Prüfung dieſes Etats einzugehen, über deſſen Gültigkeit uns nichts bekannt iſt; nur Eine Bemerkung ſei noch geſtattet. Wenn man im Jahre 1844 als Gehalts-Minimum für einen Communal-Lehrer 240 Thlr. als genügend anſah, ſo können heute 240, oder wie jener Etat wollte, 250 Thlr. nicht mehr als ausreichend angeſehen werden. Dieſer Gehalt ſteht in keinem Verhältniß zu den jetzigen Lebensmittel- und Miethspreiſen mehr. Die eintretenden Communal-Lehrer ſind keine blutjunge Leute, ſie ſind oft 10—15 Jahre an Privatſchulen beſchäftigt geweſen, und haben meiſt einen Hausſtand gegründet. Außerdem reduciren ſich ihre Einkünfte weſentlich dadurch, daß ſie jetzt verpflichtet ſind, für den Penſionsfonds und für die Communal-Wittwenkaſſe (ein allerdings ſehr wohlthätiges Inſtitut) ſich ſtarke Abzüge gefallen zu laſſen; und wenn nach dem Normalbeſoldungs-Etat der unterſte ſtädtiſche Beamte mit 300 Thlr. eintreten ſollte, ſo finden wir es billig, daß man einen Lehrer nicht geringer dotire!

— Man hat in Berlin, und auch wohl andern Orts, in den letzten Zeiten ſogenannte Normal-Etats aufgeſtellt. Man ſagt, daß hier oder da dieſer Normal-Etat den Lehrern dadurch empfohlen ſei, daß durch denſelben ihnen eine Verbeſſerung ihrer Lage — oder ihrer Ausſichten verheißen ſei,

den Stadtverordneten aber im Gegentheil dadurch, daß ihnen bewieſen werden konnte, im Grunde genommen erſpare die Stadt bei dem neuen Etat doch jährlich noch einige hundert Thaler. Wie es ſich mit dem Berliner Normal-Etat verhält, wiſſen wir nicht. Wir wiſſen nur, daß die ſtädtiſchen höhern Lehranſtalten jährlich erkleckliche Summen an die Stadtkaſſe als Ueberſchüſſe abführen müſſen, während die Lehrergehalte ſo beſchaffen ſind, daß nur ausnahmsweiſe ein Lehrer auch nur an Einer Anſtalt dient.

Hören wir nur ein Beiſpiel, wie es mit der Verbeſſerung ausſieht. Die Spen. Ztg. ſchreibt: In der letzten Zeit iſt wiederholentlich in öffentlichen Blättern von den hier beabſichtigten Verbeſſerungen der Lehrerſtellen, ſo wie der damit verbundenen Normirung der Gehalte geſprochen und manche verſchiedene Anſicht darüber geltend gemacht worden, indem man einerſeits darin eine weſentliche Verbeſſerung ſah, andererſeits dagegen dies als einen reinen Irrthum bezeichnete. Als Beiſpiel wurde das Friedrich-Werderſche Gymnaſium angeführt, wo der verheißene Normal-Etat der Hauptſache nach ins Leben getreten iſt. Inzwiſchen iſt der Streit über die für die Lehrer dadurch herbeigeführten Vortheile noch lebhafter dadurch geworden, daß nach der bekannten Verordnung des Miniſters der geiſtlichen Angelegenheiten von Michaelis 1856 ab das Schulgeld in den Gymnaſien von 20 auf 24 Thlr. erhöht worden iſt, und zwar in der beſtimmten Abſicht, dieſen Mehrbetrag den Lehrern zu Gute kommen zu laſſen, weil in Bezug auch auf das Bedürfniß und den guten Willen, daſſelbe zu befriedigen, von keiner Seite Zweifel gehegt wird, ſondern nur darüber die Frage ſein kann, woher die Fonds zu nehmen ſind. Daß aber die Gehalte nicht übertrieben groß waren, läßt ſich daraus erſehen, daß noch in dieſem Augenblick z. B. ein Lehrer (und andere im Verhältniß) nach zwölfjähriger Dienſtzeit und neunjähriger Anſtellung 600 Thlr erhält; ja einer von den älteſten Lehrern, der jetzt dreißig Jahr an ſtädtiſchen Gymnaſien, davon 27 am Fr. W. dient, und vom zweiten Jahre an in Prima und überhaupt in den oberſten Klaſſen unterrichtet, hat es bis zum 1. Oktober 1855, eine Kleinigkeit aus Privatſtiftungen ausgenommen, erſt auf 750 Thlr. gebracht. Dies ſind ziemlich ſchlagende Thatſachen und wir zweifeln alſo auch gar nicht an dem beſten Willen der ſtädtiſchen Behörden, die Lage der Lehrer zu verbeſſern; allein es liegt in der Natur der Sache, daß bei ſolchen Vergünſtigungen der Verleiher etwa eingetretene oder eintretende Laſten nicht ſo genau in's Auge faßt, als der Empfänger, der nur zu ſehr auf genaue Rechnung und Abwägung ſeiner pecuniären Mittel angewieſen iſt. Berechnet man nun genau und ſcharf die Verbeſſerungen, ſo wie die neuen Laſten, ſo iſt der Ueberſchuß allerdings nicht groß, und wir müſſen

denen, die letzteres hervorgehoben haben, Recht geben, wenn wir auch wünſchten, daß man überall die Sache ihrer ſelbſt willen behandeln und nicht zur Polemik benutzen möge, ſchon aus dem einfachen Grunde, weil jedenfalls die am meiſten Betheiligten dabei am ſchlechteſten wegkommen, denn letzten Endes behalten beide ſtreitenden Parteien Recht, und jene allein fühlen die Schläge. Eine ſolche Wendung iſt nur zu ſehr zu fürchten, da ſich ein Prinzipienſtreit über den ſechſten Thaler erhoben hat, und alle Welt weiß, wie ſchlimm es den Clienten geht, wenn ſich die Patrone um Prinzipien ſtreiten. Wir wollen die Sache ſo objectiv als möglich darſtellen. Zuerſt hat die N. Pr. Z. Nr. 210. 1856 die Sache in Anregung gebracht, und zur Ergänzung wegen der ſeit dem 1. Januar eingetretenen Gehaltsverbeſſerungen in Nr. 20. d. J. einen zweiten Artikel nachgeſendet. Fakta und Zahlen ſind richtig und zeugen von Sachkunde. Wir recapituliren hier für die, welche nicht nachleſen wollen. Bis zum Schluſſe v. J. betrugen die Gehaltszulagen 730 Thlr. Davon muß wegen neuer Laſten abgerechnet werden 1) Miethsſteuer (ſeit 1850) von 14 ordentlichen Lehrern, zu 160 Thlr. die Wohnung, 199 Thlr., 2) durch die Verpflichtung zu den Penſionsbeiträgen 162 Thlr., 3) der Abzug von $^1/_{12}$ des Gehalts bei der Anſtellung oder der reſpectiven Verbeſſerung beim Aufſteigen, was als Durchſchnittsſumme in einem Raum von 25 Jahren auf 36 Thlr. jährlich nach den für ſolche Dinge obwaltenden Grundſätzen angenommen iſt, 4) die zwanzigſte Stunde, denn während nach früherem Gebrauch nur 19 Stunden als pflichtgemäß gefordert wurden (ja wir erinnern uns der guten Zeit, wo man ſelbſt zu 18 Stunden keine böſe Miene machte) ſind jetzt 20 Stunden für jeden durch die Vocation ausdrücklich gefordert, was bei den 13 dazu verpflichteten Lehrern bei dem mäßigen Anſatz von 24 Thlr. die Stunde, ein Honorar, für welches wenige freiwillig dazu geneigt ſein möchten, 312 Thlr. ausmacht. Ja Manchem dürfte dies entſchiedenen Verluſt bringen; denn, wer die Schwierigkeit kennt, welche es bei der Anfertigung des Lectionsplans koſtet, da die meiſten Lehrer Unterricht an andern Anſtalten geben, ihnen die freie Zeit dafür zu verſchaffen, der wird begreifen, wie eine Stunde mehr in der Woche oft unüberwindliche Hinderniſſe ſchafft und den Betheiligten zu empfindlichen Opfern zwingt; und doch dürfte es in Berlin rein unmöglich ſein, aus öffentlichen Fonds die Lehrer ſo zu ſtellen, daß ſie jene Nebeneinnahmen nicht dringend nöthig hätten. — Da ſich nun die Summe der nachtheiligen Poſten auf 709 Thlr. beläuft, ſo wäre die ganze bis 1856 erfolgte Verbeſſerung in der Einnahme der Lehrer nur auf etwa 20 Thlr. anzuſchlagen, wovon noch etwas abgerechnet werden muß, da 5) ſtatt eines ſogenannten Gnaden-Halbjahrs durch die neuen Beſtallungen nur ein Vierteljahr

gewährt iſt, was auch noch eine Verkürzung in ſich ſchließt. Dies ſind Zahlen, gegen die ſchwer etwas einzuwenden ſein dürfte.

Nun beſteht aber für das Fr.-Wilh.-G. ein jährlicher Fonds von 500 Thalern zur Abfindung für den vierten und fünften Thaler, eine Abfindung, durch welche die Lehrer gegen andere z. B. des Berl. Gymn., recht ſehr im Nachtheil ſind, wo bei nicht größerer Frequenz die Vergütigung, wenn wir nicht irren, mindeſtens 80 Thlr. beträgt. Von dieſen 500 Thlrn. gehen aber noch die Vertretungs-Stunden ab, ſo daß ſich eine Durchſchnittsſumme von 378 Thalern für die Lehrer als Gratification herausſtellt. Wenn auf dieſe, wie verlangt worden iſt, verzichtet werden ſoll, ſo erhebt ſich der Betrag der Verkürzungen allerdings auf 1087 Thlr., wodurch alſo für die Kaſſe ein Ueberſchuß von mehr als 350 Thalern erwachſen würde. Ja dieſer Ueberſchuß wird noch durch die Herabſetzung der wöchentlichen Stundenzahl von 32 St. auf 30 St., was für das Fr.-W.-G. 1152 St., alſo nach dem Satze für Extraſtunden 576 Thaler macht, um dieſe letztere Summe vermehrt. Nun iſt freilich vom 1. Januar an eine Erhöhung der Gehälter von 405 Thlrn. eingetreten, welche aber keineswegs nach jenem bedeutenden Ueberſchuſſe bemeſſen iſt, denn die wirklichen Verbeſſerungen, wenn der oben erwähnte Gratificationsfons in der That eingezogen werden ſollte, betragen 1105, die Einbußen 1087 Thlr., alſo nicht viel mehr als zur Deckung nöthig iſt, während durch den ſechsten Thaler eine Mehreinnahme von mehr als 1500 Thalern erreicht wird. Daß jedoch die Gehälter *vor* dieſen Aenderungen keineswegs nach billigen Grundſätzen und heutigen Lebensbedürfniſſen zu hoch normirt waren, glauben wir oben erwieſen zu haben. Unter dieſen Umſtänden dürfte es immerhin billig erſcheinen, wenn der Betrag des ſechsten Thalers den Lehrern, wie es in der Abſicht des Miniſters lag, zu Gute käme. Dies würde vor allen Dingen der Anſtalt ſelbſt, und alſo der dieſelbe beſuchenden Jugend, zum Vortheil gereichen, weil alsdann ſchon eher die Lehrer im Stande ſein möchten, ohne Nebenbeſchäftigungen der Schule ihre Kräfte zu weihen, ein Ergebniß, welches ſelbſt zu erheblichen Opfern berechtigen würde. Da aber die Sache ſo laut für ſich ſelbſt ſpricht, ſo können wir nur wünſchen, daß bei der Erledigung derſelben Alles fern bleibe, was ſich nicht auf ihre Zweckmäßigkeit an und für ſich bezieht.

— *Köln*, 27. Februar. In Köln kam die Gehalts-Sache der Lehrer am 27. Februar in der Stadtverordneten-Verſammlung vor. Der Vorſitzende gab Mittheilung von einem Erlaß der Königlichen Regierung, durch welchen dieſe Behörde dasjenige, was zur Aufbeſſerung der Gehälter der an den ſtädtiſchen Elementarſchulen angeſtellten Lehrer und Lehrerinnen durch das Schul-Budget pro 1857 geſchehen iſt, als *unzulänglich* bezeichnet

und zugleich der Verwaltung auf Grund des §. 84 der Städte-Ordnung vom 15. Mai v. J. aufgibt, zur Ergänzung des Fehlenden die Summe von 2059 1/6 Thaler nachträglich auf das Budget zu bringen. Dieſe Mittheilung veranlaßte eine lange Discuſſion. Die Majorität des Collegiums war entſchieden der Meinung, daß die Vertreter der Stadt ihren guten Willen, die Gehalts-Bezüge des Lehrerperſonals zu erhöhen, durch die ſeit einigen Jahren, namentlich aber durch die in dem Budget des laufenden Jahres erfolgten Bewilligungen, vollgenügend an den Tag gelegt hätten; daß es jedoch, in Anbetracht der ſtädtiſchen Finanzlage, keineswegs als nothwendig zu erachten ſei, die von der Königlichen Regierung feſtgeſtellten Normal-Gehaltsſätze ſofort zu erreichen; vielmehr müſſe es genügen, wenn dies allmälig geſchehe. Bemerkt wurde u. A. auch, daß die hohe Staats-Regierung ſelbſt, obwohl ſie die Unzulänglichkeit ganzer Kategorieen von Beamten-Gehältern vollſtändig anerkenne, trotzdem mit Aufbeſſerung derſelben nicht ſofort beginne, vielmehr gezwungen ſei, dem einſtweiligen Mangel an verfügbaren Fonds Rechnung zu tragen. Aehnliche Rückſichten müßten auch bei der ungünſtigen Finanzlage unſerer Stadt Platz greifen, indem es vorerſt unthunlich erſcheine, die Steuerkraft der Bürger noch mehr, als jetzt ſchon der Fall ſei, anzuſpannen. Von der Minorität des Collegiums wurde dagegen die Angemeſſenheit einer ſofortigen Aufbeſſerung der Lehrer-Gehälter anerkannt, auch bemerkt, daß die Durchſchnittsſätze der hieſigen Lehrer-Beſoldungen gegen jene der Nachbarſtädte Aachen und Bonn um ein Erhebliches zurückſtänden. Nach lebhafter Debatte beſchloß die Verſammlung mit 17 gegen 5 Stimmen, alſo mit bedeutender Majorität, gegen die oben erwähnte Anordnung der Königl. Regierung auf die Entſcheidung des Herrn Ober-Präſidenten der Rheinprovinz zu recurriren.

— Wie aber, fragen wir, wäre den Lehrern, oder richtiger geſagt, dem Dienſtperſonal, alſo dem Dienſt an der Schule zu helfen? Wir glauben, nur durch die Organiſation der Schulgemeinde und durch Verſtattung derſelben zur Ausübung ihres naturgemäßen Rechts. Dann werden ſich die Beihülfen des Staats und der bürgerlichen Gemeinden auf das angemeſſene Maß reduciren, die Laſt wird von unwilligen Schultern abgewälzt und auf bereitwillige und leiſtungsfähige übertragen ſein. Aber freilich, Staatsdiener müſſen die Lehrer nicht ſein wollen, und dabei große Gehälter beanſpruchen.

— [Ueber die Reviſionen der ſchleſiſchen Gymnaſien] ſtellt ein Bericht im Jan.-Heft der Mützellſchen Gymnaſialzeitſchrift die in den betr. Programmen enthaltenen Notizen zuſammen. Für uns iſt dabei vornehmlich eine Mittheilung von Intereſſe geweſen, und da wir bei unſern Leſern ein gleiches vorausſetzen dürfen, ſo geben wir ſie hier wieder. An der Fr.-W.-Schule hatte Herr Schulrath Scheibert als deren Director

wöchentlich drei gemeinſame Schulandachten eingerichtet; die Morgenandachten des Montags und Donnerſtags hielten (u. halten) die Lehrer der Reihe nach, die Schlußandacht des Sonnabends der Director ſelber. Daß es ihm bei ſeiner Auslegung des Evangeliums vom folgenden Sonntage außer auf die unmittelbare Erbauung und die Stärkung des Bewußtſeins von der Eingliederung der Schule in die Kirche auch darauf ankam die rechte Einmüthigkeit des Lehrcollegiums herbeizuführen und die Einheit von deſſen erziehlicher Thätigkeit zu gründen auf den einen Grund, außer welchem kein anderer gelegt iſt, das wird den Leſern der Revue augenblicklich klar ſein, ſobald ſie ſich etwa an die Abhandlung aus 1855: „Wie bilden ſich Lehrercollegien?“ erinnern mögen oder an den betr. Abſchnitt aus dem Buch: Weſen und Stellung der höhern Bürgerſchule. Gerade mit ſolchen gemeinſamen Andachten hat nun H. Scheibert als Schulrath ſeine Reviſionen in Schleſien — ob gerade alle, iſt aus dem Bericht nicht erſichtlich — geſchloſſen. So heißt es z. B. im Programm des M. M. Gymn. in Breslau: „Am Schluß des vormittäglichen Unterrichts am 8. December verſammelte Herr Schulrath Scheibert die Lehrer und Schüler zu einer gemeinſamen Andacht in dem großen Saale. Nach dem gemeinſamen Geſange der beiden erſten Verſe des Liedes: „Liebſter Jeſu, wir ſind hier“ folgte ein Gebet und die Vorleſung des Evangeliums des nächſten Sonntags. Darauf ſang die erſte Singklaſſe den erſten Chor aus Händels Meſſias, worauf Herr Schulrath Scheibert das Evangelium auslegte und mit einem Gebet ſchloß. Darauf folgte der gemeinſame Geſang des letzten Verſes aus dem genannten Liede.“

Wir, die wir den Segen dieſer Andachten an unſerer Anſtalt und an uns Jahre lang reichlich erfahren, ſehen in ſeinem Thun noch mehr als blos eine praktiſche und ſomit die eindringlichſte Anempfehlung ſolcher Einrichtung. Geiſtliche Dinge — u. die Erziehung in der Schule und der ganze Dienſt an der Schule von Seiten der Lehrer wie der Schüler, wie nicht weniger von Seiten der Reviſoren und Inſpectoren iſt doch wohl auch ein geiſtliches Ding — wollen geiſtlich gerichtet ſein. Schüler, Lehrer und Reviſor werden in der gemeinſamen Andacht den Ausdruck davon geſehen haben, daß ſie alle Glieder an einem Leibe ſind, verbunden mit einander nicht blos durch eine Schulordnung, ein Reglement und eine Dienſtinſtruction, ſondern durch das ſanfte Joch deſſen, der uns berufen hat, die Kindlein zu ihm kommen zu laſſen, und der uns Lehrer durch unſer Amt will an unſerm inwendigen Menſchen wachſen laſſen. Wenn nun Schulreviſionen mit einer gemeinſamen Andacht beſchloſſen werden, ſo ſehen wir darin zwar nicht den einzig möglichen, aber doch den natürlichſten und vielleicht den wirkſamſten Ausdruck der Gedanken, die wir hier angedeutet haben.

— [Höhere Bürgerſchulen.] Programme 1856. Königsberg höhere Burgſchule. Director Dr. Büttner. Abhdlg.: Ueber die Umſchiffung Afrika's im Alterthum, vom Oberlehrer Dr. Ohlert.

— — Löbenichtſche h. B. Dir. Dr. Schmidt. Abhdlg.: Die höhere Bürgerſchule, Antrittsrede des Directors.

— Elbing, Dir. Dr. Hertzberg. Abhdlg.: Francesco Filelfo, dargeſtellt aus ſeinen Briefen. v. Schultz.

— Tilſit, Dir. Conditt. Abhdlg: Der Zeichenunterricht in der Realſchule zu Tilſit, von F. Kleffel, Hofmaler.

— Inſterburg, Dir. Schweiger. Abhdlg. über den Zuſammenhang von Schuld und Strafe, eine theologiſch-hiſtoriſche Abhandlung von Dr. Kraffert.

— Graudenz, Dir. Jacobi. Abhdlg.: De Graecorum adverbiorum comparatione, von Dr. Lentz.

— Culm, Rector Köhler. Abhdlg.: Das Leben der Seele, ein Scherflein zur Vermittelung der Gegenſätze im Wiſſen und Wollen der Lehrer, von Dr. Steinmüller.

— Danzig, Petriſchule, Dir. Dr. Strehlke. Abhdlg.: Lebenszeichen vorweltlicher, im Bernſtein eingeſchloſſener Thiere, vom Oberlehrer Menge.

— — St. Johannisſchule, Dir. Dr. Löſchin. Abh. Juſtus Byrg als Mathematiker und deſſen Einleitung in ſeine Logarithmen, von Oberlehrer Dr. Gieswald.

— Frankfurt a. O. Dir. Wiecke. Abhdlg.: Ueber verſchiedene mathematiſch-phyſikaliſche Probleme, von Dr. G. Emsmann.

— Fraustadt, Dir. Krüger. Abhdlg.: Die Idee der Unſterblichkeit in ihrer geſchichtlichen Entwicklung. Vom Ober-Lehrer Dr. Merſchmann.

— Berlin. [Einweihung und General-Verſammlung der deutſchen Peſtalozzi-Stiftung.] Die durch die öffentlichen Blätter auf den 1. Oktober v. J. von dem Verwaltungsrathe der „deutſchen Peſtalozzi-Stiftung" anberaumte erſte General-Verſammlung der Mitglieder und Wohlthäter fand am genannten Tage in dem „Peſtalozzi-Stifte" ins Pankow ſtatt. Ihr ging eine kirchliche Feier in der Kirche des Dorfe vorher. Nach einleitendem Geſange hielt der Ortsprediger, Hr. Ramdohr, die Liturgie ab, die Zöglinge des Stifts ſangen die dazu gehörigen Melodien, Herr Pred. Dahms, Mitglied des Verwaltungsraths, hielt hierauf die Weihepredigt. Zum Schluſſe der kirchlichen Feier ſangen die Zöglinge unter Mitwirkung Berliner Lehrer eine geiſtliche Motette. Das Ganze machte einen wohlthätigen, erhebenden Eindruck. Hierauf begab ſich die Verſamm-

lung, an welcher auch Frauen aus Berlin und Pankow Theil nahmen, nach dem feſtlich geſchmückten Stiftungsgebäude, vor welchem die Zöglinge, von Lehrern unterſtützt, vierſtimmig einen Choral ſangen. Hierauf eröffnete der Vorſitzende des Verwaltungsraths, Hr. Präſident Lette, die Generalverſammlung. Aus ſeinem Berichte, der ſich über die Entſtehung, den Fortgang, den Zweck und den gegenwärtigen Zuſtand der Stiftung verbreitete, entnehmen wir folgende Notizen: Die Wiederkehr des hundertjährigen Geburtstages Peſtalozzi's am 12. Januar 1846 erregte in Verehrern deſſelben und ſeiner Beſtrebungen den Gedanken einer in ſeinem Geiſte zu errichtenden Stiftung zur Erziehung von phyſiſch oder moraliſch verwaiſeten Kindern, beſonders aus dem Lehrerſtande. Der zu dieſem Zwecke von funfzig Männern, unter welchen ſich berühmte Namen meiſt noch jetzt lebender Schulmänner aus allen Theilen Preußens, wie aus den meiſten deutſchen Ländern befanden, erlaſſene Aufruf brachte in den erſten Jahren zwar eine erhebliche Summe zuſammen, wozu vorzugsweiſe die Lehrer, demnächſt viele einzelne Perſonen, auch Städte (unter jenen der Herzog von Meiningen, unter dieſen die Stadt Magdeburg mit 500 Thlr.) beitrugen, zu welcher indes auch nach Errichtung des Statuts im November 1847 noch durch mehrere Jahre geſammelt werden mußte, um die nöthigen Mittel zu erlangen. Erſt 1850 konnte zum Ankauf eines 10 Morgen großen Grundſtücks mit einem Wohnhauſe geſchritten werden, woran ein neues Gebäude angebaut wurde, zu dem man in genanntem Jahre den Grundſtein legte. Zu Weihnachten deſſelben Jahres wurden die erſten Zöglinge aufgenommen; mit der Aufnahme des 25. in dem gegenwärtigen Jahre iſt die erſte Familie der Stiftung ſtatutenmäßig vollſtändig begründet und der proviſoriſche Verwaltungsrath könne nunmehr nach Erfüllung ſeiner Aufgabe ſein Mandat in die Hände der Generalverſammlung niederlegen. Unter den jetzigen 25 Zöglingen (12 aus Berlin) befinden ſich 10 Lehrerſöhne aus den verſchiedenen Provinzen des Preußiſchen Staats, auch ein Zögling aus Meiningen. Noch fehlt es der Stiftung an Kapitalien; erſt ein Kapital von 800 Thalern verdankt ſie einem unbekannten Wohlthäter; ſie erhält ſich allein durch die Gaben ihrer beitragenden Mitglieder und Wohlthäter, deren überwiegende Mehrzahl unſerer Reſidenzſtadt Berlin angehört. Am Schluſſe ſeines Vortrages wies der Vorſitzende auf die großen Staatsmänner hin, welche 1807 ff. die Wiederbelebung des Preuß. Nationalgeiſtes, wie die Volkserziehung auf die Grundſätze des Peſtalozzi'ſchen Syſtems zu gründen beſtrebt waren. Ein kurzer Vortrag des Kaſſirers der Stiftung, des Schulvorſtehers Draeger, der auf den umfangreichen, an anſprechenden Bemerkungen reichen Vortrag des Vorſitzenden folgte, gab eine nach den verſchiedenen Titeln der Jahresberichte geordnete allgemeine Ueberſicht ſämmt-

licher Einnahmen und Ausgaben, welche mit etwa 19,000 Thalern abſchließen. Hierauf charakteriſirte der Prof. Kaliſch die Art der Erziehung in dem Paſtalozzi-Stifte, die Verbindung der Arbeit mit dem Unterrichte und den pädagogiſchen Werth der erſteren, wie der Erziehung nach Peſtalozzi's Grundſätzen und Abſichten nicht nur für die Vergangenheit, ſondern für alle Zeiten. Den Schluß der Verhandlung bildete die Wahl der 15 Mitglieder des definitiven Verwaltungsraths. Der Berichterſtatter hofft auf die Erfüllung des von dem Vorſitzenden warm empfohlenen Wunſches, daß die Peſtalozziſtiftung, welche unter der unmittelbaren Aufſicht des k. Schul-Collegiums der Provinz Brandenburg ſteht, deſſen Director, der Geh. Regier.-Rath Heindorf, zugleich Curator der Stiftung, die Generalverſammlung durch ſeine Gegenwart beehrte, ſich der fortgeſetzten lebhaften Theilnahme von Seiten ihrer Freunde und Wohlthäter, namentlich auch des geſammten Lehrerſtandes, welcher ſich mit Recht dem edlen Schweizer dankbar verpflichtet fühlt, zu erfreuen haben werde. Jedermann kann ſich durch den Beſuch der Anſtalt von ihrer Beſchaffenheit und ihrem Gedeihen überzeugen.

— — [Das Taubſtummen-Bildungsweſen der Monarchie.] Der General-Inſpector des geſammten Taubſtummenweſens im preußiſchen Staate, Director Saegert, giebt folgende dankenswerthe Auskunft über das Taubſtummen-Bildungsweſen in der Monarchie. Es finden ſich in derſelben 25 Taubſtummenſchulen und Inſtitute, und zwar: in Berlin, Königsberg in Preußen, Angerburg, Marienburg, Braunsberg, Poſen, Breslau, Liegnitz, Ratibor, Stettin, Stralſund, Halle, Weißenfels, Erfurt, Halberſtadt, Petershagen, Büren, Soeſt, Langenhorſt, Köln, Aachen, Kempen, Mörs, Brühl, Neuwied. Seit 1834 finden ſtatiſtiſche Verzeichnungen aller Taubſtummen im Königreich ſtatt und ergaben in jenem Jahre 10,239 Taubſtumme beiderlei Geſchlechts, zuletzt 1852: 12,630. In Bezug auf das Zahlenverhältniß ſtehen die Blinden den Taubſtummen ziemlich gleich, mit dem Unterſchiede, daß die Zahl der erſteren vorzugsweiſe mit dem höheren Alter wächſt, während die Merkmale der Taubſtummheit ſchon in den jugendlichen Altersſtufen mit Beſtimmtheit hervortreten. Grund iſt, daß der Mangel der Sprache ſich auch ſchon bei verminderter Gehörfähigkeit kundgiebt, die Verminderung der Sehkraft bis zum Erblinden erſt im Laufe des Lebens erfolgt. Rückſichtlich des Grades reihen viele Abſtufungen von der Schwerhörigkeit bis zur völligen Taubheit, letzter wiederum iſt angeborene oder anerworbene. Unter 145 taubſtummen Kindern die Herr Saegert näher geprüft, fanden ſich 46 angeblich von Geburt taubſtumm, 40 in Folge von Krankheiten. Die exanthematiſchen Kinderkrankheiten ſpielen eine wichtige Rolle bei den Gehörsleiden, namentlich ſind Erkältungen während dieſer Periode ſehr gefährlich. So findet

man viele Taubſtumme in den ſumpfigen moorigen Gegenden Preußens, ebenſo in den Oder-, Warthe-, Netze- und Obrabrüchen, im Spreewalde, im Havellande und der Grafſchaft Ruppin. Congeſtionen nach dem Gehirn, die ſogenannten Gehirnentzündungen im Verlaufe von Zahnkrankheiten innerhalb der drei erſten Lebensjahre bewirken ebenfalls Taubheit oder Blödſinn. Von den oben angeführten 46 Fällen ſind zu zwei Drittheilen vielleicht Scrophelkrankheit die Urſache. Endemiſche Gründe ſind ebenfalls anzunehmen; ſo hat Herr Saegert in den Jahren 1853—1855 faſt ſämmtliche Provinzen des Staates bereiſt, um das Taubſtummenweſen zu revidiren, und eine ſeltene Uebereinſtimmung der Erſcheinungen zwiſchen Oberſchleſien, den gebirgigen Diſtricten Weſtphalens, in der Haardt, Egge, den Lippiſchen Bergen, dem Weſergebirge, der Osnick, ſo wie den Diſtricten der Eifel und im Thüringiſchen gefunden. Dabei iſt es Thatſache daß in denſelben Gegenden auch cretiniſche Anlage vielfach vorkommt, daß der Boden Kalkſtein enthält und unter dieſem Salzlager ſich hinziehen, daß ferner das Brunnen- und Quellwaſſer einen ſehr bedeutenden Niederſchlag beim Kochen giebt, welchen die Leute Topfſtein nennen, und daß dieſer viele Kalktheile enthält. Was die techniſche Ausbilduug der Taubſtummen nnd ihre Stellung im bürgerlichen Leben betrifft, ſo iſt durch Cabinetsordre vom 16. Juni 1817 den reſp. Meiſtern für das Auslernen eines Taubſtummen eine Prämie von 50 Thlrn. ausgeſetzt; durch Miniſterialreſcript vom 31. Auguſt 1834 ward dieſe Gnadenbewilligung auch auf taubſtumme weibliche Lehrlinge ausgedehnt, iſt indeſſen vom Handelsminiſterium unter dem 24. Februar 1852 nur auf ſolche Meiſter beſchränkt, welche zum Halten von Lehrlingen befugt ſind. Seit 1840 werden auf den Antrag des Director Saegert mit Genehmigung des k. Provinzial-Schul-Collegii die männlichen Zöglinge der hieſigen Taubſtummen-Anſtalt nach zurückgelegtem 14. Lebensjahre Nachmittags in techniſche Beſchäftigung gegeben, welche von den betreffenden Meiſtern als Vorübungszeit der ſpäteren Lehrjahre angerechnet wird. Beſonders Begabte beſuchen auch den Zeichen-Unterricht auf der Akademie der Künſte; ſie werden indes ihrer ganzen Auffaſſungs-, Denk-, und Ausdrucksweiſe nach, leicht nachahmende Künſtler, Kunſthandwerker, aber nicht auch ſchaffende, weshalb eine ſtrenge Prüfung vorausgeht. Von 123 Taubſtummen männlichen Geſchlechts, die ſich hier ſelbſtändig ernähren, ſind als höher ausgebildet aus der Anſtalt entlaſſen: 1 Lehrer der Taubſtummen-Anſtalt, 3 Kanzlei-Beamte, 37 Künſtler und Kunſthandwerker, die übrigen Schneider, Schuhmacher, Tiſchler, Schmiede u. ſ. w.

K. Sachſen. [Die Sächſiſchen Regulative.] Dresden, 19. Februar. Kürzlich iſt eine neue Ordnung für die evangeliſchen

Schullehrerſeminare des Königreichs Sachſen erſchienen, die außer den allgemeinen auch ſehr beachtenswerthe beſondere Beſtimmungen in den drei Abſchnitten: Hausordnung, Lehrordnung, Disciplinar- und Strafordnung enthält, woran ſich ein kurzer Anhang über Bildungs-Anſtalten für Lehrerinnen ſchließt. Als Aufgabe der Seminare wird §. 1 geſtellt: „für den öffentlichen Schul- und Kirchſchuldienſt einen kenntnißreichen, ſittlichen, chriſtlich-gläubigen und kirchlich-geſinnten, zu allen Obliegenheiten des amtlichen Dienſtes wohl vorbereiteten Lehrerſtand durch Erziehung und Unterricht heranzubilden.“ Um dieſes Ziel möglichſt ſicher zu erreichen, erhalten die evangeliſchen Schullehrerſeminare des Landes eine darauf berechnete, in der Hauptſache übereinſtimmende Organiſation. Als maßgebender Grundſatz für Handhabung der Hausordnung und ſpeciell für Behandlung des Internats (welches bei allen Seminaren des Landes möglichſt bald herzuſtellen iſt) hat zu gelten, „daß daſſelbe zwar mit Ernſt und ſtrenger Regelmäßigkeit, aber auch mit Weisheit durchgeführt und daß es dazu benutzt werden ſoll, durch eine feſte Lebensordnung die Berufsbildung wie die ſittliche Entwickelung zu fördern, ohne die Entwickelung der Individualität und eines tüchtigen Characters innerhalb der Grenzen der Zucht und des Gehorſams zu beeinträchtigen. Durch Lebensgemeinſchaft zwiſchen Lehrern und Zöglingen ſoll im Seminar vermittelſt des Internats das Bild einer chriſtlichen Familie im Großen dargeſtellt und namentlich jene geſunde und lebendige Frömmigkeit in die Herzen der Zöglinge und in die künftige Ordnung ihres täglichen Lebens eingepflanzt werden, welche eben ſo fern iſt von weichlicher pietiſtiſcher Färbung und unverſtändigem zelotiſchen Weſen als von religiöſer Gleichgültigkeit, von Verweltlichung und träger ſinnlicher Verſunkenheit.“ In Betreff der Gegenſtände des Seminar-Unterrichts iſt der Grundſatz aufgeſtellt, daß hierin eine Vereinfachung und Concentration durch Ausſcheidung des Ueberflüſſigen und durch Zuſammenziehung des an ſich oder für dieſen Lehrkreis Zuſammengehörigen einzutreten habe. Es ſoll daher von den im Seminar-Unterrichte bisher üblich geweſenen Unterrichtsgegenſtänden für die Zukunft feſtgehalten werden der Unterricht in der Religion mit Anſchluß der Katechetik, in der deutſchen Sprache, in der Geographie und Geſchichte, in der Naturkunde und Naturgeſchichte, im Rechnen, in den Anfangsgründen der Raumlehre, in der Pädagogik, im Schönſchreiben, Zeichnen, Turnen und in der Muſik. Dagegen ſoll in Zukunft der Unterricht in der lateiniſchen Sprache und in der Logik, als einer für ſich beſtehenden und ſelbſtändig zu behandelnden Disciplin, gänzlich in Wegfall gebracht werden. Endlich ſoll der Unterricht in der Seelenlehre theils in dem anthropologiſchen Theile des Katechismusunterrichts, theils in der Pädagogik ſeine Stelle finden, mit

dieſer auch die Volksſchulkunde und Anleitung zur Schulamtsklugheit verbunden, die ſpecielle Methodik aber theils bei jedem Unterrichtsgegenſtande ſelbſt berückſichtigt, theils der Pädagogik als Erziehungs- und Unterrichtslehre zugewieſen, theils bei den Uebungen in der Seminarſchule praktiſch gelehrt werden. — Für die wie bisher mit jedem Seminare verbunden zu bleibende Seminarſchule gilt nach §. 42 als Regel, daß alle Seminar-Lehrer, mit Einſchluß des Directors, zugleich auch Seminarſchullehrer ſind und die Lehrfächer, welche ſie im Seminar behandeln, ſoweit dieſelben dem Elementar-Volksſchulunterricht eignen, auch in der Seminarſchule zu vertreten haben. — Eines beſondern Seminarſchullehrers bedarf es in Zukunft danach nicht. Ob übrigens anſtatt oder nach Befinden neben der Seminarſchule mit einer Seminaranſtalt des Landes verſuchsweiſe ein Rettungshaus für verwahrloſte Kinder verbunden werden ſoll, bleibt weiterer reiflicher Erwägung und Entſchließung vorbehalten. — Da endlich nach Vorgang anderer Staaten auch in hieſigen Landen zu Callnberg bei Lichtenſtein ſeit Kurzem eine Bildungsanſtalt für Lehrerinnen (ähnlich der in Droyſſig bei Zeitz) eröffnet worden iſt, ſo hat man auch in dieſer Beziehung vorläufige Beſtimmungen getroffen. (N. P. Z.)

— [Regulativ über die Prüfung der öffentlichen Turnlehrer.]

§. 1. Die Prüfungs-Commiſſion wird in Dresden unter dem Vorſitze eines Königlichen Commiſſarius aus dem Miniſterio des Cultus und öffentlichen Unterrichts durch einen Lehrer der Anatomie, dermalen den Generalſtabsarzt Profeſſor Dr. Günther und den Director der Königlichen Turnlehrer-Bildungsanſtalt Kloß zuſammengeſetzt.

§. 2. Vor dieſer Commiſſion haben die Prüfung Alle zu beſtehen, welche eine öffentliche Anſtellung als Turnlehrer im Königreich Sachſen erlangen wollen.

Denjenigen, welche auf der Turnlehrer-Bildungsanſtalt zu Dresden vorbereitet ſind, iſt freigegeben, derſelben a) entweder gleich nach Beendigung des Lehrcurſus in dieſer Anſtalt, oder b) zu einem ſpäteren Zeitpunkte ſich zu unterwerfen. — Es bleibt aber vorbehalten, auch bereits Geprüfte, vor dem wirklichen Antritte eines Amts als Turnlehrer, der praktiſchen Prüfung (§. 7.) dann nochmals zu unterziehen, wenn es zweifelhaft iſt, ob ſich dieſelben in der Zwiſchenzeit gehörig fortgeübt haben. (vergl. nachſtehend §. 3.)

§. 3. Von den §. 2. unter a. und b. Genannten muß der Nachweis einer vollſtändigen Benutzung des Lehrcurſus geliefert werden; auch haben diejenigen, welche die Prüfung nicht gleich am Schluſſe des Lehrcurſus beſtanden haben, (§. 2. b.) bei ihrer ſpätern Anmeldung zur Prüfung Zeugniſſe über ihre Wirkſamkeit und ihr ſittliches und politiſches Verhalten in der Zwiſchenzeit beizubringen.

Die Anmeldung derſelben erfolgt bei dem Director der Turnlehrer-Bildungsanſtalt.

§. 4. Alle nicht in der Turnlehrer-Bildungsanſtalt zu Dresden Vorbereiteten haben ihre Anmeldung bei dem Königlichen Cultusminiſterio ſelbſt ſchriftlich zu bewirken und derſelben, außer einem Lebenslaufe, Zeugniſſe über ihre Vorbildung und

über ihr ſittliches und politiſches Verhalten beizufügen. Bei den für eine beſtimmte Stelle Deſignirten erfolgt dieſe Anmeldung durch die betreffende Kreisdirection.

§. 5. In der Regel findet alljährlich eine Prüfung der in Dresden Vorgebildeten ſtatt, zu welcher auch auswärtige Adſpiranten zugelaſſen werden. Außerdem wird in einzelnen Fällen eine beſondere Prüfung angeſetzt.

§. 6. Die ſchriftliche Prüfung beſteht in einer nicht über zwei Bogen ſtarken Abhandlung über ein Thema aus dem Gebiete des pädagogiſchen Turnweſens, wodurch dem Candidaten zur Kundgebung der zu ſeiner Fachbildung gehörigen Kenntniſſe Gelegenheit gegeben werden ſoll. Es wird dazu ein Zeitraum von vierzehn Tagen gewährt; die auswärtigen Examinanden erhalten die Aufgabe mit der Citation zur Prüfung.

§. 7. Bei der praktiſchen Prüfung hat der Candidat eigene Fertigkeit in den hauptſächlichſten und für Schulen aller Gattungen gebräuchlichen Turnübungen, ſowie ſeine Lehrgeſchicklichkeit durch eine Probelection darzulegen.

§. 8. Die mündliche Prüfung bezieht ſich A) auf Anthropologie, und zwar auf a) allgemeine Knochenlehre, insbeſondere Kenntniß der Gelenke und Ineinanderfügungen des Knochengerüſtes, der daraus hervorgehenden Bewegungsmöglichkeiten und der dabei in Betracht kommenden Bänder und Knorpel; b) Ueberſicht des willkürlichen Muskelſyſtems und klare Anſchauung von der Lage und von der Wirkſamkeit der einzelnen zur willkürlichen Bewegung des Stammes und der Gliedmaaßen dienenden Muskeln; c) allgemeine Kenntniß vom Bau, von der Lage und den Functionen der Bruſt- und Unterleibsorgane; d) das Allgemeinſte von der Einrichtung und von der Function des Nervenſyſtems; e) allgemeine Geſundheitslehre oder Diätetik; f) Krankheitslehre, inſoweit ſie den Turnlehrer befähigt, die gewöhnlichen Fälle, welche beſchränkend, abändernd, oder verhindernd auf die volle allſeitige Anwendung der gymnaſtiſchen Bildungsmittel einwirken, unterſcheiden zu können. B) Auf Turnlehre und Turnkunſt, und zwar auf a) Zweck und Geſchichte der Gymnaſtik und deren Verhältniſſe zur Erziehung; b) Litteratur und Methodik der Gymnaſtik, insbeſondere Kenntniß von der neueren Entwickelung des Turnweſens durch die Syſteme von Spieß und Ling; c) deutliche Vorſtellung vom Zweck und von den phyſiologiſchen Wirkungen der hauptſächlichſten Bewegungsformen. Es wird erwartet, daß der zu prüfende die unter A. a. b. und c. genannten Gegenſtände auf Erfordern auch an Präparaten und guten Abbildungen zu zeigen verſtehe.

§. 9. Nach beſtandener Prüfung erhält der Betreffende ein Zeugniß welches ihm die Fähigkeit zur ſelbſtändigen Leitung einer gymnaſtiſchen Anſtalt, wie zur Uebernahme einer öffentlichen Turnlehrerſtelle im Lande zuerkennt und nach der Scala: vorzüglich, gut und genügend — die einzelnen Cenſuren in Anthropologie, im Praktiſchen und Theoretiſchen der Turnkunſt und in der Lehrergeſchicklichkeit enthält. 14. März 1857.

Sachſen-M.-H. Saalfeld, Realſchule. Programm 1857: Dir. Richter. Abhdlg. Quo jure in scholis, quibus a rerum quae vocantur studiis est nomen inditum, in lingua latina opera consumatur. Von A. Heine. (Gegen das Lateiniſche in der Realſchule.)

Freie Städte. Frankfurt a. M., Muſterſchule. Dir. Dr. Kühner. Programm 1857. Abhdlg. des Directors: Gefahren groß-ſtädtiſcher Erziehung. Wird in d. Bl. abgedruckt werden.

— — 20. März. [Zur Hebung des Schulweſens] ſind in Frankfurt in neuſter Zeit wichtige und erwünſchte Schritte geſchehen, und es muß anerkannt werden daß die früher ſogenannte Gothaer Partei (ſie hat ſich hier jetzt in verſöhnender Abſicht den Namen der „Parteiloſen" beigelegt) in dieſer Beziehung, wie in einigen anderen, im Verein mit dem Senat (von den Mitgliedern des letztern iſt dabei Herr Schöff Dr. Müller hervorzuheben) und dem Conſiſtorium, eine Energie entwickelt hat, die ihr im großen und zu großen politiſchen Schöpfungen abging, was ein Fingerzeig ſein dürfte, daß der Mittelſtand dieſe Schöpfungen, wenigſtens fürs erſte, der geſchichtlichen Entwicklung des Ganzen überlaſſen, ſelbſt dagegen ſtill und emſig an der Hebung der innern ſocialen Zuſtände der bürgerlichen Geſellſchaft arbeiten und dadurch erſt die ſittliche Grundlage zu allem größern Fortſchritt ſchaffen ſolle, die im Jahre 1848 noch ſo mangelhaft war, und an deren Nothwendigkeit man vor 1848 nicht gedacht hatte. Nun das Schulweſen betreffend, iſt durch Quiescirung abgängiger Kräfte, durch Berufung neuer zuerſt das Gymnaſium weſentlich verbeſſert worden, und hat man in dem von Lübeck hierher berufenen Director Claſſen eine glückliche Wahl getroffen. Seit ſeinem Hierſein iſt auch dem großen Uebelſtand ein Ende gemacht, daß Schüler aus den untern Claſſen des Gymnaſiums, ja daß junge Leute ohne das Gymnaſium beſucht zu haben, nur mit dem Zeugniß eines Privatlehrers verſehen, nach der Univerſität entlaufen konnten, was ſittlich wie intellectuell auf manche einzelne ſehr nachtheilig einwirken, und mehr als ein mauvais sujet, mehr als einen berüchtigten Litteraten erzeugen mußte. Jetzt muß jeder der zum Staatsexamen zugelaſſen werden will, den gehörigen Claſſencurſus durchgemacht, und ein durch das Gymnaſium ihm ertheiltes Zeugniß der Reife zur Univerſität auf dieſe mitgenommen haben. Doch wird kein eigentliches Maturitätsexamen abgehalten, da die Zweckmäßigkeit eines ſolchen, obgleich es auf den ſo tüchtigen Preußiſchen Gymnaſien noch beſteht, von der Mehrzahl der heutigen Pädagogen bezweifelt wird. Ferner iſt, um einen zweiten bedeutenden Gegenſtand zu nennen, zum Zweck einer ganz neu zu gründenden höhern Bürgerſchule eben jetzt neben dem ehemals Bethman'ſchen, jetzt vor das Friedberger Thor verlegten (bekanntlich unter anderm die Danneckerſche Ariadne enthaltenden) Muſeum ein großes und hohes anſehnliches Schulgebäude (vom Dach an im gothiſchen Styl) aufgeführt worden. Zum Director derſelben iſt Hr. Paldamus in Dresden ernannt, und wir wünſchen und hoffen daß auch dieſe Wahl eine glückliche geweſen ſein möge. Neben

ihm (denn wir ſagen nicht unter ihm, weil wir uns einen Schuldirector nur als primum inter pares, als einen Collegen ſeiner Collegen denken mögen) werden dem Vernehmen nach zwanzig Lehrer, darunter vier akademiſche, thätig ſein, deren Ernennung, und zwar meiſt aus den vorhandenen und ausreichenden eigenen Frankfurter Kräften, man entgegenſieht. Auch die Ernennung eines dem Conſiſtorium unterzuordnenden Oberſchulinſpectors wird beabſichtigt, und unter denen auf welche man für dieſe Stelle das Auge geworfen hätte, der Seminardirector Willich in Oldenburg, eine berückſichtigenswerthe Perſönlichkeit, genannt. (A. Z.)

Württemberg. [Verzeichniß augenverderblicher Schulbücher. Aus einem Erlaß des Oberſtudienraths vom 31. Januar 1857.] Unter dem 26. Januar v. J. hat der k. Studienrath von ſämmtlichen Lehranſtalten Verzeichniſſe über ſämmtliche in den Händen der Schüler befindliche Schulbücher und Lehrmittel einverlangt und dabei die Schul-Vorſtände beauftragt, ſich darüber zu äußern, welche derſelben den Augen der Schüler verderblich und alſo zu beanſtanden ſein.

Nach der übereinſtimmenden Darſtellung der meiſten Berichte müſſe als beſonders ſchädlich in der genannten Beziehung bezeichnet werden:

1) die älteren Stereotypausgaben der Claſſiker von Tauchnitz und von den neueren die kleinen bei Bernh. Tauchnitz erſchienenen Ausgaben.
2) die ſtereotypen griechiſchen und franzöſiſchen Taſchenwörterbücher von Schmidt.
3) die lateiniſchen Wörterbücher von Mühlmann und Kreiſeler.
4) der Elementaratlas von Winkelmann, der Kleine von Glaſer und Mayer's Zeitungs-Atlas.

Dieſe Bücher u. ſ. w. dürfen hinfort in keiner Schule eingeführt werden, und wo ſie bereits eingeführt ſind, werden die Vorſtände und Lehrer beauftragt, auf allmälige Beſeitigung, ſo weit es ohne Beläſtigung der unbemittelten Schüler geſchehen kann, hinzuwirken. Das gleiche Verfahren iſt gegenüber von mancher alten Ausgabe der Bibel, ſowie der Claſſiker zu beobachten, welche den Lehrern überall von ſelbſt in die Augen fallen werden.

Beim Eintritt neuer Schüler und bei Einführung neuer Bücher ſind ſchlecht gedruckte durchaus nicht zu dulden. An den höheren Lehranſtalten kann es keinem Anſtand unterliegen, an ſämmtliche Schüler die auch aus andern Rückſichten wohl begründete Forderung zu ſtellen, daß alle Schüler ſich derſelben Ausgaben bedienen, wie es denn die Vorſtände einzelner Anſtalten bereits bisher ſo gehalten haben.

Schließlich ſieht man ſich veranlaßt, die Aufmerkſamkeit auf die Handſchrift der Schüler zu lenken, welche oft ſo klein und eng zuſammengedrängt erſcheint, daß ſie den Augen verderblicher wird, als ſchlechter Druck.

Im Uebrigen wird noch auf eine demnächſt im Correſpondenzblatt auszugebende Bekanntmachung verwieſen.

Holland. Amſterdam, Programm des Gymnaſiums. (Neue Jahrbb.) Je ſeltener wir ſpecielle Nachrichten über das höhere Unterrichtsweſen unſeres ſo hoch ſtehenden Nachbarlandes Holland zu erhalten Gelegenheit haben, um ſo willkommner iſt uns das Programm des Gymnaſiums zu Amſterdam, welches nach Beendigung des Schuljahrs 1855—56 ausgegeben worden iſt. Dieſe Anſtalt hat zwei Abtheilungen, die erſte zur Vorbereitung für die akademiſchen Studien, die zweite für ſolche, welche ſich gewerblichen Beſchäftigungen widmen wollen, beſtimmt. Der Curſus des ganzen Gymnaſiums iſt auf 6 Jahre berechnet und umfaßt 6 Klaſſen, von denen II., III. und IV. die beiden Abtheilungen getrennt haben. Den Lehrplan, in welchem die Religion nicht zu finden nach den gegenwärtigen in Holland beſtehenden Verhältniſſen wir uns nicht wundern dürfen, wird man aus folgender dem Stundenplan für 1857 entnommenen Tabelle kennen lernen*):

	I.	II. 1A.	II. 2A.	III. 1A.	III. 2A.	IV. 1A.	IV. 2A.	V.	VI.
Lateiniſch	10	4	4	6	—	10	—	10	8
Griechiſch	—	6	—	8	—	6	—	4	3 4
Holländiſche Sprache	4	2		2		2		—	—
Holländiſche Litteratur	—	—	—	—	—	—	—	1	
Franzöſiſch	4	4		2	6	2	4	1	1
Deutſch	—	—	4	2	4	2	4	2	2
Engliſch	—	—	2	2	4	2	4	2	2
Geographie, alte und neue	2	2		2		—	—	—	—
Geographie, mathem.	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Vaterlandsgeſchichte	2	2		2		2		1	1
Allgem. Geſchichte	2	2		2		2		—	—
Alte Geſchichte	—	—	—	—	—	—	—	2	
Mythologie	—	2		—	—	—	—	—	—
Mathematik **)	6	5	3	4	8	4	10	4	4

*) Die Zeichen —— bezeichnen Combinationen zweier Klaſſen; die ohne ſolche Zeichen geſetzten Zahlen geben die Unterrichtsſtunden an.

**) Unter dem Namen wiskunde, wiskunſt werden die geſammten mathematiſchen Wiſſenſchaften begriffen; die drei getrennten Stunden in II. 2 ſind dem Rechnen (cijferen) gewidmet.

	I.	II.		III.		IV.		V.	VI.
		1A.	2A.	1A.	2A.	1A.	2A.		
Antiquitäten	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Alte Litteraturgeſchichte.....	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Hebräiſch, facult.....	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Buchhaltung, facult.....	—	—	—	—	—	—	1	—	1

Außerdem wird für alle Klaſſen eine Stunde w. Unterweiſung im geradlinigen Zeichnen ertheilt. Bemerkenswerth iſt, daß ſehr häufig zwei Stunden hintereinander demſelben Lehrgegenſtande gewidmet ſind, ja in III. 2 folgen ſogar drei Stunden Franzöſiſch hinter einander. Den Gang des Unterrichts wird man noch beſſer aus den eingeführten Lehrbüchern und geleſenen Schriftſtellern erſehen. Im Lateiniſchen wird in der I. Kl. De Klerck: lat. Spraakkunſt, in den folgenden die Madvig'ſche Gramm. gebraucht, daneben in I. und II. Jacob's und Döring's lat. Leſebuch 1. Th. und in I. Bake: themata, in II. und III. Nepos und Phädrus, in III. und IV. van Ommeren: anthologia poëtica (auch in V.) und Cäſar geleſen, in IV. treten Cicero's Cato mai. und Reitz: themata (zugleich auch für V.) hinzu, in V. werden außerdem Cicero's Reden, Salluſt, Virgil und Voſſius Rethorica getrieben, in VI. Horaz, Tacitus, Terenz und Cic. de off. Im Griechiſchen wird Engers Grammatik in allen Claſſen gebraucht, in III. und IV. Boſcha: themata, in IV. Cobet en de Gelder. Geleſen werden in II. und III. Kreenen und v. d. Kloes: griech. Leſebuch, in IV. Xenoph. Anab. und Hom. Od., in V. Hom. Il., Herod. und Xenoph. Memorab., in VI. Euripid. Hecuba, Plut. Ti. Gracchus und Theokrit. Dem Unterrichte in der alten Litteraturgeſchichte wird Weything: compendium historiae litterariae, für den in den Antiquitäten die Handbücher von Bojeſen, in der Mythologie De Klerck: alg. Mythologie zu Grunde gelegt. Für das Holländiſche werden Kuyper: letterk Leerc., Kiewits: fout-Opstellen, Lulofs Kakographie, und Hofdijk: Geſchichte der Nederl. Letterk. gebraucht, im Deutſchen Oltrogges Leſebücher, Jaarsveldt: Schulgramm. Baumgarten: kl. Uebungsb., Heinrich's Schulvorſchriften, Corvey: über die Interpunktion benutzt, in V. Schiller's Werke. in VI. Vos's Idyllen geleſen. Im Franzöſiſchen ſind die Lehrbücher Bescherelle: grammaire et exercises, und Demogeot: histoire de la littér. franç., geleſen werden in I. Fables de Lafontaine und Lamé Fleury: histoire romaine, in II. und III. Vinet Chreſtomathie, III. 2 Molière in IV. 1 Boileau und Montesquieu: grandeur et décadence, in IV. 2 Molière und Racine, in V. Molière und Racine, in VI. Corneille. Im Engliſchen ſind eingeführt Melford Leesboek, Cowan und Maatjes: Engl. Leerc., Veth: Specimens, Williams: Engl.

Spraakkunſt, Lennie: Engl. grammar, Hakbijl: Koopmannsbr. (das letzte Buch natürlich nur in den Realklaſſen), Cowan: table of english litterature, geleſen Goldſmiths Vicar und in d. VI. Cl. Shakſpere. Für die Mathematik werden die Lehrbücher v. Strootmann, Van Koten, Smaaſen, Kempees, Lacroix, Meyer Hirſch nebſt den logarith. Tafeln, für die mathemat. Geogr. Wiegand's Lehrbuch gebraucht, in der Geogr. v. Heusden, für die alte Geogr. Willemier, in der Geſchichte Visſcher und Bosſcha. — Zur Aufnahme in das Gymn. wird in der Regel mindeſtens ein Lebensalter von 12 Jahren vorausgeſetzt und außer einer leſerlichen Handſchrift kunſtmäßiges Leſen des Holländiſchen, die Anfangsgründe des Rechnens, die Grundkenntniſſe in der holländiſchen und franzöſiſchen Sprache*), die Anfangsgründe der Geographie, eine allgemeine Ueberſicht über die Vaterlandsgeſchichte und einige Kenntniß von der allgemeinen Geſchichte gefordert. Nur eine mehr als gewöhnliche Verſtandesentwickelung ſoll eine Ausnahme rückſichtlich der Erfüllung dieſer Forderungen rechtfertigen. Die Stunden fallen zwiſchen $8\frac{1}{2}$ und $11\frac{1}{2}$ Morgens und 1—4 Nachmittags; Fürſorge wird für diejenigen getroffen, welche in der freien Zeit die Schule nicht verlaſſen wollen. Ferien ſind: 8 Tage zum neuen Jahr, die Woche vor Oſtern und 6 Wochen nach der Mitte des Juli. Vor den letzteren großen Ferien werden die Examina gehalten. Das Schulgeld beträgt jährlich 100 fl. Die Strafen ſind: Strafarbeiten, notae negligentiae, notae malitiae, zeitliche Wegſendung (jeder Lehrer kann einen Schüler einen Tag aus ſeinem Unterrichte wegſenden, muß aber ſofort davon dem Rector Anzeige erſtatten), gänzliche Entfernung. Preiſe werden in den Claſſen vertheilt. Die Anſtalt ſteht unter dem Rathe der Stadt und einem von dieſem eingeſetzten Curatorium. Die Lehrer waren der Rector Dr. D. J. Veegens, ein Conrector, 3 Lehrer, 1 Lehrer für das Hebräiſche, 2 für Mathematik, je 1 für Holländiſch, für Franzöſiſch, für Deutſch, für Engliſch. Die Schülerzahl betrug am Anfange des Schuljahres 1855—56 112 (I. 20. II. 1 23, II. 2 9, III. 1 19, III. 2 4, IV. 1 9, II. 21, V. 17, VI. 10) am Beginn des folgenden 120 (I. 31, II. 1 24, II. 2 6, III. 1 13, III. 2 10, IV. 1 15, IV. 2 1, V. 11, VI. 9, alſo ein entſchiedenes Uebergewicht derer, welche eine claſſiſche Bildung ſuchen über diejenigen, welche nur die Realwiſſenſchaften betreiben). Zur Univerſität gingen 2 Schüler. Das Programm enthält S. 39—42 die von dem Rector bei der Promotion 1856 gehaltene Rede, welche den Zweck des Gymnaſiums gegen die, welche denſelben nicht zu würdigen verſtehen, entſchieden und

*) Bekanntlich wird in Holland das Franzöſiſche für einen Hauptbeſtandtheil der höhern Bildung gehalten. Die Knaben beſuchen bis zum 10. Jahr die holländiſche, dann bis zum 12. die ſogenannte franzöſiſche Schule.

nachdrücklich vertheidigt und die Bedingungen aufzeigt, unter welchen ein Schüler ſich die Bildung, welche von der Anſtalt gegeben wird, anzueignen vermag. — Beigegeben iſt außerdem eine Abhandlung von dem 1ten Lehrer Dr. J. Dornſeiffen: de articulo apud Graecos eiusque usu in praedicato (32 S. 8.).

England. [Der Volksſchulunterricht.] London, 9. Febr. (K. Z.) Ohne Zweifel wird auch in dieſem Jahre die Frage des Volksunterrichts im Parlamente zur Sprache kommen. Ganz ſo ſchlimm freilich ſteht es nicht mehr in England, wie zu jener Zeit, wo Mr. Brougham, jetzt Lord Brougham, darauf aufmerkſam machte, daß unter 17 Erwachſenen kaum Einer leſen und ſchreiben könne. Immer aber iſt auf dieſem Felde noch ungeheuer viel zu thun. Mancheſter, als die Metropole derer, die das Unterrichtsweſen reformiren wollen, hat bereits in einem am vorigen Freitag in der dortigen Freihandels-Halle Statt gehabten Meeting ſeine Vorbereitungen zum Feldzuge getroffen. Zu den hervorragenden Mitgliedern des Unterrichtsausſchuſſes von Mancheſter und Salford gehören Sir James Kay Shuttleworth, Sir John Pakington und Herr Cobden. Der Ausſchuß ſchließt mithin Männer von ſehr verſchiedener politiſcher Meinung in ſich und wir dürfen annehmen, daß er ſich von dem politiſchen Parteigetriebe fern halten und auf dem gemeinſamen Boden der Lokalbeſteuerung zu Unterrichtszwecken und auf der von dem religiöſen Bekenntniſſe unabhängigen Ertheilung des Unterrichts fußen wird. Auf den erſteren Punkt jedoch ſcheint der Verein zur Reform des Unterrichtsweſens das größere Gewicht zu legen, indem er es zuvörderſt und hauptſächlich darauf abgeſehen hat, das Parlament zu veranlaſſen, daß es die einzelnen Ortſchaften dazu zwingt, durch Selbſtbeſteuerung die Mittel zum Unterricht der Kinder zu beſchaffen. Sir James Kay Shuttleworth räumte in ſeiner auf dem erwähnten Meeting gehaltenen Rede ein, daß das ſogenannte Voluntary system, das Freiwilligkeitsſyſtem, für welches ſich im vorigen Jahre im Parlamente eine entſchiedene Vorliebe kundgab, doch recht viel Gutes gewirkt habe. Dem letzten Cenſus zufolge, bemerkt er, ſei die Zahl der Kinder, die Unterricht irgend welcher Art erhielten, 2,000,000 geweſen, was ungefähr der Hälfte der im Alter von 3—15 Jahren ſtehenden Kinder gleichkommen möge. Das Parament werde in dieſem Jahre von der Regierung aufgefordert werden, zu Zwecken des Volks-Unterrichts 540,000 L. zu bewilligen und nehme man dazu noch die zur Förderung von Wiſſenſchaft und Kunſt außerdem zu bewilligende Summe, ſo werde ſich das Ganze auf mehr als 600000 L. belaufen. In 3 Jahren werde der Regierungs-Ausſchuß für das Unterrichtsweſen (Committee of council) zu ſeinen Zwecken vielleicht die Summe von 1,000,000 L. im Jahre gebrauchen. Es ſei aber gefährlich, die Ver-

waltung ſo bedeutender Gelder einer centraliſirten Behörde, wie dem Unterrichts-Ausſchuß, zu überlaſſen. Es ſei vielmehr beſſer, ſie Lokal-Behörden anzuvertrauen. Sir J. Pakington ſprach ſich ſehr entſchieden dahin aus, daß die Regierung ſich mehr um den Volksunterricht bekümmern müſſe und ſich hinſichtlich des Gedeihens deſſelben nicht auf das ſo unſichere Prinzip der freiwilligen Bemühungen einzelner Menſchen und einzelner Lokalitäten verlaſſen dürfe.

— London, 19. Februar. In der geſtrigen Unterhaus-Sitzung bat Sir J. Pakington um Erlaubniß zur Einbringung einer Bill wegen Verbeſſerung des Elementar-Unterrichts in den größeren und kleineren Städten des Landes. Er erwähnte der Verwerfung der in voriger Seſſion von Lord John Ruſſell eingebrachten Reſolutionen zur Umgeſtaltung des Volks-Unterrichtsweſens im Allgemeinen, und glaubte ſich dieſen Beſchluß des Hauſes daraus erklären zu müſſen, daß das Haus abgeneigt ſei, den allgemeinen Schulzwang, welcher die Baſis ſeiner Reſolution bildete, einzuführen. Er ſei deshalb bei ſeiner Bill von dem entgegengeſetzten Prinzip ausgegangen. Er wolle keinen Zwang und beſchränke ſeine Vorſchläge auf beſtimmte Localitäten. Seine Bill ſolle es den in Betracht kommenden Städten anheimgeben, das in derſelben empfohlene Unterrichtsſyſtem anzunehmen oder nicht. Der Prinzipien, auf denen dieſes Syſtem beruhe, ſeien drei, nämlich erſtens Religions-Freiheit und Toleranz, zweitens Local-Beſteuerung zur Deckung der Schullaſten, drittens eine Local-Verwaltung für das Schulweſen und den Schulfonds. Was die Religionsfrage betreffe, ſo dürfe man nach den neueſten Erfahrungen hoffen, daß eine Einigung in Betreff der Verwendung der Schulſteuer zwiſchen denen, welche in den Volksſchulen den Religions-Unterricht mit dem allgemeinen Unterricht verbunden und denen, welche die Unterweiſung auf den allgemeinen Unterricht beſchränkt wiſſen wollen, zu Stande gebracht werden könne; nur die dritte Partei, welche die Ordnung des Schulweſens überhaupt dem freien Willen jedes Einzelnen überlaſſen und von einer Schulſteuer nichts wiſſen wolle, ſtehe dem Vorſchlage feindlich gegenüber. Was die Aufbringung der Schulſteuer betreffe, ſo ſolle ſie nur in dem Maße ſtattfinden, daß dadurch der etwaige Ausfall an dem jetzt ſchon bezahlten Schulgelde und der von der Regierung bewilligten Geldunterſtützung gedeckt werde. Den Plan, für den Elementar-Unterricht überall Freiſchulen einzuführen, habe er aufgegeben, weil er die öffentliche Meinung dafür nicht reif halte; indes ſei natürlich vorbehalten, ſolche Freiſchulen da zu errichten, wo das Bedürfniß unabweislich ſei. In der kurzen Debatte, welche ſich nach dem Vortrage des Sir J. Pakington entſpann, und an welcher unter andern Herr Cowper, Herr Cobden, Herr E. Ball und Lord John Ruſſel Theil nahmen, machten

ſich die Anſichten der drei von dem Antragſteller bezeichneten Parteien geltend, und man hörte ſowohl unbedingtes Lob, als theilweiſe Billigung und entſchiedenen Tadel. Daß die Gegner der Reform des Unterrichtsweſens auch in dieſer Seſſion die Oberhand behalten werden, ſchien indes, wie auch Lord John Ruſſell mit Bedauern äußerte, das als wahrſcheinlich ſich ergebende Reſultat zu ſein. Vorläufig indes erhielt Sir J. Pakington die Erlaubniß zur Einbringung ſeiner Bill. (St. A.)

— [Das Departement für Wiſſenſchaft und Kunſt.] (Aus deſſen drittem Jahresbericht.) In die Bergwerksſchule der Hauptſtadt wurden im Laufe des Jahres 70 Lehrlinge aufgenommen. Der Curſus umfaßte Chemie, Phyſik, Metallurgie, Bergwerke, Mineralogie, Geologie, Naturgeſchichte und angewandte Mathematik. Abend-Vorleſungen waren hauptſächlich für Lehrer eingerichtet. Man hielt auch Vorträge über Naturwiſſenſchaften, Chemie, Metallkunde und Bergwerke für Handwerker; 2400 Einlaßkarten wurden ausgegeben. Leider beſchränkte der enge Raum des Lehrſaales die Zahl der Theilnehmer. Die Laboratorien wurden von 100 Zöglingen beſucht, von welchen ſich 27 ausſchließlich auf Metallurgie legten. Das Muſeum für praktiſche Geologie, durch ſchätzbare Gaben bereichert, war fünf Mal in der Woche dem Publikum geöffnet, und im vergangenen Jahre von 13,055 Perſonen beſucht.

In der Uebungsſchule und in den hauptſtädtiſchen Diſtriktſchulen betrug die Zahl der Zöglinge in der Central-Schule 397; auch 459 Lehrer und Lehrerinnen erhielten Unterricht. Die neuen Diſtrikts-Schulen zählten im Durchſchnitt 460, und die 33 Parochial-Schulen 1730 Lernende. In Verbindung mit der Uebungsſchule wurden 111 Vorleſungen über verſchiedene Gegenſtände des Wiſſens, das in die Kunſt eingreift, gehalten; 4446 Zuhörer nahmen daran Theil. In der weiblichen Kunſtſchule waren nur 144 Zöglinge. Das Muſeum für decorative Kunſt hat im Laufe des Jahres einen bedeutenden Zuwachs am Lehr-Apparat erhalten; die Ausgaben aa Metall, Juwelen, Töpfer- und Glaswaaren, gewebten Zeugen und verſchiedenen anderen Gegenſtänden betrugen etwa 4618 Pfd. Sterling. Das Muſeum wurde von 78,427 Perſonen beſucht. Auch ein ambulantes Muſeum machte eine Rundreiſe in Birmingham, Nottingham, Macclesfield, Norwich und Leeds, das für das verfloſſene Jahr die Zahl von 55,701 Beſuchern aufweiſt. Die Bibliothek wurde um 560 Bände vermehrt und von 7242 Perſonen benutzt; die Subſkribentenzahl betrug 284.

Im Muſeum der iriſchen Induſtrie hielt man Vorleſungen über Geologie, Naturgeſchichte, Chemie und Phyſik, die 25,008 Zuhörer zählten. In der königlichen Dubliner Geſellſchaft haben Vorträge über Phyſik, Chemie, Naturgeſchichte, Botanik und die ſchönen Künſte ſtattgefunden.

Die Gesellschaft erhielt jährlich 6000 Pfd. Sterling, wovon 500 Pfd. Sterling zur Unterstützung an die zoologische Abtheilung wandern. Es giebt auch einen Zweig für Agricultur mit einem Museum und einer Abtheilung für Fabrikenkunde. Die Gesammtzahl der Theilnehmer im Laufe des letzten Jahres betrug 108,873. Zu Vorlesungen in der Provinz wurden 500 Pfd. Sterling bewilligt; eine Summe von gleicher Höhe empfing die Normal-Spitzenklöppler-Schule.

Das Museum für Industrie und Naturgeschichte in Schottland ist erst seit dem Herbste des vorigen Jahres eingerichtet, und doch stieg die Zahl der Besucher vom 8. October 1855 bis zum 23. Februar 1856 auf 100,947. Der Director hält als Professor der Technologie Vorlesungen an der Edinburger Universität. Ein Laboratorium, worin Untersuchungen in Bezug auf Agrikultur angestellt wurden, ist damit verbunden.

Die Zahl der Zöglinge, die in den Kunstschulen das Zeichnen unter angestellten Meistern lernen, beläuft sich auf 29,848. Die Gesammtsumme, die auf örtliche Schulen für das mit dem 30. Juni 1856 abgelaufene Geschäftsjahr verwendet wurde, beträgt 6297 Pfund 12 Schilling 5 Pence Sterling.

Es giebt jetzt achtzehn wissenschaftliche Schulen, in denen entweder systematisch, nach Klassen-Abstufung, oder durch freie Vorträge an 100,000 Personen Unterricht ertheilt wird. Die erste, die den Namen „Handels-Schule" erhalten hat, wurde von Dr. Booth in Wandsworth gegründet. „Die Bestimmung dieser Lehr-Anstalten ist, angehenden Handelsleuten, Künstlern, Technikern Kenntniß derjenigen Principien der Wissenschaft und Kunst beizubringen, auf die aller Handel, alles Manufacturwesen sich gründet; ihnen einen tieferen Einblick in die Elemente derjenigen Dinge zu gewähren, womit sie späterhin in ihren bezüglichen Berufen beständig werden zu thun haben." In Verbindung mit diesen Instituten sind Navigations-Schulen organisirt worden, wovon eine, die unter dem Handels-Amte steht, die Tendenz hat, bei den Seeleuten, Schiffsjungen, See-Kadetten des Kauffarthei-Dienstes die Lücken in ihren Berufs-Kenntnissen auszufüllen.

Da die Fertigkeit im Zeichnen als Grundbedingung für die Vervollkommnung des Fabrikwesens anerkannt ist, so übertrug man den Lehrern an den Kunst-Schulen durch das ganze Land den Unterricht im Zeichnen in allen Schulen; 18,988 Schüler nahmen an diesem Unterrichte Theil.

Im Laufe des Jahres schafften 192 Schulen zur Veranschaulichung des Unterrichts die nöthigen Apparate an; die Kosten wurden theils durch die Schulen, theils durch das Departement aufgebracht.

Die Hauptzwecke, wofür das Departement der Wiſſenſchaften und Kunſt gegründet worden, ſind in dieſem Berichte angedeutet; die Reſultate ſind nicht nach dem bereits Verwirklichten zu würdigen; ſie müſſen erſt der Zukunft abgewartet werden. (M. f. d. L. d. A.)

Frankreich. Nach dem im Auguſt v. Jahres erfolgten Tode des Miniſters Fortoul iſt deſſen Amt auf Herrn Rouland übertragen. Die A. Z. äußerte über den eingetretenen Wechſel Folgendes: Der heutige Miniſter des öffentlichen Unterrichts: Hr. Rouland, bildet einen ſtarken Contraſt zu dem vorangegangenen Hrn. Fortoul. Letzterer war Belletriſt durch und durch, erſterer iſt Juriſt durch und durch. Fortoul hatte alle Bahnen der modernen franzöſiſchen Aeſthetik durchbrochen. Er ſchrieb über Künſte und übte ſchöne Wiſſenſchaften; er hatte ſich eine zeitlang an Lamenais angeſchloſſen als dieſer das theologiſche Gebiet ganz und gar verlaſſen, und ſich nebenbei der demokratiſchen Politik viel mit Philoſophie der Kunſt und Philoſophie der Poeſie in ſeiner Esquisse d'une philosophie abgegeben. Dann war Fortoul ſo ziemlich von den belletriſtiſchen Anſichten einiger Maler aus der Schule des Saint-Simon ergriffen geweſen, war in Deutſchland gereiſt, und hatte ſich ſeinen Geſchmack in literariſchen Richtungen allerlei Art ausgebildet. Zur eigentlichen Reife war er nie gediehen, und iſt eigentlich in den erſten Jahren ſeines Mannesalters durch die Hand des Todes von der Erde abgepflückt worden. Ob er irgend ein durchdachtes Syſtem im Betreff des öffentlichen Unterrichts beſeſſen hat, iſt höchſt ſchwer zu ſagen. Er folgte dem kaiſerlichen Willen nach zwei Seiten hin, die eine war eine blos zeitliche. Da ein Theil der Univerſität orleaniſtiſch geſinnt war, und die orleaniſtiſche Stimmung in der Académie française radical vorherrſchte, kam es darauf an ſie wo möglich zu kürzen, neue Mitglieder in mehrere Claſſen des Inſtituts einzuführen, und wo nicht geradezu einen Napoleoniſchen Geiſt, doch eine mit dem Napoleoniſchen Regierungsſyſtem ſich nicht im Conflict offenbarende Geſinnung vorwalten zu laſſen. Die andere Seite war ernſter gefaßt, es handelte ſich darum den poſitiven Wiſſenſchaften einen höherſtehenden Einfluß zu verſchaffen als den geiſtigen Wiſſenſchaften; dieſe waren ebenfalls im erſten Kaiſerthum auf ſtarke Weiſe und auf Unkoſten theologiſcher, philoſophiſcher, hiſtoriſcher und juriſtiſcher Wiſſenſchaften emporgehoben. Da ſich aber, trotz des Vorwiegens der Induſtrie und der Idee des Nutzens die Zeiten in geiſtiger Hinſicht ſtark gewendet haben, da nicht mehr die Mathematik und die Phyſik herrſcht, wie zu Zeiten der Revolution und des erſten Kaiſerthums, wo ſie alles in allem waren, ſo iſt das Beſtreben des Herrn Fortoul eben kein ſehr nachdrückliches geweſen. Daſſelbe läßt ſich ebenfalls beim Herrn Rouland wegen des Princips ſeiner juriſtiſchen Bildung vorausſehen. Aber die eigentliche Bedeutung des Hrn.

Rouland ſcheint folgende zu ſein: Das heutige napoleoniſche Kaiſerthum ſtützt ſich mehr auf den Klerus als das frühere. Letztes fiel in eine ganz und durchaus irreligiöſe Zeit. Napoleon I. wollte die freigeiſtiſch-materialiſtiſch-republicaniſche Geſinnung der Schule Volney-Cabanis-Tracy von Grund aus bekämpft wiſſen; deshalb die Wiederherſtellung des Klerus, deshalb auch die Gunſt des Herrn v. Bonald und ſeiner Philoſophie. Er wollte aber nur den Klerus als Inſtrument der Herrſchaft, der Bauern wegen, die noch damals an Religion hielten, dann als Kampf gegen den Atheismus; damit baſta. Weder eine Organiſation der gallicaniſchen Kirche, weder die Theologie bedeutender Theologen, von dem allem ganz und gar nichts. Dazu noch ein unterwürfiger, ihm politiſch dienender Papſt, wie man weiß. Napoleon III. findet weder Atheiſten noch Freigeiſter mehr vor; aber orleaniſtiſch geſinnte Doctrinairs, Rationaliſten ohne viel Eifer, dafür aber hartnäckig der Parlamentarregierung ergeben. Dieſen gegenüber hat er den Klerus befördert. Außerdem iſt der Credit der katholiſchen Kirche ſehr bedeutend in einigen Theilen der Nation angewachſen. Wenig freilich im Volk, bei Bauern, bei Handwerkern, doch hie und da noch bedeutend, und die einzige Macht noch im Volk gegen die communiſtiſchen und atheiſtiſchen Beſtrebungen, gegen die Macht geheimer Geſellſchaften. Das begreift Napoleon, und hebt ſo den Klerus in den Maſſen. Er weiß aber auch, daß die Geſammtheit des kleinen Bürgers faſt ganz und gar irreligiös iſt, oder indifferent. Er kennt den Einfluß des Siècle auf dieſe Maſſe, welche nur durch die Augen des Siècle ſchaut. Zugleich kann er nur wenig angelockt ſein durch das Univers, welches wahrhafte Kreuzzüge predigt, obwohl ihm die Gegner des Univers im Klerus, im Ami de Religion und im Correſpondent auch wenig munden mögen, weil ſie keinen Eifer für das napoleoniſche Syſtem an den Tag legen. So ſcheint denn der heutige Miniſter Rouland zu bedeuten, daß die Geſinnung, welche ſich durch den Univers ausſpricht, gezügelt werden ſolle. Alle Antecedentien des Hrn. Rouland ſcheinen dahin zu weiſen. Es iſt eine Art von Quos ego und Cride haro. Wir wollen warten.

— Daß der Miniſter den Fortoulſchen Stundenplan, den wir ſeiner Zeit in der Rev. unſern Leſern vorgelegt haben, nicht zu ändern gedenkt, ergiebt ſich aus folgendem offiziellen Artikel des Moniteur aus Februar d. J. über eine Schrift von Berſot, über die wir in der Rev. weiter berichten werden: Eine von einem ehemaligen Profeſſor, Herrn Berſot, veröffentlichte Flugſchrift und in mehrere Journale eingerückte Artikel ſcheinen Beſorgniſſe und Zweifel erregt zu haben über die Meinung der Regierung in Betreff des in der Univerſität adoptirten neuen Unterrichtsſyſtems. Dieſe Beſorgniſſe und dieſe Zweifel ſind völlig unbegründet. Die Herren Mit-

glieder des Kaiſerlichen Unterrichtsrathes, die General-Inſpectoren und Rectoren haben zu wiederholten Malen den Miniſter des öffentlichen Unterrichts in nachdrücklichſter Weiſe ſeine perſönliche Anſicht erläutern hören, die ſich nicht geändert hat. Als unbeſonnen und verkehrt gilt ihm jeder Verſuch, der den Sturz des jetzigen Syſtems bezwecken würde, deſſen Geſammtheit den Bedürfniſſen des Landes vollkommen entſpricht. Eine Erfahrung von mehr als vier Jahren hat, indem ſie die Grundlagen der gegenwärtigen Organiſation bekräftigt, allerdings die Angemeſſenheit gewiſſer praktiſcher Aenderungen aufdecken können, welche das Regime unſerer Univerſitätsſtudien leichter und fruchtbarer machen werden. Der Geiſt der Erhaltung iſt kein Feind der Verbeſſerungen. Man beruhige ſich alſo: es iſt die feſte Abſicht der Regierung, dieſes Studien-Regime, ſo wie es in ſeinen weſentlichen Beſtandtheilen eingerichtet iſt, beizubehalten und zu achten, und auf dieſe Weiſe mit der dem unerläßlichen Bündniſſe der Litteratur und der Wiſſenſchaften gewährten billigen Befriedigung fortzufahren."

E. Perſonalchronik.

Preußen. Dr. Kießling, Prov.-Schulrath in Berlin, zum Director des Joachimsth. Gymn. daſelbſt und Ehrenmitglied des Prov.-Schul-Coll.

Dr. Milewski, Dir. des kathol. Gymn. in Trzemeſzno, zum Regierungs- und Schulrath.

Dr. Mützell, Prof. am Joachimsth. Gymn. in Berlin, zum Prov.-Schulrath.

Dr. Roſenhain, Priv.-Doc., zum außerord. Prof. der Mathematik an der Univerſität Königsberg.

Dr. Stobbe, außerord. Prof. zu Königsberg i. P. zum ord. Prof. in der jur. Fac. daſelbſt.

Dr. Schaum, Priv.-Docent in Berlin zum außerord. Prof. in der philoſ. Fac. der Univ. Berlin.

Dr. Gerſtäcker, Priv.-Docent an der Univ. Berlin zum 1. Cuſtos der entomologiſchen Sammlung.

Dr. W. Gieſebrecht, Prof. am Joachimsth. Gymn. in Berlin, zum ordentl. Prof. der Geſchichte in der philoſ. Fac. der Univ. Königsberg.

Dr. Stern, außerord. Prof. an der Univ. Breslau zum ord. Prof. in der kath. theol. Fac.

Nottebohm, Geh. Baurath etc., zum Director des techniſchen Gewerbeinſtituts in Berlin.

Dr. Klempin zum Prov.-Archivar von Pommern.

Dr. Schöne, Director des Gymn. in Herford, zum Director des Gymn. in Stendal.

Dr. Theiß, Conrector am Gymn. in Nordhauſen, zum Rector des Stifts-

Gymn. in Zeitz. Braun, Prof. am Gymn. in Culm zum Director des Gymn. in Braunsberg. Dr. Wendt, Pror. am Gymn. in Greifenberg i. P., zum Director des Gymn. in Hamm.

Dr. Kleiber, Oberlehrer, zum Director der Dorotheenſt. h. B. in Berlin. Schiefferdecker, Oberl. an der h. Bürgerſchule zu Königsberg i. P.. zum Director der Anſtalt. Gädke, Rector des Prog. in Spandau, zum Director der h. Bürgerſchule in Memel. Gallenkamp, Oberl., zum Director der höhern Bürgerſchule in Mühlheim a. d. Ruhr.

Dr. Beſchmann, Lehrer am F. G. in Berlin, zum Rector des Progymn. in Spandau.

Zacharias, Seminar-Lehrer, zum Director des evang. Sem. in Karalene.

Profeſſoren: Oberlehrer Dr. Otto am Gymn. in Braunsberg, Dr. Matthias, Lehrer am Cadettenhauſe in Berlin. Dr. Hoche, Pror. a. Stiftsgymn. in Zeitz. Hülſen, Conr. am Domgymn. in Naumburg, Dr. Scheele, geiſtl. Inſp. am Pädag. zum Kloſter U. L. Fr. in Magdeburg. Dr. Hofmann, Oberl. am Gymn. zum Gr. Kl. in Berlin. Dr. Corſſen, Adj. an der Landesſchule Pforta. Dr Schramm, Oberl. am Gymn. zu Glatz. Dr. Gerhardt vom franz. Gymn. in Berlin an das Gymn. in Eisleben.

Oberlehrer: Dr. Boymann am Gymn. in Coblenz. Dieckhoff am Gymn. in Paderborn. Lehnert am Gymn. in Guben. Dr. Stahlberg, Dr. Nagel, Dr. Deicke a. d. h. Bürgerſch. in Mühlheim a. d. Ruhr. Hägele vom Gymn. in Braunsberg, am Gymn. in Culm. Bäumker am Gymn. zu Paderborn. Dr. Cauer, am Gymn. zu M.-M. in Breslau. Dr. Schmidt und Dr. Götze am Pädag. U. L. Fr. in Magdeburg. Dr. Ahn und Dr. Quoſſek am Gymn. zu Neuß. Hasper, am Domgymn. in Magdeburg. Dr. Schück am Gymn. M.-M. in Breslau. Dr. Tagmann und Böckel, a. d. h. Bürgerſch. zum h. G. in Breslau. Schäffer vom Gymn. zu Stendal zum Subr. am Gymn. zu Prenzlau. Dr. Kock, am Gymn. in Anclam. Dr. Schönemark an der Ritterak. in Liegnitz. Winterſtein und Dr. Haacke an der h. Bürgerſch. in Burg. Möhring am Gymn. in Kreuznach.

Ord. Lehrer: Dr. Stein am Gymn. in Danzig. Roſt, Civ.-Gouv. am Cadettenh. in Wahlſtatt zum Lehrer am ev. Sem. in Weißenfels. Dr. Weinkauff am F.-W.-Gymn. in Köln. Dr. Bilz vom Gymn. in Torgau an die Realſch. in Potsdam. Dr. Zerlang am Gymn. in Sorau. Maur am Gymn. in Coblenz. Dr. Kayſer am Gymn. in Erfurt. Seelhof, Pahde, Dr. Vogel, Berns, Müller an der h. Bürgerſch. in Mühlheim a. d. Ruhr. März, Dr. Günther am Gymn. in Bromberg. Dr. Seibert, Dr. Kleinpaul an der h. Bürgerſch. in Barmen. Wilde vom Gymn. zu Oels am Gymn. zu Görlitz. Freyer am Gymn. zu Schweidnitz. Dr. Briegleb am Gymn. zu Anclam. Booſe am Gymn. zu Paderborn. Guerike am Gymn. zu Lyk. Lindenblatt vom Gymn. zu Conitz an das Gymn. zu Braunsberg. Kawczynski am Gymn. zu Conitz. Wiſſowa am Gymn. zu Leobſchütz. Bachmann vom Gymn. in Bielefeld an das Gymn. in Stendal. Dr. Wöpke, am franz. Gymn. in Berlin. Fiſcher von der h. Bürgerſch. in Burg an die h. Bürgerſch. in Frankfurt a. d. O. Schulze und Hering an die h. Bürgerſch. in Küſtrin. Crain, Calmus Adj. am Pädag. in Putbus. Dr. Bournot, Adj. am Pädag. in Putbus, an der Realſch. in Colberg. Dr. Breyſig an der Realſch. in Poſen. Brandt an der h. Bürgerſch. in Wehlau. Fiedler zum Coll. an d. Realſch. zum h. G. in Breslau. Pabſt, Cantor zu Königsberg i. P., zum Muſik-Director.

Kuhr zum Hülfsl. am Sem. in Eylau. Matuczewski zum 1. poln. Lehrer an d. Taubſt.-Anſtalt in Poſen. Scefranski, Muſikl. am Gymn. in Graudenz, zum Muſik-Director. Erk, Sem.-L. in Berlin, zum Muſik-Director.

Jena. Gymn. Prof. Schmidt in Oels zum außerord. Prof. der claſſ. Philologie.

Darmſtadt. Dr. Dilthey, Dir. des Gymn., † den 17. Febr. Geh. Ober-Conſiſtorialrath Neithardt zum Dir. des Oberſtudienraths.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Bayriſche Schulzeitung. Wochenblatt für die Intereſſen der Volksſchule. Red. von M. Oechsner. Freyſing, Dallmer. Wöchentlich ½ Bogen. Preis für das Semeſter 48 kr.

Voigt und Günther's Orbis pictus. Bilderbuch zur Anſchauung und Belehrung. Bearbeitet von Dr. Lauckhard, Großh. Sächſ Schulrath. Leipzig, Voigt und Günther. 1. Lief. 16 S. und 3 Tafeln. 10 Sgr. Vollſtändig in 30 monatl. Lieferungen.

Dr. J. Georgens Bildewerkſtatt. Als Arbeitsübung für die Jugend in Schule und Haus herausgegeben. Mit Illuſtrationen und vielen techniſchen und Kunſt-Beilagen. Glogau, Flemming. 118 S. Folio.

Derſelbe, Aus- und Zuſchneide-Schule. Als Arbeitsübung für die Jugend in Schule und Haus. 1. Heft 24 S. Folio mit Illuſtrationen und Kunſt-Beilagen. Glogau, Flemming.

H. Reitzenbeck, Blätter für Erziehung und Unterricht. 3. Jahrgang. 4 Hefte. Salzburg, Glonner. 26 Sgr.

Iſabella Braun, Lebensbilder. Stuttgart, Scheitlin. 102 S.

G. Riedel, Rudolph oder der treue Hund. Erzählung für die reifere Jugend. 130 S. Breslau, Trewendt. 7½ Sgr.

R. Baron, der Veteran. Eine Geſchichte aus dem Jahre 1848. Der Jugend erzählt. 122 S. Breslau, Trewendt. 7½ Sgr.

Derſelbe, die Ueberſchwemmung. Eine Erinnerung an das Jahr 1854. Erzählung für die Jugend. 125 S. Breslau, Trewendt. 7½ Sgr.

E. Hornig, die Realſchule. Ein Organ für techniſche Lehranſtalten und Fachſchulen. Nr. 1. Januar 1857. Monatlich 2 Nummern. Wien, Seidel. 2 fl. 40 kr.

C. I. T. Hachar, Tableau de conjugaison de tous les verbes français auxiliaires, réguliers, irréguliers et defectifs. Brême, Loening.

E. H. Wichmann, Leitfaden für den Unterricht in der deutſchen Sprache. 1. Curſus der einfache Satz. Angelehnt an Dr. Mager's deutſches Leſebuch. 1. Band. Hamburg, Jowien. 32 S.

H. Kotzenberg, Lehr- und Uebungsbuch der engliſchen Sprache zum Schul- und Privat-Gebrauch. 1. Theil Die Etymologie. Bremen, Geisler. 344 S. 1 Thlr.

G. Drogan, Prof. am F.-W.-Gymn. in Berlin, Paradigmen zum Homeriſchen Dialekt nebſt Vocabularien und Memorirtext. Berlin, Kleemann. 59 S.

R. Fiſcher, L. an der h. B. in Frankfurt a. O., Compendium der lateiniſchen Sprache. Vereinigtes Lehr- und Uebungsbuch für Mittel- und höhere Schulen. 1. Curſus. Die regelmäßigen Formen. 2. Aufl. Berlin, Kleemann. 76 S. 4 Sgr.

Dr. C. Plötz, Prof. am franz. Gymn. in Berlin, Vocabulaire systematique et guide de conversation française. Methodiſche Anleitung zum franzöſiſchen Sprechen für obere Claſſen und zum Privatgebrauch. 5. verm. und verb. Aufl. Berlin, Herbig. 278 S. 18 Sgr.

Wahlert, Rector, deutſche Sprachlehre für Schulen. Nach dem Tode des Verf. revidirt von F. Löw, Rector der Bürgerſchule zu Magdeburg. 11. Aufl. Magdeburg, Baenſch. 96 S. 6 Sgr.

Nichts für ungut, ſo ſprichſt du richtig. Ein Rügen-, Merk- und Regelbuch für alle, welche gern richtig deutſch ſprechen möchten. Leipzig, Wengler. 40 S. 5 Sgr.

L. Ruprecht, Coll. am Gymn. in Hildesheim, die deutſche Rechtſchreibung vom Standpunkt der hiſtoriſchen Grammatik beleuchtet. 2. umgearb. Aufl. Göttingen, Vandenhoek. 121 S. 20 Sgr.

C. Schäffer, Lehrer in Magdeburg, Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie nebſt einem Anhange: Schreibung und Bedeutung der gebräuchlichſten Fremdwörter. 3. verm. und verb. Aufl. Magdeburg, Baenſch. 160 S. 9 Sgr.

Derſelbe, die Grundregeln der deutſchen Sprache zur ſchnellen und ſichern Erlernung des Richtigſprechens und der Zeichenſetzung, für Schulen und zum Selbſtunterricht. 2. Ausg. Magdeburg, Baenſch. 67 S. 5 Sgr.

Mätzner, franzöſiſche Grammatik mit beſonderer Berückſichtigung des Lateiniſchen. Berlin, Weidmann. 1 Thlr. 10 Sgr.

C. H. Dr. C. Nauck, Dir. des Gymn. in Königsberg, des Q. Horatius Flaccus Oden und Epoden. Für den Schulgebrauch erklärt. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. 234 S. 18 Sgr.

J. v Gruber, Gymn.-Lehrer in Stralſund, M. Tullii Ciceronis de officiis libri tres. Zum Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Teubner. 183 S. 12 Sgr.

G. H. Lewes, Göthes Leben und Schriften. Ueberſetzt von Dr. J. Freeſe. 1. Band. Berlin, Duncker. 357 S.

E. L. Ritſert, die Lehre vom deutſchen Style, oder Anleitung zum richtigen deutſchen Gedanken-Ausdruck für Volksſchulen und einzelne Claſſen der Realanſtalten und Gymnaſien, wie zum Privatgebrauch. Neu bearbeitet von F. Wagner, Pred. und Lehrer in Darmſtadt. Darmſtadt, Diehl. 472 S.

F. Fritze, Medeia. Tragödie des Euripides. Metriſch übertragen. Berlin, Schindler. 77 S.

E. T. Hauſchild, Lafontaine fables choisies pour la jeunesse et enrichies d'un vocabulaire. Seconde édition. Berlin, Renger. 240 S.

Dr. Braunhard, Prof. am Gymn. in Arnſtadt, Lucrèce, Tragédie par Ponsard. Dramatiſche Abhandlung für höhere Bildungs-Anſtalten. Erfurt, Villaret. 24 S.

G. de Castres, Nouveautés, ce qui la forêt se raconte; Contes de G. de Putlitz. L'amour et le grimoire par Ch. Nodier. Les proscrits de Ch. Nodier. Avec des notes historiques et philologiques. Magdebourg, Baensch. 52, 55 und 56 S. 18 Sgr.

Dr. F. Trögel, Franzöſiſches Leſebuch für Bürger- und Realſchulen ſo wie für die untern Claſſen der Gymnaſien nach einem neuen Plane bearbeitet. 4. Aufl. Leipzig, Wöller. 193 S. 25 S.

E. Tollin, franz. Prediger etc., Praktiſche Anleitung zur Bildung des franzöſiſchen Styles für höhere Claſſen der Gymnaſien und der Erziehungsanſtalten für Jungfrauen aus den gebildeten Ständen. 2. verb. Aufl. Berlin, Nicolai. 180 S. 15 Sgr.

G. de Castres, professeur etc., Recueil de lettres allemandes contenant des exercices gradués sur le Style épistolaire. Ouvrage adopté pour être traduit en français et augmenté de notes explicatives. V. édition entièrement revue et corrigée. I. partie: A l'usage des garçons. 136 S. 12 Sgr. II. partie: A l'usage des demoiselles. 129 S. 12 Sgr. Magdeburg, Bänſch.

G. D. Vitale, professore, Nuova raccolta di lettere overo scelta d'esercizj graduali sopra lo stilo epistolario. Opera per esser tradotta dal tedesco in italiano, ed arrichita di note sopra il genio e le finezze dei due idiomi. I. Parte All'uso dei Giovani. 150 S. 15 Sgr. II. Parte: All'uso delle Damigelle. 154 S. 15 Sgr. Leipzig, Baenſch.

Prof. Dr. A. Zeiſing, Neues deutſches Leſebuch für Schule und Haus, insbeſondere für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen. 2. verm. und verb. Aufl. Magdeburg, Baenſch 340 S.

Dr. H. Maſius, deutſches Leſebuch für höhere Unterrichts-Anſtalten. 1. Theil für untere Claſſen. 2. verb. und verm. Aufl. Halle, Waiſenhausbuchhandlung. 596 S.

Dr. J. Gräſſe, K. S. Hofrath etc, Leitfaden der allgemeinen Litteratur-Geſchichte. Zum Gebrauch für höhere Bürger- und Realſchulen. Magdeburg, Baenſch. 357 S. 1 Thlr.

J. Müller, L. an der Realſch. in Langenſchwalbach, Engliſches Leſebuch ür den Schul- und Privatgebrauch. Mit Anm. u. vollſt. Wörterbuch. Stuttgart. Metzler. 187 S.

Dr. Otto Fiebig, A collection of lettres or choice of graduated exercises on the epistolary style arranged for translation into english and enriched with notes upon the genius and the fine and delicate differences of the two languages. First part: for the use of boys. 146 S. 20 Sgr. Second part: for the use of girls. 144 S. 20 S. Magdeburg, Baenſch.

F. Männel, teacher in the „realschule" at Halle. One hundred classica letters selected from the most celebrated english authors. A new edition, revised and enlarged. 135 S. 30 Sgr. Magdeburg, Baenſch.

C. III. H. Stoll, Conr. am Gymn. in Weilburg, Handbuch der Religion und Mythologie der Griechen und Römer. Für Gymnaſien. Mit 12 Taff. Abbild. 3. verm. und verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 343 S.

Dr. Aſſmann, Prof. am Gymn. in Braunſchweig, Handbuch der allgemeinen Geſchichte. Für höhere Lehranſtalten und zur Selbſtbelehrung für Gebildete. 2. Theil. Geſchichte des Mittelalters. 1. Abth. Braunſchweig, Vieweg. 339 S.

Dr. H. Vögeli, Prof. in Zürich, Geſchichte des Europäiſchen Staatenſyſtems vom Zeitalter der Reformation bis zur erſten franzöſiſchen Revolution. 1. Abth. Von 1519—1661. Zürich, Meyer und Zeller. 640 S.

A. Bräunlich, Proteſtantiſche Charakterbilder aus Thüringen. Der proteſt. Jugend gewidmet. Mit 3 Bildern Weimar, Böhlau. 158 S. 10 Sgr.

F. Voigt, Oberl. an der K. Realſchule in Berlin, Hiſtoriſch-geographiſcher Schulatlas der mittleren und neuern Zeit. 17 Karten. Berlin, Nicolai.

C. V. J. Bootz, Hilfsl. der Math. an der techn. Schule zu Erlangen, Elemente der allgemeinen Arithmetik. 1. Curſus 290 S. 2. Curſus 332 S. Erlangen, Enke.

Dr. Herring, L. an der Realſch. in Leipzig, Sammlung von Aufgaben in der höhern Arithmetik. In 4 Heften. 1. Heft: die 4 Species mit ganzen unbenannten und benannten Zahlen. Leipzig, Bänſch. 50 S. 5 Sgr.

C. VI. Dr. R. Stammer, Chemiſches Laboratorium. Anleitung zum Selbſtunterricht in der Chemie. 1. Theil. Gießen, Ricker. 128 S. 10 Sgr.

F. Zamminer, die Muſik und die muſikaliſchen Inſtrumente in ihrer Beziehung zu den Geſetzen der Akuſtik. Mit Holzſchn. Gießen, Ricker. 437 S. 2 Thlr.

C. VII. C. Rieberding, Dir. des Gymn. zu Gleiwitz, Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde für Gymnaſien. 5. Aufl. Recklinghauſen, Meſcher. 110 S. 8 Sgr.

Dr. L. Blanc, Handbuch des Wiſſenswürdigſten aus der Natur und Geſchichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Aufl. Herausgegeben von Dr. A. Dieſterweg. Ausg. in 15 Heften. 2. und 3. Heft. S. 160 — 480. Braunſchweig, Schwetſchke. à 10 Sgr.

J. Heller, L. am Geſammt-Gymn. in Leipzig, Sächſiſche Geſchichte u. Geographie. Ein Lehr- u. Leſebuch für Stadt- u. Landſchulen. Leipzig, Bänſch. 138 S.

C. VIII. J. Meier, Hundert und funfzig evangeliſche Kernlieder nach ihren Original-Texten und Melodien für 4ſtimmigen Männergeſang. Schaffhauſen, Brodtmann. 234 Seiten

C. Weiß, L. an der Unter-Realſch. zu St. Johann in Wien, die Elemente des Zeichnens mit freier Hand, geſtützt auf Anſchauung und Darſtellung geometriſcher Objecte und ein Syſtem der freien Auffaſſung als Vorbereitung zum perſpectiviſchen Abzeichnen von Linien, Flächen und Körpern nach plaſtiſchen Modellen. Methodiſcher Theil. 96 S. mit 5 Steintafeln. Wien, Seidel.

G. Winter, Oberlehrer in Kirchberg, Heitere Jugendklänge. Leichte melodiöſe und ſtufenweiſe geordnete Uebungsſtücke zu 4 Händen für das Pianoforte. Für Anfänger im Clavierſpiel. 2 Hefte à 15 Sgr. Ergänzungshefte zu G. Winters Pianoforteſchüler. Leipzig, Wöller.

A. Ströhmer, Rhythmiſche Choralmelodien mit untergelegtem Text nach den Forſchungen der Herren v. Winterfeld etc. urſprünglich componirt und neu herausgegeben. Leipzig, Bänſch. 56 S.

G. W. Körner, Urania. Das unentbehrliche Buch der Orgel für Deutſchlands Organiſten etc. 14. Jahrgang. 12 Nummern, 15 Sgr. Erfurt, Körner.

A. Heidemann, Sang und Klang für Mädchenſchulen. In 3 Heften. 1. Heft 106 einſtimmige Lieder. 3. verm. Aufl. Herausgegeben von C. Colberg Geſangl. an der K. Realſch. in Berlin. Berlin, Gärtner. 80 S. 5 Sgr.

C. IX. C. F. Brieger, Populäre Erklärung des Evang. St. Marci. mit einer Einleitung, vorzüglich die Echtheit der Evangelien-Sammlung betreffend. Zweiter Beitrag zu einem tiefern Schriftverſtändniſſe. Berlin, Schultze. 416 S.

D. I. G. Winter, Oberlehrer, Styliſtiſches Aufgaben-Magazin für Lehrer und Schüler in Mittel- und Oberclaſſen von Bürger- und Landſchulen. 1. Theil, für Mittelclaſſen. 4. Aufl. Leipzig, Wöller. 90 S. 5 Sgr.

H. Berneaud, Rector der franz. Knabenſchule zu Stettin, der deutſche Sprach-Unterricht in der Volksſchule mit Anſchluß an die Regulative. Ein Conferenz-Vortrag. Stettin, Graßmann. 16 S. 2½ Sgr.

G. Winter, Jugendgarten. Allg. Leſe- und Lehrbuch für Stadt- und Landſchulen. 2. Theil. Für die Oberclaſſen. Ausg. für evang. luth. Schulen. Leipzig, Wöller. 480 S 12 Sgr.

D. II. P. Krohn, Lehrſtoff und Lehrform der Formenlehre für Schulen und zum Selbſt-Unterricht. Hamburg, Würger. 153 S.

G. Winter, Oberlehrer, Aufgaben zum Kopfrechnen für Bürger- und Landſchulen, verſehen mit den nothwendigen Fingerzeigen zu den verſchiedenen Rechnungsarten nebſt Facitbuch zu den Aufgaben im Tafelrechnen. 1. Bdchn. 1. Heft. Für Unterclaſſen in Bürger- und Landſchulen. 126 S. 8 Sgr. 2. Heft. Für Mittelcaſſen in Bürger- und Landſchulen. 108 S. 8 Sgr. 3. Bdchn. Für gehobene Oberclaſſen in Bürgerſchulen etc. 1. Heft. 102 S. 8 Sgr.

Derſelbe. Rechnungs-Aufgaben (Tafelrechnen) für Bürger- und Landſchulen. 3. Bdchn. 1. Heft. Geſellſchafts-, Falſi- und Miſchungsrechnung. 9. Aufl. Mit dem Kopfrechnen eng verbunden 3. Heft. Die Dezimalbruchrechnung. 9. Aufl. à 3 Sgr. Facitbuch. 16 S. 4 Sgr Leipzig, Wöller.

D. V. J. Heller, L. am Geſammt-Gymn. in Leipzig, des Kindes erſtes Spruchbuch. Leipzig, Bänſch. 90 S.

K. Kolde, ev. Pfarrer, die 80 Kirchenlieder der Schul-Regulative mit Wochenſprüchen nebſt einer tabellariſchen Ueberſicht des geſammten Religions-Unterrichts in der Volksſchule nach dem Kirchenjahr geordnet. Breslau, Trewendt. 53 S. 2½ Sgr.

O. Biſchoff, Rector in Prettin, Geſchichte des Reiches Gottes in 40 bibl. Geſchichten mit angewandten bibliſchen Sprüchen, Liederverſen und Gebeten. Für die Elementarſchule, mit beſonderer Rückſicht auf die 3 Regulative. Leipzig, Wöller. 68 S. 6 Sgr.

K. Kolde, Luthers kleiner Katechismus in Fragen und Antworten einfach zergliedert und mit Zeugniſſen aus Gottes Wort und der Kirche verſehen. Breslau, Trewendt. 121 S. 4 Sgr.

E. C. Müller, Paſtor, Schreib- und Hülfs-Kalender für Geiſtliche und Schullehrer auf das Jahr 1857. 1. Jahrgang. Berlin, Schultze. 111 S.

Statistische Uebersichten

der Thätigkeit der 7 Wissenschaftlichen Prüfungs-Commissionen.

Nr.	Jahr.	Das Colloquium pro rectoratu haben bestanden:							Die Prüfung pro facultate docendi haben bestanden:							Sonstige Prüfungen: pro loco, pro ascensione, in einzelnen Disciplinen, z. B. Religionslehrer, Nachprüfungen u. s. w., haben stattgefunden.							Von den pro facultate docendi geprüften Candidaten sind nicht bestanden:							Summa sämmtlicher abgehaltenen Prüfungen.						
		Berlin.	Königsberg.	Breslau.	Greifswald.	Halle.	Bonn.	Münster.	Summa.	Berlin.	Königsberg.	Breslau.	Greifswald.	Halle.	Bonn.	Münster.	Summa.	Berlin.	Königsberg.	Breslau.	Greifswald.	Halle.	Bonn.	Münster.	Summa.	Berlin.	Königsberg.	Breslau.	Greifswald.	Halle.	Bonn.	Münster.	Summa.	Berlin.	Königsberg.	Breslau.	Greifswald.	Halle.	Bonn.	Münster.	Summa.
1	1845	—	2	2	—	1	3	2	10	43	12	8	3	7	8	6	87	4	1	3	2	2	7	1	20	4	—	2	—	1	1	—	8	51	15	15	5	11	19	9	125
2	1846	4	—	—	—	2	2	—	8	32	8	21	3	2	7	2	75	13	3	11	1	—	11	5	44	4	—	2	—	1	—	1	8	53	11	34	4	5	20	8	134
3	1847	1	1	—	—	1	2	—	5	41	8	16	4	6	8	6	89	9	7	10	2	1	8	2	39	5	—	4	—	—	—	—	9	56	16	30	6	8	18	8	142
4	1848	2	1	12	—	—	—	1	5	34	9	17	4	13	11	5	93	5	3	10	2	1	5	5	31	1	—	—	—	—	—	—	1	42	13	28	6	14	16	11	130
5	1849	3	1	—	—	—	—	2	8	32	6	16	1	7	14	4	80	8	3	6	1	1	3	1	23	2	—	3	2	1	—	—	8	45	10	27	4	9	19	5	119
6	1850	1	—	—	—	—	2	2	5	39	14	20	2	16	16	5	112	11	3	9	2	1	9	3	38	1	—	2	—	—	—	—	3	52	17	31	4	17	27	10	158
7	1851	2	—	1	1	1	1	1	7	32	9	21	5	11	18	4	100	13	9	13	1	1	6	4	47	4	1	12	—	1	—	—	18	51	19	47	7	13	25	9	172
8	1852	2	—	—	1	2	1	—	6	23	8	12	6	9	16	15	89	12	10	12	3	4	6	3	50	3	—	8	—	—	1	—	12	40	18	32	18	14	24	18	156
9	1853	2	1	3	—	2	3	—	11	33	5	21	8	7	23	16	113	13	5	29	4	3	9	—	63	3	—	3	—	—	—	2	8	51	11	56	12	12	35	18	196
10	1854	5	3	3	4	—	—	—	15	33	11	11	6	10	23	11	105	12	9	16	5	7	10	3	62	2	1	6	1	2	2	2	16	52	24	36	16	18	35	16	198
11	1855	—	1	2	2	2	—	—	7	22	8	11	1	11	18	26	97	11	4	10	4	7	18	7	61	3	—	5	1	—	1	4	14	36	13	28	8	20	37	37	179
12	1856	6	2	—	1	2	4	3	18	40	8	22	7	22	21	17	137	10	5	14	4	14	16	2	65	1	—	4	1	1	2	4	13	57	15	40	13	39	43	26	233

Die „Zeit" bemerkt zu dieſer Ueberſicht: Es ſtellt ſich aus derſelben heraus daß die Zahl der Prüfungen fortdauernd ſich vermehrt hat und von 125 Prüfungen im Jahre 1845 auf 233 im Jahre 1856 geſtiegen iſt. Gleichwohl wird die Meinung, daß es an Lehrern für das höhere Schulfach fehle, als eine unbegründete nicht bezeichnet werden können. Denn die Vermehrung der Anzahl der Lehrer iſt hinter dem angewachſenen Bedürfniß zurückgeblieben. Die Urſache hiervon iſt wohl vornehmlich darin zu ſuchen, daß das Einkommen der Lehrer für das höhere Schulfach nicht die Höhe hat, welche in unſeren Tagen erforderlich iſt, wenn es den Einkünften nur einigermaßen entſprechen ſoll, welche auf induſtriellem Gebiete ſelbſt ganz jungen Leuten raſch zufallen. Dieſen Uebelſtand nach Möglichkeit hinwegzuräumen, ſo weit wenigſtens, daß die Liebe zu den Wiſſenſchaften das Uebrige leichter ausgleichen kann, liegt der Regierung ſehr am Herzen, wie die Bemühungen kundgeben, von denen wir vielfache Mittheilung gemacht haben. Daß ſofort in vollem Umfange und in durchgreifender Weiſe die Angelegenheit nicht regulirt werden kann, liegt bei den Verhältniſſen der einzelnen Gymnaſien zu den verſchiedenen Corporationen, deren Mittel und guter Wille ebenſo verſchieden ſind, auf der Hand. Indes werden diejenigen, welche ſich dem höheren Schulfach widmen, fürerſt darin eine Begünſtigung gegen die übrigen Zweige des Staatsdienſtes erblicken können, daß das trotz der geſtiegenen Prüfungen keineswegs befriedigte Bedürfniß die Anſtellung der Geprüften ſchneller ermöglicht, ſie alſo ſchneller der Situation entzieht, welche die längere Bewerbung um ein Amt, nach Vermögen und ſonſtiger Lage, für jeden Anderen mehr oder minder bedenklich machen.

Abiturienten- und Maturitätsprüfungen (Extraneer) 1856.

Preußen:	Abit.	262, davon zurückgetreten, zurückgewieſen oder für unreif erklärt:	75
	Extr.	10,	6
Pommern:	Abit.	89,	16
	Extr.	12,	10
Poſen:	Abit.	134,	38
	Extr.	13,	8
Schleſien:	Abit.	326,	91
	Extr.	15,	9
Brandenburg:	Abit.	267,	39
	Extr.	50,	36
Sachſen:	Abit.	246,	17
	Extr.	22,	7
Weſtphalen:	Abit.	219,	16
	Extr.	105,	45
Rheinprovinz:	Abit.	318,	18
	Extr.	20,	15

Maturi waren	über 21 Jahr alt,	unter 17 Jahr,
Preußen:	62	2
Pommern:	14	—
Poſen:	42	—
Schleſien:	61	3
Brandenburg:	53	—
Sachſen:	83	1
Weſtphalen:	130	—
Rheinprovinz:	74	2

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

So eben erſchien und iſt durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Dr. W. Hartmann,

Profeſſor am Gymnaſium zum grauen Kloſter,

Handbuch der phyſiſchen Geographie.

Ein Leitfaden für höhere Schulen und die mittleren Klaſſen der Gymnaſien, ſowie zum Selbſtunterricht.

Der Verfaſſer ſagt in der Vorrede u. a.: „Ich war bemüht, in möglichſter Kürze und Präciſion das reiche Material ſo zu ordnen, daß im Fortſchritt von den einfachen, elementaren Erſcheinungen zu den reichhaltigſten Geſtaltungen des Erdorganismus dem Schüler ſich immer weitere Kreiſe der Anſchauung eröffnen, bis er ſchließlich ein lebendiges, inhaltvolles Bild unſeres Planeten gewinnt. — Daß dieſem Theile der Geographie in den mitteren Gymnaſial-Claſſen ein beſonderer Curſus zu widmen iſt, wird Niemand in Abrede ſtellen, der mit dem Fortſchritt der Wiſſenſchaft vertraut iſt. Die merkwürdigen Ergebniſſe der Forſchungen eines Humboldt, Ritter, Dove, Berghaus, Burmeiſter u. A., dürfen dem Schul-Unterricht nicht entzogen werden, und eine mehrjährige Erfahrung hat mir die Ueberzeugung gegeben, daß kein Theil der Geographie ſo anregend wirkt, wie gerade dieſer, beſonders in den vergleichenden Ueberſichten.“ ꝛc. ꝛc.

Preis: 10 Sgr. — Bei neuen Einführungen billiger.

Berlin, Februar 1857.

Jonas Verlagsbuchhandlung.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVII. Nro. 6. 1857.

III. Ueberſichten.

E. Ueberſicht der Schulſchriften.

Gefahren großſtädtiſcher Erziehung.

Von Dr. C. Kühner, Director der Muſterſchule in Frankfurt a. M.

(Programm 1857.)

Nur darf die Blume ihren Kelch nicht ſprengen, — die Fülle nicht Schwäche werden durch zu weit fortgeſetzte Zerſtreuung in Vielerlei. Herbart.

Unter Bergen von Gold liegt mancher geiſtige Rieſe begraben. Jean Paul.

Principien der Pädagogik haben weite Wege bis zur Kinderſtube und zweideutige Antwort für den beſonderen Fall. Ich will diesmal nicht von ſolchen oberſten Grundſätzen ausgehen, ſondern unmittelbar in eine Lage eintreten, in der wir ſelbſt mit unſern Kindern uns befinden. Mit offenem Worte will ich auf Verhältniſſe eingehen, die zwar ihre Macht hinter der Gewohnheit alltäglicher Wiederkehr verſtecken, aber dennoch die Wirkſamkeit unſrer Erziehung allſeitig umſtricken. — Den Einfluß meine ich, den ein Sammelplatz reichſter Kultur und Civiliſation auf die in ſolcher Umgebung aufwachſende Jugend übt.

Mir ſchwebt dabei zunächſt unſre eigne Stadt vor (und auch der Bildungsgang, den in ihr das größte Kind Frankfurt's nahm); aber es wird ſich von ſelbſt ergeben, daß die Betrachtung auf den ganzen Begriff der Großſtädte ſich ausdehnt, unter denen Frankfurt noch lange nicht die größte, aber an Tugenden nicht die kleinſte iſt, — und auf Uebel, die dort ſchon in voller Wirkſamkeit ſind, hier aber erſt aus weiterer Ferne drohen.

Wie der hohe Norden andere Menſchen zieht, als der üppige Süden, das einſame Meeresgeſtade andere, als das belebte Binnenland, ſo wirken überall — ohne Zuthun des Erziehers und trotz ihm — die Umgebungen nach ihrer Eigenthümlichkeit auf die Bildung des Kindes.

Man ſehe den Knaben, wie er im einſamen Bergthale aufwächſt, im Spiele und Kampfe mit der Natur, bei einem kleinen, aber ihm heimiſchen Menſchenkreiſe, unter manchen Entbehrungen, aber in einem reichen Maße von Freiheit; — und man ſehe den reichen Sprößling großer Städte, wie er frühe ſchon mitten im Wogen des Lebens ſteht, unter einer Fülle von Anregungen, aber arm an Natur und Freiheit, von den Sprungfedern der Civiliſation allſeitig gehoben und doch auch beengt! Man wird leicht urtheilen, daß jene Waldeinſamkeit wohl dazu geeignet ſei, tiefſinnige und kräftige Naturen zu bilden, Wahrheit und Innigkeit der Empfindung zu erzeugen, aber leicht auch eine gewiſſe Einſeitigkeit und trotz innerer Kraft Scheu vor der großen Welt; — und daß dagegen hier, in einer reich entwickelten Umgebung, die Elemente zu weiter und vielſeitiger Bildung gegeben ſind, Weltgewandtheit und ein kühler Muth ſich erzeugen wird, aber leicht auch Entfremdung von der Natürlichkeit und Mangel an Tiefe und Kräftigkeit.

Jugendeindrücke dieſer Art ziehen ſich oft unauslöſchlich durch das ganze Leben hin, — wie z. B. in Hebel, dem ruhm- und würdereichen Prälaten, noch der „friedfertige, beſcheidene und vergnüglich gefaßte Sinn des Naturkindes" fortlebte, aber auch die „ſchüchterne Scheu vor den vornehmen Leuten," die das Dorf und die arme Mutter ihrem kleinen Peter eingeflößt; — und wie — um von andrer Seite ein Beiſpiel zu nennen — in G. Forſter, ſelbſt in der Zurückgezogenheit eines wiſſenſchaftlich beruhigenden Lebens, noch die Unruhe einer geiſtig überreizten Kindheit fortfieberte und zu Unſtetigkeit und innerem Zwieſpalt führte.

Aber die Gegenſätze laſſen ſich auch ausgleichen. Wenn Jean Paul ſagt: „nur ein Goethe hatte Kraft, ſogar in der Sonne des Glücks ſeine Phönixflügel nicht kürzer zu ſengen," ſo möchten wir hinzuſetzen, daß wohl nicht allein ſeine eigne Kraft, ſondern auch die Strenge des Vaters, die ihm die Flügel kürzer band, und mancher andre gute Stern ihn ſchützte, und daß auch minder kräftige Naturen vor ſolcher Gefahr geſchützt werden können. Und wenn wir auf der andern Seite ſehen, wie z. B. der Knabe Friedrich Perthes aus ſeinen Bergſchluchten hervor, arm an Kenntniſſen und Lebensgewandtheit, in die große Welt ging, und an dem Einen, was er beſaß, an der Unverdorbenheit und Kräftigkeit ſeines Sinnes, genug hatte, um auch mit dieſer Welt fertig zu werden, ſo finden wir in dieſem auch die Gefahren ländlicher Beſchränkung beſiegt. Aber freilich gerade in dieſen Beiden trat die Ausgleichung ſelbſt wieder in Gegenſätzen hervor. Denn während jenes „Weltkind" das Gleichgewicht fand, indem es vom Geräuſche des Weltmarkts in die ſtille Heimath der Poeſie flüchtete, um hier die von ihm erlebte Welt dichtend neu zu geſtalten, und,

von den Täuſchungen der Civiliſation ſich abkehrend, ſeine liebende Betrachtung der immer wahren Natur zuwendete, — ſo ging jenes „Bergkind" aus ſeiner Einſamkeit heraus, um mit ſeiner naturwüchſigen Kraft ſein Geſchäft auf dem Weltmarkte zu treiben und — als Buchhändler und Patriot — auf Weltbildung und Weltlauf thatkräftig geſtaltend einzuwirken.

Welche Heimathsſtätte aber die Kindheit am ſicherſten bewahre, — wo die Erziehung die größere Freiheit und die willkommenſte Unterſtützung ihrer Wirkſamkeit finde, darüber kann vielleicht noch geſtritten werden. Die Männer vom Fach indes ſtreiten nicht mehr. Sie fordern „Stille der Erziehung" und eine freie Natur; ſie warnen vor den großen Städten, weil hier verwirrtes Getöſe, eine Ueberfülle von Erregungen und vieler Menſchen Rede in die Erziehung ſich einmiſche. Sie mißtrauen den großen Märkten der Kultur, weil auf ihnen auch Unwahrheit und Unſittlichkeit mit in den Kauf gehe. — Als Fichte die deutſche Nation aufrief, ſich ſelbſt in dem heranwachſenden Geſchlechte zu retten, wollte er die ganze deutſche Jugend von der „verpeſteten Atmoſphäre" der gegenwärtigen Cultur hinweg in die Einſamkeit flüchten; und ſelbſt Goethe, der Großſtädter, wußte für ſeine Erziehungskolonieen, wie er ſie in den Wanderjahren darſtellt, keine beſſere Stätte, als die ländliche Natur zu finden.

Aber die ganze Gewalt Fichte'ſcher Sturmreden und alle Lockung Goethe'ſcher Poeſie werden es nicht vermögen, den Müttern ihre Kinder und — den Großſtädten ihre Kinderwelt zu entführen, um ſie in ſtiller Einſamkeit zu bergen; und ebenſo wenig werden vor dem Weherufe moderner Jonaſe jene Steinkoloſſe ſelbſt in ländliche Auen zerfließen. Wir haben ſie nun einmal und müſſen uns mit ihnen abzufinden ſuchen. Wir müſſen der Cultur, deren reichſte Fülle wir hier finden, ihre Wohlthaten und zugleich neue Kräfte zum Widerſtande gegen ihre Gefahren abzugewinnen, und da, wo unter dem Andrange der Civiliſation die Natur verſchwinden will, für dieſe mit der Kunſt der Erziehung einzutreten ſuchen.

In dieſem Sinne und mit dieſem Muthe zur Abwehr ſpreche ich von den Gefahren großſtädtiſcher Erziehung.

Zunächſt von der kleinſten und doch nicht ganz kleinen Gefahr, — von der ſtummen Sprache der Häuſer! — Es iſt ſchön von der Civiliſation, daß ſie ein wetterfeſtes Dach über die Wiege des Kindes baut, aber nicht, daß ſie an die Stelle des Palmenhains der Patriarchen einen Häuſerwald umherſetzt und mit dieſem die Natur verbaut. Es wäre vorerſt genug an ein paar ländlichen Hütten, in denen das Kind heimiſch werden, deren Menſchen es kennen und lieben könnte. Ein ſteinerner Wald mit Fenſtern und Thüren, — todte Mauern mit einem Abſtraktum von Men-

ſchen dahinter ſind nicht der beſte Elementarſtoff für die Anſchauung des Kindes. Beſſer vielleicht, es träumte müſſig den Wellen eines Baches nach oder ſchaute verſtohlen dem Neſtbau eines Vogels zu, als daß es hier mit träumendem Blick an den Häuſerreihen hinſtreift oder gaffend vor dem bunten Schaufenſter verweilt. Das Uebel liegt nicht eben in dem, was geſehen wird, — es ließe ſich bei Vielem Vieles lernen. Aber die übergroße Menge und Mannigfaltigkeit zerſtreut und verwirrt; das Kind kann nicht fertig werden mit Sehen. Der Glanz und der Schimmer reizt allſeitig die Neugierde, ohne das Intereſſe zu feſſeln. Daher laſſen die Anſchauungen nur matte unklare Bilder in der Seele zurück; es bildet ſich die Gewohnheit des Obenhinſtreifens der Betrachtung und der Gedanken; und im beſten Falle findet das Kind eben nur zu ſehen, aber wenig zu denken und nichts zu ſchaffen.

Manche Städte haben in Bauten und Monumenten noch eine Sprache, die auch zu den Kindern redet. Aber dieſe verſtummt in der Charakterloſigkeit moderner Bauten. Auch unſere Stadt macht es ihren Kindern nicht mehr ſo leicht, wie einſt dem Knaben vom Hirſchgraben. „Die große Mainbrücke, der ſchöne Fluß auf- und abwärts, der goldene Hahn auf dem Brückenkreuz," den jener ſo gern im Sonnenſchein glänzen ſah, „ziehen zwar noch die Blicke an und erfüllen mit einer erfreulichen Empfindung;" aber „die ernſten und würdigen Umgebungen," die auf Goethe Eindruck machten, — „die vielen kleinen Städte in der Stadt, die Feſtungen in der Feſtung, die ummauerten Kloſterbezirke, die burgartigen Räume aus früheren Jahrhunderten, welche die Aufmerkſamkeit des Kindes am meiſten auf ſich zogen," — ſie ſind ihres alterthümlichen Zaubers entkleidet oder ganz verſchwunden. In der Gleichförmigkeit fehlen feſte Anhaltspunkte für das Intereſſe. Alles wird obenhin begafft, das wirklich Intereſſante überſehen und zuletzt mit ſehenden Augen nichts mehr geſehen.

Dennoch bin ich nicht ganz der Meinung Derer, die dem Kinde lieber eine Binde um die Augen legen möchten, oder wenigſtens in ihrer Sorglichkeit ihm ein für alle Mal gebieten, die Straßen nach ſtreng berechnetem Minutenmaße zu durcheilen. Es liegt darin etwas Unnatürliches und Verdacht Erregendes. Gaſſen, Häuſer und Läden ſind einmal da. Es handelt ſich nicht darum, das Sehen zu verbieten, ſondern — dem Kinde *ſehen zu helfen*. Und hier fällt nicht nur Denen, die das Kind wirklich durch die Stadt leiten können, unmerklich eine Pflicht zu, ſondern auch die Schule, namentlich Anſchauungsunterricht, Heimathskunde und Geſchichte, mögen hier eine verdienſtliche Aufgabe finden. Es gilt, das Kind zu orientiren. Wir müſſen es von der unklar verſchwimmenden Maſſe ab auf einzelne und würdige Partieen zu lenken und hier das Intereſſe

zu eingehender Betrachtung zu ſammeln ſuchen. Wenn jetzt die Steine nicht mehr reden, ſo müſſen wir mit unſrer Rede dem Kinde zu Hülfe kommen und mit Sagen und Geſchichten das verwiſchte oder modern verhüllte Alterthum wieder zum Leben hervorrufen, aber auch die Schöpfungen moderner Civiliſation und Induſtrie würdigen laſſen, — wie der kleine Wolfgang ſeiner Zeit nicht nur an altem Gemäuer, ſondern nicht minder in den Werkſtätten der Handwerker fleißig beobachtet und gelernt hat.

Auch das Leben der Begebenheiten, das in den Straßen wogt, will bewältigt ſein. Daß in dieſen Wogen mancher Schmutz vorübergetrieben wird, von dem wir das Auge des Kindes gern abwenden möchten, iſt kaum das Schlimmſte; wenigſtens möchten wir dem Auge, das aus einem reinen Herzen blickt, zutrauen, daß es in den meiſten Fällen entweder im Schlimmen nichts Schlimmes ſieht, oder in ihm das Schlechte gründlich haſſen lernt. Auch trifft das Kind auf Situationen genug, die an ſich bildend ſind, — die ſein Intereſſe erregen, an denen es Gedanken und Fragen fortſpinnen könnte. Aber das Schlimme iſt auch hier, daß die Ueberfülle der Erſcheinungen nicht eine derſelben zu tieferer Wirkung kommen läßt, — daß Tragiſches und Komiſches, Elend und Ueppigkeit, Weinen und Lachen, Mitleid und Spott in raſcher Folge neben einander treten und ſich wechſelweiſe verdrängen, — daß ein Bild, kaum abgeſchattet, ſchon wieder in ein anderes verwiſcht, ein Affekt, kaum erregt, ſchon von einem andern verdrängt wird.

Die Unbedeutendheit und Charakterloſigkeit der Erſcheinungen wirkt überdies ermüdend. Goethe hatte auch hierin es beſſer. Jene mittelalterlichen Meßkomitate und Pfeifergerichte, franzöſiſche Beſatzung, Kanonendonner von Bergen her, Prunk und Feſtlichkeit einer Kaiſerkrönung, — das waren Begebenheiten, die in bedeutungsreicher Geſtalt hervortraten und tief eingingen. Wie kräftig, antreibend und bildend ſie auf den Knaben wirkten, davon wußte der Greis noch zu erzählen. Unſre Jugend iſt zwar von einer reicheren Fülle von Erſcheinungen umringt; aber ob aus dieſen Produkten einer civiliſirten Volksſitte und abgeſchliffener Volksgebräuche einzelne Bilder ſo hell hervortreten und ſo entſchieden ſich einprägen, daß auch noch das Alter ihre heilſame Wirkung verſpürt, das iſt die Frage.

Kräftige Naturen helfen ſich in dieſem tonloſen Gewirre, und zwar mit einer Neigung, die man, oft zu geringſchätzig, die Liebhaberei des Kindes nennt. Der eine Knabe hat „ſeine einzige Freude an Pferden," und ſieht auf der Straße nichts als Roß und Reiter und Wagen: der andre hat es darauf angelegt, fremde Leute und Trachten herauszufinden und auf fremde Zungen zu lauſchen, oder er hat ſein ganzes Intereſſe dem

Fluſſe zugewendet und kann Stunden lang den Schiffen und Schiffern zuſehen. Ein ſolches Beſchränken des Intereſſes führt mindeſtens zu nachhaltigerem Aufmerken. Jedenfalls wird die Erziehung wohl thun, wenn ſie dieſer Spur nachgeht und die „Liebhaberei" des Kindes auf einzelne des Intereſſes wirklich würdige Partieen des Stadttreibens zu lenken ſucht. Dazu gehört aber auch, daß das Kind für die Erzählung ſeiner Reiſen durch die Stadt daheim ein geduldiges Ohr, eine zurechtweiſende Beſprechung und eine ſinnige Auffaſſungsweiſe finde.

Wenn man aber für den Ausfall an bedeutenden Erſcheinungen des eignen Stadtlebens etwa einen Erſatz in jenen Sehens- und Merkwürdigkeiten finden will, die von auswärts der großen Stadt zuſtrömen, ſo iſt von dieſen wilden Menſchen und zahmen Thieren, dieſen Buden und Theatern weniger eine Abhülfe als eine Steigerung des Uebels zu erwarten. Die einzelne Erſcheinung iſt wohl unſchädlich, wie ein harmloſes Spiel kindiſcher Neugierde; aber die Geſammtheit, das fortwährende Zu- und Ineinanderlaufen von Erſcheinungen droht mit einem Uebermaße von Erregungen und Zerſtreuungen, und trägt dazu bei, jene prickelnde Neugierde zu erzeugen, die immer nach Neuem gelüſtet und das Neue gleich wieder alt findet. — Und doch iſt auch hier, im Angeſichte ſolcher Herrlichkeiten, nicht ein abſolutes Verbieten, ſondern nur ein ſtrenges Beſchränken und weiſes Wählen anzurathen. Man muß der kindiſcheu Neugierde auch etwas verſagen können. Und der beſte Zügel der Neugierde iſt der Sporn des Intereſſes für wahrhaft bedeutende und würdige Gegenſtände.

Nur ſuche man dieſe nicht etwa in den fliegenden Akademieſtücken, die auf ihren Reiſen in den großen Städten hauſiren und den Schulen und Eltern als ſeltne Lehrſtücke ſich anpreiſen. Es mag dabei manches an ſich Sehenswürdige und wirklich Belehrende vorkommen. Aber es ſind doch immer nur Bruchſtücke; und werden dieſe dem Kinde, deſſen Bildung wir ſo gern in ſtetem und geordnetem Fortgang erhalten möchten, gelegentlich, wie ſie der Zufall eben in die Stadt bringt, vor die Augen geſtellt und, kaum angeſehen, wieder hinweggenommen, ſo werden ſie eben nur als zuſammenhangloſe Bruchſtücke ſich anſetzen oder noch häufiger nur die Gafluſt erregen, ohne irgendwie zu belehren. — Ueberhaupt glaube man doch nicht, daß jeder an ſich bildende Gegenſtand, wie er eben vorkommt, nebenbei fördernd in den Bildungsgang des Kindes ſich einfügen laſſe.

Auch das Theater lockt die Jugend. Aber wir dürfen den Eindruck, den dieſe glänzende Bretterwelt auf Kinder macht, nicht nach den abgeſtumpften Nerven Erwachſener bemeſſen. Die ganze Ueberfülle von Reizen, die ſich in der wirklichen Umgebung zerſtreut findet, ſtürmt hier

mit einem Male, mit allem Glanz und Schimmer der Kunſt und Afterkunſt ausgeſtattet, auf die Seele des Kindes ein. Dem kräftigen Jüngling, wenn ſich vor ihm der Vorhang zum erſten Mal entrollt, geht hier eine neue Welt auf, die alle ſeine Sinne ergreift, ſeine Seele mit glühenden Farben erfüllt und ihm noch Wochen und vielleicht Jahre lang zu ſchaffen macht. Aber Kinder, mit denen man die Zeit nicht erwarten kann, unterliegen der äußerlich überwältigenden und innerlich ihnen unverſtändlichen Erſcheinung; ſie werden betäubt, abgeſtumpft, todtmüde; ſie nehmen nichts mit heraus als einen flimmernden, verworrenen, wilden Eindruck und der große Eindruck eines erſten Theatertages, der ihrer ſpäteren Jahre wartete, iſt im Voraus verkümmert. Man ſollte ſie nie eher hinzuführen, bis ſie befähigt ſind, die bildende Wirkung des Inhalts zu erfahren. Und auch dann iſt das Beſte nur eben gut genug für die Jugend, — nicht Spektakelſtücke, Feuerregen und Feenlandſchaften, ſondern claſſiſches Schauſpiel, das der Jugend große Gedanken und ihrer Phantaſie einen kräftigen Aufſchwung giebt. Auch hier gilt übrigens die Erinnerung, daß wir für das Alter doch auch einen Genuß aufſparen wollen. — Ein Theater-Freibillet, wie es dem lebhaften Enkel des würdigen Stadtſchultheißen zu Gebote ſtand, wollen wir ſelbſt unſrer reiferen Jugend nicht wünſchen, — wie wir ja überhaupt etwas Andres im Sinne haben, als in allen Stücken nach Goethe's Muſter zu erziehen.

Selbſt die würdigſten Ausſtellungen der Wiſſenſchaft und Kunſt, — es darf mit dieſer Bemerkung hier nicht zurückgehalten werden, — ſelbſt dieſe Muſeen, Pinakotheken und Glyptotheken, die reiche Schule der Jünger der Wiſſenſchaft und Kunſt, ſind nicht eben Bildungsſtätten für — Kinder, oder ſie ſind es wenigſtens mit ſehr beſchränkendem Vorbehalt. Man erfährt es auf Reiſen, wie der Gang durch eine unbekannte Gemäldegallerie ſo leicht verwirrt, ermüdet und ſelbſt abſtumpft und wie überwältigender noch der Beſuch wiſſenſchaftlicher Sammlungen wirkt. Wo der Mann vom Fach im Ueberblick der Maſſe ſich ſchnell orientirt und in mäßigem Fortſchritt Einzelnes ſieht und ſtudiert, ſtreift der neugierige Blick des Unkundigen obenhin, oder bleibt nur an zufälligen Aeußerlichkeiten, meiſt am Glänzenden und Wunderlichen hängen. Wie kann man nun von Kindern erwarten, daß ſie hinreichende Selbſtbeherrſchung beſitzen, um unter dem Reichthume ſolcher Anſchauungen die Betrachtung auf Einzelnes zu koncentriren? Sie werden mit eiliger Neugierde hin- und herſehen und ſich bald rathlos und ſelbſt gelangweilt finden. In der reichſten Natur finden ſie ſich eher zurecht, als hier in den Sälen der Kunſt und Wiſſenſchaft. Wenn hier nicht ein Führer ihr Auge beſchränkt und das Einzelne verſtändig und gründlich betrachten lehrt, d. h. ihnen ſehen

hilft, ſo werden ſie auch hier nur erregt, nicht gebildet werden, nicht liebend in einen Gegenſtand ſich vertiefen, ſondern nur mit verſchwimmenden Nebelgeſtalten die Vorſtellung erfüllen.

Man wird nicht ſagen können, daß Goethe's Kunſtgeſchmack ſich wenig gebildet habe, obgleich er als Kind ſeine Studien nur in den Ateliers einiger freundlichen Maler, bei ſeinem lieben Seekatz und an den Gemälden ſeines Vaters und des Königslieutenants machte; man wird es zu würdigen wiſſen, daß er noch nach einem halben Jahrhunderte davon zu ſagen wußte, wie er an der kleinen „Marmor- und Naturalienſammlung" ſeines Vaters lernte und an den römiſchen Kupferſtichen des Vorplatzes, deren „Geſtalten ſich bei dem Kinde tief eindrückten." Man kann ſich des Gedankens nicht enthalten, daß Goethe — obſchon in dieſem Kopf eine Pinakothek und ein Muſeum eher Raum finden mochte, als in dem eines andern Menſchenkindes — nicht trotz ſeiner Beſchränkung an Bildungsmitteln ſo ſich gebildet habe, ſondern eben weil ſeine Bildungsmittel heilſam beſchränkt waren.

Eine ſolche heilſame Beſchränkung iſt aber überhaupt nöthig bei der Ueberfülle von Bildungsmitteln, welche, wie wir im Ueberblicke geſehen, eine reich entwickelte Culturſtadt darbietet. Man hat auch wohl eine Ahnung von dieſer Nothwendigkeit und ſucht das Kind von der reichen Außenwelt abzuziehen und in der Stille ſich ſammeln zu laſſen. Aber welches iſt das Ableitungs- und Beruhigungsmittel, nach dem man am nächſten und zuverſichtlichſten greift? — Man giebt — Kinderlectüre, dieſes ſüße Opium, das tumultuöſe Kindernaturen ſtille macht, oder — wie Schleiermacher ſich ausdrückt — ſie an den Tiſch nagelt. Aber man ſehe nun das Kind, wie es über ſeinem Buche ſitzt: ſein Auge verſchlingt Schrift und Bild, es fliegt immer flüchtiger über die Zeilen und Seiten hin, immer nur an dem dünnen Faden der Geſchichte oder, richtiger geſagt, des Kinderromans fort. Seine Wangen röthen ſich, ſie glühen. Alle Erregungen des Tages haben das Kind nicht ſo ergriffen, als das Buch, das es jetzt zu ſeiner „Erholung" lieſt. Statt daß es jetzt, in der Stille der Abendſtunde, zur Ruhe und Beſinnung kommen ſollte, überläßt es ſich dem Reize neuer und ſtärkerer Gemüthserregungen, — ſüßen Grauens, halsbrechender Phantaſieläufe, bis es mit glühendem Kopf und gläſernem Auge zu Bette geht, um hier in Träumen die Lüge der falſchen Welt bis zum Erwachen in die wirkliche fortzuſpinnen. Ob „die Sündfluth von Kinderſchriften, welche heutzutage die Kinderwelt mit den widerwärtigſten, fabrikmäßig gelieferten Abgeſchmacktheiten, wo nicht mit ſeelenverderbendem Gift überſchwemmt" (W. Menzel), — ob dieſer „Schwall unſäglich läppiſcher, ſeichter und durch Entnervung ſittenverderblicher Bücher"

(Gervinus) für das Kind der Waldeinsamkeit minder gefährlich sei, als für das Stadtkind, ist hier nicht zu untersuchen. Aber gewiß ist, daß auch diese Fluth hier höher anschwillt als dort, und daß ohnedies schon überreizte Naturen am leichtesten in jene Lesewuth verfallen, die Schleiermacher für so schlimm hält als „Spielwuth." Unter allen Umständen bedarf es einer sehr behutsamen Auswahl, wenn nicht die Kinderlektüre statt Bildung Verbildung, und statt der Sammlung und Beschwichtigung, die wir geben sollten, gerade das Gegentheil wirken soll. Es ließe sich viel über Nutzen und Schaden und über die rechte Leitung solcher Lektüre sagen. Hier sei es an einer Regel genug, — an Luther's Wort: „Nicht viel lesen, sondern gut Ding viel und oft lesen macht fromm und gelehrt dazu."

Die Erziehung denkt noch auf ein anderes Mittel der Sammlung und Beschwichtigung. Sie urtheilt ganz richtig, daß das Uebermaß zerstreuender Erregungen und zufällig wirkender Bildungsmittel ein bedeutendes Gegengewicht in dem Ernste der Schularbeit finden müsse. Aber dieses gesunde Urtheil greift fehl, wenn man nun auch die ganze Thätigkeit des Kindes auf diesem einen Wege hinzuleiten sucht, indem man dafür auch noch möglichst viel häusliche Stationen und Wegweiser — durch Privatunterricht — anlegt. Denn nicht alle Kraft des Kindes darf durch Schularbeit verbraucht werden. Wenn der Privatunterricht mehr giebt, als eine, in besondern Fällen vielleicht nöthige Nachhülfe und Ergänzung des Schulunterrichts, so wird es leicht geschehen, daß er im Hause Schularbeit giebt, um das Kind in der Schule müssig sein zu lassen, oder daß er den Gang des Schulunterrichts durchkreuzt, oder auch die Thätigkeit des Schülers überhäuft und zersplittert.

Uebersehen wir den Reichthum von Bildungsmitteln, den die Stadt in ihren Straßen und Begebenheiten, ihren Novitäten, ihren reisenden und stehenden Theatern und Museen und nebenbei noch in der Kinderstube durch Lektüre und Lehre zu bieten pflegt, so können wir Beneke's Wort verstehen, daß die Erziehung großer Städte (und höherer Stände) an einem gewissen Uebermaße kränkle. Es ist ein strenger Zügel der Neugierde und eine weise Führung der Wißbegierde nöthig, wenn nicht im Reichthum der Bildungsmittel Armuth an wahrer Bildung entstehen soll, — Vielseitigkeit ohne Gründlichkeit, Erregbarkeit ohne Ausdauer, Frühreife und Uebersättigung und am Ende der Dünkel, daß man alles gesehen, gelernt und ausgekostet habe, während man doch von Allem nur gekostet und bei Allem wenig gelernt hat.

Die Folgen eines solchen überreichen Bildungsprocesses — die Verfrühung und Uebersättigung — machen sich zunächst und am deut-

lichſten in der Schule bemerkbar. Das ſchon außerhalb der Schule vielfach angeregte Kind zeigt hier eine frühzeitige Bildſamkeit, aber im Verlaufe verliert ſich die Erregbarkeit leicht in Schlaffheit und Unluſt, ſo daß in den Jahren, wo nach natürlicher Entwickelung die volle Kraft des Jünglings aus ihrem Rückhalt hervortreten ſollte, oft nicht viel mehr von ihr übrig iſt, als ein zerſtreutes, unruhig abſpringendes Weſen. Das iſt die Krankheit des Ueberreizes und der Abſpannung, die dann Viele als Faulheit ſchelten oder als Dummheit beklagen. Das iſt die Erklärung zu der, von uns an einem andern Orte ausgeſprochenen Bemerkung, daß die Kinderſchulen der großen Städte denen der kleinen weit voraus ſind, während Seminare und Gymnaſien der Großſtädte an Erſchlaffung leiden und ſich nach einer Erfriſchung durch den Zutritt kräftiger Landnaturen ſehnen.

Woher kommt es, daß dieſer Ueberfluß an Bildungsſtoff, nach dem hinwiederum das Landkind ſich ſehnt und an dem es ſich nährt, von dem Stadtkinde ſo oft nicht beherrſcht werden kann? Vielleicht nur daher, weil er zu frühe und ſchrankenlos auf daſſelbe wirkte, und — weil das Sadtkind eben keine Waldeinſamkeit hat, in der es von ſeinen Erregungen ſich wieder beruhigen und die empfangenen Bilder in ſich abklären könnte.

Damit iſt aber auch die Vermittelung angezeigt: Das natürlichſte Gegengewicht für Uebermaß der Cultur iſt — die Natur. Wohl dem Kinde, deſſen Elternhaus, von Wald und Flur umlegen, noch ein Stück Erde für ſein Sichtummeln, Klettern, Arbeiten, ſein Sichſelbſtverſuchen und ſein Sichbeſinnen frei hält! Wohl dem Kinde, für deſſen Arbeit wenigſtens ein Fleckchen Gartenland erübrigt iſt, an dem kein bezahlter Gärtner ſich vergreifen darf! Wohl dem Mädchen, das noch, wie ſelbſtverſtändlich, der Mutter in häuslichen Arbeiten geſchäftig an die Hand geht und wenigſtens in eigenen Scherben ſeine Blumen pflegt! — Vor vielen Städten muß hier Frankfurt glücklich geprieſen werden, das noch Gärten in der Stadt und eine neue Stadt in Gärten hat, — eine Wohlthat, deren Wirkung noch in etwas Größerem, als im geſunden Luftbad, zu erkennen iſt.

Wo aber im Reichthum der Cultur Armuth an Natur entſteht, da muß die Erziehung dem Kinde mindeſtens natürliche Beſchäftigungen zu geben ſuchen. Und wenn ſich auch ſolche Beſchäftigungen, wie ſie in einfachen ländlichen Verhältniſſen ſich von ſelbſt ergeben, nicht wohl in den Bann der Civiliſation hereinziehen laſſen, ſo muß man doch etwas Beſſeres zu erdenken wiſſen, als Unterhaltungen, die von den Erwachſenen gegeben und von dem Kind in Paſſivität hingenommen werden. Nur das Schaffen iſt wahre Beſchäftigung. Nur in der Selbſtthätigkeit kommt

das Kind zum Bewußtſein ſeiner ſelbſt; ſolche Arbeit bewegt, beruhigt und kräftigt zugleich. Die Erziehung gebe Gelegenheit und wecke Liebe zu ſolcher ſelbſteigenen Thätigkeit. Man achte das Kleine nicht für zu klein. Vom Bauklötzchen, Kartenhausbauen, Papierausſchneiden und Puppenankleiden bis zu Griffel und Pinſel, Papparbeiten, Pflanzen- und Mineraliensammeln, Schnitz-, Dreh- und Hobelbank und Puppenkleiderſchneidern, — überall iſt Gewinn, wo das Kind ſich ſelbſtthätig und ſelbſterfinderiſch beſchäftigt. — Herbart empfiehlt „zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenſchaftlichen Regungen verbunden iſt," auch das Erlernen irgend einer ſchönen Kunſt, ſelbſt in dem Falle, wo nur mäßiges Talent vorhanden iſt. Aber er — vor einem halben Jahrhundert — kannte freilich noch nicht die Modeſucht unſerer Zeit, die da meint, daß der gute Ton eines gebildeten Menſchen ſich ein- für allemal auf Klaviertaſten erweiſen müſſe; ſonſt würde er erinnert haben, daß neben dem Talent auch die Neigung des Kindes befragt werden muß, und daß die freie Kunſt nicht abermals zur Zwangsarbeit werden darf. — Man gehe überhaupt der Liebhaberei des Kindes nach; je entſchiedener ſie hervortritt, je eher wird ſie zu einer charakteriſtiſchen und dauernd bildenden Richtung ſich beſtimmen. Man verſuche es mit Manchem. Nur daß nicht auch hier wieder unſteter Wechſel und Flatterſinn eintrete, ſondern daß das Kind mit ausdauernder Liebe bei einem verharre.

Im alten Hausgeſetze des öſterreichiſchen Kaiſerhauſes beſteht — ob jetzt noch befolgt, weiß ich nicht — die Vorſchrift, daß jeder Prinz des Hauſes ein Handwerk lernen müſſe. Das iſt ein gutes Hausgeſetz, nicht blos für kaiſerliche Prinzen. Zſchokke hat es ſeiner Zeit für jeden ſeiner Söhne befolgt.

Auch unſer Knabe vom Hirſchgraben hat nicht blos Mährchen geſehen und erzählt, ſondern, wie er mit Behagen berichtet, frühe gelernt, „mit Zirkel und Lineal umzugehen, an Papparbeiten ſich höchlich beſchäftigt, die Rüſtkammer für ſeine Schau- und Trauerſpiele ſelbſt ausgeſtattet und bald auch mit Gartengeſchäften umzugehen gelernt."

Sprachen wir bisher von einem Luxus des Geiſtes, der das Intereſſe überreizt und verflüchtigt, ſo bleibt uns noch ein Luxus der ſinnlichen Natur zu erwähnen, — der Luxus der Bequemlichkeit und der Vergnügungen, der ſittlich zu entnerven droht. Denn auch dieſer findet in der am reichſten entwickelten Civiliſation die reichſte Nahrung. Wovon das Landkind wie von den Herrlichkeiten einer fernen Feenwelt träumt, das wird hier ſchon als fertige Gabe vor Augen geſtellt. Bedürfniſſe werden von der zuvorkommenden Induſtrie geweckt und, kaum empfunden, ſchon befriedigt, um neuen Platz zu machen. Wo aber der Leib

weich und bequem gehalten wird, da verweichlicht nur zu leicht auch die Seele. Und wenn es richtig iſt, daß der Menſch um ſo glücklicher iſt, je weniger Bedürfniſſe er hat und je leichter und unmittelbarer er ſie ſelbſt zu befriedigen vermag, ſo folgt daraus, daß ſolcher Luxus der Kindheit zugleich die Zufriedenheit des Alters gefährdet. Die Eltern ſelbſt ſagen ſich dies wohl; ſie erinnern ſich, wie ſie in ihrer Jugend bei mehr Einfachheit glücklich geweſen ſind; aber dennoch gewinnt man es nicht über ſich, zur alten Einfachheit zurückzukehren. Man weiß es, daß eine kräftige Jugend in Sturm und Wetter aufwachſen muß, und rühmt ſich des, wie man in der eigenen Jugend abgehärtet worden ſei; aber dennoch hält man die eigenen Kinder weich und warm. Denn der Luxus übt ſeine Herrſchaft weniger durch ſüßen Sinnenreiz, als durch die Gewalt der allgemeinen Sitte. Wer mag für einen ungeſelligen Sonderling gelten, oder von den eignen Kindern die Klage hören, daß ſie es ſchlimmer hätten, als die des Nachbarn?!

Daß dieſe Gewalt der Sitte manchen Wohlſtand bedroht, gehört nicht vor das Forum der Pädagogik; wohl aber der beſondere ſittliche Nachtheil, der eben da hervortritt, wo leichthin aus vollem Reichthum geſchöpft wird. Denn nur, wenn Vater und Mutter mit eigner Entbehrung und Arbeit geben, macht das Geben ſittlich froh und das Nehmen wahrhaft dankbar.

Ich weiß recht wohl, daß dem Luxus der Bequemlichkeit auch ein höherer Geſichtspunkt abgewonnen werden kann. Er iſt, im beſten Sinne genommen, ein Akt der Cultur zum Ueberwinden der Materie und zum Freiwerden der geiſtigen Bewegung. Aber wenn dieſe Auffaſſung wirklich praktiſch werden ſoll, ſo muß die Erziehung ſchon das Kind mit einem hohen, über die Materie hinausgehenden Streben zu erfüllen wiſſen und mit einer Thätigkeit, die nicht in den Eiderdunen ſtecken bleibt. — Jedenfalls iſt es wohlgethan, dem Uebermaße zu ſteuern, — jede natürliche Veranlaſſung zu Entbehrungen ungeſtört und unbeklagt auf das Kind wirken zu laſſen und die vielen Hände, die ihm zu dienſtwilliger Aufwartung bereit ſind, wo es ſich aus eigner Kraft helfen könnte und ſollte, — in Feſſeln zu legen.

Unter einfachen und natürlichen Verhältniſſen findet das Kind von ſelbſt, in der Natur, in der Freiheit und in der Häuslichkeit ſeine Freude. Nur in den künſtlichen Umzäunungen der Civiliſation bedarf die rathloſe Langeweile beſonderer Veranſtaltungen zur Vergnügung des Kindes, und dieſem Bedürfniſſe kommt eben jene Civiliſation mit reichen Anerbietungen entgegen. Hier hilft die Induſtrie dem Kinde *ſpielen*, oder vielmehr ſie verdirbt ihm das Spiel. Während dort das Kind aus Stäbchen und Klötzchen, aus Thon und Sand, aus Blumen und Blättern ſich eine eigene Welt macht und ſie mit ſeiner Phantaſie belebt, wird ſie ihm hier

gleich fertig gegeben, in Glanz und Schimmer, ganz die wirkliche Welt, nur in verkleinertem Maßstab und unendlich viel prosaischer und ärmer, als die poetische des Kindes: — die fertige Puppenküche mit dem Puppen-Kochbuche dazu, gerade so wie die große in der das Kind wirklich an die Hand gehen sollte, — Wagen uud Pferde, die von selbst laufen, — ganze Ausstellungen von Modellen der Industrie und Kunst, die auf dem Weihnachtstisch aufgestellt werden und eben zu nichts taugen, als zum Aufstellen. An solchen Spielsachen verlernt das Kind das Spielen; es hat nichts mehr daran zu thun, als — und das zeugt wenigstens noch von einem Thätigkeitstriebe — sie zu zerbrechen, um Neues und noch Glänzenderes zu erhalten. Die Eltern sehen mit einer Art von Wehmuth auf die überreizten Kinder, sie erinnern sich gern, wie sie in ihrer eigenen Kindheit bei bescheideneren Gaben froher gewesen sind. Aber die Macht der Sitte bringt doch immer neue Gaben, — etwas recht Außerordentliches, recht Ueberraschendes; denn — es werden ja andere Kinder eben so reichlich begabt.

Am frohsten wird das Kind bei den Freuden, die es sich selbst ausdenkt und schafft. Die absichtlichen und künstlichen Vergnügungen, die ihm von Erwachsenen veranstaltet werden, führen selten zu wirklichem Frohsinn, — selbst nicht das gewöhnliche Spazierenführen, denn das Kind will dabei Zweck und Ziel und etwas zu schaffen haben. Die kinderfreundliche Zuvorkommenheit, die das Kind immer zu unterhalten und zu vergnügen strebt, erzeugt in ihm jene prickelnde, bald in kindischer Lust aufflackernde, bald wieder sinkende Stimmung, die immer von Außen her amüsirt sein will, immer nach neuen Erregungen gelüstet und in Rathlosigkeit und üble Laune verfällt, wenn in solchen Vergnügungen eine Stockung eintritt. Daraus werden dann Kinder, die sich über nichts mehr freuen, über nichts mehr wundern können und mitten unter den Herrlichkeiten der Welt, „Alles so langweilig" finden. Sucht man aber diese gedrückte Stimmung durch immer höhere Reize zu heben, so tritt man unmerklich in die Vergnügungen der Erwachsenen ein und läßt in der Kindheit schon die Freuden des Alters vorausnehmen. Und ein solches Ueberreizen führt bald zur Uebersättigung und Ueberdruß, und erzeugt somit eine Lähmung der Seele, die schwerer zu heilen ist, als ein von Kummer und Noth niedergedrücktes Gemüth. Oft ist es an diesem einen Kelche genug und braucht nicht erst der des Lasters geleert zu werden, wenn aus Kindern altersmüde Jünglinge werden sollen.

Am drohendsten ist die Gefahr, wo das Haus selbst im Strudel der Vergnügungen lebt. „Läßt man die Kinder an diesen Zerstreuungen und Vergnügungen Theil nehmen, so verdirbt man sie von Grund aus; schließt man sie ganz davon aus, so werden durch die Anschauung aus der Ferne

Einbildungskraft und Begierde meiſt nur um ſo höher geſpannt und die Ausſchließung als Unrecht empfunden. Die Zumuthung aber, daß die genuß- und zerſtreuungsſüchtige Zeit das, um der Erziehung der Kinder willen, ändere, würde als eine unerhörte Sonderbarkeit angeſehen werden. Unter ſolchen Umſtänden hat die Wiſſenſchaft weiter keinen Rath zu ertheilen.“ — So düſter ſah Benecke, unter dem Eindrucke der ihm nahe gelegenen Anſchauungen (Berlin), die Situation an; und wir werden ſolchen Erfahrungen gegenüber es als großen Segen zu ſchätzen wiſſen, wenn in einer Stadt — wie in der unſrigen — mitten in der Opulenz noch vielfach Einfachheit und Sincerität der Familienſitte in würdigſter Weiſe ſich bewahrt hat und zu bewahren ſucht. Die unmerkliche Macht einer ſolchen guten Familienſitte wird allein ſchon faſt hinreichen, dem Kinde jene künſtlichen, in die Luft verfliegenden Vergnügungen zu verleiden, indem ſie würdigere und edlere Freuden koſten läßt. Denn der eigentliche Heerd ſolcher Freuden, an deren wohlthuender Flamme auch die Jugend ſich gern erwärmt und erfreut, iſt die Familie. — Will und kann man mehr thun, ſo führe man die Kinder hinaus zu wahrhaft großem und zugleich beruhigendem Genuß. Man benutze die Bahnen, auf denen die Unruhe der Welt pulſirt, um die Jugend zur Ruhe zu flüchten; man führe ſie nicht abermals in das Gewühl und die Erregungen großer Städte, ſondern in eine ſtille große Natur; man führe ſie in das Haus des Bauern und in die Hütten der Armuth. Man laſſe die Jugend dieſe Gegenſätze des eigenen Lebens erfahren; man laſſe ſie in der Einſamkeit ſich beſinnen und in ihr in Fußreiſen und unter Entbehrungen weiter gehen. Sie werden beruhigter und neuer Gedanken froh in die unruhvolle Stadt zurückkehren.

Doch damit ſind wir unmittelbar auf das hingeführt, was bisher nur mittelbar berührt wurde: auf das wichtigſte Bildungsmittel des Menſchen, — den Menſchen ſelbſt. Und wie verſchiedenartig wirkt auch hier kleinbürgerliche Zurückgezogenheit und großer Weltverkehr! dort nicht ſelten einſeitig gebildete aber ſcharf ausgeprägte Charaktere, ein eng beſchränkter Kreis von Menſchen, die eine Theilnahme für einander haben, unter denen auch das Kind ſich heimiſch findet. Hier dagegen Menſchen, vielfältig erfahren und cultivirt, ein Wogen und Wechſeln, und in dieſem Wogen das Kind, von den verſchiedenen Geſtalten berührt und angeregt, — in der Menge unbeachtet, vielleicht einmal geliebkoſt und dann wieder vergeſſen.

Der Menſch muß Menſchen kennen lernen. Hier ſind ihrer genug, — eine reiche Schule der Erfahrung iſt aufgethan. Aber Menſchenkenntniß wird nicht in flüchtiger Bekanntſchaft vieler erworben, ſondern durch fortgeſetzte und tiefgehende Erfahrungen an Einzelnen. Und dieſe vielen

Menſchen ſieht das Kind meiſt nur im Vorübergehen, und es ſieht an ihnen nur die äußere Seite des Welt- und Geſchäftsmanns, vermag nicht tiefere Blicke in den wirklichen Menſchen, in eigentlich charakteriſirende Seelenzuſtände zu thun. Auch dieſer Verkehr zwar bildet die Jugend; er führt ſie -- was wir nicht zu gering anſchlagen wollen, — zu Tugenden der Civiliſation, zu leichter Gewandtheit und Sicherheit im Umgang. Aber in beſchränkterem Kreiſe würde ſie vielleicht eher zu jener Menſchenkenntniß eines Tobias Witt hingeleitet werden, „der aus einer nur mäßigen Stadt gebürtig und nie weit über die nächſten Dörfer hinausgekommen war, und dennoch von der Welt mehr geſehen hatte, als Mancher, der ſein Erbtheil in Paris oder Neapel verzehrt hat.

Das Kind will Menſchen lieben; in ſolcher Liebe veredelt ſich das Herz, kräftigt ſich das Streben. Hat nun Jean Paul Recht, wenn er behauptet, daß es eben die Erziehung auf dem Lande ſei, welche Liebe wirke? Gewiß iſt, daß dort, wo der Nachbar den Nachbarn — und auch des Nachbarn Kinder kennt, — vielleicht mehr Reibung des Haſſes, aber auch ein innigeres Aneinanderſchließen ſich findet, als in der großen Menſchenwoge der Stadt. Man kann nicht Menſchen lieben, die man nicht kennt, und hier ſind ihrer ſo viele. Auch das Kind erfährt ihre Liebe nicht. „Jeder drängt ſich an dem Andern raſch und fremd vorüber und fraget nicht nach ſeinem Schmerz.“ Man hört von Elend uud Unglück und ſpricht gleichgültig davon, wie von anderen Tagesneuigkeiten. Man zieht ſich zurück von der großen Menge, um ſelbſteigen ſein Glück zu pflegen und — ſeinen Egoismus.

Die Jugend muß Menſchen achten lernen, um an ihnen ſich zu bilden. In der erwachſenen Welt ſucht das Kind die Vorbilder ſeines Strebens. Aber wo findet es in der vorüberrauſchenden Menge den ganzen Menſchen, deſſen Weſen es erfaßte, den Charakter, an dem es ſich aufrichten könnte? Und wenn es ihn findet, unter den Wenigen, die ihm mit offener Bruſt näher treten, wie leicht wird die Wirkung des Einzelnen durch Maſſeneindruck wieder geſchwächt und durch entgegengeſetzte Einflüſſe geſtört. — Im vielfältigen Verkehr verliert die Jugend bald die blöde Scheu und Schüchternheit, aber damit auch nur zu leicht die Achtung die ſie den Erwachſenen ſchuldet. — Auch Goethe, der von ſich ſagt, daß „ſein Gemüth von Natur zur Ehrerbietung geneigt“ geweſen ſei, und „daß eine große Erſchütterung dazu gehört habe, ſeinen Glauben an irgend ein Ehrwürdiges wankend zu machen,“ geſteht doch, daß ſchon in ſeiner Kindheit, im Begegnen vielartig geſinnter Menſchen, in ihm der „Keim zu der Nichtachtung, ja der Verachtung des Publikums gelegt worden ſei,

die ihm eine ganze Zeit ſeines Lebens anhing und nur erſt ſpät durch Einſicht und Bildung ins Gleiche gebracht werden konnte.

Und wenn es nur die Verachtung dieſes ſchattenhaften Publikums wäre! Aber der Keim der Ehrfurcht, aus dem allein ſelbſt ein Goethe die ganze Blüthe der Menſchlichkeit ſich entwickeln ſieht, — es iſt ein zarter Keim, der aus einer reinen Seele ſcheu und freudig an hohen Geſtalten ſich emporrankt, aber, einmal verletzt, ſeine Lebenskraft leicht auf immer verliert. Und wer wird ihn pflegen, wo ſo Viele gleichgültig und nicht achtend, ſich vorüber treiben? Wer ihn ſchützen, wenn der giftige Thau der mediſanten Reden ſo reichlich in das unbewachte Ohr des Kindes fällt? Die vielen Menſchen werden ihm gleichgültig, die Gleichgültigen bald von ihm mißachtet werden, und die Mißachtung wird ſich nur zu leicht auch gegen Diejenigen kehren, die nach Gottes Ordnung Gegenſtand der ehrerbietigſten Scheu des Kindes ſein ſollten. Wird aber ſo der Keim kindlicher Ehrfurcht verletzt und zertreten, dann darf man ſich nicht wundern, und darf kaum zürnen, wenn Unbeſcheidenheit und Keckheit bald in Frechheit, der abſprechende wegwerfende Ton bald zur Zuchtloſigkeit übergeht. Aber trauern muß man; denn mit der Achtung vor Menſchen, die uns heilig ſein ſollten, ſtirbt bald auch die Ehrfurcht vor dem Heiligen ſelbſt, — ſtirbt die Pietät, die Lebenswurzel des Menſchen ab.

Und wenn wir nun dieſe Schaubühne der großen Welt vor unſeren Augen hinwegrücken, ſehen wir vielleicht im ſtillen Hintergrund ein Bild der kleinen, an dem wir uns erfreuen könnten? — Kinder in freier Natur, im unſchuldigen Spiel oder kräftigen Ringen? Knaben und Jünglinge, die in feuriger Begeiſterung ſich an einander ſchließen? Nur zu häufig finden wir auch hier ſtatt der Natürlichkeit ein civiliſirtes Weſen, ſtatt der Freiheit Aufſicht, „ſtatt ſpielen Geſellſchaften, ſtatt Geſpielen Beſuche, ſtatt Freunden Bekanntſchaften“ (Curtmann). Auch hier drückt die Menge und der Wechſel auf die Regungen der Innigkeit. Es trennen überdies die weiten Räume, es fehlen die freien Spielplätze, es fehlt die Weite der Natur in der Kinder ſich aneinander ſchließen; und die Furcht des Erziehers, daß der Zögling durch ſchlechte Geſellſchaft angeſteckt werde, hält die Kinder noch mehr auseinander. — Auch Goethe erfuhr dies Mißverhältniß, als er, gewiß verſpätet, (mit ſeiner Schweſter) in eine öffentliche Schule geſchickt wurde; — „denn indem man die bisher zu Hauſe abgeſondert, reinlich, edel, obgleich ſtreng gehaltenen Kinder unter eine rohe Maſſe von jungen Geſchöpfen hinunterſtieß, ſo hatten ſie vom Gemeinen, Schlechten, ja Niederträchtigen ganz unerwartet alles zu leiden, weil ſie aller Waffen und aller Fähigkeit ermangelten, ſich dagegen zu ſchützen.“ Und obſchon in Wahrheit eben mit dieſem Hinausſtoßen, trotz allem Un-

gemach, eine neue kräftigende Bildungsperiode für ihn anhob, ſo war doch auch dieſes große Frankfurt, in das er erſt jetzt eigentlich eintrat, zu arm, um dem Knaben einen Freund zu geben; denn ſein „Pylades" war es eben nur ſo weit, daß er „eine ganze Weile treulich mit ihm zuſammenhielt."

Bei dieſem Auseinanderhalten der Kinder muß die Erziehung auf eins der natürlichſten Bildungsmittel verzichten, — auf die Erziehung der Kinder durch Kinder. Dieſe ſelbſt verlieren leicht ihre friſche Kindlichkeit, und ein großes Gut des Lebens und ſeiner Erinnerung, — eine Jugendfreundſchaft, — bleibt ihnen verſagt. Denn unter den Augen der Aufſicht ſchließen Knaben und Jünglinge keine Freundſchaft.

Der Art ſind die Gefahren, welche der Erziehung in der Menſchenfluth einer großen Stadt drohen. Eine Erziehung, die ihren Zögling dem Anrauſchen dieſer großen Menſchenwoge entzieht und doch auch wieder den Muth hat, ihn in derſelben ſich ſelbſt verſuchen zu laſſen, wird jene Gefahren mäßigen; ſie beſiegen aber nur dann, wenn ſie dem Kinde in dieſer großen Welt eine kleine zu bewahren verſteht, in der es nicht nur Schutz, ſondern auch Pflege der edelſten Keime der Menſchlichkeit findet. In dem Elternhaus, — und wo die Gunſt der Vorſehung dieſem auch noch Verwandte durch die Bande des Bluts, wie gleicher Geſinnung innig verbunden hat, — in dieſer großen Familie muß das Kind Menſchen kennen, lieben und achten lernen. Hier muß die Pietät ihre feſten Wurzeln ſchlagen, hier muß es die hohen Geſtalten finden können, an denen es ſich aufrichtet. Dieſe kleine Welt muß es die große verſtehen und ertragen lehren.

Wir haben an dem Verlaufe äußerlicher Erſcheinungen die ſittlichen Gefahren derſelben nachzuweiſen geſucht. Vielleicht wundert man ſich, daß ich dem Bilde nicht noch einen dunklen Zug hinzugefügt habe, einen Zug, den man als charakteriſtiſch im großſtädtiſchen Leben anzuſehen pflegt — die Sittenverderbniß. Aber ich habe abſichtlich es vermieden, hier die gewöhnliche Rede von dem „modernen Babel" aufzunehmen, das man jetzt überall zu finden meint, wo 50,000 Menſchen beiſammenwohnen. Denn daß der Schmutz der Sittenverderbniß, der ſich als Bodenſatz der Cultur ablagert, in den großen „Babels" überhaupt zu reicheren Procenten ſich aufhäufe, als in den kleinen Städten Galiläa's, iſt mir noch zweifelhaft. Die mir zunächſt liegenden Erfahrungen verneinen es ſogar. Ueberdies ſucht dieſe größte Gefahr ihre Opfer mehr unter Erwachſenen, als unter Kindern. — Wenn von einem Gifte der großſtädtiſchen Atmoſphäre die Rede iſt, ſo ſcheint mir dieſes weniger in dem Peſthauche des Laſters zu liegen, als in dem erſchlaffenden Einfluß, den ein Uebermaß von Civiliſation und Zerſtreuung auf Sitten und Charakter ausübt.

Reichthum der Cultur und Civiliſation gegenüber der Armuth an Natur und Freiheit, — in dieſem Zwieſpalt liegt die Schwierigkeit großſtädtiſcher Erziehung. Große Städte ſind eine reiche Bildungsſchule für Erwachſene; — daß ſie es für Kinder werden, das hängt vom Ueberwinden jener Schwierigkeiten ab. Rückwärts zur Idylle des Lebens wird der Weltlauf nie wieder gelangen; und auch wir können nicht Rouſſeau'ſche Naturmenſchen erziehen wollen. Aber der Abſtand des Kindes von den Reſultaten der Kultur, deren Fülle in den großen Städten ſich anhäuft, iſt ſo groß, wie die Zeit, deren Jahrtauſend lange Folgen von der Quelle der Bildung bis zu ihrem gegenwärtigen Stande führte. Dieſe Weite vorwärts darf das Kind nicht im Ueberſtürzen durchmeſſen; denn wie im Verlaufe der Weltgeſchichte, ſo müſſen auch im Bildungsgange des Individuums die natürlichen Entwickelungsperioden abgewartet werden. Wie es nun im Großen die ſchwierige Aufgabe der Menſchenerziehung iſt, den Strom der Kultur, welcher befruchtet und verwüſtet zugleich, in ſicheren Ufern zum Heile der Menſchheit zu lenken, — ſo hat die Kindererziehung dieſe Aufgabe im Kleinen zu löſen. Und wie insbeſondere der unruhvollen, athemloſen Haſt unſrer von tauſend Reizen erregten Zeit, ſo iſt auch unſerer großſtädtiſchen Jugend Sammlung und Beſchwichtigung nöthig.

Der Schule wie dem Hauſe wachſen hierbei Pflichten zu. Die Schule ihrerſeits muß es verſuchen, den außerhalb fluthenden Reichthum an Bildungsmitteln in ſich aufzunehmen und in ein geregeltes Bett zu lenken; ſie muß um ſo mehr Beſchränkung und Vertiefung des Intereſſes fordern, je mehr dieſes durch die Umgebung erregt und zerſplittert wird; ſie muß um ſo mehr Ernſt der Arbeit verlangen, je mehr der Flatterſinn auswärts Nahrung findet, — um ſo entſchiedener auf Gehorſam dringen, je mehr die Bande der Pietät im Menſchenverkehr ſich lockern, um ſo kräftiger nach dem Himmliſchen weiſen, je mehr das Kind zum irdiſchen gezogen wird. — Aber die umfangreichere Pflicht bleibt dem Hauſe zugewieſen.

Die Familie muß für das Kind die kleine Welt werden, in der es der großen entrathen und vergeſſen kann, die Heimath, in der es noch Natur und Freiheit findet, das heilige Aſyl, in das die Unſchuld vor der Berührung mit der böſen Welt ſich flüchtet; hier muß das Kind in Einfachheit froh ſein lernen und auch am herben Ernſt des Lebens ſich kräftigen können. Hier muß es die großen Vorbilder ſeines Strebens finden, die treue Bruſt, an der es Liebe lernt, und in Blick und That und Sitte die ſtille Rede, die nach den Quellen ewigen Friedens und ewigen Heils weiſt.

Man wird vielleicht ſagen, ſolches Wirken ſei die Pflicht eines jeden

Elternhauſes. Gewiß, ſie iſt es; aber ſie fordert in einer reich entwickelten Umgebung von dem Sinne und der Sitte der Familie mehr Sorgfalt, mehr Hingebung und Aufopferung, als dies in ländlicher Abgeſchiedenheit der Fall iſt. In einfachen Verhältniſſen macht es ſich von ſelbſt, daß die Eltern mit ihren Kindern leben, und ein Hofmeiſter, wenn ſie einen ſolchen noch dazu nehmen, thut dieſem Zuſammenleben nicht viel Abbruch. Wo aber das natürliche Leben von unendlicher Geſchäftshaſt und allſeitigen Zerſtreuungen auf ein Reſtchen von abendlichen Mußeſtunden reducirt iſt, da muß der Vorſatz, wenn es nicht die heilige Liebe thut, wenigſtens dieſen Reſt für ein Familienleben retten. Hier iſt der reichſte Vater nicht reich genug, einen Erſatzmann für ſich ſelbſt zu bezahlen, und noch weniger eine Vertreterin der Mutter.*)

Für dieſe neue Zeit reichen die einfachen Erziehungsmittel der alten nicht mehr aus. Aber die einfachſten, welche die Menſchheit je beſaß, dürfen dabei nicht aufgegeben werden, ſie müſſen vielmehr mit größerer Mächtigkeit hervortreten. Der Menſch, der in dieſem Strome der Kultur ſchwimmen, von ihm getragen werden, und doch ihn beherrſchen ſoll, muß mit höherer Kraft gerüſtet ſein, als der Menſch der Idylle von ehedem. Dieſe Kraft aber quillt nicht aus neuzeitlichem Leben, ſondern aus dem ewigen Borne, aus dem ſchon die Patriarchen ihre Stärke und ihren Frieden ſchöpften, aus der Quelle, von der geſagt iſt, daß, wer aus ihr trinket, nimmer wieder dürſten werde.

---

*) Wer an einem Gegenſatze ſich erquicken (oder erſchrecken) will, dem geben wir hier ein Bild des alten Familienlebens, wie es der klaſſiſche Fr. Jacobs zeichnet: „Das Leben des Mittelſtandes war damals (in meiner Jugendzeit) ſehr einfach; — die Genüſſe, in denen die heutige Kinderwelt aufwächſt, waren der damaligen noch fremd; und ſie vermißte nicht, was ſie nicht kannte. Weitläufige Wohnungen, welche die Glieder der Familie von einander hielten, waren nicht häufig; und wer ſolche beſaß, machte doch nur bei ſeltenen Gelegenheiten von ihrem Umfange Gebrauch. Meiſt waren Eltern und Kinder in einem Zimmer vereinigt; die Kinder arbeiteten und ſpielten unter den Augen der Eltern; und ein großer Theil der Erziehung beſtand in dieſem Zuſammenleben. Der kindliche Gehorſam, der Anfang und die Grundlage aller häuslichen und bürgerlichen Tugenden, verſtand ſich hierbei von ſelbſt; auch den Eltern nützte dieſer Zwang, den ihnen die Gegenwart der Kinder im Reden und im Handeln auflegte; und die Achtung, die ſie ihnen, mit wenigen Ausnahmen, einflößten, erſparte den Eltern viel Ermahnen, Lehren und Predigen: das wohlfeilere, meiſt aber kraftloſe Surrogat der praktiſchen Erziehungskunſt.... Von Geſellſchaften war kaum die Rede; höchſtens verſammelte ſich die Familie Sonntags nach der Nachmittagskirche: die Frauen, um über die Predigt zu urtheilen; die Männer, um über ihre Geſchäfte und die Welthändel zu ſprechen, oder, wenn der Stoff ausging, beim Bret- und Schachſpiel auszuruhen ꝛc.“ Perſonalien, S. 7.

Und ſelbſt hier dürfen wir auf Goethe zurückkommen. Denn wenigſtens nahebei und in ſeiner Weiſe ſchöpfte auch er aus jenem Quell die Kraft und den Frieden ſeiner Kindheit. Die Geſchichten des alten Teſtaments waren es, die ſeine Seele erfüllten, in die er immer mehr ſich vertiefte und die er, wie ſie in dem Kinde ſich abſpiegelten, in ſeinem Alter ausführlich wieder erzählt. „Vielleicht möchte Jemand fragen," ſagt er, „warum ich dieſe allgemein bekannten, ſo oft wiederholten und ausgelegten Geſchichten hier abermals umſtändlich vortrage. Dem dürfte zur Antwort dienen, daß ich auf keine andere Weiſe darzuſtellen wüßte, wie ich bei meinem zerſtreuten Leben, bei meinem zerſtückelten Lernen dennoch meinen Geiſt, meine Gefühle auf einen Punkt einer ſtillen Wirkung verſammelte; weil ich auf keine andre Weiſe den Frieden zu ſchildern vermöchte, der mich umgab, wenn es auch draußen noch ſo wild und wunderlich herging. Wenn eine ſtets geſchäftige Einbildungskraft, wenn das Gemiſch von Fabel und Geſchichte, Mythologie und Religion mich zu verwirren drohte, ſo flüchtete ich gern nach jenen morgenländiſchen Gegenden, ich verſenkte mich in die erſten Bücher Moſis und fand mich dort unter den ausgebreiteten Hirtenſtämmen zugleich in der größten Einſamkeit und in der größten Geſellſchaft."

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Circular-Verfügung vom 30. März 1857, betr. die für die Candidaten des Elementarſchulamts auszuſtellenden Prüfungs- und Wahlfähigkeitszeugniſſe.

Der Staats-Anzeiger Nr. 97 enthält folgende Circular-Verfügung an die Königl. Prov.-Schul-Collegien:

Nach Einſicht der auf meine Circular-Verfügung vom 3. November 1855 (Nr. 18,743) erſtatteten Berichte beſtimme ich hierdurch, hinſichtlich der für die Candidaten des Elementarſchulamts auszuſtellenden Prüfungs- und Wahlfähigkeitszeugniſſe Folgendes: Für die in den Königlichen Seminarien vorgebildeten und geprüften Abiturienten werden nach Maßgabe ihrer Befähigung Entlaſſungszeugniſſe mit den Nummern I. (ſehr gut befähigt), II. (gut befähigt), III. (genügend befähigt) ausgeſtellt. Dieſelben enthalten das Nationale des Candidaten und in kurzen charakteriſtiſchen Zügen die nöthigen Angaben über ſein Verhalten im Seminar, ſein religiöſes und ſittliches Leben, ſeinen Fleiß und das Reſultat der erlangten Ausbildung für das Schulamt. Zugleich wird in denſelben die Befähigung des Candidaten für das Organiſten- und Kantoren-Amt ausgedrückt. Ueber die

Anlagen des Candidaten ist ein Urtheil nicht auszusprechen. Die beifolgende Probe eines Zeugnisses Nr. 1 (a) für einen Candidaten evangelischer Confession giebt hinsichtlich der Form dieser Zeugnisse und der in ihnen aufzunehmenden Gegenstände bestimmte Anweisung; für andere Grade der Befähigung bietet es genügenden Anhalt. Diese Zeugnisse werden, nachdem sie von der Prüfungs-Commission vollzogen, der betreffenden Königlichen Regierung zugestellt, welche auf Grund derselben die Wahlfähigkeit der Kandidaten ausspricht und mit dem hierauf bezüglichen Dekret diejenigen Vermerke verbinden kann, welche sich auf die Verpflichtungen des Candidaten hinsichtlich des Militairdienstes, der Wiederholungsprüfung und Aehnliches beziehen. Abgesondert von dem erwähnten Zeugnisse werden die den Candidaten in den einzelnen Unterrichts-Disziplinen zu ertheilenden Prädikate nach Maßgabe des beifolgenden Schemas (b) ausgeführt sein. Die in demselben aufgeführten Rubriken sind, auch was die Zusammenstellung verwandter Disziplinen betrifft, genau festzuhalten; als Prädikate sind nur die Bezeichnungen „sehr gut," „gut," und „genügend." event. „ungenügend" anzuwenden, und deutet das Schema an, wie außer diesen Wortbezeichnungen auch in besonderen Fällen näher in die Sache eingegangen und neben dem Besitz von Kenntnissen auch die Lehrbefähigung des Candidaten bezeichnet werden kann. Die Gesammt-Censur Nr. I., „sehr gut", kann nur solchen Examinanden zuertheilt werden, welche wenigstens in den Fächern Religion, deutsche Sprache und Rechnen das Prädikat „sehr gut", und in der Schul- und Vaterlandskunde, so wie im Schreiben und für die Ertheilung des Gesang-Unterrichts das Prädikat „gut" erlangt haben. In den drei erstgenannten Fächern muß das Prädikat „gut" erreicht sein, wenn die Gesammt-Censur Nr. II. ertheilt werden soll. Sind bei mangelhafter Befähigung in diesen Objecten, in den Realien oder im Zeichnen und in der Musik sehr gute Leistungen vorhanden, so kann die diesfällige besondere Befähigung des Kandidaten zum Fach-Unterricht in dem Entlassungszeugniß angemessen bezeichnet werden. Für die nicht in einem Seminar vorgebildeten Schulamts-Candidaten stellt die Commission ein Prüfungs-Zeugniß aus, in welchem neben dem Nationale des Geprüften die Art seiner Vorbereitung für das Schulamt kurz angegeben, nach Maßgabe des Schemas Nr. 2 seine Leistungen in den einzelnen Disziplinen bezeichnet werden und seine Gesammt-Censur festgestellt wird. Den Königlichen Regierungen bleibt überlassen, auf Grund dieses Prüfungszeugnisses und nach der von ihnen festzustellenden sittlichen und religiösen Qualifikation des Aspiranten dessen Wahlfähigkeit auszusprechen. Bei den Wiederholungs-Prüfungen hat die Prüfungs-Commission unter, oder neben dem früher ertheilten Zeugnisse auszusprechen, ob der Examinand nach Maßgabe seiner Fortbildung und weiter erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten zur definitiven Anstellung befähigt ist, oder nicht. Dabei können Fortschritte in einzelnen Disziplinen besonders hervorgehoben werden, und wenn der Examinand nach seinen Leistungen eine höhere Gesammt-Censur, als die früher erlangte, verdient, so ist dies ausdrücklich auszusprechen. Dieses über die Wiederholungs-Prüfung ausgestellte Zeugniß wird von der Königlichen Regierung mit als Unterlage für den Beschluß über die definitive Anstellung des betreffenden Kandidaten benutzt.

Berlin, den 30. März 1857.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten
von Raumer.

a. Königliches (evangeliſches — katholiſches) Schullehrer-Seminar zu N. Entlaſſungszeugniß Nr. 1. N. N., geboren den zu Sohn des zu Kreis, war Zögling des hieſigen Schullehrer-Seminars ſeit und wird nach vollendetem Curſus und nach vorſchriftsmäßig abgehaltener Prüfung mit folgendem Zeugniß entlaſſen. Während ſeiner ganzen Vorbereitungszeit iſt der N. den Ordnungen und Geſetzen des Hauſes pflichtmäßig nachgekommen; er iſt bemüht geweſen, den Beruf eines chriſtlichen Lehrers nach Gottes Wort und Vorſchrift erfaſſen und verſtehen zu lernen; bei fortgeſetztem Vorſchreiten in der eigenen Heiligung wird er die Kraft Gottes zur chriſtlichen Erziehung der Jugend reichlich erfahren. Seinen Lehrern gegenüber war er ein in Ehrerbietung ergebener und folgſamer Schüler, ſeinen Mitſchülern war derſelbe ein offener und treuer Freund. Bei anhaltendem und wohlgeordnetem Fleiß iſt es ihm gelungen, die Lücken ſeiner früheren Vorbildung auszufüllen und im Ganzen in allen Fächern ſo gleichmäßige Fortſchritte, auch in der Fertigkeit, Unterricht zu ertheilen und Schulzucht zu handhaben, einen ſo erfreulichen Anfang zu machen, daß er mit der Bezeichnung

Sehr gut befähigt

zum Eintritt in das Elementar-Lehramt entlaſſen werden kann.

Zugleich wird bemerkt, daß der N. zum Organiſten- und Kantorendienſt ſehr gut, gut, oder nur ausreichend, oder nur für eine kleine Orgel- oder Gemeinde befähigt iſt. Die in den einzelnen Unterrichtsfächern dem N. ertheilten Cenſuren ſind in einer beſonderen Beilage verzeichnet. N. den

Die Königliche Prüfungs-Commiſſion.

b. Königliches (evangeliſches — katholiſches) Schullehrer-Seminar zu N. Dem bisherigen Zögling des Schullehrer-Seminars N. werden bei ſeiner Entlaſſung auf Grund der vorſchriftsmäßig abgehaltenen Prüfung und nach Maßgabe ſeiner Leiſtungen während der Seminarzeit in den einzelnen Unterrichtsfächern folgende Cenſuren ertheilt. 1) Religion ſehr gut, jedoch mit dem Bemerken, daß er ſich durch fortgeſetztes Leſen der heiligen Schrift noch eine genauere Bekanntſchaft mit derſelben im Einzelnen erwerben muß. 2) Deutſche Sprache ſehr gut, namentlich indem ſchriftlichen Ausdruck; in der mündlichen Darſtellung muß ſich der N. in ſeiner Eigenſchaft als Lehrer fortwährend noch einer größeren Einfachheit und Kürze befleißigen. Mit der Ertheilung des Leſe-Unterrichts nach einfacher Methode iſt der etc. N. ausreichend bekannt. 3) Schulkunde, gut. 4) In der Vaterlandskunde, ſo wie in der Geſchichte und Geographie, ſoweit letztere in den Bereich des Seminar-Unterrichts gehören, beſitzt der N. gute Kenntniſſe. Rechnen und Raumlehre, ſehr gut, namentlich beſitzt der Geprüfte eine klare und ſichere Einſicht in die Methode des Rechen-Unterrichts. 6) Naturkunde, gut. 7) Schreiben gut, auch was die Ertheilung des Schreib-Unterrichts angeht. 8) Zeichnen, genügend. 9) Geſang und Theorie der Muſik, während es ſeiner eigenen Stimme an Kraft und Umfang fehlt, iſt er zur Ertheilung des Geſang-Unterrichts ſehr gut befähigt. Seine Kenntniſſe in der Theorie der Muſik reichen über das gewöhnliche Maaß hinaus. 10) Orgelſpiel, gut. 11) Bemerkungen, (wobei andere von den Examinaten erlangten Fertigkeiten in der Muſik, im Turnen, im Gartenbau etc. zu berückſichtigen ſind). N. den

Die Königliche Prüfungs-Commiſſion.

Schweiz. [Geſetz über die Organiſation des Schulweſens im Kanton Bern.]

Der Große Rath des Kantons Bern, in Betrachtung:

1) daß die Sorge für die Erziehung und den Unterricht der Jugend in öffentlichen und Privatanſtalten eine weſentliche Angelegenheit des Staates iſt;

2) daß insbeſondere eine gehörige Gliederung der verſchiedenen öffentlichen Bildungsanſtalten und ein harmoniſches Zuſammenwirken derſelben zur Erreichung ihres Zweckes durchaus nothwendig iſt;

3) daß dieſe Bedingungen zum Gedeihen des Schulweſens im Kanton Bern nicht vorhanden ſind;

in Befolgung der §§. 81 und 95, Art. 7 der Verfaſſung, beſchließt:

Erſter Abſchnitt.

Zweck und Organiſation der öffentlichen Bildungsanſtalten.

§. 1. Der Zweck der öffentlichen Bildungsanſtalten des Kantons Bern iſt: ſowohl im Allgemeinen die geiſtigen und leiblichen Kräfte der Jugend zu entwickeln und Wiſſenſchaft und Bildung an und für ſich zu pflegen, als insbeſondere ſo viel an ihnen, chriſtliche Frömmigkeit, Geſinnung und Sitte in der Jugend zu fördern und derſelben durch Unterricht die zur guten Erlernung eines Berufs nöthige Kenntniß, Bildung und Tüchtigkeit zu verleihen.

§. 2. Mit dieſer Beſtimmung, die weſentlichen Bildungsbedürfniſſe des Volkes zu vermitteln, zerfallen demnach die allgemeinen öffentlichen Bildungsanſtalten in: 1) die Volksſchulen a. erſter oder abſchließender Stufe; die Primarſchulen b. zweiter, theils abſchließender, theils vorbereitender Stufe; die Sekundarſchulen (Realſchulen und Progymnaſien). 2) die wiſſenſchaftlichen Schulen a. vorbereitender Stufe oder die Kantonsſchulen mit literariſchen und realiſtiſchen Abtheilungen b. abſchließender Stufe oder die Hochſchule (und das eidgenöſſiſche Polytechnikum).

Außer dieſen allgemeinen Bildungsanſtalten giebt es noch ſolche zu ſpeziellen Zwecken, wie ſie in §. 10. verzeichnet ſind.

I. Allgemeine Bildungsanſtalten.

A. Primarſchulen.

§. 3. In den Primarſchulen ſollen die bildungsfähigen Kinder aller Volksklaſſen in den allgemeinen Grundbeſtandtheilen aller Bildung, nämlich in der bibliſchen Geſchichte und den Grundwahrheiten der chriſtlichen Religion; in der Mutterſprache bis zum richtigen und fertigen Gebrauche derſelben in Rede und Schrift; in der Arithmetik bis zur fertigen und richtigen Anwendung der gemeinen Rechenkunſt; im Schönſchreiben; in den Anfangsgründen der freien und linearen Zeichnung, und im Geſang unter-

richtet, nebstdem zu einer allgemeinen Kenntniß des Landes und der Geschichte des engern und weitern Vaterlandes, der gewöhnlichen Gegenstände und Erscheinungen der Natur mit Hervorhebung ihrer Bedeutung für die Haus- und Landwirthschaft gebracht werden.

§. 4. Sie nehmen Schüler vom sechsten Altersjahre hinweg auf. — Jedes Kind ist schulpflichtig vom Beginn der Sommerschulzeit des Jahres an, innerhalb dessen es das sechste Jahr zurückgelegt, die reformirten bis zu ihrer Admission zum heiligen Abendmahl, die katholischen bis zum zurückgelegten fünfzehnten Jahre. Die Erziehungsdirektion kann in Berücksichtigung besonderer Umstände Ausnahmen gestatten.

§. 5. Die Schulen gliedern sich nach Alter und Bildung der Schüler in drei Unterrichtsstufen. — In der Regel umfaßt die erste Stufe das erste bis dritte, die zweite das vierte bis sechste und die dritte das siebente bis letzte Schuljahr.

§. 6. Eine Schule darf in der Regel nur dann einem einzigen Lehrer überlassen werden, wenn sie: „alle drei Unterrichtsstufen in sich vereinigend nicht über 80; wenn zwei Stufen in sich fassend nicht über 90; wenn nur eine Stufe enthaltend nicht über 100 Schüler zählt". Wo in einer Schule die vorgeschriebene Zahl überschritten ist, soll längstens innerhalb der Frist von vier Jahren eine neue Klasse errichtet werden. Nur unter besonders schwierigen Verhältnissen kann die Erziehungsdirektion Ausnahmen gestatten. In solchen Fällen ist vor Allem aus zu untersuchen, ob den Nachtheilen der Ueberfüllung einer Schule durch abtheilungsweisen Schulbesuch begegnet werden könne.

§. 7. Die Zusammenziehung der fähigsten Schüler der Oberklassen verschiedener Schulkreise in eine gemeinsame Oberschule ist möglichst zu erleichtern.

B. Sekundarschulen.

§. 8. Die Sekundarschulen sollen durch weitere Fortentwickelung des Lehrstoffes der ersten Stufe und durch Vermehrung desselben der Jugend theils überhaupt eine höhere und reichhaltigere Ausbildung als die Primarschulen, theils die nöthige Vorkenntniß und Vorbildung zur gründlichen Erlernung und einstigen sachgemäßen und erfolgreichen Betreibung eines gewerblichen Berufs, theils endlich die unentbehrliche Vorbildung zum Eintritt in höhern Klassen der Kantonsschulen darbieten.

§. 9. Die Sekundarschulen zerfallen:

1) in Realschulen, in welchen als verbindlich blos die realistischen Fächer, und
2) in Progymnasien, in welchen neben den realistischen auch die literarischen Fächer gelehrt werden.

§. 10. Der Unterrichtsplan der Sekundarschulen, mit Ausnahme derjenigen mit 1 Lehrer, ist so einzurichten, daß sie ohne Beeinträchtigung ihrer Hauptaufgabe den ihnen durch §. 8 gestellten Zweck als Vorbereitungsanstalten auf die Kantonsschulen, zum Eintritt in die entsprechenden Altersklassen der höhern Abtheilungen derselben erfüllen können.

C. Kantonsschulen.

§. 11. Die Kantonsschulen sind:

1) eine deutsche in Bern;

2) eine französische in Pruntrut.

Jede zerfällt in zwei gesonderte Abtheilungen, in:

1) das literarische Gymnasium, das der Jugend nebst einer umfassenden allgemeinen Bildung insbesondere eine gründliche philologische und literarische Vorbildung geben und sie dadurch zum Eintritt in die Hochschule befähigen soll;

2) das realistische Gymnasium, das der Jugend nebst einer umfassenden allgemeinen Bildung insbesondere eine gründliche mathematische und naturwissenschaftliche Vorbildung verleihen und sie dadurch zum Eintritt in das Polytechnikum befähigen soll.

D. Hochschule (und eidgenössisches Polytechnikum).

§. 12. Die Aufgabe der Hochschule ist theils die Pflege und Förderung der Wissenschaft und Bildung an und für sich selbst, theils die Ausbildung der Jugend zu einem gelehrten, wissenschaftlichen Beruf.
(Dieselbe Aufgabe hat die eidgenössische polytechnische Schule in realistischer Richtung.) (Bundesgesetz vom 7. Febr. 1854.).

II. Spezielle Bildungsanstalten.

§. 13. Die speziellen Bildungsanstalten des Kantons sind:

1) die Schulseminarien, bestimmt, geeignete und gehörig vorbereitete Schüler und Schülerinnen theoretisch und praktisch zum Lehrberuf zu befähigen und bereits angestellte Lehrer fortzubilden;

2) die landwirthschaftlichen Schulen, bestimmt, ihre Zöglinge mit den zur Betreibung einer verständigen Landwirthschaft nothwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszurüsten;

3) die Handwerkerschulen, in denen Lehrlinge und jüngere Genossen des Handwerkstandes in geeigneten Stunden Unterricht in jenen Schulfertigkeiten und Kenntnissen erhalten, die für die Handwerkerbildung vorzüglich von Bedeutung sind;

4) die Mädchenarbeitsschulen, zum Unterricht der Mädchen in den weiblichen Handarbeiten;

5) die Taubstummenanstalten, zum Unterricht und zur Erziehung bildungsfähiger taubstummer Kinder bestimmt.

Zweiter Abſchnitt.
Organiſation der Schulbehörden.

§. 14. Die obere Leitung der öffentlichen und die Beaufſichtigung der Privatbildungsanſtalten des Kantons liegt der Erziehungsdirektion ob.

§. 15. Damit ſie dieſe Obliegenheit leichter ausüben könne, wie überhaupt zur Vermittelung in Schulangelegenheiten zwiſchen der Erziehungsdirektion und den einzelnen Schulen und Anſtalten, mit Ausnahme der Hochſchule und der Kantonsſchulen, werden vier bis ſechs Schulinſpektoren beſtellt.

§. 16. Für die ſpezielle Beaufſichtigung und Adminiſtration der öffentlichen Schulen in den einzelnen Gemeinden und Bezirken werden folgende Behörden beſtellt:

1) für die Primarſchulen wenigſten in jeder Kirchengemeinde eine Primarſchulkommiſſion von 3 bis 9 Mitgliedern, gewählt vom Einwohner-Gemeinderath;
2) für jede Sekundarſchule eine Sekundarſchulkommiſſion von wenigſtens 5 Mitgliedern, gewählt einerſeits von den beitragenden Gemeinds- oder Bezirksbehörden oder den betheiligten Privaten, andererſeits von der Erziehungsdirektion nach dem Verhältniß der beidſeitigen Beiträge; den Präſidenten bezeichnet die Erziehungsdirektion;
3) für beide Kantonsſchulen je eine Kantonsſchulkommiſſion von 5 bis 8 Mitgliedern, welche, ſo wie ihr Präſident, von der Erziehungsdirektion gewählt werden; in Betreff dieſer Beſtimmung, ſowie derjenigen in Ziffer 2 werden allfällige Verträge vorbehalten;
4) für jede Sekundarſchule mit vollſtändiger Unterſcheidung und Gliederung des Klaſſen- und Fachunterrichts, und daher mit einem zahlreichen Lehrerperſonal (Progymnaſium), ſo wie für jede der geſonderten Abtheilungen bei der Kantonsſchulen ein bleibender Vorſteher. Dieſe Vorſteher werden von der Erziehungsdirektion auf vier Jahre gewählt und ſind ſogleich wieder wählbar.

§. 17. Außer den im vorigen Paragraph bezeichneten Behörden und Beamten ſollen in Zukunft, wie bisher, auch die Ortsgeiſtlichen zu einer ihrer Stellung angemeſſenen Aufſicht über die Schulen ihrer Kirchgemeinde verpflichtet ſein.

§. 18. Sämmtliche Lehrer einer Sekundarſchule mit zahlreicherm Lehrerperſonal bilden eine Lehrerverſammlung, deren Präſident der jeweilige Vorſteher iſt. Ebenſo bilden die Lehrer jeder der zwei Abtheilungen einer Kantonsſchule eine Lehrerverſammlung, deren Präſident der Vorſteher der Abtheilung iſt; und endlich bilden die ſämmtlichen Lehrer beider Abtheilungen einer Kantonsſchule eine allgemeine Lehrerverſammlung, deren Präſident

der jeweilige Vorſteher der Literarabtheilung iſt, mit dem Titel: „Rektor der Kantonsſchule“.

§. 19. Die Obliegenheiten der Schulbehörden und der Ortsgeiſtlichen wird der Regierungsrath beſtimmen.

Dritter Abſchnitt.
Allgemeine Beſtimmungen.

§. 20. Der Unterricht in den Volks- und Kantonsſchulen ſoll nach einem den verſchiedenen Alters- und Bildungsſtufen, den Anforderungen des Lebens und der Wiſſenſchaft entſprechenden, für alle Anſtalten derſelben Stufe gemeinſamen obligatoriſchen Plan ertheilt werden, welchem die anzuwendenden ebenfalls obligatoriſchen Lehrmittel entſprechen ſollen. — Beſondern Schwierigkeiten bei der Einführung des Unterrichtsplans kann die Erziehungsdirektion angemeſſene Rechnung tragen.

§. 21. Den Unterrichtsplan und die Lehrmittel für die Volks- und Kantonsſchulen beſtimmt die Erziehungsdirektion unter Mitwirkung der verfaſſungsmäßigen Vorberathungs-Behörden und bei den Sekundar- und Kantonsſchulen überdies der betreffenden Kommiſſionen. — Neue Religionsbücher dürfen jedoch nur nach eingeholtem Gutachten der kirchlichen Behörde der betreffenden Konfeſſion eingeführt werden.

§. 22. Die Eltern oder deren Stellvertreter ſind verpflichtet, ihren bildungsfähigen Kindern und Pflegbefohlenen den Unterricht zu Theil werden zu laſſen, der in einer Primarſchule zu erlangen iſt.

§. 23. Wer ſeine Kinder oder Pflegbefohlenen im ſchulpflichtigen Alter nicht in einer öffentlichen Schule oder in einer von der kompetenten Behörde anerkannten Privatanſtalt unterrichten laſſen will, hat ſein Vorhaben der Primarſchulkommiſſion des Orts zu Handen der Erziehungsdirektion anzuzeigen. — Wer ohne Erlaubniß ſchulpflichtige Kinder nicht in eine öffentliche Schule oder in eine anerkannte Privatſchule ſchickt und nicht auf ſonſtige genügende Weiſe für deren Unterricht ſorgt, ſoll nach den Beſtimmungen des jeweiligen Primarſchulgeſetzes über die Handhabung des Schulbeſuchs beſtraft werden.

§. 24. Die Ertheilung von Privatunterricht, ſo wie die Errichtung von Penſionaten zum Zweck des Unterrichts und der Erziehung iſt nur mit Bewilligung der Erziehungsdirektion, nach Einvernahme des Schulinſpektors des Bezirks, erlaubt. — Die nähern Beſtimmungen hierüber enthält das betreffende Geſetz.

§. 25. Um jedem bildungsfähigen Kinde den nothwendigen Unterricht zugänglich zu machen, iſt dafür zu ſorgen, daß notoriſch Armen der Schulbeſuch unentgeltlich möglich ſei. Auch ſollen für dürftige Primarſchüler, die ſich durch gute Anlagen, Fleiß und Betragen auszeichnen, an

den verschiedenen Sekundarschulen Freistellen errichtet werden, und eben solche Kantonsschüler sollen auch bei Vertheilung der bestehenden Mushafen-Stipendien möglichst berücksichtigt werden.

§. 26. Um den entfernt wohnenden Bürgern des Kantons die Benutzung der Kantonsschulen zu erleichtern, hat der Staat für die bestmögliche Unterbringung der Schüler Vorsorge zu treffen. Es können zu diesem Zwecke namentlich Pensionate errichtet werden, unter Leitung bewährter Erzieher, welche der Regierungsrath auf den Vorschlag der Erziehungsdirektion erwählt. Diese Pensionate sollen den Zöglingen Wohnung, Kost, Pflege und Aufsicht bieten für eine jährliche Pension, die lediglich auf Deckung der Kosten der Anstalt berechnet ist. — Die nähern Bestimmungen wird ein besonderes Reglement feststellen.

§. 27. Der Staat unterstützt je nach Umständen außer den öffentlichen Bildungsanstalten auch anderweitige Bestrebungen zur Beförderung allgemeiner Volksbildung, wie Fortbildungsschulen, Kleinkinderschulen, Volks- und Schulbibliotheken, Gesang- und Turnvereine, Waffenübungen der Jugend.

§. 28. Der Staat wird junge Leute von guten Anlagen, welche sich dem Lehrerberuf widmen wollen, durch Aufnahme in Seminarien oder auf sonstige Weise unterstützen.

§. 29. Wer an einer Primarschule des Kantons Bern lehren will, muß in Folge einer besonderen Prüfung im Kanton als Primarlehrer patentirt sein. — Auch solche, welche um Lehrerstellen an Sekundar- und Kantonschulen sich bewerben, sollen sich in der Regel durch ein im Kanton erworbenes Patent ausweisen. Diese Bestimmung ist jedoch auf die gegenwärtig angestellten Lehrer solcher Anstalten nicht anwendbar.

§. 30. Die Besoldungen der Lehrer sollen ausgerichtet werden, diejenigen in baarem Gelde vierteljährlich, die Naturalleistungen zu der hiefür üblichen Zeit. — Der Wittwe und den Kindern eines verstorbenen Lehrers an einer öffentlichen Schule wird die Besoldung nebst allfälligen Nutzungen noch für 3 Monate nach dessen Tode ausgerichtet, jedoch mit der Verpflichtung, den Stellvertreter zu entschädigen.

§. 31. Jeder an einer Primar- oder Sekundarschule des Kantons angestellte Lehrer ist gehalten, sich bei der bestehenden Schullehrerkasse zu betheiligen, so weit es die Statuten derselben zugeben. — Der Staat wird durch einen jährlichen Zuschuß von Fr. 9000 die Schullehrerkasse unterstützen, sobald dieselbe die statutengemäße Unterstützung aller derjenigen Lehrer übernommen haben wird, welche nach dem Gesetz vom 5. Dezember 1837 Anspruch auf Staatsunterstützung haben. Bis dahin bleibt es bei den Bestimmungen des angeführten Gesetzes. — Lehrer, welche der Kasse fremd bleiben, ohne durch ihr Alter am Beitritt verhindert zu sein, verlieren alle

Ansprüche auf Unterstützung aus Staatsmitteln in denjenigen Fällen, welche das eben angeführte Gesetz vorsieht.

§. 32. Es soll zur Bildung und Aeufnung von Schulgütern zum Besten der Volks- und Kantonsschulen gesorgt werden.

§. 33. Jeder öffentliche Lehrer ist gehalten, soweit es die bestmögliche Erfüllung seiner übernommenen Pflichten erheischt, seine ganze Zeit und Kraft dem Lehramt zu widmen. — Bei mangelhaften Leistungen können anderweitige Beschäftigungen ihm nie zur Entschuldigung dienen.

§. 34. Ueber Einstellung, Abberufung, Entsetzung eines Lehrers von seiner Stelle oder Streichung aus dem Stande der öffentlichen Lehrer gelten die Bestimmungen des Gesetzes vom 20. Februar 1851.

§. 35. Die Anstellung von Stellvertretern geschieht nach Anhörung der betreffenden Kommission durch die Erziehungsdirektion.

§. 36. Weitere Bestimmungen, namentlich über die Unterrichtsgegenstände, die Zahl und den Umfang der Bildungsanstalten, die Schulpflichtigkeit und Handhabung des Schulbesuchs, über Schulzeit, die Ferien und die Prüfungen, über die Bildung, Anstellung, Entlassung, so wie die Pflichten und Rechte der Lehrer, die ökonomischen Verhältnisse derselben und der Schulen, besonders auch über die Bildung und Bestimmung von Schulfonds, so wie über den Privatunterricht, werden betreffenden Spezialgesetzen und Verordnungen vorbehalten. — Der Regierungsrath wird dafür sorgen, daß die daherigen Vorlagen, so wie alle zur Durchführung der in diesem Gesetze enthaltenen Grundsätze nothwendigen Anordnungen mit aller Beförderung gemacht werden.

§. 37. Aufgehoben sind alle mit diesem Gesetze in Widerspruch stehenden Gesetze und Verordnungen, namentlich das Dekret vom 22. Juni 1843, der §. 26 des Primarschulgesetzes, soweit derselbe sich auf die Abtheilung in Klassen bezieht, desgleichen die §§. 24, 27, 46, 47 und 111; ferner sobald die Schulinspektoren gewählt und mit den nöthigen Instruktionen versehen sein werden, die §§. 115 bis und mit 124 desselben Gesetzes; endlich der §. 2 des Gesetzes vom 24. Dezember 1832 und der §. 4 desjenigen vom 28. Hornung 1837, soweit derselbe sich auf die Wittwen und Kinder der Lehrer bezieht.

§. 38. Dieses Gesetz tritt auf 1. Oktober nächstkünftig in Kraft.

Bern, den 24. Juni 1856.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Verhandlungen der 16. Verſammlung deutſcher Philologen, Schulmänner, und Orientaliſten in Stuttgart vom 23. bis 26. September 1856. Mit 17 eingedr. Abbildungen. Stuttgart, Metzler. 188 S. in 4°.

Dr. L. Wieſe, die Bildung des Willens. Eine hiſtoriſche Betrachtung. (Zur Geſchichte der deutſchen Pädagogik.) Berlin, Wiegandt. 48 S. 8 Sgr.

Dr. C. G. Seibert, Lehrer an der Realſchule in Barmen, Griechenthum und Chriſtenthum oder der Vorhof des Schönen und das Heiligthum der Wahrheit in ihrem gegenſeitigen Verhältniß. Dargeſtellt für Gebildete überhaupt und die ins griechiſche Alterthum eingeführte reifere Jugend insbeſondere. Barmen, Langewieſche. 409 S. 1 Thlr. 12 Sgr.

L. Kellner, Reg.- und Schulrath, die Pädagogik der Volksſchule in Aphorismen. Schulaufſehern, Lehrern, Erziehern und Eltern gewidmet. 5. verm. Auflage. Eſſen, Bädecker. 179 S.

F. Steglich, Sem.-Dir. in Dresden, Ueber den Bildungsgang des Volksſchullehrers mit beſonderer Berückſichtigung der Einrichtung der Schullehrerſeminarien. Ein Gutachten. Dresden, Kuntze. 187 S. 1 Thlr.

Rohland Schulgebete nebſt einem Liederanhange. 2 Aufl. mit Vorwort von Dir. Dr. C. Vogel. Leipzig, Holtze. 96 S.

J. Laiſtner, Lehrer in Stuttgart, Archiv. Materialien für die Volksſchule und ihre Lehrer. In vierteljährl. Heften unter Mitwirkung von Hartmann, Kochendörffer, Cuz und Pleibel herausgegeben. 1. Jahrgang. 1. Heft. 80 S. Stuttgart, Hallberger.

C. I. Gaupp und Holzer, Proff. am Gymn. in Stuttgart, Materialien zur Einübung der griechiſchen Grammatik. Stuttgart, Metzler. 300 S. 28 Sgr.

Griechiſche Ueberſetzung der ſchwierigeren Uebungsbeiſpiele der ſyntaktiſchen Abtheilung von Gaupp und Holzer Materialien zur Einübung der griech. Grammatik. Stuttgart, Metzler. 40 S. 10 Sgr.

Dr. Fritzſche, Lehrer am Gymn. St. Nicolai in Leipzig, deutſche Texte zum Ueberſetzen in das Lateiniſche für Neposleſer. Nach den einzelnen Capiteln des Nepos ausgearbeitet. Nebſt einem Anhange, Texte vermiſchten Inhalts enthaltend, für dieſelbe Lernſtufe. Leipzig, Voigt und Günther. 149 S.

J. Hodley's London mercantile Correspondent. The third edition. Londoner Handelsbriefſteller. Nebſt einem Anhange, enthaltend eine Erklärung mercantiler und weniger gebräuchlicher Ausdrücke. 3. verm. Auflage. Leipzig, Hartung. 155 S.

Fr. de la Fruston, Echo français, ou nouveau cours gradué de conversation française. Praktiſche Anleitung zum Franzöſiſch Sprechen. Mit einem vollſtändigen Wörterbuch. Leipzig, Giegler. 120 u. 78 S. 15 Sgr.

Seyerlen, Präceptor in Stuttgart, Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache nach Seidenſtücker (Ahn)'ſchen Grundſätzen. 5. unveränd. Aufl. Stuttgart, Metzler. 278 S. 16 Sgr.

E. Camerini, L'eco italiano fiore del parlare famigliare e della conversazione civile in Italia. Praktiſche Anleitung zum Italieniſch-Sprechen. Mit vollſtändigem Wörterbuch von G. Stier, Gymn.-Lehrer in Wittenberg. Leipzig, Giegler. 128 u. 98 S. 20 Sgr.

C. I. Graſer, Lehrer am Gymn. in Marienwerder, Praktiſche Schulgr. der engliſchen Sprache mit vielen Uebungsſtücken zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Engliſche. Leipzig, Brockhaus. 240 S.

Lührs, Lehrer am Gymn. in Stade. Materialien zu mündlichen u. ſchriftl. Uebungen in der engliſchen Sprache. Eine Sammlung von Briefen, Erzählungen, Beſchreibungen und dialogiſchen Stücken nebſt einem Wörterverzeichniß. Für die Mittelklaſſen höherer Schulen. Stade, Steudel. 108 S.

Gruner, Oberl. in Stuttgart, Anmerkungen für die engliſche Compoſition zur 1. Abtheilung der deutſchen Muſterſtücke. 2. verb. Aufl. Stuttgart, Metzler. 131 S.

Arenz, Dir. der h. Handelslehranſtalt in Prag, C. Knorr's praktiſche Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Engliſche. Zum Schul- und Selbſtunterricht. 3. gänzlich umgearb. Auflage, vermehrt durch eine kurz gefaßte Grammatik. Leipzig, Geibel. 242 S.

C. II. L. Mezger, Profeſſor am Sem. in Schönthal, und K. Schmid, Rector des Pädag. in Eßlingen, Griechiſche Chreſtomathie für die mittlern Abtheil. der Gymnaſien in 2 Curſen mit Anm. und Regiſter. 2. umgearb. Aufl. Stuttgart, 258 S. 27½ Sgr.

O. Heine, M. Tullii Ciceronis de officiis libri tres. (Haupt und Sauppeſche Sammlung.) Berlin, Weidmann. 224 S. 7 Sgr.

O. Fiebig, Bélisaire par Marmontel. Enrichi de lettres relatives à Bélisaire de notes grammaticales et d'un vocabulaire suffisant. Leipzig, Voigt und Günther. 189 S.

Gruner und Wildermuth, Franzöſiſche Chreſtomathie für Real- und Gelehrte Schulen. 1. Curſus. 5. unveränderte Auflage. Stuttgart, Metzler 354 S. 24 Sgr.

Gérard, Prof., Morceaux choisis de littérature allemande en trois parties 1. Partie, traduite en français. 2me. édition entièrement revue. Stuttgart, Metzler. 199 S. 1 Thlr.

Theilkuhl, Rector am Prog. in Hameln, Deutſches Leſebuch für höhere Lehranſtalten. Nebſt Muſterſtücken zu ſchriftlichen Arbeiten. Mit 14 Aufgaben in Holzſchnitt. Hannover, Meyer. 232 S.

C. Gantter, Prof. am Gymn. in Stuttgart, Collection of English letters. Muſterſammlung Engliſcher Originalbriefe, als Stilübungen für den Schul- und Privatgebrauch. Stuttgart, Metzler. 304 S. 28 Sgr.

Callin, Dir. der Mittelſchule in Hannover, Engliſches Leſebuch für die zweite Stufe des Unterrichts. Hannover, Hahn. 255 S.

C. III. Th. König, Hiſtoriſch-geographiſcher Hand-Atlas zur alten, mittleren und neuern Geſchichte. 5. um 2 Karten verm. und verb. Auflage. 1. Abth. Alte Geſchichte. 12 Karten. 12½ Sgr. 2 Abth. Mittlere und neuere Geſchichte. 18 Karten. 22½ Sgr. Wolfenbüttel, Holle.

C. IV. Dr. Beck, Geh. Hofrath, Grundriß der empiriſchen Pſychologie u. Logik. 5. Auflage. Stuttgart, Metzler. 160 S.

C. V. K. Snell, Prof. in Jena, Lehrbuch der Gradlinigen Planimetrie. 2. Aufl. Leipzig, Brockhaus. 204 S. 5 lith. Tafeln.

Dr. C. Nagel, Rector in Ulm, Lehrbuch der ebenen Geometrie zum G brauch beim Unterricht in Real- und Gymnasialanstalten. 8. Aufl. Ulm, Wohl 202 S. 20 Sgr.

Dr. Riecke, Oberstudienrath, die Rechnung mit Richtungszahlen oder d geometrische Behandlung imaginärer Größen. Stuttgart, Metzler. 170 S. 1 Th 4 Sgr.

J. Schwendt, Prof. in Ludwigsburg, Grundzüge der darstellenden G metrie für technische Schulen. Stuttgart, Metzler. 112 S. 10 Tafeln.

Dr. B. Gugler, Prof. an der polyt. Schule in Stuttgart, Lehrbuch d descriptiven Geometrie. 2. umgearb. Auflage. 435 S. Mit 12 Kupfertafeln i Mappe. Stuttgart, Metzler. 2 Thlr. 12 Sgr.

J. Meyer, Antwortenheft. Resultate nebst Zwischen-Resultaten, Ausrec nungen und Anmerkungen zu desselben Verf. Aufgaben-Sammlung üb Wechselrechnungen, Waarenrechnungen und Conto-Correnten. Hannover, Hah 160 S.

C. VI. Dr. A. Drechsler, Die Zeitabschnitte in kirchlicher, bürgerlicher un astronomischer Beziehung allgemein verständlich dargestellt. Dresden, Kun 62 S. 16 Sgr.

C. VII. A. Lüben, Rector der Bürgerschulen in Merseburg, Leitfaden z einem methodischen Unterricht in der Geographie für Bürgerschulen, mit zahl Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung. 5. verb. Aufla Leipzig, Fleischer. 184 S. 7½ Sgr.

J. Heller, Lehrer am Gesammt-Gymn. in Leipzig, Sächsische Geschichte Geographie. Lehr- und Lesebuch für Stadt- und Landschulen. Magdeburg, Bänsch 138 S.

Dr. W. Hartmann, Prof. am Gymn. zum gr. Kl. in Berlin, Handbuch der physischen Geographie. Leitfaden für höhere Schulen und die mittleren Classen der Gymnasien. Berlin, Jonas. 98 S.

Dr. Blanc's Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Ge schichte der Erde und ihrer Bewohner. 7. Aufl. Herausgegeben von Dr. A. Die sterweg. In 15 Heften. Heft 4 und 5, à 10 Bo en à 10 Sgr. Braunschweig Schwetschke.

H. Masius, Die gesammten Naturwissenschaften. Für das Verständni weiterer Kreise und auf wissenschaftlicher Grundlage bearbeitet von Dippel Gottlieb, Koppe, Lottner, Mädler, Masius, Moll, Rauck, Röggerath Quenstädt und von Rußdorf. 3 Bände. Heft 1 u. 2. S. 1—128. à 10 Sgr. Complett in 20 Lief. Essen, Bädeker.

C. Holle, Große Wandkarte der Planigloben in 6 Bl. Imperialformat Wolfenbüttel, Holle. 1 Thlr.

C. Holle, Schulwandatlas der neuesten Erdkunde. Nr. 20. Königreich Preußen 7 Blatt. 1½ Thlr. Wolfenbüttel, Holle.

Druck von F. Hessenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVII. Nro. 7. 1857.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. Stettin. [Die Organiſation der höhern Bürgerſchule.] Die „Zeit" bringt unterm 29. April d. J. den über die definitive Organiſation der höhern Bürgerſchule Gutachten einfordernden Miniſterialerlaß vollſtändig. Wir haben ſeiner Zeit aus demſelben nur einige Bruchſtücke mittheilen können. Es wird angemeſſen ſein, das für die Zukunft das höhern Bürgerſchulen ſo wichtige und culturpolitiſch ſo bemerkenswerthe Actenſtück in dieſem Blatte vollſtändig wiederzugeben, ſelbſt wenn wir einige Sätze deſſelben dann zweimal müſſen drucken laſſen. Die Bemerkungen, mit welchen das officiöſe Blatt den Erlaß begleitet, werden die Zuverſicht noch ſteigern, welche wir zu den Abſichten des hohen Miniſteriums von je gehabt, und welche durch den Erlaß nur noch gewiſſer hat gemacht werden können, die Zuverſicht, daß das Miniſterium weder durch Annullirung der höhern Bürgerſchulen den mit einer Gymnaſialbildung nicht zu befriedigenden Theil der Jugend unſres Volks in Privat- und Fachſchulen treiben werde, noch daß es ſelbſt die höhere Bürgerſchule in den Dienſt der Induſtriellen ſtellen und ihnen geſtattet werde ſich genügen zu laſſen, den Menſchen vornehmlich nur im Verhältniß zu ſeinem Geſchäftsleben aufzufaſſen. Wir hoffen vielmehr, daß unſer Cultusminiſterium auch noch in der zweiten Claſſe der höhern Bürgerſchulen, gegenüber den Provinzial-Gewerbeſchulen des Handelsminiſters, die rechte Organiſation der Gewerbeſchule darſtellen werde. Folgendes iſt nun der Artikel der „Zeit".

„Die allem Anſcheine nach bevorſtehende Reorganiſation der Real- und höhern Bürgerſchulen iſt bereits zu einer Tagesfrage geworden, die von verſchiedenen Geſichtspunkten aus beſprochen iſt. Unterm 2. Dezember 1856 hatte der Herr Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts und Medizinal-Angelegenheiten ein Schreiben an ſämmtliche königliche Provinzial-Schulkollegien in Betreff der Realſchulen erlaſſen und dieſelben veranlaßt, über den Inhalt mit denjenigen Direktoren und Lehrern, bei welchen in den betreffenden Beziehungen eine beachtenswerthe Einſicht und Erfahrung vorauszuſetzen ſei

in mündliche Berathung zu treten, oder, nach Befinden, dieſelben zur Abgabe eines ſchriftlichen Votums aufzufordern. Die Berichte der königlichen Provinzial-Schulkollegien werden bis zum 1. Juli erwartet.

Wer auf eine beſonnene und unparteiiſche Weiſe die bisherigen Schritte zur Reorganiſation des Schulweſens geprüft hat, wird von vorn herein die Ueberzeugung haben, daß es ſich auch diesmal nur darum handelt, das Schulweſen auf Grund langjähriger Erfahrungen mit den erprobten Bedürfniſſen in Einklang zu ſetzen und einer wirklichen, wenn auch begrenzten, Bildung einer in ſich hohlen Bildung gegenüber zu ihrem Rechte zu verhelfen. Unterm 12. Januar 1856 erging von derſelben Stelle die Cirkular-Verfügung in Betreff der Ausführung des Abiturienten-Reglements vom 4. Juni 1834. Dieſe Cirkularverfügung ſtrebt eine ſehr heilſame Vertiefung des Unterrichts an und beſchränkt die mündliche Prüfung der Abiturienten auf diejenigen Unterrichtsfächer, welche den ſicherſten Anhalt darbieten, die Reife derſelben zu den Univerſitätsſtudien zu beurtheilen. Dadurch wird das Eifern des ältern Reglements gegen das bloſe Einlernen zum Examen eine Wahrheit.

Wenn es ſich nun bei den Gymnaſien mehr oder weniger um die Erziehung der künftigen Staatsdiener handelt, ſo erzieht die Realſchule den künftigen Bürger; und in Wahrheit zeigt Alles, was wir bisher über die Abſichten bei der Reorganiſation der Realſchulen wiſſen, daß dabei nur auf die dringendſten Bedürfniſſe Rückſicht genommen wird." „In der bisherigen Entwickelung der Real- und höheren Bürgerſchulen", ſo beginnt das Schreiben vom 2. Dezember, „liegen Erfahrungen vor, welche die Herbeiführung definitiver Anordnungen nunmehr rathſam erſcheinen laſſen." Eine vollſtändige Anerkennung der Nothwendigkeit der Realſchulen an ſich wird gleichfalls vorausgeſchickt. Es heißt in dieſer Beziehung: „Nachdem die theoretiſche Diskuſſion des Gegenſtandes ſich erſchöpft zu haben ſcheint, bedarf es eines nähern Eingehens in die prinzipielle Verſchiedenheit der Realſchulen von den Gymnaſien nicht; die Nothwendigkeit beider Bildungswege iſt als eine faktiſch vorhandene anzuſehn; bei ſonſtiger Verſchiedenheit bleibt ihnen die Gemeinſamkeit der religiöſen und nationalen Bildungsaufgabe." Die Begünſtigung der Umwandlung von höheren Bürgerſchulen in Gymnaſien, wo ſie thunlich iſt, ſteht hiermit nicht in Widerſpruch, und die Opfer, die deshalb an den betreffenden Orten ſelbſt oft gebracht werden, beweiſen, wie ſehr dieſe Umwandlung den Bedürfniſſen entgegenkommt. Im Weitern ſpricht ſich dann das angeführte Cirkular über die beabſichtigte Reform in folgender Weiſe aus:

„Die unter dem Namen von Real- und höheren Bürgerſchulen jetzt beſtehenden Bildungs-Anſtalten ſind, bei gleichen Berechtigungen, in ihren

Einrichtungen wie nach ihren Leiſtungen ſehr verſchieden. An nicht wenigen derſelben wird eine Prima nur mit Mühe erhalten und die Schülerzahl dieſer Klaſſe ſteht oft in einem auffallenden Mißverhältniß zu den für ſie aufzuwendenden Mitteln. Es fragt ſich demnach, ob es nicht zweckmäßig iſt, unter den bis jetzt unter gleicher Bezeichnung begriffenen Anſtalten mehrere Arten zu unterſcheiden. Die Anſtalten erſter Ordnung würden den bisherigen Umfang der vollſtändigen Real- oder höheren Bürgerſchulen beibehalten und die Schüler bis zum 18. oder 19. Lebensjahr ausbilden. Die Anſtalten zweiter Ordnung würden mit der jetzigen Secunda der Real- oder höhern Bürgerſchulen, d. h. durchſchnittlich bei dem 16. Lebensjahr der Schüler, abſchließen. Beide Arten von Schulen würden durch geſonderte Benennungen von einander zu unterſcheiden und für die Schüler, welche ihren Curſus vollenden, mit geſonderten Rechten auszuſtatten ſein."

„Anſtalten, welche ihrer Einrichtung und ihren Leiſtungen nach dem für die letzte jener beiden Ordnungen vorzuſchreibenden Maßſtabe nicht genügen, würden in die Reihe der zwiſchen den höheren Bürgerſchulen und den Elementarſchulen ſtehenden niederen Bürger- und Stadtſchulen zurücktreten, in welchen die Schüler bis zu ihrem Confirmationsalter zu bleiben pflegen, und welche, als dem Gebiete des Elementarſchulweſens angehörend, hier nicht näher in Betracht zu ziehen ſind."

„Erſcheint die obige Unterſcheidung der mit beſonderen Rechten auszuſtattenden Schulen in zwei Ordnungen durch die Erfahrung und das Bildungsbedürfniß der betreffenden bürgerlichen Lebenskreiſe gerechtfertigt, ſo iſt demnächſt für beide Arten von Schulen ein Lehrplan aufzuſtellen, welcher 1) dasjenige genau feſtſetzt, was für alle Anſtalten derſelben Kategorie verbindlich iſt, und 2) angiebt, worin, nach provinziellen und lokalen Erforderniſſen, Abweichungen von dem gemeinſamen Lehrplan zuläſſig ſind. Eine durchgängige Uniformität iſt im Bereiche beiderlei Anſtalten nicht erforderlich."

„Beide Arten von Schulen ſind nicht als ſpezielle Fachſchulen anzuſehen, ſie ſollen vielmehr für den höheren Bürgerſtand eine allgemeine Bildung vorbereiten, die ebenſowohl eine Summe nothwendiger Kenntniſſe und Fertigkeiten in ſich ſchließt, wie die ſicheren Wege zu einer edleren Lebensauffaſſung und ſittlichen Willensbeſtimmung zeigt, und daher der realiſtiſchen Tendenz durch ethiſche Unterrichtsmittel das Gegengewicht hält. Durch die Rückſicht hierauf wird die anderweitige auf den ſpäteren Beruf der Schüler in den gebührenden Grenzen gehalten, und der Unterſchied jener Schulen von anderen Anſtalten, z. B. von den Provinzial-Gewerbſchulen, beſtimmt ausgeprägt werden.

„Die Unterrichtsſphäre der Real- und höheren Bürgerſchulen iſt, mit ſteter Erwägung der pädagogiſchen Berechtigung der einzelnen Objekte, gegen

die bisher meiſt befolgte Praxis, eher zu beſchränken als zu erweitern; um nicht eine Mittheilung vereinzelter Bruchſtücke des Wiſſens, die für den Schüler zu wirkſamen Bildungselementen nicht werden können, zu veranlaſſen, und nicht durch ein verwirrendes Vielerlei die Neigung zu oberflächlichen Urtheilen und den verderblichen Schein einer vermeintlich höheren Bildung bei der Jugend zu begünſtigen."

„Die Aufgabe der Concentration des Lehrplans führt von ſelbſt auf die Unterſcheidung der grundlegenden und weſentlichen Lehrobjekte und derer, welche ergänzend dazu treten, wobei die Frage nach der Nothwendigkeit des Unterrichts im Lateiniſchen nicht umgangen werden kann."

„Eine beſondere Beachtung erfordert die Thatſache, daß nur ein kleiner Theil der in den untern Klaſſen aufgenommenen Schüler ſämmtliche Klaſſen durchmacht, indem die meiſten aus den mittleren in das bürgerliche Leben übergehen. Dieſer Umſtand nöthigt, auf das rechtzeitige Eintreten der verſchiedenen Unterrichts-Gegenſtände Bedacht zu nehmen, ſo daß ſchon auf der mittlern Stufe ein relativer Abſchluß von Kenntniſſen erreicht wird, und die dort Ausſcheidenden jedenfalls die allgemeine Grundlage der Bildung, wozu namentlich auch die Kenntniß der Hauptthatſachen der vaterländiſchen Geſchichte gehört, mitnehmen."

„Wie die Zahl der Klaſſen und die weſentlichen Vorkenntniſſe anzugeben ſind, welche die Aufnahme in die unterſte derſelben zur Bedingung hat, ſo iſt andrerſeits das Ziel, welches jede der beiden Arten von Schulen erreichen ſoll, und demgemäß das bei Abſchluß der Schule zu fordernde Maß von Kenntniſſen und Fertigkeiten beſtimmt zu bezeichnen. Zu dieſem Ende iſt hinſichtlich der oben angedeuteten Anſtalten erſter Ordnung die vorläufige Inſtruction vom 8. März 1832 als Ausgangspunkt zu betrachten und auf Grund der ſeitdem bei ihrer Anwendung in den Abiturientenprüfungen gemachten Beobachtungen durchzugehen. Die danach räthlichen Modifikationen ſind zuſammenzuſtellen. Hinſichtlich der zweiten Ordnung von Schulen iſt der Umfang der von ihnen zu gewährenden Ausbildung ſpeziell zu bezeichnen. Die Rückſicht auf den zukünftigen Beruf macht es bei Schulen beider Art in höherem Grade als bei den Gymnaſien zuläſſig, daß durch vorzügliche Leiſtungen in einem Gebiet der Mangel auf einem anderen für kompenſirt angeſehen werde."

„Es handelt ſich zunächſt hauptſächlich um die Aufſtellung eines Organiſationsplans für die Real- und die höhere Bürgerſchule; in Betracht jedoch, daß an ungenügenden Erfolgen derſelben nicht ſelten ein Unterrichtsverfahren Schuld geweſen iſt, das weder die eigentliche Beſtimmung dieſer Anſtalten und ihre Verſchiedenheit von den Gymnaſien, noch das Bedürfniß des Jugendalters überhaupt hinlänglich beachtete, ſind auch Bemerkungen

über die hinſichts der Methode gemachten Wahrnehmungen, ſofern ſich daraus Reſultate von allgemeiner Bedeutung ergeben, in den Bericht aufzunehmen. Ich veranlaſſe das königl. Provinzial-Schul-Kollegium, ſich ferner über die Benennung zu äußern, welche beiden Arten von Schulen zu ihrer Unterſcheidung beizulegen ſein wird. Sodann hat das königliche Provinzial-Schul-Kollegium ſich über die Berechtigungen auszuſprechen, welche in Bezug auf den Civil- und Militairdienſt an die Abgangszeugniſſe aus den oberen Klaſſen der Schulen erſter Ordnung und an das Beſtehen der Abgangsprüfung nach Abſolvirung der erſten Klaſſe der beiden Arten von Schulen zu knüpfen wünſchenswerth erſcheint. Es wird dabei in Frage kommen, ob zur Controlirung der ſchließlichen Reſultate und zur Erreichung der nöthigen Gleichmäßigkeit des Verfahrens in den verſchiedenen Provinzen, auch bei der zweiten Art von Schulen förmliche Entlaſſungsprüfungen, wie ſie bei der erſten Art fortbeſtehen werden, anzuordnen ſind. — Auf die Gymnaſien iſt in Betreff der Wirkungen der Abgangszeugniſſe von Real- uud höheren Bürgerſchulen inſofern Rückſicht zu nehmen, als es wünſchenswerth iſt, aus ihnen mehr und mehr diejenigen Schüler möglichſt zu entfernen, welche nicht ſowohl um ihrer wiſſenſchaftlichen Ausbildung willen in dieſelben eintreten, als um die mit der Aufnahme in die höheren Klaſſen verbundenen Rechte zu erlangen.

„Ich behalte mir vor, nach Prüfung der über dieſen Punkt abgegebenen Gutachten mit den betreffenden Herren Miniſtern in Communication zu treten. Unter Bezugnahme auf die Cirkular-Verfügung vom 3. Juli 1852, und mit Rückſicht auf die Anforderungen, welche event. an die oben bezeichnete erſte Ordnung von Schulen Behufs Erlangung ausgedehnterer Rechte zu ſtellen ſein werden, hat ſich der gutachtliche Bericht auch auf die Ausſtattung beider Arten von Schulen, hinſichtlich der Lehrerzahl, der Lehrerbeſoldung und der Lehrmittel zu erſtrecken. Es iſt bei der Etatsberathung feſtzuhalten, daß die Mehrzahl der Lehrer der Real- und der höheren Bürgerſchulen nach wie vor durch Univerſitätsſtudien vorgebildet ſein muß. Die in Betreff der Prüfung für Real- und höhere Bürgerſchulen ſo wie des Colloquiums der Direktoren derſelben etwa erforderlichen Modifikationen des Prüfungs-Reglements vom 20. April 1831 bleiben ſpäterer Berathung vorbehalten. Ebenſo wird wegen des Reſſort-Verhältniſſes der genannten Schulen zu ſeiner Zeit weitere Verfügung erfolgen.“ “

„Wir haben dieſem Schreiben an die königl. Provinzial-Schul-Kollegien nur wenig hinzuzufügen. Es ſpricht für ſich ſelbſt und ein ungetrübter Blick wird darin den echt pädagogiſchen und den praktiſchen, auf den Kern der Sache gerichteten, dem wahrhaften Zeitbedürfniß entgegenkommenden Sinn nicht verkennen, der freilich nicht allein von den blinden Verehrern

einer mechaniſch präparirten Bildung, ſondern auch von denen nicht immer richtig gewürdigt wurde, welchen eine lobenswerthe Achtung vor dem umfangreichen Material des Wiſſens in unſern Tagen eigen iſt, ohne daß ſie deſſen Verhältniß zur Pädagogik und zumal zu einer doch immer nur auf wenige Jahre beſchränkten Ausbildung abzuwägen vermöchten. Nur derjenige aber könnte in dem Schreiben an die königliche Provinzial-Schul-Kollegien die leiſeſte Abneigung gegen die Realſchulen zu entdecken vermögen der dieſe, wie ſie jetzt ſind, als Phalanx gegen die höhere Bildungsart der Gymnaſien benutzen möchte, ohne zu fragen, was an ihnen ganz und was halb, was reif und was unreif iſt.

Es liegt auf der Hand, daß die Realſchulen der erſten Ordnung, die ganzen Realſchulen, bei dieſer Scheidung von den niederen und halben nur gewinnen können; denn ſobald dieſelbe eingetreten iſt, ſo werden vorausſichtlich auch die Bedenken ſchwinden, durch welche der Herr Miniſter für Handel und Gewerbe ſich bewogen gefunden hat, den Realſchulen bisher genoſſene Rechte zu entziehen.

Berechtigung zum einjährigen Militairdienſt dagegen dürfte wohl auch ſchon denjenigen Schülern zugeſtanden werden, welche die erſte Klaſſe der Realſchulen zweiter Ordnung abſolvirt haben. Die Abſcheidung der letzteren liegt aber auch deswegen in hohem Grade im Intereſſe des Publikums, weil es dann erſt möglich wird, die Klagen gründlich abzuſtellen, die von den Eltern häufig gehört werden, deren Kinder jetzt die Realſchulen beſuchen und dort in Elementargegenſtänden, z. B. im Rechnen, ihrer Meinung nach nicht genug geübt werden. Die Frage: wie ſollen die Unterrichtsgegenſtände in dieſer zweiten Ordnung von Realſchulen gewählt werden? iſt ſehr ſchwierig. Theilweiſe möchte man auf eine völlige Durchdringung und Vollendung der elementaren Kenntniſſe hinauskommen. Daneben möchte hier eine gewiſſe Hinneigung zu den Gewerbeſchulen, die immerhin gänzlich verſchiedene Anſtalten bleiben werden, kein Nachtheil ſein."

— In dem Vertheidigungskampfe, den die höhere Bürgerſchule gegen die Angriffe einzelner Gymnaſial-Lehrer, Direktoren ꝛc. ꝛc. hat führen müſſen und leider heut noch führen muß, hat ſie ſich oft zu verwahren gehabt, daß man ihr nicht ſolche Tendenzen, wie ſie von einigen ihrer Wortführer, oder die ſich ſelſt dafür halten, ausgeſprochen werden, ohne weiteres als unbeſtritten und im eignen Lager gültig zurechnen möge. Die Norddeutſche höhere Bürgerſchule, in specie die höhere Bürgerſchule in der Auffaſſung der Pädagogiſchen Revue, hat ſich ſtets im Gegenſatz gefühlt gegen die ſüddeutſche Realſchule, und zwar ſowohl gegen die Oeſtreichiſche, als vornehmlich die Schwäbiſche. Die Letztere hat zumeiſt die Angriffe gerechtfertigt, mit welchen die höhere Bürgerſchule überhaupt zu kämpfen gehabt hat. Wie

nun, wenn auch dieſer zweifelhafte Freund ſeine Farbe wechſelte? Es iſt dazu alles Ernſtes gute Ausſicht vorhanden, das läßt uns wenigſtens eine Reihe von Aufſätzen im „Staats-Anzeiger für Württemberg“ Nr. 94 bis 108 d. J. erwarten. Sie mögen, da ſie ſo wohl geeignet ſind, auch uns Preußen über unſre Tagesfrage zu orientiren, hier folgen.

Württemberg. [Die Realſchule und die lateiniſche Schule.] A. Die Realſchulen. I. Entſtehung. In der alten lateiniſchen Schule waren die Knaben aller ſogenannten Honoratioren beiſammen, ſie mochten für höhere oder niedere Studien und Bedienſtung beſtimmt ſein. Ihnen ſchloſſen ſich die Söhne wohlhabender Gewerbtreibenden an, welche mehr Schulbildung erhalten ſollten, als die damaligen deutſchen Stadtſchulen gewährten. Obſchon nun die ſpätere Beſtimmung ſowohl als die nächſte Bildungsaufgabe der Schüler ſehr ungleich war, ſo wurde doch von dem Lektionsplan nur eine Schülerkategorie vorzüglich berückſichtigt, nämlich die der ſpäter Studirenden. Der für die Mehrzahl hieraus entſtehende Nachtheil wurde bekanntlich nur ſelten auf anderem Wege verringert, um ſo häufiger aber dadurch vergrößert, daß in Folge des damals herrſchenden, ausſchließlichen Grammatik-Unterrichts wenig für das Aneignen poſitiver Kenntniſſe und für die Pflege von Fertigkeiten geſchah, und doch ſind beide zu jeder Zeit für Wiſſenſchaft und Leben ſo nothwendig geweſen. Dieſe Einſeitigkeit und Verſäumniß der alten lateiniſchen Schule wurde ſchon ziemlich frühe als ein Mangel erkannt; allgemeiner gefühlt wurde derſelbe jedoch erſt dann, als die Fortſchritte in den Naturwiſſenſchaften ſeit den zwanziger Jahren immer mehr den Gewerben und dem Handel von Vortheil waren. Die unerhörte Steigerung, die auf dem ganzen induſtriellen Gebiete eintrat, die erſtaunliche Erweiterung der materiellen Betriebſamkeit, der techniſchen Artikel und des Handelsverkehrs machten unſre Induſtriellen faſt ohne Ausnahme auf empfindliche Lücken im Wiſſen und Können aufmerkſam, ja ſogar die alten ehrſamen Gewerbe wurden aus ihrem bequemeren Fortſchritt aufgeweckt. Wir können freilich das Fehlende nicht mehr hereinbringen, dachte man, aber unſern Söhnen ſoll es anders ergehen; ſie ſollen mit allem Erforderlichen ausgerüſtet werden. Weil dies nur durch die Schule geſchehen konnte, ſo verlangten die Betreffenden, die lateiniſche Schule ſolle ſofort auch Unterricht in den Realien und im Franzöſiſchen geben; gegen ihre Sorge für die allgemeine geiſtige Ausbildung erhob man ſich nicht, ſie ſollte vielmehr Allen zu Gute kommen, Allen aber auch die Realien. Wäre es hierbei geblieben, ſo hätte Frieden beſtehen mögen und es hätte der Realismus und die materielle Seite des Unterrichts auf dem Wege gemeinſamen Uebereinkommens wohl ihr Recht erlangt. Man ging jedoch im Eifer für die neue Sache bald weiter und wollte, die lateiniſche Schule ſolle

auch lehren und betreiben, was der künftigen Beſtimmung der Nichtſtudirenden entſpreche; ein unſchuldiges Wort, das aber die Quelle zu vielen Irrungen wurde; unſchuldig, weil die Leute ſagten, was dem Einen recht, das iſt dem Andern billig, und zu Irrthümern führend, weil die Aufgabe der Schulen überhaupt verkannt und das ſpätere Ueberſpringen vom reinen Formalismus in den reinen Materialismus dadurch erleichtert wurde. Die realiſtiſche Bewegung wuchs aber fort und nicht ſehr lange brauchte es, ſo wurden die Forderungen, die man im Intereſſe der gewerblichen Ausbildung, ſo lauteten nun die Worte, an die lateiniſche Schule zu ſtellen ſich gezwungen erachtete, von der Art, daß dieſe Anſtalt an den meiſten Orten nicht willfahren konnte, wollte ſie nicht ihr eigenes Leben zerſtören. Weil nun nicht ſo viel gereicht wurde, als man verlangen zu müſſen glaubte; weil ferner der Geiſt dieſer Bewegung, der Realismus, und der Geiſt der beharrenden alten Schule keinerlei Gemeinſchaft und Abfindung mehr wünſchten, ſo zogen aus der lateiniſchen Schule großentheils die Knaben aus, welche Kaufleute, Fabrikanten, Architekten, Werkmeiſter, rationelle Landwirthe u. ſ. w. werden ſollten, die überhaupt einer techniſchen Richtung ſich zuwandten, um in der Realſchule eine zweckmäßigere Vorbereitung für ihre künftige Lebensſtellung zu erhalten. Unſere Realſchule war alſo zuerſt zweite Honoratiorenſchule und von der erſten, der lateiniſchen, unterſchied ſie ſich vornämlich dadurch, daß ihre Fächer durchaus eine Richtung auf die Gegenwart hatten oder ſuchten. — Man kann nicht läugnen, an Drang und Eifer gebrach es nun nicht, der zuvor verkürzten realen Seite im Unterricht zur Anerkennung zu verhelfen; eher möchte man ſagen, beide waren nicht ſelten zu groß und verſchuldeten ſo, daß man über die Hauptſache nicht zur klaren Einſicht kam, nämlich darüber, was das Leben von der gewerblichen Jugend in Wahrheit forderte. So ging man taſtend und probirend nicht nur bald zu weit im Unterrichtsprinzip ſelber, ſondern man gelangte ſogar auf Wege, die vom Unterrichten überhaupt abgeführt haben; zwei Thatſachen, die ſich aber auch ſchon aus der Feſtſetzung der Lehrfächer als nothwendig erfolgend zum Voraus erkennen ließen. Allen Mittheilungen und Verhandlungen zufolge unterſuchte man durchſchnittlich nicht lange: Enthält dieſes Fach auch den erforderlichen Elementarbildungsſtoff, d. h. ſolchen Unterrichtsſtoff, der mit dem geiſtigen Beſitz und Leben des Schülers in organiſche Verbindung gebracht werden kann? oder iſt ein Unterricht in jenem Fach ein Bedürfniß der jugendlichen Seele, iſt er ihr angemeſſen und wohlthätig? Man fragte weniger nach den zu bildenden Söhnen als nach den zu lehrenden Fächern und ob ſie ſchön und nützlich wären; man dachte überhaupt nicht an den gegenwärtigen Lebenskreis des Schülers, ſondern faßte deſſen künftigen ins Auge und ließ demnach ziemlich

einfach die Rückſicht auf die künftige Verwendbarkeit des Unterrichtsſtoffes den Ausſchlag bei der Aufnahme in den Lehrplan geben. Kein Wunder, daß das Latein entfernt wurde; das Hineindrängen in eine längſt entſchwundene Welt, hieß es, ſei nicht mehr zeitgemäß und die lateiniſche Sprache ohnedies ohne Nutzen im künftigen Berufsbetrieb; das Franzöſiſche könne es hinreichend erſetzen und werfe dazu noch einen Gewinn für das Leben ab. Rechnen und Geometrie, Linear- und Freihandzeichnen ſollen neben dieſem in erſter Linie getrieben werden; Naturgeſchichte und Phyſik ſeien unabweisliche Fächer und auch Geſchichte und Geographie brauche man es größerer Ausdehnung als zuvor. Ueberſchritt man hier durch unrichtige Auffaſſung der Fächer die Grenzlinie pädagogiſcher Wahrheit, ſo zeigte ſich in Sachen der Methode ebenfalls ſchon Gefahr; hatte die lateiniſche Schule vorherrſchend den formalen Zweck des Unterrichts verfolgt, ſo huldigte die neue Anſtalt bald mit eben der Einſeitigkeit dem materialen. Dieſer letztere Irrthum entſtammte aber folgerecht dem erſteren, und dieſer wiederum iſt aus nichts Anderem hervorgegangen, als der ſchon berührten Unklarheit über das, was man die Berückſichtigung des künftigen Berufs nannte. Dieſe drei Momente ſind es, denen allein zugeſchrieben werden muß, was unſere Realſchulentwickelung Unbrauchbares aufgewieſen hat. Sie haben ſich nicht erſt ſpäter eingemiſcht, ſondern waren als treibende Kräfte von Anfang an vorhanden. Dies die Geſtaltung der Realſchule in ihrem erſten Stadium: zur Hälfte war man ſich vielleicht noch bewußt, daß man in mit einer Bildungsanſtalt zu thun habe, zur Hälfte aber hatte man dem ganzen Schulunterricht ein rein äußerliches Ziel gegeben. Man hatte eigentlich Bildung für praktiſche Lebens- und Berufsverhältniſſe im Sinn, verlor aber die Pointe, nämlich die Bildung, allmälig aus den Augen.

II. Die Realſchulen im Kredit. Glücklicher Weiſe kam zu dieſem Minus an klarer Erkenntniß ein Plus günſtiger äußerer Verhältniſſe. Das Publikum nahm die Realſchule faſt allgemein in Gunſt, denn es ſah in ihr das Heil für allerlei Schäden und Gebrechen. Die Gemeinden kamen durch Anſchaffung von Apparaten, naturhiſtoriſchen Sammlungen u. ſ. w. den Bemühungen der Lehrer entgegen. Dieſe Letzteren brachten zu ihrem Eifer noch die ſchätzbarſte Lehrgewandtheit mit, die ſie zuvor in der lateiniſchen oder in der deutſchen Schule ſich erworben hatten. So kam es, daß trotz des innern ſchadhaften Weſens und beſonders trotz des gefährlichen Mangels an einem Einheitsfach unter den vielerlei Fächern, die neue Anſtalt in manchen Städten nicht unerhebliches leiſtete: die Realſchulen kamen in Kredit. Je mehr dies aber der Fall war, je mehr ferner im Verlauf der dreißiger Jahre das Gefühl von der Nothwendigkeit beſſeren Unterrichts den ganzen gewerblichen Stand durchdrang und je mehr der Aufſchwung der Gewerbe in den ſogenannten Bürgerfamilien Wohlhaben-

heit brachte, deſto mehr wurde die Realſchule auch von den Söhnen der niederen Gewerbetreibenden, der mittleren und kleineren Bürger, beſucht. Ein reichlicherer Unterricht that ohne Zweifel für dieſe Knaben Noth; weil nun die ſtädtiſche Volksſchule ihn meiſtens nicht gewährte, ſo bezogen ſie ganz einfach eben jene, auch wenn ſie nicht Techniker und Kaufleute, ſondern nur Krämer, Handwerker u. ſ. w. werden ſollten. Auf dieſe Weiſe wuchs nun die Macht des Realismus ſehr beträchtlich nach außen, der Schüler und der Schulen wurden immer mehr. Aber auch nach innen, im Schooße des Prinzips ſelber, trieb es zur Entfaltung. Im Beginne hatte es geheißen: wendet Kraft und Zeit an die Bildung des Geiſtes, aber thut dies durch Stoffe, welche ihr im Leben brauchet! Betreibet auch das für's Leben Brauchbare! Sorget für paſſende Vorkenntniſſe! Mehr und mehr überwog jedoch die eine Rückſicht auf die Bedürfniſſe der Gewerbe und des Lebens alle andern, und Praktiſch, nur Praktiſch! wurde das Schlagwort gegenüber von dem nicht ganz freundlich ſo benannten pedantiſchen Treiben auf dem andern Gebiet. Hatte man früher im Realismus ungefähr die Hälfte des Unterrichts geſehen, ſo machte man ihn nun beinahe zum Ganzen und ſo kamen die Realſchulen, etwa ſeit dem Jahre 1840, in ihr zweites Stadium. Wählet, ſo lautete nun der Kanon, wählet nur das Brauchbare aus, nur das Praktiſche! nur das fürs Gewerbe, für die Werkſtätte Brauchbare. Alle Halbheit, alles Schwanken, alles Unklare des früheren Standpunktes konnte freilich auf dieſes eine Wort hin ein Ende nehmen, aber wohin und zu welcher Klarheit führte das? Vor dem Auge des Realiſten ſtand jetzt nur der künftige Handwerker und deſſen Anſprüche; den zur Intelligenz und Moralität zu bildenden Menſchen gewahrte man kaum noch. So vergaß man das Weſen der Realſchule als einer Bildungsanſtalt mehr und mehr, und ſteuerte an vielen Orten einer vermeintlichen Berufs- oder einer niederen Gewerbeſchule zu; man ſah alſo der Hauptſache nach in der Schule ein Mittel für den Gewerbebetrieb! Dieſe Anſtalt nun, als eine für die künftige Brauchbarkeit berechnete, traktirte folgerecht allerlei Brauchbares aus den vielerlei Fächern und hoffte den Geiſt des Schülers zu einem Magazin für Realien machen zu können. Mit dem Irrthum im Unterrichtsſtoff wächst aber auch der in der Methode: daß man nunmehr durch dieſe einſeitigere Vorfolgung des materiellen Zwecks vom Unterrichten ſelber ſich noch weiter entfernte, war alſo nur eine nothwendige Folge. Denn das nun vorherrſchend eintretende Mittheilen der Lehrſtoffe mit dem paſſiven und mechaniſchen Aufnehmen Seitens der Schüler, iſt nicht mehr Unterrichten; in ſofern dieſes ja nur eine organiſche Förderung des Geiſtes, eine geiſtige Aſſimilation bedeuten kann. Jenes Mittheilen iſt ein äußerliches, das Unterrichten iſt ein Innerliches. Man war alſo durch Stoff und

Methode des Unterrichts auf dem Wege, alle Konſequenzen zu ziehen, die bei der Schule aus der ungemeſſenen Rückſicht auf das Leben und den Beruf überhaupt zur Geltung gebracht werden können. Je mehr dies aber der Fall war, deſto mehr bangte es allmählig da und dort einigen Lehrern vor der nunmehr ſich aufthuenden Klarheit. Sollte denn nicht der erſte und allgemeine Zweck der Schule darin liegen, Bildungsanſtalt zu ſein? Iſt nicht das Recht der geiſtigen und ſittlichen Kräfte auf harmoniſche Entwickelung in jedem Schüler jeder Anſtalt zuerſt und vor Allem zu beachten? Mache ich denn nicht beinahe die Vorbereitung auf einen gewiſſen Beruf zum Alleinigen und Weſentlichen? Solche Gedanken riefen ihnen und nachher noch Manchem ein Halt zu, und von da an fand im Ganzen genommen keine weitere Fortentwicklung des realiſtiſchen Prinzips mehr ſtatt, vielmehr machte ſich in Anſehung der Fächer und der Methoden eine richtigere Anſicht geltend. Aber auch im äußeren Beſtande war man an einer Grenze angelangt. Bei dem Rieſenſchritt, den die höhere Technik nachgerade ging, genügte es ſchon längere Zeit all den für den höheren Gewerbeſtand beſtimmten Söhnen nicht mehr, nur bis zum 14. und 15. Jahre fortzulernen. Um das jetzt benöthigte größere Maß von Kenntniſſen und Fertigkeiten zu erlangen, war ein geſteigertes Lernen bis weit in die Jünglingsjahre hinein nothwendig geworden; der zum Gewerbsmann beſtimmte dagegen verließ durchſchnittlich mit dem 14. Jahre die Schule, um zur Berufsarbeit angehalten zu werden. So hatte nun, wie früher die lateiniſche Schule, jetzt die Realſchule zweierlei Schüler, ſolche, die bis zum 14. Jahre und ſolche, die bis zum 17. oder 18. Jahre fortlernten. Weil aber jener, der mit dem 14. Jahre aus der Schule überhaupt austritt, doch bis dorthin mit ſeinem Unterricht der Hauptſache nach fertig ſein und ſeinen Abſchluß finden muß, ſo hat man ſich mit ihm auf das bis dahin Erreichbare und das Nöthigſte zu beſchränken; Dieſer dagegen, der bis zum 17. und 18. Jahre fortfährt, iſt nur dann im Stande, das ihm unerläßliche größere Quantum von Kenntniſſen ſich innerlich anzueignen und auch ſpäter fortzuſchreiten, wenn er bis zum 14. Jahre zu größerer allgemeiner Geiſtesbildung, zu höherer Entwickelung der Faſſungskraft gelangt. Sein Unterricht muß ſich alſo bis zum 14. Jahre nicht nur in einer Beziehung weiter, in einer andern weniger weit, ſondern, und das iſt vielleicht hier das Wichtigſte, in jeder Beziehung tiefer erſtrecken, als der des Erſteren. Weil er aber dadurch nicht allein quantitativ, ſondern noch vielmehr qualitativ von dem Erſtbeſchriebenen verſchieden wird, ſo wären der Realſchule nicht zwei, ſondern richtiger geſprochen, zweierlei Aufgaben auferlegt worden. Sie zu löſen, war nicht möglich und kann es nie ſein. Wo immer nun die Verhältniſſe es geſtatten, trat die Partie der künftigen Polytechniker aus der Realſchule allmälig wieder aus und ſuchte

irgendwie, nicht ſelten aber mit Zwang und Drang, den formalen Unterrichtszweck ſammt dem materialen zu erreichen. Und hiedurch, nämlich durch dieſen Austritt wurde das dritte Stadium in der Entwickelung der Realſchule eingeleitet, wo dieſelbe nicht mehr, wie Anfangs, eine Honoratorienſchule iſt, wo im Gegentheil die Honoratiorenſöhne dieſelbe mehr und mehr verlaſſen und ſie ſich mit den Knaben aus dem Gewerbe- und Kleinbürgerſtande anfüllt, und wo dieſelbe, in Verbindung mit der Oberrealſchule, immer ſeltener auf die polytechniſche Schule vorzubereiten haben wird.

III. Die jetzige Realſchule. Bei Manchen gab es auch noch eine andere Veranlaſſung zum Austritt. Die Realſchulen beſtanden nun durchſchnittlich 12—15 Jahre, und Lehrer wie Schulbehörden und Publikum hatten nun einigermaßen Gelegenheit gehabt, ſich über mancherlei zu prüfen und in's Reine zu kommen. An Eifer und Wohlwollen und Credit hatte es, gottlob! nicht gemangelt: auch gab es noch immer Stimmen, die Alles gut und ſchön fanden; gleichwohl aber konnten manche Lehrer und der einſichtsvollere Theil des Publikums über Einiges nicht ſo leicht wegkommen: daß trotz der vielerlei Kenntniſſe, deren ſich manche Schüler mit Recht rühmen durften, ſo wenig gediegenere Intelligenz zu Tage trat, machte ſie ſtutzig, und daß die Ausbildung weder eine höhere noch eine allgemeinere war, beunruhigte ſie. Schon früher waren Anſichten laut geworden, es beſtehe nicht das rechte Verhältniß zwiſchen der Forderung des Berufs und der der Bildung zur Humanität; jetzt kam noch dieſes wichtige Faktum dazu. Brauchte es nun noch viel weiter, als einen kleinen Schritt bis zu der Erkenntniß, man habe gar oft aus lauter Rückſicht auf Berufsbildung die höhere, allgemein menſchliche Berufsbildung zu ſehr verſäumt? Und dieſen Schritt thaten manche einſichtige Lehrer; aber es thaten ihn auch alle jene Eltern, die den Werth einer harmoniſchen Geiſtesbildung kennen und hochſchätzen. Das Verlaſſen unrichtiger Wege und das Aufſuchen beſſerer iſt nun unſere Aufgabe. Das Prinzip des Realismus ſoll und darf dadurch keinerlei Noth leiden; aber beherzigen wollen wir: es muß ſo aufgefaßt und durchgeführt werden, daß es in unſern Schülern eine Quelle der Bildung wird. Einzelne Anſtalten ſind vielleicht noch nicht ganz in dieſes Stadium eingetreten, aber durſchnittlich ſcheint dies der Fall zu ſein und de facto iſt die Realſchule heutigen Tages eine Schule für den mittleren Gewerbsmann geworden. An Vornehmheit, um menſchlich zu reden, hat ſie natürlich verloren, aber an innerer Güte kann ſie jetzt um ſo mehr gewinnen. Sie hat jetzt oder bekommt in Kurzem wieder einerlei Schüler und ſteht ſomit vor einer lösbaren Aufgabe; und dieſe ſelber kann jetzt auch ganz klar werden, zum erſten mal, weil man die Realſchule jetzt wieder als Bildungsanſtalt anſieht.

IV. Erfahrungen und Erkenntniſſe aus der ſeitherigen

Realſchulentwickelung. Nur die erſprießlichſten von jenen, und von dieſen diejenigen, welche ſich am meiſten verbreiten ſollten, mögen hier eine Stelle finden; alle aber ſollen hier dazu dienen, dem Vorausgegangenen und dem Folgenden als weitere Beweismittel und Stützen zur Seite zu ſtehen. a) Die Univerſität und die polytechniſche Schule ſind die einzigen Anſtalten, die auf einen beſtimmten Beruf vorbereiten; jene ſorgt für die Berufsarten des ideal-praktiſchen Gebiets, dieſe für die des real-praktiſchen; beide werden erſt bezogen, nachdem in den Bildungsanſtalten zuerſt in der allgemein menſchlichen Ausbildung das erforderliche Maß erreicht worden iſt. b) Wie die deutſche Volks- und die lateiniſche Schule ſoll auch die Realſchule Bildungsanſtalt ſeyn. Sie darf daher nicht eine Art niederer Gewerbeſchule ſein wollen, die an die Ausrüſtung mit einer Vielheit profeſſioneller Kenntniſſe und Fertigkeiten vorzüglich ihre Mühe rückt. c) Auf einen ſpeziellen Beruf, oder auf Berufsarten ſpeziell, kann ſie nicht vorbereiten, aber ſie muß, gleich den zwei andern Schulen, auf die künftige Berufsgattung und die wahrſcheinliche Lebensſtellung ihrer Schüler angemeſſene Rückſicht nehmen. d) Dieſe Rückſicht iſt aber das zweite; das Erſte muß ſein, daß ſie der allgemeinen Menſchen- und Chriſtenbeſtimmung durch allſeitige Entwickelung des humanen und chriſtlichen Weſens ein immer volleres Genüge thue. Die Hauptaufgabe liegt alſo für ſie, wie für die zwei andern, im Bildungsgeſchäft. Weil aber dieſes aus zwei ſich ergänzenden Thätigkeiten beſteht, aus dem Ausbilden der Geiſteskräfte und dem Erfüllen mit Bildungsſtoffen, ſo hat die Realſchule in Bezug auf letztere Thätigkeit ſowohl Pflicht als Recht, die Gebiete und Stoffe beſondes ins Auge zu faſſen, in welche ihre Schüler durch das ſpätere Berufsleben eingeführt werden; von ſelber verſteht es ſich jedoch, daß dieſelben nur ſo weit in den Kreis des Unterrichts gezogen werden dürfen, als ſie durch Reichthum an bildender Kraft, an Elementarbildungsſtoff, die Hauptaufgabe der Schule löſen helfen. e) dieſe Grenzlinie iſt vielfach überſchritten, jene Hauptſache zu oft hinten angeſetzt worden; dies der Grund, warum die Realſchule ſo lange den rechten Standpunkt nicht finden konnte, daher die Mißgriffe in Anſehung der Lehrfächer und der Hauptirrthum der Methoden. f) Bei der Wahl der Fächer hat die Realſchule alſo nicht zuerſt nach der profeſſionellen Nutzbarkeit zu fragen, ſondern nach der Bildungskraft. Vor allem müſſen ihre Fächer letztere beſitzen; kommt die erſtere noch dazu, um ſo beſſer. g) Die mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Fächer können nicht das Bildungscentrum der Realſchule werden. Was die Mathematik angeht, weiß Jedermann, daß ihre Bildungsmomente nach Stoff und Form nur auf die Uebung des Verſtandes in Zahlen- und Raumgrößen abzielen, und obendrein nur nach einer Richtung hin; weit mehr zu beachten iſt jedoch hier der andere Umſtand, der nämlich, daß eigentliche mathematiſche Beweis-

führungen vor dem 11., oder allgemeiner, vor dem 12. Jahre nicht vorgenommen werden. Daß ſomit bälder auch keine geiſtige Zucht durch die ſtrenge Logik der mathematiſchen Studien möglich, alſo bälder kein Gewinn für das Bildungsgeſchäft zu hoffen iſt, muß auch der eifrigſte Mathematiker zugeben. h) Bei den naturwiſſenſchaftlichen Fächern waltet daſſelbe Hinderniß. Auch hier kann der Unterricht entfernt nicht in ſeiner bildenden Geſtalt auftreten, in welcher er bekanntlich den Grund legt zu jenem kraftvollen und auf unzählige Erfahrungen geſtützten Wiſſen, wie z. B. Oerſtedt es uns beſchreibt. Von den Realien überhaupt muß geſagt werden, daß ſie als Elementarbildungsmittel viel kleineren Werth haben, als man ſich anfangs dachte. Das Stoffliche, das ſie bieten, kann vor dem 14. Jahre großentheils noch nicht innerlich aſſimilirt und angeeignet werden; ſo werden ſie, zugeſtandener Maßen, faſt ausſchließlich Gedächtnißſache und es muß deshalb vorherrſchend die Form der Mittheilung ſtatt jener der Entwickelung angewendet werden. Das aber bringt wenig Gewinn. Denn beinahe eben ſo oft als dies geſchieht, hat der Unterricht ſeine Hauptaufgabe, Bildung, außer Acht gelaſſen; er hat wohl Material zum äußerlichen Erfaſſen angeboten, aber die Geiſteskräfte nicht dadurch gebildet. Soll nun doch Etwas, ſo zu ſagen, etwas Erfreuliches in dieſen Fächern herauskommen, nur auch in Anſehung des Wiſſens, ſo muß ſo oft repetirt und wieder repetirt werden, daß die hiezu erforderliche Zeit mit dem Ergebniß meiſtens nicht in günſtigem Verhältniß ſteht. Die Zeit, Mathematik, Realien u. ſ. w. tüchtig geiſtbildend zu betreiben, liegt alſo im Durchſchnitt nicht vor dem 14. Jahr, ſie fängt erſt mit oder nach dieſem an; dieſe Fächer können daher auch nicht einen Bildungspunkt abgeben und eine vorherrſchende Pflege derſelben kann in dem Realſchüler weder eine allgemeine noch eine höhere Geiſtesbildung erzeugen. i) Die Realſchule muß wie die lateiniſche die ſprachlichen Fächer als Bildungscentrum anſehen. Ihr Zögling hat ſich als Menſch zunächſt und vorherrſchend am Menſchlichen auszubilden, nicht zunächſt und vorherrſchend an der Natur. Sein Geiſt kann nur aus dem Geiſtigen, aus der Sprache und den ſprachlichen Schöpfungen, wahrhafte Förderung ziehen. k) Es iſt ſicherlich ein Irrthum zu nennen, die ſprachlichen Fächer haben ausſchließlich höhere Bildungskraft; aber eben ſo entſchieden richtig iſt es auch, daß ſie das Quantum, das ſie von ſolcher haben, ſchon früh zeigen, während Realien und Mathematik dies erſt mit dem 12. und 14. Jahre thun, und das eben gibt für die Schule den Ausſchlag: den verſchiedenen Fächern wohnt alſo ſchon aus dieſem Grunde durchaus nicht die gleiche Bildungskraft für die Schule inne, und können demnach die Realien ſowohl in Latein- als Realſchulen kein den Sprachen ebenbürtiger Unterrichtsſtoff ſein. l) Der Sprachunterricht muß das Hauptfach der Realſchule

werden; gleichwohl wird aber ihr Französisch und Deutsch nicht im Stande sein, den Sprachunterricht der lateinischen Schule zu ersetzen. m) Daß das Französische im Allgemeinen, trotz den tüchtigen Bemühungen Einzelner, bis jetzt nur spärlichen tüchtigen Erfolg zeigte, hat seinen Grund: erstens in der Qualität der Schüler. Waren dies früher meistens solche, die nicht Latein lernen wollten, so sitzen heute zu viele da, die nicht blos Latein nicht lernen könnten, sondern auch im Deutschen noch ganz roh sind. Solche Knaben sollen nun Französisch lernen und zwar nicht mit Hilfe der vorzeitlichen Sprachlehrerdressur, sondern, wie es der Bildungszweck verlangt, nach einer rationellen Methode und Grammatik. Die Schwierigkeit des Pensums ist das zweite Hinderniß. Wer durch das Latein das Wichtigste aus der allgemeinen Grammatik gelernt hat, und durch dasselbe in den Besitz der Deklination und Conjugation überhaupt gelangt ist, und das Gefühl für Sprachformen sich ausgebildet hat, der lernt Französisch mit ziemlicher Leichtigkeit, ja oft überraschend schnell. Woher kommt das? Ihm liegen eine Menge von französischen Grammatikalien ganz nahe und eine Fülle von Verhältnissen der Wortlehre und von Beziehungen der Syntax sind ihm geläufig und durchsichtig. Einem Anderen wird dieses niemals zu Theil; wegen der Vieldeutigkeit einer und derselben Wortgestalt, wegen der Verschliffenheit, Armuth und Erstorbenheit so vieler Formen fühlt er sich nach Jahren weder im Material noch in der Grammatik recht heimisch; und es wird so unerachtet der unsäglichen Mühe der Lehrer und der Knaben nur ein Kleines erreicht. Das Französische auf diesem Wege, d. h. ohne vorausgehendes Latein, sich auch nur erträglich gut anzueignen, ist zum mindesten eben so schwer, als sein Latein tüchtig zu lernen. Eben so fest steht es, daß wer nicht Latein lernen kann und könnte, auch nicht im Stande ist, mit Nutzen für seine allgemeine Bildung, denn das muß stets den Hauptgesichtspunkt bilden, Französisch zu lernen. Drittens genügen die Lehrmittel bei weitem noch nicht; sie haben sich zwar namhaft gebessert, aber noch fehlt eine Hauptsache, eine Schulgrammatik. Viertens: manche Lehrer ringen noch immer nach einer zweckmäßigen Methode. Beide letztgenannten Umstände fallen natürlich wegen der zwei ersteren um so schwerer in die Wagschale. n) Als die beste Frucht des seitherigen französischen Unterrichts ist wohl das anzusehen, daß die Schüler durch denselben durchschnittlich an ein tüchtigeres Arbeiten gewöhnt werden konnten, was um so höher anzuschlagen ist, weil die Mehrzahl unserer Realschüler zu Hause fast ganz ohne die nöthige Aufsicht und Ueberwachung des Privatfleißes bleibt. o) Mit dem deutschen Unterricht war man fast noch ungünstiger daran, als mit dem Französischen. Es mußte ja jene Zeit der verschiedenartigsten Bestrebungen von Wurst bis Wackernagel und Genossen durchgemacht werden

und ſo ſtreben heute noch die Meiſten hin und her nach Grundprinzipien des deutſchen Unterrichts, ja ſogar die Erkenntniß der Aufgabe des Penſums iſt manchen noch nicht aufgegangen. Doch wird die einfache aber gleichwohl ſo ſeltene Kunſt des Denken- und Reden-, Schreiben- uud Leſenlernens allmälig mehr in den Vordergrund gerückt und ſo ſchwindet ebenfalls immer ſtärker die unglückliche Vorausſetzung, daß jeder Realſchüler das Deutſche ſchon kenne und könne, während er doch nur ſeine ſchwäbiſche Volksſprache kann und im Hochdeutſchen in etymologiſchen und ſyntaktiſchen Dingen, mündlich und ſchriftlich, nicht ſelten über die Maßen bildungslos iſt. p) Vom 8. bis 14. Jahre Geographie und ebenſo lange Naturgeſchichte zu treiben, iſt vom Uebel. Ueberhaupt hat ſich das Nebeneinander der Fächer und der damit zuſammenhängende häufige Wechſel der Penſen gerichtet. Das längere Betreiben eines und deſſelben Faches kann zwar wohl tüchtig ermüden; aber weil der Lernende die angenehme Empfindung hat, in gewiſſen Vorſtellungen gründlich heimiſch geworden zu ſein, weil ihm das freudige Bewußtſein geiſtigen Wachsthums zu Theil wird, ſo bleibt ihm auch das Gefühl geiſtiger Geſundheit, und dies verſchafft immer wieder neue Freude und Friſche und neue ſittliche Schwungkraft. Wo hingegen das Nebeneinander der Zweiſtundenfächer herrſcht, da können die Schüler faſt nie recht heimiſch werden in den jeweiligen Objekten; denn ehe gewiſſe Vorſtellungen zur völligen Klarheit gediehen ſind, werden ſie ſchon wieder durch andere verdrängt. Freien Ein- und Ueberblick, ſolide Kenntniſſe und Geiſtesbildung gewinnt man ſicherlich auf dieſe Weiſe nicht, ſtatt deſſen kommt man um ſo ſicherer um die Friſche des Geiſtes, nach 3—4 Lektionen fühlt man ſich, wenn nicht verwirrt, ſo doch abgeſtumpft. q) Großen Nachtheil hat die Realſchule auch durch die Compendien erlitten. Veranlaßt wurden ſie ohne Zweifel durch die Maſſe der Realien, die man in den Kopf des Schülers bringen wollte und noch dazu ſyſtemgerecht. Man erkennt jetzt, daß man mit den Forderungen der geſunden Didaktik dadurch in Widerſpruch gerathen iſt. Während dieſe uns lehrt, überall von lebendiger Anſchauung und Erfaſſung der Einzelerſcheinungen auszugehen, entwickelnd zu verfahren und das Ganze vor dem Auge des Schülers aus dem Einzelnen werden zu laſſen, gibt das Compendium faſt lauter Reſultate, die Schlußglieder einer Reihe von Vorſtellungen und Vorgängen und reiht nicht ſelten ganze Maſſen von Stoff faſt atomiſtiſch aneinander. Die Compendien ſind in unſern Schulen nichts anderes, als eine Form kranker Gelehrſamkeit, ein leibhaftiges Exempel von todtem Geiſt, alſo von einem greifbaren Widerſpruch. Wo Compendien regieren, entſteht unfehlbar Ermüdung durch das fortwährende Einſammeln des Stoffs; es ſtellt ſich Ueberladung mit Material ein, das zwar für die geiſtige Bildung vollſtändig wirkungslos

iſt, aber gar zu oft im Schüler die Meinung erzeugt, dieſes und jenes Wiſſen ſich zu eigen gemacht zu haben. Beſonders aber erziehen die Compendien zur Ungründlichkeit. Der zuletzt erwähnte Nachtheil iſt im ganzen Unterrichtsweſen von allen der größte; denn beim Lernen iſt und bleibt es von unſchätzbarem Werth, wenn auch nicht Viel und Großes, ſo doch irgend eine Sache, irgend ein Fach recht tüchtig und gründlich zu lernen. r) Hat die alte lateiniſche Schule manchmal zu weit rechts, zum puren Formalismus, ſich hingewendet, ſo neigte dagegen die Realſchule gar oft zu weit links, zum puren Materialismus. Man ſieht jetzt ein, daß es weder recht noch natürlich war, in der Realſchule einen ſchroffen Gegenſatz zur lateiniſchen darzuſtellen und es wird die Anſicht allgemeiner, in der ruhigen Mitte ſei die Wahrheit zu ſuchen. Der formale Unterrichtszweck kann vom materialen nie getrennt werden, beide ſind nur zwei ſich ergänzende Momente. Mit dem Ausdruck und dem Wort lernt man auch die Sache und umgekehrt. Der rechte materiale Unterricht iſt auch der rechte formale; denn er bringt erſtens das rechte Material, d. h. die rechten Realien, die nämlich durch bildenden Unterricht angeeignet werden können, und er bringt ſie zweitens auf die rechte Weiſe, d. h. er ſorgt bei ihrer inneren Aneignung für Erkenntniß, für Entwicklung der Geiſteskräfte. Der einſeitig materiale Unterricht ſammelt nur Stoffe an; der material-formale, der die bildenden Stoffe durch geiſtige Akte aneignen läßt, kann allein jene Schulbildung gewähren, welche der Schlüſſel iſt zu allem Lernen und Forſchen, auch wenn man ſchon der Schule entwachſen iſt, zu aller geiſtigen Gewandtheit und zur Tüchtigkeit im praktiſchen Betrieb. s) Weil die Realſchule bisher viele Unterrichtsſtoffe hatte, die für den formalen Zweck nicht ſehr geeignet waren, ſo konnte ſie im Formalen nicht daſſelbe Ziel erreichen, wie die lateiniſche Schule; unerachtet der äußeren Gleichſtellung der Anſtalten konnte ſchon dieſes Einen Grundes halber beider Bildungsgang nicht gleich wirkſam ſein. t) Auch über die Natur des ſogenannten praktiſchen Unterrichts iſt man nun zu richtigerer Anſicht gelangt. Damals, als die Realſchulen in Gunſt und Aufſchwung kamen, ertheilten nur die Reallehrer praktiſchen Unterricht, ſpäter unter ihnen nur noch diejenigen, welche lediglich die Gegenſtände vorführten und verhandelten, die in den Gewerben eine Rolle ſpielen. Jetzt findet man, daß in der Latein- wie in der Realſchule praktiſcher Unterricht gegeben wird, ſobald man an bildendem, der Jugend angemeſſenem Stoff alle Organe des Erkennens und Urtheilens recht beweglich macht; ſobald man den Schüler durch ſeine Geiſteskräfte ſelber in den Beſitz ſeines Wiſſens ſetzt, und ſie ſo ſtärkt, daß er auch künftig mit aufgewecktem Sinn ſich jedes Stoffes bemächtigen kann; kurz geſagt, praktiſch iſt jeder Unterricht, welcher dem materialen und formalen Zweck in wahrhafter Weiſe und gleichmäßig genügt.

V. Anſichten und Wünſche in Sachen der neuen Organiſation. 1) Die Realſchule iſt die Bildungsanſtalt für den mittleren Gewerbs- und mittleren Kaufmannsſtand; ſie iſt eine mittlere Bildungsanſtalt, läuft der lateiniſchen Schule nicht parallel, welcher immer entſchiedener die Aufgabe zuerkannt werden wird, die tiefere allgemeine Geiſtesbildung den künftigen Polytechnikern ſowohl als den künftigen Studirenden zu verſchaffen; ſondern ſie iſt eine gehobene deutſche Stadtſchule, eine Mittelſchule, inſofern ſie mehr Bildung reicht als gute Stadtſchulen und weniger als die lateiniſche gewähren kann. 2) Sie nimmt Rückſicht auf die künftige Lebensſtellung, aber ſie bereitet nicht auf ein Gewerbe ſpeciell vor, ſondern bildet allgemein aus. 3) Allgemein menſchliche Ausbildung in ſittlich-religiöſer und intellectueller Beziehung, iſt alſo die Hauptaufgabe der Schule. Durch letztere allein vermag der Schüler Kenntniſſe und Fertigkeiten mit Nutzen zu erwerben und ſicher anzuwenden; ſie befähigt ihn in Wahrheit für alle Berufsarten und ſetzt ihn auch ſpäter am ſicherſten in den Stand, als Gewerbsmann da und dort das einſchlagende Neue ſchnell und mit Geſchick zu ergreifen und ſich überhaupt nach dem Sprüchwort in allen Sätteln zurecht zu ſetzen. 4) Sprachunterricht muß die Grundlage, das Hauptfach im geſammten Realſchulunterricht werden, weil durch ihn allenthalben die allgemeinſte Entwicklung der geiſtigen Kräfte erfolgen kann. 5) Das Deutſche muß das Bildungscentrum des ganzen Unterrichts werden; es muß dasjenige Penſum ſein, das ſie vorzugsweiſe treibt und wobei ſie bildend in's Einzelne eingehen kann; das Hauptfach, worin ſie leibt und lebt, und worin ihre Gedanken und Beſtrebungen mit einer gewiſſen Ausſchließlichkeit ſich bewegen. Dieſes Fach wird, recht betrieben, einen größeren formalen Werth haben als jedes andere. Aus dem Schatze der geſammten Erkenntniß wird das zweckmäßige Wiſſen aus Geſchichte und Natur in lebendigen Einzelanſchauungen dargeboten, zur inneren Aneignung ſowohl als zum mündlichen und ſchriftlichen Gebrauch. Auf dieſem Wege wird nicht nur eine tüchtige Grundlage in allen erforderlichen Realkenntniſſen gelegt, ſondern auch reichliche Uebung gewährt in der ſo nöthigen Kunſt des Gut- und Schönleſens, des gewandteren Denkens und Antwortens, des klaren und geläufigen Redens und des richtig ſtiliſirten Schreibens, lauter Sachen, die unſerm mittleren Gewerbeſtand ſo hoch von Nöthen ſind. Wer ſich mit dem deutſchen Unterricht ſo beſchränken will, wird im Deutſchen und in den Realien viel erreichen. Jedenfalls wird er ſeinen Unterrichtsplan vereinfachen und ſo durch Zuſammendrängen der Kraft, durch die Maſſenhaftigkeit und das Stäte der Eindrücke größere Sicherheit in den Kenntniſſen, erhöhte Freudigkeit des Könnens und tieferes Eindringen der bildenden Kräfte beim Zögling wahrnehmen. 6) Das Franzöſiſche iſt nicht für

alle Realſchüler möglich und zweckmäßig, weil es nicht alle mit Erfolg betreiben können. Die Schwächeren haben nur Schaden für ihr unfertiges Deutſch, dazu Unfreude aller Art und in allen Fällen großen Verluſt an koſtbarer Zeit. Das Franzöſiſche iſt aber auch nicht für alle nöthig, da das ſpätere Leben es nicht von allen durchaus verlangt. Daher ſei es nur facultativ für die Wenigeren, die begabt ſind und die einer häuslichen Ueberwachung genießen. Ein für allemal zu beſtimmen, in welchem Alter man mit dieſer Sprache beginnen ſoll, iſt nicht möglich; doch ſcheint das richtig, daß jeder Unterricht im Franzöſiſchen unſtatthaft iſt, bevor das Deutſche mit einiger Sicherheit gehandhabt wird, alſo vor dem 10. oder 11. Jahre. Wenn aber bis zum 10. Jahre das Deutſche vornehmlich getrieben wurde, und der nun beginnende franzöſiſche Unterricht in innige Verbindung mit dem Deutſchen tritt, ſo werden dieſe fähigeren Schüler, bei mindeſtens 8—10 wöchentlichen Stunden, eine ausreichende Sprachbildung im Franzöſiſchen ſich erwerben und auch ihr Deutſch wird dabei gewonnen haben. 7) Die ſyſtematiſirende Naturgeſchichte fällt weg; das die Realſchüler Betreffende gibt theils das Leſebuch in lebensvollen Einzel-Bildern, theils bringt es die phyſiſche Geographie, und zwar an der rechten Stelle, nämlich im lebendigen Zuſammenhang mit Land und Leuten, Boden und Organismen. 8) Die niedere Arithmetik und das Zeichnen erheiſchen keinerlei Aenderung, aber Geometrie komme nicht vor dem 11. oder 12. Jahre, jedoch dann mit wenigſtens 4 Stunden in der Woche in den Stundenplan. 9) In Stuttgart und den größeren Städten des Landes, wie Ulm, Heilbronn, Reutlingen, Ludwigsburg, Eßlingen, Biberach u. ſ. w. bilden die Realſchulen ſelbſtändige Anſtalten von 2, 3 und mehr Klaſſen; mit facultativem Franzöſiſch, in der Weiſe, daß bei den Nichtfranzöſiſchlernenden der wöchentliche Ausfall von 8—10 Stunden oder noch weiter durch vermehrten Unterricht im Deutſchen, zu kleinerem Theil vielleicht auch im Zeichnen gedeckt wird. — In den kleineren Landſtädten, wo nur ein Reallehrer vorhanden iſt, kann im wohlverſtandenen Intereſſe des Lehrers und des Realunterrichts nichts ſo ſehr gewünſcht werden, als daß man die Realſchule mit einer andern Schule der Stadt in organiſche Verbindung ſetzt. Eine ſolche Anſtalt kann die Elementar-, Elementarreal-, Collaboratur- oder aber die ſtädtiſche Knabenſchule ſein. Eine Verbindung mit Letzterer wäre in dem Sinne möglich, daß in ihr für die Zeit vom 10. bis 14. Jahre wenigſtens 2 A- und 2 B-Klaſſen beſtünden. In den A- oder Realklaſſen würden Rechnen, Deutſch und Zeichnen ganz ſo betrieben, wie in den entſprechenden A-Klaſſen der ſelbſtändigen Realſchulen und fände ebenſo der Unterricht im Franzöſiſchen ſtatt. Daß eine ſolche Verbindung mit der ſtädtiſchen Knabenſchule wohl in den meiſten Fällen ein Aufgehen

in ihr wäre, und daß aus der ſeitherigen Realſchule Realklaſſen der ſtädtiſchen Knabenſchulen würden, könnte, wenn man, wie nothwendig, vorzüglich auf die Sachen ſchaut, kein eigentliches Hinderniß bilden; ob ein ſolches aber in den äußerlichen nicht leicht zu ändernden Verhältniſſen liegt, iſt eine andre Frage. Iſt dieſes der Fall, ſo möchte freilich eine Verbindung mit den Elementar- oder Elementar-Realſchulen ꝛc. um ſo eher nicht zu entrathen ſein. 10) Ordnungsmäßig ſchließen die Schüler aus B. mit dem 14. Jahre ihre Schulbildung ab, die aus A- oder die eben erwähnten Elementar-Realſchüler ſetzen ſie gewöhnlich in der Oberrealſchule noch fort; dies thun auch die meiſten Schüler der ſelbſtändigen Realſchulen. 11) Für dieſe ſelbſtändigen und unſelbſtändigen Realſchulen wird von Staatswegen eine Anzahl Beneficien ausgeſetzt und gemeinnütziger Bürgerſinn möge recht bedacht ſein, ſie kräftig zu vermehren. Sie haben den Zweck, den Beſuch der Oberrealſchule zu erleichtern oder bei Bezahlung eines Lehrgeldes zu unterſtützen. Beſondere Konkursprüfungen entſcheiden hierüber. 12) Die Oberrealſchule wird nicht eingehen. Sie empfängt Schüler aus der polytechniſchen Abtheilung der lateiniſchen Schule, aus den Realſchulen und aus den A-, d. h. den Realklaſſen der Stadtſchulen. Sie erhält dadurch keine gemiſchtere Schülerſchaft als ſie bis jetzt wohl hatte, jedenfalls aber eine zweckmäßiger vorbereitete. 13) Sie wird, wie ſeither, ausgedehnteren Unterricht in der Mathematik und im Zeichnen geben; in den Naturwiſſenſchaften wird ſie einen tüchtigen theoretiſchen und experimentellen Unterbau für den ſpäteren Berufsbetrieb ausführen und im Franzöſiſchen und Engliſchen einen vorherrſchend praktiſchen Lehrkurs bieten. 14) Die Bedürfniſſe der Schüler, welche, nach 1 oder 2 Jahren, in das Gewerbe oder den niedern Handelsbetrieb eintreten, ſollten allmälig für den Lehrplan die maßgebenden werden. 15) Von der Oberrealſchule aus etwa in das Realgymnaſium überzugehen, iſt ſpäterhin nur einem ehemaligen Latein- oder Realſchüler auf der franzöſiſchen Abtheilung möglich; Zöglinge für die Kriegsſchule vorzubereiten, wird nur noch ausnahmsweiſe vorkommen. Wenn aber die Oberrealſchule mehr und mehr die Beſtimmung verlöre, auf das Polytechnikum vorzubereiten, ſo würde ſie den künftigen Lehrlingen der mittleren Gewerbe oder des niederen Handelsgeſchäfts nur um ſo nützlicher werden können. Ihre Aufgabe würde vielleicht beſcheidener benannt werden, aber dafür wäre ſie einheitlicher. 16) Sie wird aber in dieſem Falle keine Gewerbeſchule werden, weil dieſe durchaus Fachſchulen, theoretiſche und praktiſche Vorbildung für einen beſtimmten gewerblichen Beruf in ſich ſchließt; ſonden ſie wird die Schule ſein für ſolche künftige Gewerbetreibende, welche auch nach der Confirmation noch die Schule beſuchen, um in der unentbehrlichen allgemeinen Gewerbsmannsbildung, in all den theoretiſchen Grundlagen Unterricht zu empfangen,

ohne welche heutigen Tages die Ausbildung zu einem tüchtigen Gewerbsmanne nicht mehr möglich ist. 17) Die Oberrealschule kann also nicht den speciellen Beruf ins Auge fassen; sie ist Bildungsanstalt für Gewerbsleute im Allgemeinen; ihre Schüler sind nicht theoretische Lehrlinge eines Gewerbes, sondern eben Schüler nach dem ganzen Sinne dieses Worts.

B. Die lateinische Schule.

Es ist schon in den Artikeln über die Realschule gesagt worden, daß die Schülerkategorien, die in der Entstehungszeit der Realschulen von der lateinischen abfielen, sich ihr seit etlichen Jahren wieder zukehren; eine Bewegung, die allem Anscheine nach immer durchgreifender werden wird, besonders wenn gewisse Hindernisse vollends beseitigt worden sind. Wenn durch diesen Austritt die Realschulen, wie schon früher bemerkt, in die vortheilhafte Lage kommen, nur noch Einerlei Schüler zu haben, so wird in eben dem Maaße die Aufgabe der lateinischen Schule schwieriger, indem sie für zweierlei Schüler zu sorgen, für künftige Studirende und für künftige Polytechniker das nöthige Maaß von Bildung und Kenntnissen zu beschaffen hat. So ist nun die beabsichtigte Schülerkombination da und dort in unserm Lande in gewissem Sinn schon vorhanden, aber feste Normen scheinen noch nicht für die ganze Angelegenheit sich ergeben zu haben. Der alte Standpunkt, nach welchem nur die künftigen Landexaminanden vorzügliche Berücksichtigung fanden, kann natürlich nicht mehr eingenommen werden: hat man in der lateinischen Schule allermeist nur ene Vorbereitungsanstalt für die niederen Seminarien gesehen und einseitigem Grammatisiren gehuldigt, so ist sie jetzt durchaus wieder als das aufzufassen, was sie ihrem Begriff nach heutigen Tages nur sein kann, allgemeine höhere Bildungsanstalt. Das Gute aber, das der Realismus seinem Princip nach durchaus mit sich bringen muß, ja noch mehr, sein Recht zum Eintritt in die höheren Schulen konnten nicht mehr verkannt werden; daher wollte und mußte man auch den auf's Neue Zugewendeten nach Wunsch und Billigkeit gerecht werden, und so erfolgten von Seiten der lateinischen Schule zum Theil nicht unbeträchtliche Concessionen an dieselben; an dem einen Orte diese, an einem andern Orte jene. Daß in diesem schwierigen Stücke leicht das rechte verfehlt werden kann, wird Jedermann zugeben; die seitherigen Erfolge bestätigen dies auch und ist eben durch sie der Widerspruch der sich fast von Anfang an gegen das Quantum der Concessionen erhob, eher gesteigert als verringert worden. Die künftigen Polytechniker hat man z. B. meist vom Griechischen enthoben, je nach Bedürfniß, oder eigentlicher gesprochen nach Belieben des Schülers. Das hieß nun in vielen Fällen nichts andres, als Ausnahmen zulassen anfangs zu Gunsten der Schwächeren, dann der Bequemen und bald der Faulen überhaupt. Legte man

aber den andern Schülern, den künftigen Studirenden, noch weitere Fächer auf, wie Franzöſiſch, Zeichnen, Geometrie, ſo brachte das nicht ſelten ſtatt der vortrefflichen Einfachheit des älteren Stundenplans jenes vielberufene Vielerlei von Fächern und ebendamit jene neumodiſche unſelige Art des Unterrichtens und Lernens, zu Folge welcher man an den Penſen zweimal in der Woche je eine Stunde lang nicht lernt ſondern nippt. Kein Wunder ſofort, daß bald die Gefahr der Kraft- und Zeitzerſplitterung fühlbar wurde, und daß die Nichterfolge in Manchem an dem Beweiſe mithalfen, die Conceſſionen ſeien irgendwie noch unzweckmäßig, ſie erweiſen ſich keinem Theile ſicher erſprießlich, beiden aber leicht nachtheilig. Im Durchſchnitt erreichten und erreichen jedoch die Landexaminanden immer viel eher ihren Zweck, als die andern, welche ſpäter als ordentliche Schüler in die polytechniſche Anſtalt in Stuttgart eintreten ſollen. Wo dieſe auch nach ihrer Confirmation ankommen wollen, in dieſer oder jener Oberrealſchule, ſind ihre Mathematikkenntniſſe viel zu gering, ihre Fertigkeiten in dieſem Stücke aber noch weit mehr, ſo daß Privatunterricht nicht ſelten für längere Zeit unerläßlich iſt. Schüler und Eltern tragen die Nachtheile der mangelhaften Einrichtung der lateiniſchen Schule, welche noch zu oft mehr einem Vorbereitungsorte für die vier Seminarien als einer allgemeinen höheren Bildungsanſtalt entſpricht. Aufforderung genug für alle, denen wahre Volksbildung und der höhere Schulunterricht am Herzen liegt, für die Combination unſrer beiden Schülergattungen günſtigere Modalitäten aufzufinden, alſo ſolche Wege zu ſuchen, wodurch beide zu ihrem Recht gelangen, beide ihren Zweck ſicher erreichen; die einen ſollen reif werden zum Landexamen, die andern reif zum Eintritt in das Realgymnaſium. Der neue Organiſationsplan ſpricht nun auch in dieſer Beziehung unſers Erachtens Grundanſichten aus, die zum gedeihlichen Erfolge führen werden. Möge es uns geſtattet ſein, im Einzelnen anzugeben, welche Ausführungen wir für möglich und den weiſen Abſichten der Königl. Studienbehörde entſprechend halten. 1) Ein völliges Zuſammengehen beider Schülergattungen in allen benöthigten Unterrichtsfächern iſt nicht möglich. Denn wollte man alle die Fächer gemeinſam betreiben, die aus der angemeſſenen Rückſicht auf die künftige Lebensſtellung der Einen und der Andern ſich ergeben, alſo: Religion, Deutſch, Latein, Griechiſch, Franzöſiſch, Geographie und Geſchichte, Rechnen, Geometrie, Zeichnen, Schönſchreiben, Singen, ſo bekäme man ſicherlich viel zu viel und die unausbleibliche Folge wäre, daß, von der Hälfte der Schüler höchſtens, das Erforderliche erreicht werden könnte und zwar nur in einigen Fächern; die andere Hälfte käme in manchen Fächern gar nicht mit fort und müßte nicht ſelten, von der Noth getrieben, um Enthebung von denſelben bitten. 2) Ein völliges Zuſammengehen iſt aber auch nicht nothwendig. a) Der

künftige Seminariſt oder Obergymnaſiaſt hat in der lateiniſchen Schule keinen Geometrieunterricht nöthig. Wenn er vom 11. Jahre an einen guten Zeichnenunterricht genoſſen hat, ſo iſt es gerade recht, wenn er nach dem 14. Jahre die ebene Geometrie anfängt. b) Der künftige Polytechniker braucht kein Griechiſch. Befragt man ſich nämlich genau, aus welchem Grunde dieſe wieder die lateiniſche Schule durchlaufen wollen, oder was beſſer iſt, warum ſie dieſelbe mit Recht durchlaufen ſollen, ſo wird man finden, was ſchon oben dargethan wurde, daß ſie in der lateiniſchen Schule die ihnen durchaus erforderliche allgemeine höhere Geiſtesbildung durch den dortigen Sprachunterricht ſich aneignen möchten. Brauchen ſie aber dazu durchaus auch das Griechiſche? und zweitens: wie wäre es denn möglich zu machen, daß darin, natürlich unbeſchadet des andern Unerläßlichen, bis zum 14. Jahre etwas Erſprießliches geleiſtet würde? Wir müſſen beide Fragen entſchieden verneinen und uns dahin erklären: So wenig man ſich in der Realſchule durch die ſpätere Nützlichkeit eines Faches hätte beſtimmen laſſen ſollen, es zu lehren, ſo wenig darf die lateiniſche Schule das Griechiſche ſeiner großen Schönheit wegen allen Schülern zumuthen. Es iſt zwar durchaus nicht zu leugnen, daß durch gehörig lang fortgeſetzten Unterricht im Griechiſchen, was aber eben bei der fraglichen Schülergattung nicht zutrifft, ſich ein viel höherer Grad von philologiſcher Schulbildung erlangen läßt; aber ebenſo gewiß ſcheint es auch, daß ohne Griechiſch, ganz allein durch tüchtigen Lateinunterricht in Grammatik und Litteratur die verlangte allgemeine höhere Geiſtesbildung erlangt werden kann. Jene aber iſt gleich dieſer, nebſt einem Plus von und durch Philologie. Aber gerade dieſe allgemeine Bildung iſt es allein, nach welcher beide Gattungen von Schülern gemein ſtreben; die größere philologiſche Bildung, das reichere philologiſche Wiſſen, das durch die zweite klaſſiſche Sprache kommt, brauchen nur die künftigen Studirenden, können aber auch nur dieſe erlangen, weil ſie das Griechiſche bis in's 18. Jahr fortſetzen. Es will uns nun vorkommen, als ſei hierin der deutliche Fingerzeig zu ſehen auf das naturgemäße Princip der Combination: in all den Fächern nämlich, welche zur Erreichung der allgemeinen höheren Schulbildung durchaus und allein nothwendig ſind, müſſen beide Schülergattungen vollſtändig vereinigt werden; in den andern Fächern aber, die mehr auf die künftige Studienrichtung Rückſicht nehmen, iſt principielle Trennung das Zweckmäßigſte. Beide Schülergattungen können auf dieſem Wege erhalten, was ſie brauchen, und können ſich auf das Nothwendige concentriren; alles mißliche Dispenſiren iſt beſeitigt und das Vielerlei von Fächern mit ſeiner Zerſtreuung iſt vermieden. 3) Auf Grund dieſes Princips geſtaltet ſich nun der Unterrichtsplan in der lateiniſchen Schule folgendermaßen: Obligatoriſche Fächer

für alle ſind Religion, Deutſch, Latein, Franzöſiſch, Geſchichte und Geographie, Rechnen, Schreiben, Zeichnen. 4) Ueber das Hauptfach, den Lateinunterricht, den vielfach citirten, zuerſt. Um unſre Behauptung, nach welcher durch ihn allein, ohne das Griechiſche, ſchon das allen gemeinſame Bildungsbedürfniß, im Gegenſatz zu dem mehr philologiſchen, befriedigt werden kann, gehörig zu ſtützen, wollen wir des Näheren darthun, was für einen lateiniſchen Unterricht wir meinen, wie er ſein kann und ſein ſoll. Eines muß hier vor Allem feſtgehalten werden, daß man das Latein in unſern Schulen nicht betreibt aus den einſeitigen Rückſichten auf den Beruf, alſo nicht in Anbetracht der ſpäteren Theologen, Juriſten, Mediciner; noch auch wegen gewiſſer Profeſſionen, wie die der Wund- und Thierärzte, Apotheker u. ſ. w.; ferner auch nicht um den Uebergang von der techniſchen Richtung zur wiſſenſchaftlichen bis zum 14. Jahr möglich zu machen, noch endlich wegen Erlangung der antiken Bildung, wie man auch ſchon geſagt hat. Alle dieſe, außer der Schulaufgabe liegenden, großentheils äußerlichen Abſichten walten hier nicht vor, oder dürfen durchaus nicht maßgebend ſein; ſondern die Gründe für den Betrieb, und zwar für den mit Recht ſtets ſo ſtarken Betrieb des Latein liegen lediglich in der Angemeſſenheit des Penſums ſelber, rühren einzig und allein aus der vorzüglichen Güte her, womit es der ganzen Bildungsaufgabe bei der Jugend entſpricht, und zwar im formalen wie im materialen Sinne. So lernen nun unſre Söhne Latein, erſtens, um eine genügende Kenntniß der lateiniſchen Sprache zu erhalten. Jedermann ſieht, daß mit dieſem Wort ein mehr äußerlicher Zweck bezeichnet wird, weiß aber auch, daß ein Andres gemeint iſt, das man hinter oder in dieſem mehr in die Augen fallenden Object zu ſuchen hat. Denn das, was jene genügende Kenntniß des Lateins im Schüler voraus ſetzt, das was ſie an Geiſtesgewandtheit und allgemeiner formaler Bildung des Lernenden in ſich ſchließt, das eben iſt die Sache, die der grammatikaliſche Unterricht erzielen will, iſt der alles ſpätere Vergeſſen überdauernde Reingewinn. — Früher hat man zwar an manchen Orten gemeint am deutſchen oder franzöſiſchen Sprachunterricht habe man zum mindeſten ein eben ſo treffliches Bildungsmittel, es laſſe ſich dieſelbe geiſtige Ausbildung durch ſie erreichen; nach den Erfahrungen der zwei letzten Jahrzehnte weiß man jedoch nun um ſo ſicherer, daß dieſe Anſicht nicht auf pädagogiſchem Grunde fußte, daß ſie großentheils aus einſeitigem Eifer in realiſtiſchen oder nationalen Tendenzen hervorging. Ja, gerade die Erfolge unſres deutſchen und franzöſiſchen Unterrichts ſind es geweſen, die auch Ungläubigen am beredteſten gezeigt haben, wie hoch das Latein als Bildungsmittel über jenen Sprachen

ſtehe. — Wie dieſe Denkgewandtheit und geiſtige Verſirtheit im grammatikaliſchem Unterricht ſelber gewonnen wird, iſt aber leicht zu erkennen. Schon die Declinations- und Conjugationstafeln führen dem Anfänger einen beträchtlichen Reichthum von Formen vor. Sie ſind ſämmtlich durch ihre Schreibung ſowohl als durch ihre Ausſprache für das jugendliche Auge und Ohr leicht zugänglich und unterſcheidbar, ſind, möchte man ſagen, handlich und kernhaft konkret gegenüber den ſtets verſchwimmenden franzöſiſchen Formen. Durch ihre einfache Aneignung übt ſich aber nicht blos das Gedächtniß ſehr zweckmäßig, ſondern es ſchärft ſich auch die ſo wichtige Unterſcheidungsgabe; die Kleinen lernen Namen und Sachen in ſteigendem Maaße, aber ſie bekommen auch größere Bekanntſchaft mit den deutſchen Formen und Namen; und was noch mehr iſt, es pflanzt ſich allmälig für die eigne Sprache das Gefühl von Ordnung und Regel und durch das Zuſammenbringen des lateiniſchen Worts mit dem deutſchen wird gar oft und viel das letzte durchſichtiger und erhält lebendigen Sinn. Alſo die Geiſteskräfte gewinnen reichlich, desgleichen aber auch die Sprachbildung, und der Anfang zum genauen Anſehen, Unterſcheiden und Behalten der Namen und der Dinge, der Anfang zum correcten Sprechen, Leſen und Schreiben iſt damit gemacht. — Nun erſt die Anſprüche, welche die Verhältniſſe des lateiniſchen Satzbaues, die Geſetze der lateiniſchen Wortſtellung an die Geiſteskräfte machen! Erſcheinen dieſe uns nicht faſt noch fremder als die Vocabeln! Wie ſo ganz unähnlich iſt dieſe lateiniſche Ordnung dem Bau des deutſchen Satzes! Aber gerade dieſe völlige Verſchiedenheit des Objects wird für das Lernen und für die ganze geiſtige Betheiligung vom größten Nutzen. Da kommt nämlich der Schüler gleich von vornherein und ein für allemal zu dem Ge- und Bewußtſein, daß er es mit einer durchaus fremdartigen Sache zu thun habe, und daß es gilt, tüchtig an den Strängen zu ziehen, weil keinerlei Errathen und leichtes Obenwegnehmen beim Mangel offenkundiger Aehnlichkeiten und bequemer Parallelen möglich zu machen iſt. Nun iſt aber ferner die Klarheit und ſtrenge Ordnung des Lateins nicht minder groß als die eben beſprochene Verſchiedenheit von unſrer Mutterſprache und es läßt ſich daher auch der beſſere Schüler bald ſchon aus Intereſſe zu größerer Anſtrengung ſeiner Kräfte bringen. Kommt er nun noch, was ziemlich leicht zu erzielen iſt, nachdem die erſten Schwierigkeiten überwunden ſind, dahin, daß er fühlt, er werde mit einer rechten und guten Sache beſchäftigt, und merkt er, ſeine Arbeit ſei auch ſonſt nicht ohne Gewinn, es gehe das Reden und Antworten, das Leſen und Schreiben gewandter von ſtatten, ſo zeigen ſich ſchon beim neun- und zehnjährigen Knaben die Anfänge in der Cardinaltugend unſrer Lateiner, im wirklichen

geiſtigen Arbeiten, im Eindringen, im unverdroſſenen Aushalten. Auf dem Wege durch die Syntax ſodann vergrößert ſich natürlich die Menge beſtimmter Anſchauungen aus dem Gebiet des Konkreten, aber es erfolgt auch recht angemeſſen der allmälige Uebergang vom Denken im Konkreten zu dem Abſtrakten. Durch die Tag für Tag ſich erneuernden Konſtructionsübungen jedoch in den Expoſitions- und noch weit mehr in den Kompoſitionsſtunden kommen zum Vorigen noch jene ganz unſchätzbaren Nöthigungen zum raſchen wohlgeordneten Reden und zum angemeſſenen abgerundeten Styliſiren. Zweitens wird das Latein bei uns gelernt, um mit einigem Geſchick auch eine Auswahl lateiniſcher Schriftſteller zu leſen. Dadurch wird wieder zweierlei angedeutet: Eines, das ſich auf den Styl und Eines, das ſich auf den realen Inhalt jener Autoren bezieht. Unſre Schüler ſollen bekanntlich, nach und neben der Einübung der Grammatik, in die ſprachlichen Darſtellungen paſſender Klaſſiker eingeführt werden. Im Allgemeinen bezweckt man damit, ihren Geſchmack an das Muſtergiltige in der Kunſt und ihren ganzen inneren Sinn an das Edle im Geiſtesleben zu gewöhnen; im Beſonderen aber hilft man ihnen dazu, jene beneidenswerthe Weiſe zu erkennen, wie man ſeine Gedanken einfach und doch wirkungsvoll darſtellt, wie man naturgemäß erzählt und wie man mit Maaß und doch mit Kraft redet. Daß dieſe Stunden lateiniſcher Expoſition und Lectüre und noch in höherem Grade die der lateiniſchen Compoſition ein treffliches Zuchtmittel für den deutſchen Styl an die Hand geben, iſt allgemein bekannt; aber zu wünſchen iſt, daß hiebei beſonders gegenwärtig recht auf das ſtrenge Maaß des Ausdrucks geſehen werde, daß dem ſo frühe einreißenden ungebundenen ſubjectiven Gebahren der Knaben in der deutſchen ſchriftlichen Darſtellung Einhalt gethan werde. Was bei allem deutſchen Gedankenreichthum, bei aller Fülle und allem Schwung der Ideen in unſrer Literatur doch ſo ſelten nur wahrhafte Klaſſicität zu Stande kommen läßt, nämlich das Nichthalten auf ruhiges Ebenmaß und das Nicht-Verzichten auf's eigenwillige Belieben, das verſchuldet bei den Gebildeten überhaupt die Menge der ſtiliſtiſchen Formloſigkeiten, und ſollte bei der Jugend recht ernſtlich niedergehalten und womöglich in das Gegentheil verwandelt werden. Auf dieſe Weiſe geſellt ſich, wie wir ſehen, im lateiniſchen Unterricht zum Vortheil umfaßender intellectueller Ausbildung noch jener der äſthetiſchen und in gewiſſem Sinne auch der ſittlichen Kultur. Kann der lateiniſche Unterricht aber auch in Sachen der Realien ein Tüchtiges leiſten? Wir ſollten meinen, ja. Daß die Stoffe, welche im grammatikaliſchen Unterricht und in der Lectüre durchgenommen werden, weil meiſt mit Anſtrengungen errungen, ſich tief einprägen im jugendlichen

Gemüth und feſter als vieles Andere darin haften bleiben, liegt in der Natur der Sache und läßt zum Voraus auf Erfolge in der realen Bildung ſchließen. Es iſt nun nicht zu verhehlen, daß gerade in dieſer Beziehung früher von den Lehrern oft zu wenig gethan worden iſt. Aber man vergeſſe nicht, daß ja ſeit dem Aufſchwunge der Naturwiſſenſchaften der Realismus überhaupt erſt ſeine allgemeinere Anerkennung gefunden hat, und halte ſich vor allem jetzt daran, daß auch die lateiniſche Schule ihn nun anerkennt. Ja man darf noch mehr ſagen: So wie die Sachen jetzt liegen, iſt fortan nicht allein die frühere Gefahr eines einſeitigen inhaltloſen Formalismus überhaupt vorüber, ſondern es ſind auch in der Methode und den Unterrichtsprincipien der heutigen lateiniſchen Schule keinerlei Hinderniſſe ſondern nur noch Garantien für die reale Bildung mehr zu ſehen. Die letztere Behauptung verdient noch ein beſonderes Wort. Seit ungefähr einem Menſchenalter hat bekanntlich die claſſiſche Philologie die alten Standpunkte verändert und iſt ſie ſeitdem bemüht das Stadium der mehr abſtrakten Kenntniß des Alterthums zu verlaſſen und letzteres in ſeiner Totalität als eine friſche Geſtaltung des Jugendlebens der europäiſchen Kulturvölker zu erfaſſen. Man hat dabei einſehen lernen, daß der Idealismus der ſprachlichen Studien einen Zwillingsbruder hat, daß es auch einen Realismus auf dieſem Gebiete giebt und daß beide von Vernunft wegen zuſammengehören, gerade wie Leib und Seele zuſammen einen lebendigen Menſchen bilden. Dieſer philologiſchen Wiſſenſchaft wie immer nacheifernd, hat ſich nun auch der lateiniſche Unterricht mit einer Art Realismus vertraut gemacht; er ſucht den alten Fehler zu meiden, will daher nicht mehr blos die intellectuellen Kräfte überhaupt üben, ſondern dem Geiſt auch erfriſchende Nahrungsſtoffe reichen. Dieſe Verbeſſerung des Standpunkts und der Principien wirkte aber durch den ganzen Unterricht nach. Wie ſchon angedeutet, lehrt man dem entſprechend jetzt nicht mehr halbtodte Wörter und Worte und Sprachformen, ſondern faßt überall Leben an, und lehrt mit dem Wort auch die Sache, daß eines mit dem andern hafte. In Folge hievon treibt man zwar nach wie vor die Grammatik ſtrenge, aber hütet ſich vor ſtubengelehrtem Sichverſenken in ein Buchſtabenweſen und einen Regelkram mit viel Entfremdung gegenüber dem Nahen und Lebendigen. Selbſtverſtändlich kann die Grammatik nun gar nicht mehr Selbſtzweck ſein, ſo gilt ſie beſonders als ein Mittel zur ſicheren Erfaſſung einer Menge von Anſchauungen und Gedanken der Klaſſiker, zur Erkenntniß und Aneignung der Realien des Alterthums. Daß aber dieſes gerade die Verhältniſſe, Data und Stoffe darbietet, die dem Jugendgemüthe ſtets die allernächſten und zuträglichſten ſind, welcher Einſichtige möchte das noch be-

zweifeln? So iſt nun keine Schwierigkeit denkbar, welche Lehrer und Schüler hinderte, die vorkommenden hiſtoriſchen Züge und großen Geſchichten, die poetiſchen Elemente und ſonſt anregenden antiken Stoffe zu lauter Lebensbildern zuſammenzufaſſen und aus ihnen im Laufe einiger Schuljahre eine auf Detail-Kenntniß und concreter Unterlage beruhende Geſchichte Roms zu erwerben. Solche Realien zu treiben und auf dieſe Weiſe, das kann aber ſeine bildende Kraft nicht verleugnen. Daß ſich der Geſichtskreis klärt und allmälig das nationale Bewußtſein erwacht, hat ſchon ſeinen unbeſtrittenen Werth; aber viel wichtiger iſt das, daß der Erzieher den Sinn für geſchichtliches Werden, für dauerhafte hiſtoriſche Entwickelung einpflanzen kann, jenen hiſtoriſchen Sinn, deſſen Abweſenheit beim größern Theil unſeres Volkes in den letzteren Jahren ſo vielfach und ſo leidig ſich kund gethan hat. Wenn man aber zugibt, daß der lateiniſche Unterricht durch Hegung des wahren Realismus auf dem ſprachlichen Gebiete im Stande ſei, dieſes lebendige Wiſſensmaterial zu erzeugen und es in dieſem ethiſchen Sinne zu verwenden, ſo darf man auch keinen Augenblick mehr fragen, ob auf dieſem Wege der Sinn für das Leben überhaupt, alſo für Erforſchung der Wirklichkeit und fruchtbare Anſchauung der Natur, geweckt und ſomit durch den lateiniſchen Unterricht eine Bildung für die Gegenwart, alſo eine ganz praktiſche, angeeignet werden könne. — Hiemit haben wir das Bild entworfen, das wir vom lateiniſchen Unterricht haben und das großentheils da oder dort auch in der Wirklichkeit lebt. Gibt es nun irgend eine andere ſo leicht zugängliche und ſo lohnende Sprache für unſere Jugend bis zum 14. Jahr? Welcher Sprachunterricht gewährt dieſem Alter eben dieſe vielſeitige Bildung? Wird nicht der Geiſt für das Ideale wie für das Reale empfänglich gemacht? Wird nicht das Wiſſen und das Reden gepflegt und das ausdauernde geiſtige Arbeiten geübt und angewöhnt? Darum halten wir es feſt als eine unumſtößliche und für unſere Zeit höchſt wichtige Wahrheit: es kann in unſern Schulen durch guten lateiniſchen Unterricht jene allgemeine idealreale Bildung erzielt werden, die allein echt und wahrhaft brauchbar iſt; jene höhere Elementarſchulbildung, die für den ſpäteren Dienſt der Wiſſenſchaft wie für den des Lebens, für den der geiſtigen, wie der materiellen Intereſſen gleich zweckmäßig vorarbeitet. — Außer dieſen im Weſen des Unterrichtsfaches ſelbſt liegenden Momenten, gibt es aber auch noch andere, äußerliche, die mit dazu beitragen, dem lateiniſchen Unterricht ſo großen Werth für die Bildung unſerer Jugend zu verleihen. Bekanntlich beſteht dieſer Unterricht ſeit mehr denn dreihundert Jahren. Welches Schulfach iſt älter bei uns? und welches wurde in größerer Ausbreitung betrieben? Wenn nun in Folge deſſen die lateiniſche Schule in Grammatiken, Chreſtomathien und Wörter-

büchern Hilfsmittel beſitzt, welche an Güte die jeder andern Sprache übertreffen, ſo iſt dies gewiß kein Wunder; aber eine Thatſache iſt es, vor der man vergeblich die Augen verſchließt. Mit und neben den eben erwähnten wichtigen Hebeln entwickelte ſich aber auch die Methode ſelber zu allgemeiner Brauchbarkeit, in dem Grade, daß wir faſt überall gute Schulbücher und erprobte Methode zuſammengehen ſehen. Als letzte, gleichwohl nicht als geringſte Bürgſchaft gedeihlichen Erfolges beſteht endlich und wir dürfen keinen Augenblick zaudern, es offen zu ſagen, die größere allgemeine und beſonders auch die größere philologiſche Bildung, welche der Mehrzahl unſrer Latein-Lehrer zukommt, wobei wir natürlich nicht im Geringſten die Verhältniſſe überſehen und noch viel weniger irgendwie eine Anklage vorbringen wollen. Jene ſind faſt immer Männer vom Fach, ſind Philologen; ſo bekommen die Schüler durch ihr lebendiges Beiſpiel viel leichter und nicht ſelten ganz von ſelbſt zweierlei: Achtung vor der Wiſſenſchaft überhaupt und einen Sporn zu eifrigem Arbeiten. — Nunmehr ſei es aber genug mit der Darſtellung des Hauptfaches unſrer Schule. Wenn nun das Latein allein mit aller Wahrſcheinlichkeit, ja man darf ſagen mit Sicherheit, jenen oben aufgeführten Gewinn für allgemeine und für ſprachliche Bildung abwerfen kann, und nicht anzunehmen iſt, daß das Griechiſche nach irgend einer Seite hin noch günſtigere Bildungsreſultate erziele, bei Knaben bis zum 14. Jahr nämlich, ſo möchten wir fragen: Iſt es zweckmäßig, Zeit und Kraft aller Schüler, denn auf Diſpenſiren dürfen wir uns hier nicht mehr einlaſſen, durch das Erlernen dieſer Sprache auch noch in Anſpruch zu nehmen und zu zerſplittern? Sollte man mit jenen günſtigen Reſultaten für die künftigen Polytechniker das Erforderliche nicht in befriedigendem Maße erreicht haben? Wollen wir nicht für ſie uns auf das Nöthige und Unentbehrliche beſchränken und die Zeit und Kraft und Luſt auf vermehrten Betrieb deſſelben verwenden, ſtatt ſie an das Einüben der Anfänge des Griechiſchen hinzugeben? — 5) Alle Schüler genießen durchaus denſelben lateiniſchen Unterricht, haben dieſelben Lehrſtunden und Aufgaben die ganze Schulzeit hindurch und ſoll nie ein Unterſchied zwiſchen beiden Schülergattungen ſein; keinerlei Diſpenſation findet ſtatt, wer Latein nicht lernen kann, iſt nicht als Schüler zuzulaſſen. 6) Gegen den Anfang des Lateins mit dem 8. Jahr iſt ſchon oft geſprochen worden; weil aber bis jetzt noch keine zweckmäßigere Einrichtung unſres Schulplans in dieſem Sinne gelungen iſt, wird man es eben dabei zunächſt belaſſen müſſen. Das jedoch mag noch beigefügt werden, daß das Uebel dieſes frühzeitigen Anfangens von zu gefühlvollen Leuten viel zu groß dargeſtellt worden iſt, und daß in jedem Fall von einem „bethlehemitiſchen Kindleinmord in

Württemberg" bis jetzt noch nichts Sicheres verlautet hat. 7) Bis zum 10. Jahr muß vornämlich auch das Deutſche recht in den Vordergrund treten. Was früher, im erſten Theil, über die Geſichtspunkte im deutſchen Unterricht bemerkt wurde, gilt auch hier. Die Muſterſtücke des Leſebuchs müſſen eine ſo vielſeitige Verarbeitung erfahren, daß alle Stoffe angeeignet und alle Formen geläufig werden; die Schüler müſſen eben durchaus die Muſter innebekommen und dies in mündlicher und ſchriftlicher Darſtellung beweiſen. Auf das Auswendiglernen iſt ſehr viel zu halten; aber mit Aufſatzübungen, ſogar blos durch Reproduction vor dem 10. oder 11. Jahr zu beginnen, iſt ſicherlich unſtatthaft. 8) Das Franzöſiſche werde mit dem 10. Jahre angefangen und zunächſt, d. h. ein Jahr lang, allen Schülern gemeinſchaftlich ertheilt; von da an haben die Griechiſchlernenden vorzüglich nur Expoſition. 9) Das Griechiſche beginnt mit dem 11. Jahre und bringt eine Scheidung der Schüler in die zwei Abtheilungen der künftigen Obergymnaſiaſten und Studirenden und der künftigen Realgymnaſiaſten und Polytechniker. Das Griechiſche alle erlernen zu laſſen, iſt unrathſam, wie oben bemerkt wurde; unmöglich aber iſt es, daſſelbe erſt mit oder nach dem 14. Jahr zu beginnen; denn wenn bis dahin nicht die grammatiſche Formenlehre ſtichfeſt eingeübt worden iſt, ſo wird dies nachher nur ausnahmsweiſe noch zu erreichen ſein. Sollen dem Studium des Griechiſchen aber nicht immer mehr Lebenswurzeln abgeſchnitten werden, oder einfacher geſagt, ſoll das Griechiſche als werthvolles Penſum, als unſchätzbares Mittel zur Erlangung der eigentlichen philologiſchen Schulbildung unſern lateiniſchen Anſtalten erhalten bleiben, ſo muß ein tüchtiger Grund dazu ſchon im Knabenalter gelegt werden. 10) Da es glücklicherweiſe im Durchſchnitt bis zum 11. Jahr ſchon möglich iſt, bei den Knaben zu beurtheilen, ob ſie durch ihre Begabung und Neigung mehr auf die wiſſenſchaftliche oder mehr auf die techniſche Seite ſich neigen, ſo kann auch die Scheidung der Lateinſchüler in „Griechen" und „Franzoſen" um den manchmal üblichen Namen zu gebrauchen, im 11. Jahre ohne jeglichen Anſtand und Nachtheil vollzogen werden. 11) Die „Griechen" treten nach dem 14. Jahr entweder in das niedere Seminar ein oder in das Obergymnaſium oder in die Schreibſtube; in Ausnahmefällen beſtimmen ſie ſich noch für das Realgymnaſium oder die Oberrealſchule. 12) Die „Franzoſen" werden mit all' den Kenntniſſen und Fertigkeiten ausgeſtattet, die ſowohl zum Eintritt in das Realgymnaſium befähigen, als auch den Beſuch der Oberrealſchule zu einem gedeihlichen machen. Sie erhalten demnach das nöthige Quantum ſowohl in Bezug auf die allgemeine Ausbildung als in Betreff der Vorbildung für das Studium der höheren gewerblichen Thätigkeit. Wenn aber auch einer von

ihnen mit dem 14. Jahr unmittelbar zu einem Gewerbe übertreten müßte, was aber ſchon jetzt immer ſeltener vorkommt, ſo hätte doch ſeine Schulbildung nach Stoff und Form einen Abſchluß gefunden und ſähe er ſich genügend vorbereitet. 13) Naturgeſchichte kann füglich aus dem Stundenplan der reorganiſirten lateiniſchen Schule geſtrichen werden und ſind die Gründe dafür aus dem früher Geſagten zu entnehmen. Was aus dieſem Fach allgemein nothwendig iſt, wird durch das Leſebuch im deutſchen Unterricht und zwar im paſſendſten Gewande gebracht; das ſo Erlangte zu beleben und zu erweitern gibt ſofort die Geographieſtunde die ſchönſte Gelegenheit. Als eigenes Fach tritt ſie erſt im Realgymnaſium auf. 15) Wenn der Unterricht im Schönſchreiben nur halbwegs betrieben wird, ſo iſt er nach dem 12. Jahr nicht mehr nothwendig. Zwei, und bei beſſer Schreibenden Eine, wöchentliche Schönſchrift über ein gegebenes kalligraphiſches Thema werden als Hausaufgabe beſorgt und das reicht erfahrungsmäßig aus. Und zwar um ſo beſtimmter, je feſter jeder Lehrer daran hält, nie eine ſchriftliche Leiſtung zuzulaſſen, die dem genoſſenen Schreibunterricht nicht entſpricht. 16) Stundenplan für die reorganiſirte lateiniſche Schule vom 8—14. Jahre.

Jahre: 8—9.	9—10.	10—11.	11—12.	12—13.	13—14.
Religion 3	3	Religion 3	2	Religion 2	2
Deutſch 5	5	Deutſch 4	2 gemeinſ.	Deutſch 1	1
Latein 10	12		(Frz. + 2 all.)	Latein 12	12
Rechnen 4	4	Latein 12	12	Rechnen 3	3
Geographie 2	2	Rechnen 3	3	Frz. 3 gemſ.	3 gemeinſ.
Schönſchr. 3	3	Franzöſiſch 4	4 gemeinſ.	(Frz. + 3)	(Frz. + 3)
wöchentl. 27 St.	29 St.		(Frz. + 4 all.)	Griech. [6]	[6]
		Schönſchr. 2	1	Zeichnen 2	3
		Zeichnen 2	2	Singen 1	1
		Singen 1	1	(Geometr. 3)	
			[Griech. 6]	Geogr. u. 3)	(3)
		wöchentl. 31 St.	33 St.	Geſchichte	3
				wöchl. 33 St.	34 St.

Wie ſchon mehrfach bemerkt, tritt erſt mit dem 11. Jahre die Scheidung nach den zwei Kategorien ein; die Griechen erhalten dann 6 Stunden griechiſch, die Franzoſen nehmen dafür, außer den 4 Stunden franzöſiſche Expoſition, welche ſie mit den Griechen gemeinſchaftlich haben, 4 Stunden franzöſiſche Kompoſition nebſt 2 weiteren deutſchen Stunden. Im folgenden Jahre entſprechen den 6 griechiſchen Stunden 3 franzöſiſche Kompoſitions- und 3 Geometrieſtunden u. ſ. w. Im Uebrigen verſteht es ſich von ſelber, daß das ganze obige Schema nichts anders bedeuten kann, als einen mehr oder weniger idealen Durchſchnitt, der je nach den gege-

benen Verhältniſſen einer lateiniſchen Anſtalt modifizirt werden muß. Daß die wichtigſten Momente der einzelnen Fächer im Allgemeinen richtig dargethan ſeien, iſt die Hauptſache, um die ſich's allein hier handeln konnte. 17) Es will uns nun ſcheinen, als ob durch das, was obiger Anordnung weſentlich iſt und alſo aller Orten durchgeführt werden ſollte, ein ſicherer Erfolg ſich erzielen laſſe; in dem Grade nämlich, daß das Landexamensniveau vielleicht nur im Griechiſchen um ein Kleines herabgeſetzt zu werden braucht, daß die niedere Arithmetik, im üblichen Umfange, tüchtiger durchgenommen und beſonders auch mehr auf Fertigkeit hingearbeit werden könnte, und daß auch die Eintrittsprüfung für Klaſſe I. des Realgymnaſiums in der Geometrie nicht beſonders tief herabgreifen müßte. Aber verſchweigen wollen wir deſſen ungeachtet nicht, daß nur dann auf dieſe beiderlei Erfolge mit Sicherheit gezählt werden kann, ja daß überhaupt nur dann für die künftigen Studirenden wie für die künftigen Polytechniker ausreichend geſorgt werden wird, wenn den zweierlei Kategorien von Schülern und der Vielſeitigkeit der zu erzielenden Bildung entſprechend, wenigſtens auch zweierlei Lehrkräfte, d. h. zweierlei Männer vom Fach beſtellt werden. Ohne dieſes Mittel kann der geſteigerten Aufgabe der lateiniſchen Schule künftig wohl nimmermehr Genüge gethan werden. In allen vorkommenden Fächern, den ethiſchen wie den mathematiſchen, einen tüchtigen Unterricht zu ertheilen und, was dazu gehört, in allem einſchlagenden Wiſſen auf dem Laufenden zu bleiben, iſt wohl nur den allerwenigſten unter den Lehrern verliehen und meiſtens nicht der Fall. Die Folge davon iſt, daß dieſe oder jene Fächer nothleiden müſſen, oder gar die eine oder die andere Seite der Ausbildung ganz verkümmert. Denn es iſt unbeſtrittene Thatſache: um an einer höheren Schule in irgend einem Fache guten, das will ſagen bildenden Unterricht zu ertheilen, genügt es nicht, daß man ſoviel oder etwas mehr davon wiſſe, als man zu lehren hat; es genügt ferner nicht, daß man daſſelbe nebenher erlernt und betrieben hat; ſondern man muß es geradenwegs als Fachmann ſtudirt haben, muß, wir wollen nicht ſagen, die Gelehrſamkeit, aber doch die Wiſſenſchaft ſeines Faches ſich erworben haben und — das bleibt unerläßlich — man muß fortfahren es zu betreiben. — Für das Latein war dieſe Forderung an den ſeitherigen lateiniſchen Schulen ſchon oft und nicht ſelten ganz im obigen Sinne erfüllt, weil deren Lehrer der Mehrzahl nach Philologen vom Fach waren und wurden. Soll in dieſem Verhältniß auch für die mathematiſchen Penſen geſorgt werden, ſo muß nun in der reorganiſirten lateiniſchen Schule zu dem einen Mann vom Fach, zu dem Philologen, wenigſtens noch Ein andrer, ein Mathematiker, kommen, ein Mann der dieſes

Gebiet kennt, betreibt und beherrſcht und in den bezüglichen Schulfächern auch als Lehrer ſeinem Collegen ebenbürtig iſt. Wenn man an größeren Anſtalten noch weitere Fachleute unterſcheidet, ſo iſt das kein Schade, wenn nur gewiſſenhaft darauf geachtet wird, daß kein Fachlehrerſyſtem daraus entſteht. Um allen Mißverſtändniſſen zuvorzukommen, bemerken wir überhaupt, daß wir unter Männern vom Fach durchaus keine Fachlehrer verſtehen, in der bei uns üblichen Weiſe; ſondern Männer, die, nach Abſolvirung ihrer allgemeinen Vorbildung, auf der Univerſität entweder beſondere Studien in der hiſtoriſch-philologiſchen oder in der mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Richtung getrieben haben; alſo wiſſenſchaftlich ausgebildete Männer, die aber Hauptlehrer, Haupt und Erzieher ihrer Klaſſe ſind. Sorgt man für das harmoniſche Zuſammenwirken derſelben durch feſte Normen, ſo wird wohl auch, um ſo mehr als Ebenbürtigkeit und Gleichſtellung unter ihnen herrſcht, die erforderliche Einheit im Arbeiten nicht ausbleiben. Der mathematiſche Unterricht wird ſicherlich auf dieſem Wege im erforderlichen Maße gewinnen und der ſprachliche ſich auf ſeiner alten Höhe erhalten; denn daß durch Hauptlehrer, die ſich in die Arbeit theilen können und die Männer vom Fach ſind, im Durchſchnitt unverhältnißmäßig mehr geleiſtet werden kann, wird Niemand weiter in Abrede ziehen. 18) Wie das Gymnaſium für die allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung arbeitet und zugleich für die Univerſität vorbereitet, ſo will das Realgymnaſium für die allgemeine Bildung unſrer Kaufleute, Induſtriellen und Techniker aller Art thätig ſein, ſo wie auch die Vorbereitung für das Polytechnikum beſorgen. 19) Das Realgymnaſium will nicht gelehrt, aber doch wiſſenſchaftlich bilden. Es will weder dreſſiren noch reale Unterrichtsſtoffe in komprimirter Form zur Entgegennahme darbieten, ſondern es ſtrebt Bildung und Wiſſen zu erzeugen und zu beiden Fertigkeiten Gewandtheit und Kunſtgeſchicklichkeit hinzuzufügen. 20) Das Realgymnaſium legt die harmoniſch-formale und materiale Bildung der neuen lateiniſchen Schule zu Grunde; deshalb bezieht ſich die Aufnahmsprüfung auf Deutſch, Latein, Franzöſiſch, Arithmetik, ebene Geometrie und Zeichnen. — Zunächſt jedoch, nämlich etwa noch für die nächſten 3 oder 4 Jahre, können auch noch Realſchüler zugelaſſen werden, obſchon ſie kein Latein können. Vorderhand alſo ſind Latein- und Realſchüler eintrittsfähig; ſpäter nur noch die erſteren, die letzteren nicht mehr, weil ihnen die erforderliche allgemeine Ausbildung, wie ſie durch das Latein zu erreichen iſt, abgeht. 21) Neben dieſer Aufnahmeprüfung beſteht noch eine Art Landexamen für das Realgymnaſium. Die einzelnen lateiniſchen Schulen ſchicken dazu nach Belieben ihr Kontingent und nach Maßgabe der Prüfungsarbeiten wird an die 15 oder 20 (oder

irgend wie viel) Erſten je ein Staatsſtipendium vertheilt. Natürlich wird bei der Zuerkennung des letzteren der pädagogiſche Bericht der Lehrer, deren Unterricht er vom 12. — 14. Jahre genoß, über das ganze Sein und Können des Einzelnen beſondere Berückſichtigung erfahren. 22) Jedes dieſer Stipendien geht zunächſt nur auf ein Jahr. 23) Die Unterrichtsfächer des Realgymnaſiums ſind: a) Mathematik; ob ſie aber in dem ganzen Umfang gelehrt werden ſoll und kann, der ſeither in der Stuttgarter polytechniſchen Schule üblich war, wagen wir nicht zu entſcheiden. Ein Concentriren zu Gunſten der Intenſität ſchiene uns nicht übel angebracht. b) Naturwiſſenſchaften, c) Deutſch, d) Franzöſiſch, e) Engliſch, f) Zeichnen. — 24) Das Nähere uns auszuſprechen über Umfang und Methode der einzelnen Fächer kommt uns nicht zu; ebenſo wenig einen Stundenplan für die drei Klaſſen zu entwerfen. In Anſehung des Franzöſiſchen jedoch erlauben wir uns die Bemerkung, daß neben dem Einüben der Syntax und der praktiſchen Einführung in die Litteratur vornehmlich Converſationsſtunden erforderlich ſein möchten und es ſcheint zweckmäßig, ſie ſo zu placiren, daß ſich auch die Polytechniker noch daran betheiligen könnten 25) Welch großen Werth wir auf guten Lateinunterricht legen, iſt aus dem Früheren zur Genüge zu erſehen; aber dennoch halten wir Latein für kein Penſum unſers Realgymnaſiums. Das Folgende wird ſagen, warum. Wenn die genannte Anſtalt ihren Hauptaufgaben tüchtig nachkommen will, ſo muß der Schüler nun den größten Theil von Zeit und Kraft für Mathematik und Naturwiſſenſchaften einſetzen; ihr Betrieb muß das Centrum der Schülerthätigkeit bilden; nicht blos ein Nacheinander, ſondern auch eine Concentration der Lehrfächer iſt dazu unerläßlich. Ferner ſcheint es klar, daß mit 2 oder 3 wöchentlichen Stunden im Latein wohl nichts erzielt würde. Wer 5—6 Stunden lang in der Schule und 2—3 Stunden lang zu Hauſe, um ein Minimum zu bezeichnen, Tag für Tag mit Mathematik und Naturwiſſenſchaften oder neueren Sprachen ſich beſchäftigt, hat zu viel Mühe, um ſich zurecht zu finden, wenn er nur etwa alle andre Tage für eine kurze Stunde lang in ein ganz andres Gebiet eintreten ſoll. Kaum kann er ſich orientiren und ſich wieder heimiſch fühlen, ſo iſt die Zeit wieder um. Wem Mathematik und Naturwiſſenſchaften ſo ſehr in den Vordergrund treten, wie es für den Realgymnaſiaſten wünſchbar iſt, dem wird Latein als Nebenſache erſcheinen, alſo würde nichts herauskommen. — Für den künftigen Polytechniker, der ja keine philologiſche Bildung in der lateiniſchen Schule ſuchte, kann es genügen, daß er Latein bis zum 14. Jahre in ausgedehntem Maaße getrieben und hiedurch die ſo ſehr erforder-

liche allgemeine Geiſtesbildung ſich zu eigen gemacht hat. Wenn er aber durch jene Sprache den Geiſt der Humanität und die nöthige Denkgewandtheit ſich bis dahin nicht erwarb, ſo wird dieſes Mittel wohl auch ſpäter nicht mehr verfangen. Denken wir uns außerdem den Unterricht im Franzöſiſchen und Engliſchen am Realgymnaſium nicht von Sprachlehrern alten Styles gegeben, ſondern von Philologen, die ebenſo ſprachgewandt als durchdrungen ſind von der tüchtigen Lehrmethode in den alten Sprachen; denken wir uns mit Einem Worte den franzöſiſchen und engliſchen Unterricht des Realgymnaſiums ebenbürtig dem lateiniſchen und griechiſchen des Obergymnaſiums — und dazu müſſen und können wir gelangen, dann kann der weitere Lateinunterricht nicht mehr zweckmäßig und nothwendig erſcheinen. — Wer dennoch leichtere lateiniſche Schriftſteller leſen oder ſein Latein auch dem Material nach beiſammen und friſch erhalten wollte, müßte entweder an einem beſonderen Unterricht oder aber an Lectionen des Obergymnaſiums ſich betheiligen. — 26) Ein Realgymnaſiaſt, der aus der Oberklaſſe als reif entlaſſen wird, kann von ſeinem Unterricht aus in jedem techniſchen und kommerziellen Fach als zweckmäßig vorbereiteter Lehrling eintreten. 27) Der Maturitätsprüfung für die Univerſität entſpricht eine ſolche für das Polytechnikum. Sie findet alljährlich im Spätjahr ſtatt; zugelaſſen werden nur die Zöglinge des Realgymnaſiums oder der Realgymnaſien; denn wir halten es für wünſchenswerth und wahrſcheinlich, daß, außer dem Realgymnaſium, das wir für Stuttgart hoffen, ſpäter auch noch in Ulm und Heilbronn ſolche nöthig ſein werden, was in unſern Augen gar nichts ſo ſehr Erſtaunliches iſt, ſofern in Nord- und Mitteldeutſchland ſchon ſeit Jahren, auch in mittleren Städten, ſolche Anſtalten vorhanden ſind. —

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Cirkular-Verfügung der Königlichen Regierung zu Frankfurt a. d. O. vom 9. Februar 1857 betreffend die Beſoldungsverhältniſſe der Elementarlehrer.

Die Regulirung der Lehrerbeſoldungen in den Städten und zugleich die den Magiſträten mehrerer Städte eingeräumte Befugniß, die von denſelben angeſtellten Lehrer ohne Verminderung ihres Dienſteinkommens von einer Stelle auf eine andere verſetzen zu dürfen, hat allmählig in den

Schul- und Lehrer-Verhältniſſen Veränderungen zur Folge gehabt, auf welche wir die Magiſträte um ſo mehr aufmerkſam machen müſſen, als die daraus entſtandenen Nachtheile immer ſtärker hervortreten und ihre Tragweite ſich nicht abſehen läßt.

Für die Beſoldungsverhältniſſe wird in den betreffenden Etats eine Scala der von einem Minimum aufſteigenden Gehälter ohne Rückſicht auf einzelne beſtimmte Lehrerſtellen aufgeſtellt, daneben wohl auch eine gewiſſe Summe für perſönliche oder Alters-Zulagen, letztere nach einer normirten Abſtufung, ausgeworfen. Die Gehälter werden den angeſtellten Lehrern nach der von den Behörden bemeſſenen Qualification oder perſönlicher Berechtigung angewieſen und ſind in Bezug auf jede einzelne Stelle beweglich. Es giebt Communen, in deren Schul-Etats eine nur unbeträchtliche Abſtufung der Lehrerbeſoldungen ſich vorfindet; die höheren Sätze des Dienſt-Einkommens einzelner Lehrer werden hauptſächlich durch perſönliche oder Alters-Zulagen, oder auch durch die Einkünfte von kirchlichen Nebenämtern herbeigeführt. Denn auch dieſe Nebenämter bleiben, wo ſie ſtädtiſchen Patronats ſind, nicht mehr an die Lehrerſtellen, mit denen ſie urſprünglich vereinigt waren, gebunden, ſondern wechſeln ihre Inhaber nicht ſelten ohne gehörige Berückſichtigung der kirchlichen und parochialen Verhältniſſe nur aus Rückſicht auf die finanzielle Stellung oder die beſondere Qualification der damit Betrauten; Cantoren-, Organiſten-, Küſter-, Waiſenvater- und andere Aemter, urſprünglich oft die Hauptämter werden bald an dieſen bald an jenen Lehrer vergeben, ohne daß derſelbe von ſeiner Stelle verſetzt wird. Nicht die Lehrer, ſondern die Stellen werden verſetzt, nicht ſelten, bevor nur eine Anzeige an uns erſtattet iſt, weil die reſp. Magiſträte durch die oben erwähnte Befugniß davon entbunden zu ſein wähnen. Die Verbeſſerung der einzelnen Stellen wird mit der Hinweiſung der Scala, welche den geringer beſoldeten Lehrern Gehaltserhöhung in Ausſicht ſtelle, entweder abgelehnt oder aufgeſchoben. — Dem finanziellen Geſichtspunkt und dem Formalismus der Verwaltung, ſpeziell der Schulkaſſen-Verwaltung, wird jedes höhere Intereſſe untergeordnet.

Welche Nachtheile ein ſolches Verfahren nach ſich zieht, liegt am Tage. Es bringt das ganze äußere Schulweſen in Fluß, macht jede beſtehende Inſtitution deſſelben beweglich und veränderlich und führt zu einer allmähligen Auflöſung und Zerrüttung aller organiſchen Verhältniſſe und Zuſtände der Schulanſtalten und des Lehrerperſonals. Conſequent durchgeführt giebt es nach dieſem Syſtem gar keine ſelbſtändigen *Schulſtellen* mehr, ſondern nur *Gehälter-Klaſſen*, in welche die Lehrer nach ihrem Dienſtalter oder ihrer ſonſtigen Abſchätzung ein- und aufrücken. Die urſprüngliche Stiftung, der hiſtoriſche Beſtand der Schule, ihr Zuſammenhang

mit der Parochie, dem Pfarrer und der Gemeinde, wird dadurch aufgehoben oder untergraben. Die Schule ſelbſt bleibt kaum noch eine ſtändige Gemeindeanſtalt, in welcher Lehrer und Kinder ſich einheimiſch wiſſen und mit einander verwachſen, Lehrer und Gemeinde mit ihrem Seelſorger, den der Schul-Inſpector nicht ganz erſetzt, ſich zuſammengehörig fühlen. Die Schule wird nur noch eine offene Unterrichtsſtätte, in welcher Lehrer und Schüler ſich gleichſam zufällig zuſammenfinden und als zeitweilige Gäſte ein- und ausgehen. Nicht an ſie, die einzelne Schule, iſt der Lehrer berufen, nicht für ſie beſonders verpflichtet; nicht der Dienſt an ihr iſt ſeine Lebensaufgabe, ſie iſt nur der Durchgang zu dem höher beſoldeten Poſten, der ihm in Ausſicht ſteht, und ſeine Thätigkeit an ihr, bis die letzte Stufe der Gehälter-Scala erreicht iſt, nur eine einſtweilige Beſchäftigung. Dieſelbe Stelle, dieſelbe Arbeit hat beſonders in mehrklaſſigen Schulen bald ein älterer, bald ein jüngerer, bald ein höher, bald ein niedriger beſoldeter Lehrer. Daher kommt in den Städten der häufige Lehrerwechſel und die unruhige Bewegung, welche ſo viele ſtädtiſche Lehrer ergreift und antreibt, nur die höheren Beſoldungen zu erſtreben, ſtatt ſich in der ihnen angewieſenen Stellung recht einzuleben und zu befeſtigen. Denn wo es keine ſchlechten Schulſtellen, nur noch Gehälterklaſſen giebt, da kann ein dauerndes Verhältniß zwiſchen dem Amt und ſeinem Träger, zwiſchen den Lehrern und Kindern, Lehrern und Pfarrern, ſich nicht gegenſeitig ausbilden und Beſtand gewinnen. Was mit dem häufigen Wechſel ſcheinbar an Vorzügen der ſcientifiſchen oder techniſchen Qualification gewonnen wird, das geht an der Treue, die nur eine Frucht der Stetigkeit iſt, wieder verloren.

An mehrklaſſigen Schulen wird ein Unterſchied zwiſchen Haupt-, Neben- und Hülfslehrern nicht gemacht, jede Ueber- und Unterordnung oft abſichtlich beſeitigt und mit der Gleichmachung der äußeren Verhältniſſe auch die innere Ordnung und Disziplin gelockert und aufgelöſt.

Unter den einklaſſigen Schulen werden die Vorſtadt-, Armen- und Freiſchulen, welche die tüchtigſten Pädagogen zu Lehrern haben ſollten, in der Regel mit den jüngſten, weil in der Beſoldung am niedrigſten ſtehenden Lehrern verſehen und müſſen ſie am häufigſten wechſeln. Die ſocialen Gefahren, welche aus ſolcher Vernachläſſigung des aufwachſenden Proletariats entſprießen, ſollten von ſtädtiſchen Obrigkeiten wohl erwogen werden.

Wenn in großen Städten, deren Bevölkerung ſchnell zu einer immenſen Größe herangewachſen iſt, die Schulen bloſe Unterrichtsſtätten für eine wandernde Bevölkerung und die Lehrerſtellen nur Etatsſtellen, nur Lohndienſte ſind, ſo wäre es ein großer Irrthum, wenn ſtädtiſche Gemeinden, deren Kirchen- und Schulweſen noch auf ſoliden hiſtoriſchen Grundlagen

ruht, ſich ſo mangelhaft organiſirten, ja ſo mechaniſche Inſtitutionen zum Muſter nehmen wollten.

Wir ſagen nicht, daß in den Städten unſeres Verwaltungsbezirks die Desorganiſation in dem vorher bezeichneten Maße bereits vorgeſchritten ſei, aber der an mehreren Orten eingeſchlagene Weg kann dahin führen.

In Erwägung aller aus einem ſolchen Verfahren hervorgehenden Nachtheile werden die Magiſträte es ſich daher zur Pflicht machen, für die Erhaltung, Befeſtigung und den Ausbau der geſchichtlich begründeten, ſtändigen und organiſchen Verhältniſſe des ſtädtiſchen Schulweſens Sorge zu tragen. Sie werden beſonders dahin wirken:

1) daß die urſprüngliche Stiftung und beſtehende Dotation einer jeden Schule und Schulſtelle ermittelt und bei ihr erhalten, zu dem Ende für eine jede ſelbſtändige Schule eine beſondere Schulmatrikel, wo ſie noch nicht vorhanden iſt, angelegt und eine Abſchrift davon in dem Ephoral-Archiv niedergelegt werde;

2) daß darin die einzelnen Lehrerſtellen nach ihrem beſonderen Charakter und mit ihrem ſpeziellen Einkommen verzeichnet, Hauptlehrer-, ordentliche Lehrer- und Hülfslehrer-Stellen unterſchieden und mit dieſer Bezeichnung auch in den Schul-Etats aufgeführt, neu creirte Lehrerſtellen darin nachgetragen werden;

3) daß die urſprünglich mit einzelnen Lehrerſtellen verbundenen kirchlichen Aemter und Erzieherſtellen mit denſelben verbunden bleiben; wo eine Abänderung nöthig ſcheint, deren Beſtätigung bei uns nachgeſucht; wo eine urſprüngliche Zuſammengehörigkeit nicht nachzuweiſen iſt, bei der Combination einer kirchlichen und Lehrer-Stelle der parochiale Nexus berückſichtigt werde;

4) daß für einen jeden an einer ſtädtiſchen Schule anzuſtellenden Haupt- oder ordentlichen Lehrer eine namentlich auf dieſe Schule und Lehrerſtelle lautende Vocation ausgefertigt;

5) daß nur bei der erſten Anſtellung an einer ſtädtiſchen Schule dem berufenen Lehrer in ſeiner Beſtallung die Verpflichtung auferlegt werde, ſich eine Verſetzung an eine andere ſtädtiſche Lehrerſtelle ohne Verminderung ſeines Dienſteinkommens gefallen zu laſſen;

6) daß überhaupt keine Verſetzung eines Lehrers von einer ſtädtiſchen Schulſtelle an eine andere ohne vorgängige Anzeige bei uns und ohne Genehmigung von unſerer Seite erfolge.

Für die Verhandlungen über Verbeſſerung unzureichend dotirter Lehrerſtellen ſind die Dotationen der Stellen, abgeſehen von der perſönlichen Stellung der jetzigen Inhaber, nach ihrer bleibenden Beſchaffenheit anzugeben und bis zur Auskömmlichkeit zu ergänzen. Von dieſer Forderung

können wir nicht Abſtand nehmen. Dagegen ſtellen wir die Bewilligung perſönlicher und Alters-Zulagen, die wir, wenn auch nicht als nothwendig, doch als zweckmäßig anerkennen, dem Ermeſſen der ſtädtiſchen Behörden anheim.

Indem wir den Magiſträten die leitenden Grundſätze über das Verfahren bei der Regulirung der Lehrerbeſoldungen und der Beſetzung von Lehrerſtellen, inſofern daſſelbe einer Berichtigung zu bedürfen ſchien, hier mittheilen, behalten wir uns vor, bei den ſpeziellen Verhandlungen über dieſen Gegenſtand auf die gemachten Anforderungen zurückzukommen und näher einzugehen.

Frankfurt, a. d. O. den 9. Februar 1857.

Königliche Regierung.

Oeſterreich. Verordnung des Miniſters für Cultus und Unterricht, wirkſam für ſämmtliche Kronländer mit Ausnahme des lombardiſch-venetianiſchen Königreiches und der Militairgrenze, über die in einzelnen Klaſſen der Gymnaſien aufzunehmende Schülerzahl.

11. März 1857.

Da es Aufgabe der Gymnaſiallehrer iſt, ihre Schüler in der Schule nicht blos zu unterrichten, ſondern ihnen auch durch paſſende Uebungen die nöthige Fertigkeit in den Unterrichtsgegenſtänden beizubringen, ſo daß die häuslichen Uebungen ihnen keine Schwierigkeiten bereiten, dieſe zu leiten, und durch genaue Durchſicht und Verbeſſerung der Fehler den Schülern wahrhaft nützlich, zugleich auch jeden beſonderen häuslichen Unterricht neben dem öffentlichen in den Gymnaſial-Gegenſtänden in der Regel entbehrlich zu machen; da es ferner Aufgabe der Gymnaſien iſt, der erziehenden Kraft der Schule Geltung zu verſchaffen, die Löſung dieſer Aufgaben aber bei einer übergroßen in einer Klaſſe vereinten Schülerzahl unmöglich iſt: ſo wird für die als öffentliche Unterrichtsanſtalten erklärten Gymnaſien folgendes angeordnet:

1. Die Anzahl der Schüler einer Klaſſe darf nicht über 50 betragen.

2. Da wo die Schülerzahl dieſes Maximum überſteigt, iſt eine ſolche Klaſſe in zwei Abtheilungen aufzulöſen, welche, ſo lange das Bedürfnis dauert, als Nebenklaſſen neben einander zu beſtehen haben. Die Vertheilung der Schüler in ſolchen Fällen darf jedoch nicht in der Weiſe vorgenommen werden, daß mit Auswahl der einen Abtheilung die beſſeren, der andern die ſchwächeren Schüler zugewieſen werden.

3. Der Unterricht in den Nebenklaſſen iſt in der Regel von den

ordentlichen Lehrern des Gymnaſiums zu beſorgen. Für die hieraus erwachſende Vermehrung ihrer pflichtmäßigen Leiſtungen haben ſie Anſpruch auf die normalmäßige Remuneration, ſofern es ein aus dem Aerar oder dem Studienfond erhaltenes Gymnaſium betrifft. Wo aber eine ſolche ausgedehntere Verwendung der Lehrer nicht möglich oder nicht zweckdienlich ſein ſollte, können nach Maßgabe des vermehrten Unterrichtsbedarfes Supplenten aufgenommen werden, welchen jedoch die Nebenklaſſen nicht ausſchließlich anzuvertrauen ſind. Im Falle der Nothwendigkeit einer ſolchen Abhilfe ſind die geeigneten Anträge rechtzeitig an das Miniſterium zu ſtellen.

Hiermit wird die Verordnung vom 14. Juli 1850 (R. G. B. Nr. 275) außer Kraft geſetzt.

Anmerkung. Gleichzeitig iſt an einige Länderſtellen verfügt worden, daß, falls ſich aus mehrjährigen Erfahrungen eine ſolche Frequenz in der unteren Hälfte eines Gymnaſiums herausſtellen ſollte, welche die Theilung einer oder mehrerer Klaſſe zur bleibenden Nothwendigkeit mache, es angezeigt ſei, eine entſprechende Vermehrung der ſyſtemiſirten Lehrerſtellen eintreten zu laſſen. Man ſei, bei gehörig motivirten Anträgen, nicht abgeneigt, dieſer Frage die thunliche Berückſichtigung zu ſchenken.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

C. I. A. Robolsky, Institutrice à Perleberg, Vocabulaire systématique. Guide de conversation française à l'usage des Ecoles de jeunes demoiselles. Berlin, Renger. 92. S.

F. Otto, Rector der Bürgerſchule zu Mühlhauſen in Th., Anleitung, das Leſebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Mutterſprache zu behandeln. 5. vermehrte und vielfach umgeänderte Auflage. Erfurt, Körner. 296 S. 1 Thlr.

O. Gombert, Lehrbuch der engliſchen Sprache für den Schul- und Privatunterricht. 1. Curſus. Berlin, Reimer. 176 S.

C. II. Dr. Mager, quiesc. Director und Prof. des Großh. Sächſ. Real-Gymn., Franzöſiſches Elementarwerk. Lehr- und Leſebuch für Gymnaſien und höhere Bürger- (Real-)ſchulen, Cadettenhäuſer, Inſtitute und Privatunterricht. 1. Theil. Franzöſiſches Sprachbuch. Elementarmethodiſche Unterweiſung in den Anfängen der Grammatik, Onomatik und Technik der franzöſiſchen Sprache. 7. Auflage. XVI u. 342 S. 24 Sgr. 2. Theil. Franzöſiſches Leſebuch. Erſter Band. XX u. 246 S. 7. umgearb. und verm. Auflage. 12 Sgr. Stuttgart, Cotta.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVII. Nro. 8. 1857.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen.

— Die 17. Verſammlung der Philologen, Schulmänner und Orientaliſten wird in Breslau vom 28. September an ſtattfinden. Die Sitzungen werden in den Räumen der Univerſität abgehalten werden. —

— Die 9. Verſammlung der Realſchulmänner iſt bekanntlich in der Altenburger Verſammlung vorigen Jahres nach Meißen berufen worden. In einem der letzten Hefte der Vogel-Körnerſchen Zeitſchrift „Die höhere Bürgerſchule" wird von den Herrn Herausgebern angezeigt, daß ſie die Vorbereitungen für die Verſammlung nicht treffen würden, ſofern nicht durch directe Anmeldungen bei ihnen eine genügende Zahl von Theilnehmern ihr Erſcheinen beſtimmt zugeſichert haben würden. —

— Die 9. allgemeine deutſche Lehrerverſammlung d. J. hat vom 3. bis 5. Juni in Frankfurt ſtattgehabt. Nachdem Dr. Kühner, Director der Muſterſchule, und Dr. Claſſen, Director des Gymnaſii, das Präſidium abgelehnt (N. P. Z.), wurden Schulrath Lauckhard aus Weimar und Th. Hofmann aus Hamburg zu Vorſitzenden gewählt.

In Abweſenheit des Referenten über das erſte Thema: „Erziehung durch Arbeit zur Arbeit," Dr. Georgens in Schloß Lieſing bei Wien, welcher der Heilpflege- und Erziehungs-Anſtalt Levana vorſteht, wurden deſſen gedruckte Theſen vertheilt, und ein Lehrer gedachter Anſtalt, Deinhard, gab mündliche Erläuterungen dazu. Mit ihm betheiligten ſich an der Debatte Hofmann und Hertz aus Hamburg, Pöſche aus Hannover, Benfey aus Göttingen und Hirſche aus Braunſchweig. Am gediegenſten war des Letzteren Rede. Er warnte vor Ueberſchätzung der Schule, vor der Meinung, als müſſe ſie Alles thun, und machte auf die anderen bei der Erziehung mitwirkenden Factoren, auf Familie, Kirche, Gemeinde aufmerkſam. Durch wiederholte Beifallsbezeigung gab ihm die Verſammlung ihre lebhafte Zuſtimmung zu erkennen. Schließlich wurden Princip und Theſen des Referenten verworfen, der Norden ſiegte über den Süden, und Hofmanns

Propoſition, von Hirſche modificirt, etwa in folgender Geſtalt adoptirt: Die allgemeine Deutſche Lehrer-Verſammlung erkennt an, daß die Volksſchule auf die Beſchäftigung der Mehrzahl ihrer Schüler, namentlich die Volksſchule auf dem Lande auf die Landwirthſchaft, die in den Städten auf die Gewerbe und den Kaufmannsſtand, die Mädchenſchulen auf den zukünftigen weiblichen Beruf in Unterricht und Erziehung Rückſicht zu nehmen haben, in dem Sinne einer tüchtigen Durchführung des Peſtalozzi'ſchen Anſchauungs-Princips.

Die Frage über die Erziehung der Mädchen, deren Verhandlung in der erſten Sitzung der allgemeinen Lehrer-Verſammlung abgebrochen werden mußte, füllte faſt die ganze zweite Tagesordnung aus. Es wurden verſchiedene Sätze discutirt und angenommen, unter Anderm: „Die Vorbereitung des Mädchens für ihren künftigen Beruf hat nicht ſo ſehr die Aneignung von Kenntniſſen und Fertigkeiten wie von Fähigkeiten und Tugenden zum Zwecke, die ſie in demſelben zu üben hat, und iſt vor allen auf die Bildung des Herzens zur edlen Weiblichkeit zu richten. Der Standes-Unterſchied bedingt nicht eine Verſchiedenheit für die Tendenz und Zwecke dieſer Vorbereitung, ſondern nur für das Maß ihrer Durchführung. Die Schule ſoll für alle Stände die Geſchmacksbildung als Hauptmittel zur Veredlung des Familienlebens befördern. Obſchon die Beſtimmung des Mädchens zum Weibe, alſo zur Gattin, Mutter und Hausfrau als wahre Beſtimmung anzuerkennen, mithin auch von dem Erzieher beſtändig im Auge zu behalten iſt, ſo muß der Erzieher den einmal geſtellten ſocialen Verhältniſſen ſo weit Rechnung tragen, daß dem Mädchen innere Kraft und Selbſtändigkeit und wiſſenſchaftliche Bildung genug werde, um ſich auch möglicher Weiſe eine ſelbſtändige Exiſtenz zu gründen und ſich darin nicht unglücklich zu fühlen ꝛc.“ Director Fröhlich aus Bern ſprach ſich namentlich entſchieden gegen das Gouvernanten-Unweſen (Firniſirung junger Mädchen zu dieſem Beruf) ſeiner Heimath aus und ſchilderte, wie dort jetzt die Bildung und Erziehung der Mädchen für ihren zukünftigen Beruf gepflogen werde. Beſondere Theilnahme erregten ſeine Mittheilungen, mit welchem Intereſſe man drüben den pädagogiſchen Beſtrebungen Deutſchlands folge und wie hoch man die Leiſtungen der deutſchen Koryphäen in dieſem Fache ſchätze.

Zum Schluß ſtellten die Directoren Dr. Claſſen, Dr. Kühner und Dr. Stern von hier den Antrag, den Zweck und die Aufgabe der Lehrer-Verſammlungen beſtimmter und zwar dahin zu formuliren, daß dieſelben ſich nur mit den praktiſchen Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts im Volksſchulweſen zu beſchäftigen hätten. In der letzten Sitzung kam der Kühnerſche Antrag zwar zur Berathung, indes konnte eine Einigung

über denſelben nicht erzielt werden, und ſo wurde derſelbe auf die nächſte Verſammlung, welche in Weimar gehalten werden ſoll, mit hinüber genommen. Hierauf wurde, bei ſchon ziemlich vorgerückter Zeit, Nr. 18 des Programms: „der Zeichenunterricht; ſeine Bedeutſamkeit für das Berufsleben. Zweck, Umfang, Methode dieſes Unterrichts in der Volksſchule," von Schulrath Lauckhard aus Weimar behandelt. Auf eine kurze und friſche Begründung des Themas Nr. 5: Ueber das Maß der häuslichen Arbeiten, welche die Schule aufgiebt, welche Lehrer Oppel von Frankfurt in gut formulirten Sätzen vortrug, folgte ein Antrag von Dr. Deſſau von da, welcher die Verbreitung populär-pädagogiſcher Schriften bezweckte, aber nicht mehr zur Abſtimmung kam. Den Beſchluß der wiſſenſchaftlichen Verhandlungen machte Nr. 16: Stangenberger aus dem Meiningenſchen als Berichterſtatter über das Werk von Dr. Lanz über die Pädagogiſche Behandlung der Muſik. Hierauf ſchloß der Vorſitzende, Dr. Lauckhard, die Verſammlung, welche bis zum letzten Tage, Nachmittags, auf 428 Mitglieder angewachſen war, mit einem Rückblick auf die Verhandlungen und mit einem Ausſpruch des Dankes gegen den Senat, die Kirchen- und Schulbehörden, die Bewohner der Stadt und das Localcomité.

Da wir unſern Bericht über die Berathungen nur aus kurzen Zeitungsreferaten zuſammenſtellen können, ſo beſchließen wir ihn auch mit folgendem Reſumé der Köln. Ztg.: Die Männer, die ſich in Frankfurt zuſammenfanden, haben in recht würdiger, wenn auch hier und da etwas zu theoretiſirender Weiſe verhandelt und auch beſchloſſen — ſo weit ſie eben beſchließen konnten. Sie haben die ſogenannte Theorie der ſogenannten „Bildung zur Arbeit durch Arbeit," d. i. das Syſtem, welches die geiſtige Bildung namentlich der unteren Stände in eine manuale verwandeln, die Erziehung und den Unterricht der erſten Lebensjahre des Menſchen, mehr, als recht iſt, des Reinmenſchlichen berauben und mehr oder weniger in eine Abrichtung verwandeln will, verworfen. Sie haben anerkannt, was ſich von ſelbſt verſteht, daß die Schule auf den Beruf Rückſicht zu nehmen habe, aber zugleich, daß das, was heut zu Tage „Erziehung zur Arbeit durch Arbeit" genannt wird, nicht als „neues allgemeines Princip in Volksſchulen" und nur in ſo weit eingeführt werden möge, als es einen neuen, kräftigen Antrieb zur Durchführung der Peſtalozzi'ſchen Anſchauungs-Theorie enthalte, d. h. als allgemeines Bildungsmittel. Sie haben überhaupt anerkannt — was ſehr ehrenwerth iſt —,*) daß die Bildung in den verſchiedenen Ständen nur den Graden, nicht der Art nach verſchieden zu bewerkſtelligen ſei. Sie haben ſich auch entſchieden gegen die Mädchen-Erziehung,

*) So ſagt die K. Z. Wir freilich halten es für irrig. Lgbn.

welche emancipirte Frauen bilden will, ausgeſprochen und zuerkannt — was freilich auch bisher nicht unbekannt war —, daß die rechte Bildung des Weibes die zur Gattin und Mutter ſei. Sie haben endlich — was einen Beweis abgiebt, daß die Lehrer heut zu Tage praktiſch zu werden anfangen — einen Antrag, „die Aufgabe und Wirkſamkeit der allgemeinen deutſchen Lehrer-Verſammlung genau zu beſtimmen," wohlweislich durch einfache Tagesordnung abgewieſen, einmal weil eine ſolche Definition den Gegnern immer etwas zu ſplitterrichtern und zu verdächtigen hätte bieten konnen, dann weil überhaupt nicht wohl gethan iſt, freie Erörterungen und Beſprechungen in „ſpaniſche Stiefel" einzuſchnüren und endlich weil ſie ja doch Niemandem, nicht einmal ihren Nachfolgerinnen, Geſetze zu geben befugt iſt. Als Ort der nächſten Zuſammenkunft wurde Weimar beſtimmt, und es iſt nur ſtrenge Gerechtigkeit, dem guten Geiſte und der Berufstreue der Männer, der ſchönen Ordnung, die in der Verſammlung herrſchte, und den begeiſterten Worten vieler wackeren Redner Anerkennung zu zollen.

Die N. P. Z. (Nr. 132) theilt das zum Schluß geſungene Lied mit. Das F. J. hält „die geſungenen Lieder für ächt chriſtlich." Sie mögen ihm wohl ſo vorgekommen ſein. Für andre Leſer iſt wenigſtens in dem Schlußliede nicht viel chriſtliches zu finden. Die Verſammlung ſchließt ja auch alles Kirchliche und Religiöſe von ihren Beſprechungen aus. Alſo werden ihre Lieder, wenn ſie auch in einer Kirche und nach Kirchenmelodieen geſungen werden, wenigſtens nicht kirchlich zu ſein brauchen.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Eine Miniſterial-Verfügung über den Geſchichts-Unterricht] fordert, nach der Schl. und der Voß. Ztg., Vereinfachung der Unterrichtsmittel, ſo daß für den hiſtoriſchen wie für den geographiſchen Unterricht einer Anſtalt nicht mehr als zwei Leitfäden im Gange ſein werden. Zugleich bezeichnet ſie die Lehrbücher von Weber und von E. A. Schmidt als ungeeignet.

— Eine Circularverfügung vom 13. Mai 1857 beauftragt die Prov. Schulcollegien, die Directoren der Gymnaſien aufzufordern, daß ſie die Schüler der oberen Claſſen der Gymnaſien, vor der Verfolgung der juriſtiſchen Laufbahn warnen, ſofern ſie hierzu weder die erforderlichen Anlagen, noch die nöthigen Mittel beſitzen.

— [Reglement vom 1. März 1857 über die Annahme und Beförderung von Poſt-Eleven.) (Staats-Anz. Nr. 74. 1857.)

„§. 1. Junge Männer, welche mit Ausſicht auf Beförderung in die höheren Dienſtſtellen in den Poſtdienſt einzutreten wünſchen, haben in ſchulwiſſenſchaftlicher Hinſicht folgenden Anforderungen zu genügen.

Dieſelben müſſen:

a. entweder von einem inländiſchen Gymnaſium oder von einer der höheren Bürger- und Realſchulen, welche nach dem Reglement vom 8. März 1832 (von Kamptz Annalen, Band 16 fol. 103) zu Entlaſſungs-Prüfungen berechtigt ſind, nach abgelegtem Abiturienten-Examen mit dem Zeugniß vollſtändiger Reife zum Abgange und guter ſittlicher Führung entlaſſen worden ſein, oder für den Fall, daß ſie durch Privat-Unterricht oder auf ausländiſchen Lehranſtalten gebildet worden ſind, mit dem nach Vorſchrift des Königlichen Miniſteriums der Unterrichts- ꝛc. Angelegenheiten vom 23. März 1846 erforderlichen Zeugniſſe der Prüfungs-Commiſſion eines Gymnaſiums, reſp. einer zu Abiturienten-Prüfungen berechtigten höheren Bürger- ꝛc. Schule verſehen ſein;
b. in der Franzöſiſchen, oder Polniſchen, oder Engliſchen Sprache inſoweit bewandert ſein, um ſich darin mündlich mit Geläufigkeit ausdrücken und nach deutſchen Dictaten ſchreiben zu können;
c. außerdem eine deutliche und gefällige Handſchrift beſitzen.

§. 5. Der in den Poſtdienſt Eintretende muß im Stande ſein, ſich während der erſten drei Jahre, nöthigenfalls aber noch länger, und bis dahin, daß ihm ein ausreichendes Dienſteinkommen gewährt werden kann, aus eigenen Mitteln, ohne Beihülfe des Staats, zu unterhalten. Er fungirt ſo lange, bis ihm ein Einkommen aus Poſt-Fonds gewährt wird, bei den Poſt-Anſtalten lediglich als überzähliger Arbeiter, auf deſſen Arbeitskraft nicht gerechnet wird, ſondern deſſen Beſchäftigung nur zum Zwecke hat, ſich mit dem Dienſt vertraut zu machen und für ſeinen künftigen Beruf heranzubilden.

Es ſoll jedoch geſtattet ſein, denjenigen jungen Männern, welche von einem Gymnaſium mit dem Zeugniſſe der Reife für die Univerſität abgehen, ein Jahr nach ihrem Eintritte in den Poſtdienſt bei tadelloſer Führung, wenn ſie nach den Beſtimmungen der §§. 8 — 10 in die Kategorie der Poſt-Eleven übertreten und eine nothwendige, vorhandene Dienſtſtelle auszufüllen vermögen, ſobald dies von ihnen wirklich geleiſtet wird, eine Diäten-Remuneration bis zur Höhe von 15 Sgr. pro Tag zu gewähren, welche übrigens, inſofern der Eleve commiſſariſch nach einem andern Orte gegen Diäten geſandt wird, auf letztere in Anrechnung zu bringen iſt.

§. 7. Die Zulaſſung junger Männer zum Poſtdienſte richtet ſich nach dem Bedürfniſſe. Sie werden vorerſt auf Probe einer Poſt-Anſtalt zur Heranbildung überwieſen.

Die Zuweiſung und Vereidigung erfolgt als „Poſt-Aſpirant," nach Berichtigung der Caution.

§. 8. Die Dauer der Probezeit für den Aſpiranten beträgt ein Jahr.

§. 10. Entſpricht der Aſpirant den Anforderungen, ſo tritt er mit Ablauf der Probezeit in die Klaſſe der „Poſt-Eleven" über.

§. 11. Der weitere Curſus des Poſt-Eleven dauert grundſätzlich zwei Jahre.

§. 12. Der Entſcheidung des General-Poſtamts bleibt es vorbehalten, die dreijährige Bildungszeit der Aſpiranten und Eleven, welche mit dem Zeugniß der Reife von einem Gymnaſium abgegangen ſind, abzukürzen, wenn dieſelben bei ausgezeichneter Führung, beſonderer Bildungsfähigkeit und erlangter genügender Dienſtkenntniß von den vorgeſetzten Ober-Poſt-Directionen hierzu für würdig erachtet werden.

§. 13. Der Eleve hat die erworbenen Dienſtkenntniſſe und ſeine Qualification zum Poſtbeamten durch ein Examen nachzuweiſen.

§. 14. Die Prüfung iſt bei der Ober-Poſt-Direction, in deren Bezirk der Eleve zuletzt beſchäftigt geweſen iſt, vor einer dazu niedergeſetzten Commiſſion abzulegen. Sie zerfällt in eine techniſche, ſchriftliche und mündliche Prüfung. Dieſelbe hat zum Zweck, die Ueberzeugung zu gewinnen, ob der Eleve während ſeiner Beſchäftigung bei den Poſt-Anſtalten ſich diejenigen Dienſtkenntniſſe und eine ſolche Uebung und Sicherheit in den verſchiedenen Dienſtzweigen erworben hat, daß auf ihn als einen vollen, routinirten und zuverläſſigen Arbeiter gerechnet werden kann. Außerdem ſoll ſich die Prüfung auch auf wiſſenſchaftliche Gegenſtände erſtrecken, namentlich auf Geſchichte, Geographie, höheres Rechnen und lebende Sprachen."

Wir machen aufmerkſam auf die Bevorzugung der Gymnaſiaſten vor den Schülern der höhern Bürgerſchule in §. 5 und 12; auf die Forderungen in §. 1 b., welche der Herr Handelsminiſter zu denen des Cultusminiſteriums in Betreff der Reife eines Schülers hinzufügt, endlich auf die „wiſſenſchaftliche Prüfung" (§. 14) vor einer Commiſſion der betr. Ober-Poſt-Direction, die denn freilich den Anſichten der Pädagog. Revue über die Competenz der verſchiedenen Behörden direct entgegentritt, und den früher in der Revue dargeſtellten Conflict des Cultusminiſteriums und der übrigen Miniſterien noch in Beſtand zeigt.

— [Circularverfügung vom 18. Juni, betr. Zeugniſſe der Reife von höheren Bürgerſchulen, bei ungenügenden Kenntniſſen im Lateiniſchen.]

Von Seiten des Herrn Miniſters für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten und des Herrn Finanzminiſters iſt in mehreren Specialfällen monirt worden, daß von Real- und höheren Bürgerſchulen Reife-Zeugniſſe ertheilt ſind, obgleich die Entlaſſenen eine den Anforderungen entſprechende Kenntniß der lateiniſchen Sprache nach Inhalt des Zeugniſſes nicht beſaßen. Den Betheiligten ſind daraus Weiterungen entſtanden, weil die betreffenden Behörden auf jenen Punkt Gewicht legen und die Gültigkeit ſolcher Zeugniſſe in Frage geſtellt haben. Das Königliche Provinzial-Schulcollegium veranlaſſe ich, die Directoren der Realſchulen ſeines Reſſorts hierauf aufmerkſam zu machen, unter Hinweis auf die Beſtimmungen der Inſtruktion vom 8. März 1832, wonach bei denjenigen Realſchulen, auf welchen Latein gelehrt wird, die Ertheilung eines Zeugniſſes der Reife, im Fall unzureichender Kenntniſſe in der gedachten Sprache, nicht zuläſſig iſt.

— Beſchränkung der Staats-Stipendien zum Beſuche des Königlichen Gewerbe-Inſtituts zu Berlin.] Der Herr Miniſter für Handel ꝛc. weiſt in einer Circular-Verfügung vom 23. März cr. die Königlichen Regierungen darauf hin, daß „die eingetretene und vorausſichtlich längere Zeit andauernde Erſchöpfung des Fonds für gewerbliche Zwecke es erforderlich mache, die Staats-Stipendien zum Beſuch des Gewerbe-Inſtituts noch weiter zu beſchränken, als dies durch die Circular-Verfügung vom 5. März 1855 geſchehen. „Es kann dies" heißt es zur Begründung dieſer Verfügung — „um ſo weniger einem Bedenken unterliegen, als der Andrang zur Aufnahme in die Anſtalt trotz der bereits mit dem 1. October v. J. eingetretenen Verminderung der Stipendien und der Forderung eines Unterrichtsgeldes ſich andauernd vermehrt. Dieſer Umſtand läßt annehmen, daß die den Bewerbern auch jetzt noch in Ausſicht ſtehenden Beneficien, gegen den Zweck der Zuſicherung, an ſich ſelbſt eine Anziehungskraft üben, der, bei den durchaus veränderten Verhältniſſen, entgegen gewirkt werden muß, wenn jene Beneficien nicht erhebliche Nachtheile veranlaſſen ſollen. Ich beſtimme demgemäß, daß mir in Zukunft zur Gewährung von Staats-Stipendien nur ſolche Bewerber in Vorſchlag zu bringen ſind, welche, wenn ſie die Abgangsprüfung auf einer Gewerbeſchule abgelegt — das Prädikat „mit Auszeichnung beſtanden" erlangt haben, und wenn ſie ein Gymnaſium oder eine Realſchule beſucht haben, Zeugniſſe aufzuweiſen vermögen, welche vorzügliche Leiſtungen und hervorragende Fähigkeiten außer Zweifel ſtellen. Dabei verſteht ſich von ſelbſt, daß die ſonſtigen in der Circular-Verfügung vom 5. März 1855 feſtgeſtellten Bedingungen für die Bewerbung um ein Staats-Stipendium in Kraft bleiben. Ich behalte mir vor, in Betreff der Gewährung freien Unterrichts weiter beſchränkende Beſtimmungen zu treffen, wenn dies demnächſt zweckmäßig

erſcheinen ſollte. Die Unterſtützung ſolcher jungen Leute, welche jener Anforderung nicht entſprechen, muß den betreffenden Communen überlaſſen bleiben. Die Königliche Regierung mag dahin wirken, daß die Gemeinde-Behörden namentlich in den größeren Städten Stipendien aus Communal-Mitteln zum Beſuche des Gewerbe-Inſtituts für hülfsbedürftige Angehörige begründen."

— Nach der Königsb. Ztg. iſt die Frage über die praktiſche Ausbildung der Candidaten des höheren Schulamts neuerdings wieder aufgenommen.

— Programme 1857. Gymnaſien. Neu-Stettin, Director Dr. Röder. Abhandlung: De fontibus et auctoritate scriptorum historiae Augustae. Pars I. Vom Oberlehrer A. Krauſe. Eine neue Aula iſt am 19. März eingeweiht worden.

— — Anclam, Director Dr. Sommerbrodt. Abhandlung: A. Chénier von Schubert. — Aus den Schulnachrichten theilen wir mit eine dankenswerthe Verfügung des K. P.-Sch.-Coll. vom 27. October 1856, betreffend die Theilnahme der Gymnaſiaſten an Bällen und anderen geſelligen Luſtbarkeiten.

Die Theilnahme an Tanzvergnügungen, die außerhalb eines Familienkreiſes ſtattfinden, und der Beſuch eines Theaters ſoll den Gymnaſiaſten zwar nicht unbedingt verboten ſein, aber auf das mit dem Weſen und Zweck des Schullebens und der naturgemäßen Stellung des Schülers zu den geſelligen Kreiſen der Erwachſenen vereinbare Maß zurückgeführt werden.

Als das geeignetſte Mittel hierzu erſcheint uns die Beſtimmung, daß eine Theilnahme an den genannten Tanzvergnügungen und Theaterbeſuchen bei allen Gymnaſiaſten ohne Ausnahme nur nach einer vorher von dem Director ertheilten Erlaubniß ſtattfinden dürfe. Dieſe Erlaubniß iſt für jeden einzelnen Fall von dem Schüler ſchriftlich auf einem Zettel nachzuſuchen, den er zuerſt ſeinem Klaſſen-Ordinarius zu einer gutachtlichen Bemerkung über die Zuläſſigkeit des Geſuches vorzulegen hat. Dieſer wird nämlich in der Regel am Beſten beurtheilen können, ob der die Erlaubniß nachſuchende Schüler ſich derſelben durch Fleiß und Betragen würdig gemacht habe, und ob ſie ihm in Rückſicht auf ſein Alter und ſeine ſonſtige Individualität, auch auf die gerade zu liefernden Schularbeiten ohne Nachtheil gewährt werden könne. Die Ertheilung der Erlaubniß ſelbſt muß aber in der Hand des Directors liegen, damit nicht in den verſchiedenen Klaſſen ein ungleichmäßiges Verfahren beobachtet werde.

Die Pflicht der Schule, ihre Zöglinge vor Zerſtreuungen zu bewahren, welche den Erfolg des Unterrichts und der ja auch von der Schule zu

gebenden Erziehung hemmen und ein gedeihliches Fortſchreiten in wiſſenſchaftlicher und ſittlicher Beziehung beeinträchtigen können, macht das Verfahren auch bei denjenigen Schülern unerläßlich, welche unter der unmittelbaren Aufſicht ihrer an dem Gymnaſialorte wohnenden Eltern leben. Alle Eltern, welche einer öffentlichen Schule Söhne zu geiſtiger und ſittlicher Ausbildung übergeben, müſſen ſich gefallen laſſen, daß auch das häusliche Leben derſelben dieſem Zwecke gemäß geordnet und dafür geſorgt werde, daß nicht Zerſtreuungen, deren nachtheilige Folgen oft nur die Lehrer ermeſſen können, die Bemühungen dieſer um die Förderung der Schüler erſchweren oder gar ganz erfolglos machen. Den Directoren bleibt es übrigens unbenommen, daß ſie, ſtatt ihr Recht zur Verweigerung der nachgeſuchten Erlaubniß auch dem Willen der Eltern gegenüber geltend zu machen, in einzelnen Fällen ſich auf die Ertheilung eines Rathes beſchränken, den verſtändige Eltern gewiß dankbar annehmen werden.

Die Ertheilung der Erlaubniß zur Theilnahme an Tanzvergnügungen der bezeichneten Art iſt immer an die Bedingung zu knüpfen, daß der Schüler nicht ſelbſtändig dabei erſcheine, ſondern unter der Aufſicht eines Verwandten oder Bekannten, der dazu geeignet iſt und zugleich die Sorge für die Bewirthung des Schülers übernimmt.

Ob für die Ertheilung dieſer Erlaubniß und der zum Beſuch des Theaters noch ſonſtige Bedingungen aufgeſtellt, ob namentlich gewiſſe Schulklaſſen grundſätzlich ausgeſchloſſen werden ſollen, wird dem Ermeſſen der einzelnen Lehrer-Collegien anheimgeſtellt, welche die localen Verhältniſſe in Betracht ziehen und dem gemäß, wo es nöthig erſcheint, allgemeine Beſtimmungen treffen mögen, von welchen uns dann die Directoren Kenntniß zu geben haben.

Der Inhalt der vorſtehenden Verfügung iſt den Schülern ſogleich und künftig jedesmal zu Anfang des Winterhalbjahres bekannt zu machen, auch unter die Schulgeſetze bei einer neuen Redaction derſelben eine entſprechende Beſtimmung aufzunehmen.

Wir erinnern hierbei zugleich an die ebenſo vortreffliche Verfügung über die Tanzſtunden der Gymnaſiaſten, von derſelben Behörde i. J. 1855 erlaſſen und abgedruckt Pädagog. Revue 1856, 2. Abth. S. 194.

— — Cöslin, Dir. Dr. Adler. Abhandlung: Verſuche zur Erklärung des 16. Kapitels des Evang. Johannis. Von Dr. Hüſer. — Die vom Griechiſchen dispenſirten Tertianer und Quartaner erhalten in Nebenlectionen Unterricht in der Chemie. — Das Lehrercollegium hat Arbeitsſtunden für die Schüler feſtgeſetzt, und controlirt deren Innehalten bei den auswärtigen Schülern. — Die Gymnaſiaſten haben in der Kirche ihre beſonderen Plätze eingeräumt erhalten.

— — Stargard, Dir. Dr. Hornig. Abhandlung: Antrittsrede des Directors. Sie ist in No. 7, 1. Abtheilung besprochen.

— — Putbus, Dir. Gottschick. Abhandlung: Ueber die Berechnung der mittleren Windrichtung. Von Prof. Dr. Brehmer.

— — Greiffenberg, Dir. Dr. Campe. Abhandlung: Quaestiones Thucydideae vom Director.

— — Treptow a. R., Dir. Dr. Geier. Abhandlung: Versuch einer Parallele zwischen dem sophokleischen Orestes und dem shakespearischen Hamlet von A. Heintze. Die Anstalt war bekanntlich früher eine höhere Bürgerschule, jetzt heißt sie Gymnasium Bugenhagianum. Nach dem Statut (§. 2) ist sein Zweck und Ziel, allen Anforderungen, welche die Staats-Behörden überhaupt an die Gymnasien stellen, in solcher Weise zu genügen, daß neben der gründlichen wissenschaftlichen Ausbildung der Schüler die christliche Erziehung derselben auf dem Grunde des Wortes Gottes erstrebt wird; es soll demnach eine höhere Lehranstalt der evangelisch-lutherischen Kirche sein und ihrem Bekenntnisse gemäß auch der Religions-Unterricht in demselben ertheilt werden.

§. 7. Die Verwaltung des Gymnasiums wird einer unter dem Namen: „Curatorium des Gymnasiums in Treptow a. d. R." gebildeten Behörde übertragen, welche aus:

1) dem Bürgermeister, als Vorsitzenden,
2) dem ersten Geistlichen an der hiesigen St. Marien-Kirche,
3) zwei andern Magistratspersonen,
4) zwei Stadtverordneten,
5) dem Director des Gymnasiums

besteht und mit Ausnahme ad 1, 2 und 5 der Bestätigung des Königlichen Provinzial-Schul-Collegiums unterliegen. Vor ihrem Eintritte in das Curatorium ertheilen die ad 1, 3, 4 und 5 bezeichneten Mitglieder mittelst Handschlages an Eides statt dem Mitgliede ad 2 die Versicherung, daß sie sich in Uebereinstimmung mit dem Bekenntnisse der evangelisch-lutherischen Kirche befinden. Die Rechte und Pflichten des Curatoriums sollen durch eine für dasselbe zu entwerfende Instruction festgestellt werden.

§. 8 Dem Curatorium steht die Wahl des Directors und der Lehrer, einschließlich der Ascension in höher dotirte Stellen des Gymnasiums zu. Es sollen jedoch in dieser Beziehung nur solche Männer berücksichtigt werden, welche nach den bestehenden Vorschriften ihre wissenschaftliche und pädadogische Tüchtigkeit dargethan haben, hinsichtlich ihrer christlichen evangelischen Gesinnung Vertrauen einflößen und bereit sind, sich vor ihrer Anstellung schriftlich zu verpflichten, nichts zu lehren, was dem Worte Gottes zuwider ist, wie solches in den Bekenntnißschriften der hiesigen

evangeliſchen Kirchengemeinde, inſonderheit dem lutheriſchen Katechismus ausgelegt und bezeugt iſt.

Durch ſolche Lehrer, welche der ausgeſprochenen Tendenz der Anſtalt nicht von Herzen zugethan ſind und dafür durch ihre frühere Wirkſamkeit keine Gewähr bieten, darf das Lehrer-Collegium nicht ergänzt werden. Jedenfalls muß der Director eine ſolche theologiſche Bildung haben, die ihn befähigt, den Religions-Unterricht in den oberen Klaſſen ſelbſt zu übernehmen. Die Beſtätigung des Directors bleibt des Königs Majeſtät vorbehalten; das Recht zur Beſtätigung der Anſtellung und Beförderung der Lehrer ſteht, vorbehaltlich der jedesmaligen Genehmigung des Herrn Miniſters der geiſtlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium zu.

§. 9. Der Zuſammenhang des Gymnaſiums mit der Kirche ſoll auch in ſofern feſtgehalten werden, daß die Schüler nicht blos zum fleißigen Beſuche des Gotteshauſes angehalten werden, ſondern auch, ſoweit dies dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium angemeſſen erſcheint, bei Ausführung der liturgiſchen Chöre und anderer kirchlichen Geſänge mitzuwirken haben.

§. 10. Das Curatorium führt innerhalb der Grenzen dieſes Statuts, der ihm ertheilten Inſtruction und des von dem Magiſtrate mit Zuſtimmung der Stadtverordneten aufgeſtellten und von dem Königlichen Provinzial-Schul-Collegium beſtätigten Etats die geſammte Verwaltung des Gymnaſiums ſelbſtändig.

— Höhere Bürgerſchulen. Berlin, Königl. Realſchule, Dir. Dr. Ranke. Abhandlung: De la suppression de l'article devant les substantifs joints aux verbes. Von Oberlehrer Heller. Dieſe Abhandlung, in welcher die franzöſiſche Grammatik etwa in der Weiſe behandelt wird, die von G. Hermann für die Griechiſche angewendet worden iſt, iſt vom Verfaſſer fortgeſetzt worden in Herrigs Archiv, XX. Bd

— — Breslau, höhere Bürgerſchule am Zwinger, Director Dr. Kletke. Abhandlung: Die Begründung oder Vorgeſchichte der Breslauer höheren Bürgerſchule am Zwinger. Von dem Urſprung ihrer Idee im Jahre 1816 bis zu deren Ausführung im Jahre 1836, nach amtlichen Quellen dargeſtellt. Vom Director. Die Arbeit iſt dankenswerth und wichtig. Sie zeigt wie auch in Breslau die höhere Bürgerſchule aus der Bürgerſchule, nicht aus dem Gymnaſium, ihren Urſprung genommen, und wie die Idee der höheren Bürgerbildung vor der der fachlich gewerblichen lebendig geweſen iſt. Viele Gedanken, die jetzt durch die theoretiſche und praktiſche Bearbeitung der ihnen zu Grunde liegenden Begriffe unendlich tiefer und inhaltsvoller und beſtimmter geworden ſind, ſehen wir in

dieſer Vorgeſchichte einer ſo naturnothwendig entſtehenden Anſtalt in ihrer erſten Allgemeinheit heraustreten. Mit welchem Wohlwollen und welcher Wärme die Gymnaſial-Directoren das Werden der projectirten Anſtalten förderten, darüber hier zwei Zeugniſſe.

Der Rector des Eliſabeth-Gymnaſii Profeſſor Reiche hatte ſeine Ideen zuerſt und am wenigſten beirrt durch die Schwierigkeiten ihrer praktiſchen Ausführung dargelegt in einer am 4. April 1827 zur Entlaſſung der Abiturienten gehaltenen Rede. (Dieſelbe iſt abgedruckt in den Schleſiſchen Provinzialblättern, März 1828, S. 208.) Nachdem der Redner den Weg durch die altclaſſiſchen Studien als zu dem Ziele der höchſten Bildung führend bezeichnet hat, ſtellt er die Frage auf, „ob es denn nicht noch einen Weg gäbe, auf dem man, wenn auch nicht zum höchſten Ziele gelangen, doch ein demſelben ſich näherndes erreichen könne?“ „Sollte es möglich ſein,“ fährt er fort zu fragen, „ſeine Anlage zu einem gründlichen Forſchen und Denken zu entwickeln, ſich zu Ideen und allgemeinen Grundſätzen zu erheben, eine philoſophiſche Einſicht in den Zuſammenhang der Dinge zu erlangen, wenn man nicht im Stande geweſen wäre die Tiefen der alten Philoſophie in ihren Quellen ergründet zu haben? Sollte es kein andres Mittel geben, den Sinn für das Schöne und Erhabene, für das Anſtändige und Edle, für das Gute uud Große zu wecken, ſich der Ideen zu bemeiſtern, welche die Grundlagen eines richtigen und feinen Geſchmacks ſind, ohne die äſthetiſchen Meiſterwerke der Alten in ihren Urſprachen geleſen, ohne ſie durchdrungen und bis zu ihren verborgenſten Schönheiten verfolgt zu haben? Sollte durchaus kein andrer Weg zu finden ſein, um zu einem klaren, ſchönen, das Gemüth ergreifenden Ausdrucke in der Mutterſprache zu gelangen, als der, welcher durch das Gebiet der claſſiſchen Sprachen des Alterthums führt? Wahrlich, wenn alle dieſe Fragen unbedingt bejaht werden müßten (d. h. wenn es keinen andern Weg geben ſollte als den durch die alten Sprachen), ſo würde es um die Tüchtigkeit aller Derer geſchehen ſein, deren Beruf eine mechaniſche Vorbereitung erfordert, die nicht bis auf die Jahre der anfangenden Männlichkeit verſchoben werden kann, alſo eine akademiſche Bildung nicht zuläſſig macht; welche aber dennoch, um ihrer bedeutenden Stellung in der bürgerlichen Geſellſchaft zu genügen, gründliche Kenntniſſe der angewandten, alſo auch der reinen Mathematik, der mechaniſchen Phyſik, der Chemie, der Naturbeſchreibung und Naturgeſchichte beſitzen; welche, um die Gegenwart zu beurtheilen, die Vergangenheit, und wie jene aus dieſer hervorgegangen ſei, kennen; welche ein durch den Unterricht in der praktiſchen Philoſophie gebildetes, geſchärftes und verſtärktes Denkvermögen erlangt, richtige Anſichten von den Verhältniſſen der bürgerlichen Geſellſchaft im Staate

aufgefaßt, ſich die Fertigkeit eines wenn auch nicht ſchönen redneriſchen, doch klaren, wohlgeordneten, beſtimmten mündlichen und ſchriftlichen Ausdrucks erworben, mit einem Worte ſich zu einer Stufe der Bildung erhoben haben müſſen, deren letzte Ergebniſſe denen eines philoſophiſch-wiſſenſchaftlichen Studiums ähnlich wenn auch nicht gleich ſeien." — Der Zweck einer höheren d. h. wahren Bürgerſchule iſt: „dem für das Gewerbe beſtimmten Schüler eine höhere und eben ſo formale, nur eine andere Richtung nehmende Bildung zu geben, wie ſie der Literat erhält; den Sinn und die Empfänglichkeit für diejenigen Wiſſenſchaften zu wecken, welche die allgemeine Grundlage einer geiſtvollen, nicht blos mechaniſchen angelernten Gewerbsthätigkeit ſind; ihn mit den Elementen dieſer Wiſſenſchaften zu verſorgen und demſelben die Bahn zu zeigen, auf welcher er vermittelſt des Selbſtſtudiums weiter fortſchreiten könne; ihm den Zuſammenhang zu eröffnen, in welchem jene Wiſſenſchaften mit dem Leben ſtehen; ſeinen Blick zu erheben über die eingeſchränkte Gegenwart und die engen Grenzen ſeiner Provinz; ſein Denkvermögen auf alle Weiſe in Anſpruch zu nehmen, auch vermittelſt ſolcher Kenntniſſe, welche nicht unmittelbar Brod bringen; doch ihm ſtets die Richtung auf das Praktiſche zu geben; endlich nichts weniger zu vernachläſſigen als ſein Sprachvermögen, inſonderheit die Kraft, der Sprache mächtig zu werden, welche ihm angeboren iſt." — Was ſich Reiche von einer in dieſem Sinne wirkenden höheren Bürgerſchule verſprach, läßt folgende Stelle in ſeiner Rede erkennen: „Die Furcht und Beſorgniß darf ich nicht verſchweigen, daß Schleſien unaufhaltſam dem Ruin ſeiner Gewerbe entgegengehe, wenn nicht alle Mittel aufgeboten werden einen lebendigeren, verſtändigeren und kräftigeren Gewerbsſinn rege zu machen, die Trägheit und Gedankenloſigkeit aus ihrer Schlafſucht zu wecken, eine größere Maſſe von Ideen, Kenntniſſen, Anſichten in Umlauf zu bringen, das Nachdenken anzuregen, zu kräftigen; und von dieſen Mitteln dürfte vielleicht das ausgezeichnetſte und zweckmäßigſte die Errichtung einer höheren Bürgerſchule ſein, doch freilich nur einer ſolchen, die der großen Aufgabe genüge!"

Der Rector des Magdalenen-Gymnaſiums Profeſſor Kluge ſpricht ſich in ſeiner, auch viel Beachtenswerthes enthaltenden Denkſchrift vom 15. Mai 1828 zunächſt über den Zweck der höheren Bürgerſchule und ihr Verhältniß zum Gymnaſio folgendermaßen aus:

„Der Plan eine höhere Bürgerſchule ins Leben treten zu laſſen, enthält nothwendig eine doppelte Abſicht, nämlich: unſere gelehrten Gymnaſien ihrer urſprünglichen Beſtimmung ganz wiederzugeben und ein neues Bildungsinſtitut für Nichtſtudirende zu errichten. Beides gründet ſich auf

die richtige Beurtheilung des Zweckes einer Gelehrten- und einer Bürgerschule und ſetzt ihren wechſelſeitigen Unterſchied voraus. Der Zweck eines ſolchen Gymnaſiums iſt allſeitige Bildung der Jugend durch gelehrte Kenntniſſe zur Wiſſenſchaft im Allgemeinen und zu den Fakultätsſtudien (Theologie, Rechtskunde, Medizin u. ſ. f.) insbeſondere; die Beſtimmung der Bürgerſchule beſteht in der Unterweiſung in denjenigen Lehrgegenſtänden, welche die Anlage und die Tüchtigkeit für Gewerbe und kunſtfertige Beſchäftigungen des bürgerlichen Lebens ausbilden und üben. Da bis jetzt die gelehrten Schulen beide Zwecke in ſich vereinigen müſſen, ſo iſt klar, daß ſie keinen von beiden vollkommen erreichen können, und wenn Colliſionen entſtehen, ſo werden dieſe in der Regel zu Gunſten des gelehrten Strebens beſeitigt. Sobald aber eine höhere Bürgerſchule ins Leben getreten iſt, fallen mit einem Male die halben Maßregeln in den gelehrten Gymnaſien weg; die beiden Anſtalten können das Prinzip, auf welchem ſie ruhen, mit Conſequenz durchführen."

Intereſſant ſind die von dieſen beiden Directoren entworfenen Lehrpläne. Die Beſchränktheit des Raumes hindert uns, ſie hier mitzutheilen. Es wird jedoch ohnehin Niemand, den die höhere Bürgerſchule intereſſirt, ſie unbeachtet laſſen. Wir beſchränken uns auf die Mittheilung einiger Stellen aus der ohne Zweifel von Herrn Dr. Kletke entworfenen Bekanntmachung, die Eröffnung der Anſtalt im Jahre 1816 betreffend, nebſt der einiger Noten des Herrn Verfaſſers, die zeigen, wie die Idee der wahren höhern Bürgerſchule das, was ihrer erſten Geſtaltung noch Banauſiſches und Polytechniſches anklebte, ohne Weiteres überwunden und verklärt hat. „Die neue Anſtalt ſoll," ſagt der Magiſtrat, „kein Gymnaſium, keine Gelehrtenſchule werden; ſie ſchließt demnach das Griechiſche und Hebräiſche aus ihrem Lehrplane gänzlich aus und führt das Latein nur ſoweit fort, als es jedem wiſſenſchaftlich gebildeten Manne unerläßlich iſt. Eben ſo wenig aber erzielt ſie nur die Bildung eines einzelnen Standes; ſie ſoll nicht blos eine Gewerbeſchule oder eine Handelsſchule allein werden, ſondern auf alle höheren Berufszweige des bürgerlichen Lebens gleichmäßig vorbereiten. Daher verfolgt ſie, wenn ſie gleich in ihren oberen Klaſſen auf die verſchiedenartigen Berufszweige beſondere Rückſicht nehmen wird, doch durch alle Klaſſen das gleiche Ziel, nämlich allgemeine wiſſenſchaftliche Vorbildung. Demnach ſchließt ſie aus ihrem Lehrplane ſolche Lectionen gänzlich aus, welche nur einen rein empiriſchen Gehalt ohne geiſtiges Bildungselement darbieten, nimmt dagegen alle diejenigen Unterrichtsgegenſtände auf, durch welche vorzüglich alle edleren Keime des Menſchen geweckt, das geiſtige und ſinnliche Auge des Menſchen eöffnet, der Verſtand geübt, das Herz für Wahrheit, Religion und Schön-

heit erwärmt wird. Dadurch wird, hoffen wir, die neue Anſtalt für alle Verhältniſſe des bürgerlichen Lebens am zweckmäßigſten bilden und vorbereiten."

Die Unterrichtsgegenſtände, welche näher bezeichnet werden, ſollen „auf drei Bildungsſtufen oder in ſechs Klaſſen gelehrt werden; jede der beiden unteren und der beiden mittleren Klaſſen einen jährigen Curſus, die beiden oberen zuſammen einen Curſus von drei Jahren erhalten, ſo daß Schüler den vollſtändigen Curſus der Schule von der unterſten Stufe bis zu dem äußerſten Ziele derſelben in einem Zeitraume von ſieben Jahren vollenden können." Die Klaſſen Sexta und Quinta ſollen „gleich ſehr eine Vorſchule für's Gymnaſium wie für die höhere Bürgerſchule ſein," ſo daß der reife Quintaner in die Quarta der einen wie der andern Anſtalt eintreten könne. (Dies iſt noch heute wünſchenswerth, aber nicht der Fall, da die Quinta des Gymnaſii mehr Latein, die Quinta der Realſchule mehr Franzöſiſch treibt. Ref.) Es ſollte ferner der Unterricht mit der Tertia einen beſtimmten Abſchluß nehmen um Derer willen, welche früher in die praktiſche Berufsthätigkeit eintreten. (Jetzt erſcheint es zweckmäßiger, einen ſolchen relativen Abſchluß mit der Quarta zu machen, oder als erſte Bildungsſtufe die drei Klaſſen Sexta bis Quarta [„Unter-Realſchule"] zu bezeichnen und in der „Ober-Realſchule" [Tertia bis Prima] einen Abſchnitt mit der Secunda zu machen oder als zweite Bildungsſtufe die Klaſſen Tertia und Secunda, als dritte die Prima allein zu bezeichnen. Es müſſen übrigens alle Klaſſen Theile eines organiſch-gegliederten Ganzen bleiben.) Jener Bekanntmachung vom 15. Juni 1836 zufolge ſollte endlich den obern Klaſſen (Secunda und Prima) „mehr die Einrichtung einer polytechniſchen Schule gegeben werden, zwar nicht ſo, daß dem Real-Schüler freiſtehe dieſe oder jene Lection, wie ſie für ſeinen künftigen Beruf ihm nützlich dünke, zu wählen," vielmehr ſei „jeder Realſchüler verpflichtet, an ſämmtlichen Lectionen, die eine allgemeine Bildung bezwecken, theilzunehmen," aber derſelbe ſolle „je nach ſeinem erwählten Berufe in beſonderen Lectionen, Berufslectionen, einen auf ſeinen ſpeziellen Beruf vorbereitenden Unterricht erhalten." Man ging hierbei von der Anſicht aus, daß „auf dieſer Bildungsſtufe ſich die Schüler in der Regel ſchon für beſtimmte Berufszweige werden entſchieden haben;" allein dieſe Vorausſetzung hat ſich in der Erfahrung nicht gerechtfertigt. Diejenigen Schüler, über deren Beruf früh ſchon entſchieden iſt, verlaſſen in der Regel auch früher die Anſtalt; die ihr verbleibenden dagegen wählen ſehr häufig ihren künftigen Beruf erſt in Folge des für gewiſſe Lehrfächer beſonders gewonnenen Intereſſes und ſind oft nach vollendetem Schulcurſus über die

Wahl des Berufs noch nicht entſchloſſen, wechſeln dieſen auch ſpäter noch Mithin iſt die Rückſichtnahme auf den Beruf auch in den oberſten Klaſſen ſehr beſchränkt worden. Es gehen den obligaten Lectionen als „fakultative" Lectionen nur noch Engliſch, Polniſch, Freihand-, Linear- und Situationszeichnen, Modelliren, und theilweiſe Geſang zur Seite. Auch das Latein hatte in der Secunda und Prima nur die Stellung einer „Berufslection" einnehmen ſollen, die Königliche Regierung aber genehmigte dies nicht, als Oſtern 1837 die Secunda der höhern Bürgerſchule eröffnet wurde. — Endlich wollte man, „damit die Anſtalt ſich nach jeder Richtung möglichſt nützlich erweiſe, auch jungen Leuten, welche eine Kunſt ſchon praktiſch betrieben, ſich aber in gewiſſen Fächern, namentlich in den techniſchen Fertigkeiten, in Chemie, in den neueren Sprachen noch weiter auszubilden wünſchten, geſtatten, an dieſem Unterrichte Theil zu nehmen; ſie ſollten nicht als Realſchüler, ſondern als praktiſche Schüler eingezeichnet werden." Die Anſtalt hat nur drei ſolche „praktiſche Schüler" eingezeichnet. Die Zahl der „Realſchüler" wuchs bald auch in den oberen Klaſſen ſo ſehr, daß ihrem Unterrichte durch jene Einrichtung Eintrag geſchehen wäre, und der Bildungszweck geſtattete nicht die Vermiſchung ſo heterogener Elemente: jene beabſichtigte Einrichtung ward daher aufgegeben.

Aus den Schulnachrichten bemerken wir, daß das neu eingerichtete chemiſche Laboratorium, circa 1600 Quadratfuß groß, für die gleichzeitige Beſchäftigung von 50 Primanern Raum und Apparate darbietet.

Sachſen. Dresden, den 14. April. [Die Katechismus-Examina.] In einer Correſpondenz aus Weimar berichtet die „Sächſ. Conſt. Ztg." von einem mißglückten Verſuche im Großherzogthum Weimar, die Katechismus-Examina mit der erwachſenen Jugend wieder aufleben zu laſſen. Dagegen bemerkt das „Dresdener Journal" unter Anderem: Wir ſind nicht in der Lage, beurtheilen zu können, ob und inwieweit jener Artikel ſeinem ganzen Inhalte nach begründet iſt; freuen uns aber, verſichern zu können, daß die Verordnung vom Jahre 1854, durch welche im Königreiche Sachſen den Geiſtlichen die regelmäßige Abhaltung ſolcher Katechismus-Unterredungen mit der erwachſenen Jugend wieder eingeſchärft und den Gemeinden dieſe wichtige Angelegenheit ans Herz gelegt wurde, zwar hier und da wohl auch auf Mißtrauen und Widerſtand geſtoßen und daher unwirkſam geblieben, im Allgemeinen aber, zumal wo die Geiſtlichen in der rechten Weiſe die Verordnung ausführten und die Gemeindevorſtände Hand in Hand mit den Geiſtlichen gingen, gut aufgenommen worden und nicht ohne Segen geblieben iſt; ja wir könnten eine ziemliche Anzahl Gemeinden namhaft machen, wo tüchtige, liebreiche Geiſtliche mit pädagogiſch-ſeelſorgeriſchem Talent in ſehr kurzer Zeit die Anſicht der

ganzen Gemeinde zu Gunſten jener chriſtlichen Unterredungen umgeſtimmt haben. Wenn aber am Schluß jener Correſpondenz aus Weimar berichtet wird: „daß unter der Bevölkerung ſelbſt allgemein die Ueberzeugung vorherrſche, daß ſolche Prüfungen abſolut ſich nicht mehr mit der Bildung der Zeit und dem Selbſtgefühle der Gemeinden vertrügen," ſo hoffen und wünſchen wir, daß unſre Gemeinden vor ſolcher Selbſtüberſchätzung und Verkennung der wahren Sachlage auch fernerhin bewahrt bleiben mögen. Ueberall, namentlich in Städten, iſt man ſehr darauf bedacht, die erwachſene männliche Jugend in Sonntagsſchulen fortbilden zu laſſen, und wir für unſre Perſon theilen die von manchen Seiten her gegen dieſe Sonntags- und Fortbildungsſchulen erhobenen Bedenken keineswegs, ſondern glauben, daß ſie, zweckmäßig eingerichtet, — alſo auch hinſichtlich der Stunden-Zeit und Zahl, — dem kirchlichen Weſen nicht ſchaden, wohl aber der Jugend weſentlich nützen.

Hannover, 21. April. [Regelung des Volksſchulweſens.] Unter dem 31. März iſt auf Anordnung des Miniſteriums der geiſtlichen und Unterrichtsangelegenheiten vom hieſigen Conſiſtorium eine wichtige Bekanntmachung zur Regelung des geſammten Volksſchulweſens erlaſſen, die die weitere Ausführung des Schulgeſetzes vom 26. Mai 1845 nach denjenigen Seiten hin betrifft, deren Regelung in dem genannten Geſetz dem Miniſterium vorbehalten war. Die Bekanntmachung ſelbſt wird von der „Ztg. für Nordd." auszüglich mitgetheilt, und zerfällt in 14 Paragraphen. Der §. 1. überläßt die Aufſicht über die Volksſchule den Pfarrern. Die Aufſicht erſtreckt ſich beſonders auf die Amtsführung und den Wandel der Lehrer, auf den Unterricht, die Disciplin, den Schulbeſuch und das Verhalten der Schule. Der §. 2 beſtimmt die den Schulvorſtänden gebührende Mitwirkung bei der Aufſicht über das Schulweſen. Es ſoll den Schulvorſtehern vom Prediger amtlich in einer Sitzung alljährlich eine vollſtändige genügende Auskunft über den Zuſtand des Schulweſens gegeben werden; zu eigener unmittelbarer Einwirkung auf das Ortsſchulweſen ſind die einzelnen Mitglieder in ihrer Eigenſchaft als Vorſteher dagegen nicht befugt. In dem §. 3 werden die Lehrgegenſtände beſtimmt, und zwar als nothwendige: Religion, Leſen, Rechnen, Schreiben, ſchriftlicher Gedankenausdruck, Geſang, Weltkunde; als zuläſſige: Elementargeometrie, Zeichnen, weibliche Handarbeiten. Die §§. 5, 6, 7. 8 und 9 beſtimmen die Unterrichtszeit. In der Regel ſollen bei ungetheilten Schulen wöchentlich 32, bei Klaſſenſchulen 26, bei Elementarſchulen 20 bis 26 Stunden ertheilt werden. Halbtagsſchulen ſiud nur mit beſonderer Genehmigung zuläſſig. Im §. 10 wird die ſogenannte Sommerſchule auf dem Lande regulirt. Es ſoll in jedem Falle im zweiten Sommervierteljahre von Johannis bis

Michaelis täglich Schule gehalten werden, und die Schüler werden zum täglichen Schulbeſuch verpflichtet. Wo bisher in dieſem Vierteljahr gar kein oder nur ein geringes Schulgeld bezahlt iſt, muß künftig für dieſen Zeitraum mindeſtens die Hälfte des für jedes der drei übrigen Vierteljahre (durchſchnittlich) zu entrichtenden Schulgeldes gezahlt werden. Die Beſtimmungen über die Ferienzeit ſind im §. 12 enthalten. Es ſollen jährlich zehn Wochen Ferien ſein; dieſe können bei Landſchulen auf 13 Wochen verlängert, bei Bürgerſchulen auf 8 Wochen verkürzt werden. §. 13 beſtimmt, daß der Lehrer nur nach eingeholter Erlaubniß den Unterricht ausſetzen darf. Dieſe Erlaubniß iſt nur aus dringenden Gründen und, wenn ſie auf mehr als eine Woche ſich erſtreckt, auf Vorſchlag des Pfarrers durch das Ephorat zu ertheilen. Endlich handelt §. 14 von der Aufnahme neuer Schüler, welche jährlich um Oſtern und Michaelis geſchehen ſoll. Die Aufnahmetage ſind jedesmal wenigſtens acht Tage vorher von der Kanzel oder auf ſonſt geeignete Weiſe bekannt zu machen.

— 14. Mai. Während die Lehrer früher nur verpflichtet waren, die Schuljugend „inſonderheit im Chriſtenthume" zu unterrichten, heißt es neuerdings auf Anordnung des hieſigen Conſiſtoriums in den Confirmationen, daß die Schuljugend „im Chriſtenthume, und zwar nach der Lehre der evangeliſch-lutheriſchen Kirche, wie ſolche inſonderheit im kleinen lutheriſchen Katechismus bezeugt wird," unterrichtet werden ſolle.

— [Ueber den Schulgeſangbuchſtreit] im Osnabrückſchen laufen ſeit einiger Zeit Nachrichten durch die Zeitungen. Wie es ſcheint, hat das Conſiſtorium für die Schulen ein Schulgeſangbuch vorgeſchrieben, das von den in den Gemeinden üblichen abweicht. Die Abgeordneten verſchiedener Schulgemeinden haben laut gedruckten Protocolls in Betreff der Schulgeſangbuchſache unter anderm beſchloſſen, die vorhandenen Exemplare des angefochtenen Geſangbuchs factiſch zu beſeitigen, bei Leichen-Vorſingungen das alte Geſangbuch zu gebrauchen, zwar darin nachzugeben, daß die Kinder in der Schule die vom Lehrer vorgeſchriebenen Verſe nachſchreiben und auswendig lernen, aber zugleich dahin zu petitioniren, daß ſie das alte Geſangbuch neben dem neuen in der Schule gebrauchen dürfen. Da das Conſiſtorium in ſeinen Maßnahmen eine einſeitige theologiſche Richtung an den Tag lege, ſo ſolle darauf hingewirkt werden, daß auch das religiöſe Bedürfniß der anders denkenden Renitenten befriedigt werde. Auch wurde für nothwendig erkannt, mit allen geſetzlich erlaubten Mitteln der neulutheriſchen Richtung entgegen zu treten. Die früher nach Hannover entſandten Deputirten wurden beauftragt, auch jetzt höheren Orts die erforderlichen Schritte zu thun.

Während nun eine an die proteſtirenden Gemeinden ergangene Eröffnung des Miniſteriums für geiſtliche und Unterrichts-Angelegenheiten geſtattet, daß bei Leichenvorſingungen nicht ferner das vom Conſiſtorium zu Osnabrück eingeführte Schulgeſangbuch (das alle Lieder aus dem vorigen Jahrhundert aus ſeinen Spalten verbannte), ſondern das bisherige Geſangbuch zu benutzen ſei, verſchärft ſogleich ein Rundſchreiben des Conſiſtoriums die Einführung des erſtern in den Schulen wörtlich durch folgende Beſtimmungen: „Ungehorſame Kinder, d. h. diejenigen, welche das Schreiben der Lieder nicht gehörig vornehmen, oder die aufgegebenen nicht gebührend memoriren, oder dergl., ſind zunächſt mit Nachſitzen, Herunterſetzen oder andern gelinden Schulſtrafen zu züchtigen. Berufen ſich dieſelben auf ein diesfalſiges Verbot ihrer Eltern, ſo hat der Lehrer zunächſt ſich zu überzeugen, daß die fraglichen Eltern von der erfolgten Entſcheidung Sr. Maj. des Königs Kenntniß haben, andernfalls dieſe ihnen mitzutheilen iſt. Bei weiterer Fortdauer des Ungehorſams der Kinder ſind dieſe nicht auszuweiſen, ſondern mit Strafarbeiten zu beſchäftigen. Zugleich hat der Lehrer die Namen ſolcher Eltern aufzuzeichnen und dem weltlichen Kirchenkommiſſär einzureichen, welcher angewieſen iſt, die erforderlichen Schritte zu thun, um unſerer Anordnung mit Nachdruck Geltung zn verſchaffen.“

Das iſt denn freilich ein ganzes Neſt von Fehlern und Unrecht, was hier begangen iſt.

— [Zwei Taubſtummen-Anſtalten] ſollen nach der D. R. Z. in Stade und Osnabrück errichtet werden.

Oldenburg. Oldenburg, Programm der h. B. Rector T. Mommſen. Abhandlung: Die Kunſt des deutſchen Ueberſetzens.

Anhalt. Bernburg, 7. Mai. [Die Waltherſche Unterrichts-Methode.] Unſer Landes-Superintendent Dr. Walther hat ſeit einigen Jahren eine eigenthümliche Unterrichtsmethode ausgebildet, welche nach und nach in den Schulen des Landes Eingang gefunden, die außerordentlichſten Erfolge in der Entwickelung der lernenden Jugend herbeigeführt und in neuſter Zeit die Aufmerkſamkeit des preußiſchen Gouvernements auf ſich gelenkt hat. In Folge deſſen hat in dieſen Tagen der Hauptmann von Keſſel in Potsdam, Dirigent der Schulabtheilung des Königl. Lehr-Infanterie-Bataillons zur Ausbildung von Unterofficieren für die Armee, ſich hierherbegeben, um eine detaillirte Anſchauung der Methode zu gewinnen und ſeiner vorgeſetzten Dienſtbehörde darüber Bericht zu erſtatten, inwieweit ſie für die Militair-Anſtalten ſich eignen dürfte. Die Unterrichts-Methode ſtützt ſich, der „Anh. Ztg.“ zufolge, auf ein militairiſches Syſtem, die Schüler ſitzen ſchachbrettartig, werden nach Buchſtaben genannt und es wird die Unterweiſung taktirmäßig vorgenommen.

Aus dieſer Nachricht der „Anh. Ztg.“ iſt denn freilich nicht viel über die „eigenthümliche Unterrichtsmethode“ zu entnehmen. Die „Zeit“ hat indes wenigſtens das noch in Erfahrung gebracht, „daß dieſe Methode auf ein folgerechtes, ſyſtematiſches Ineinandergreifen der Lehrpenſa baſirt, wodurch ein leichteres Aneignen und Behalten ermöglicht wird.“

Großh. Sachſen. Weimar, 30. April. [Zum Bau des Realgymnaſiums in Eiſenach] ſind vom Landtage 15,000 Thlr. bewilligt. Die Vereinigung der beiden Gymnaſien in Weimar und Eiſenach iſt vom Landtage abgelehnt, die Vereinigung des Seminars in Eiſenach mit dem in Weimar beſchloſſen.

— 16. April. Der Gemeinderath hat beſchloſſen: die Ernennung des Directors des in Weimar von der Stadt zu gründenden Realgymnaſii ſteht der Staatsregierung zu; der Gemeinderath hat das Recht, vor Vollziehung dieſer Ernennung die ihm gegen Lehre, Gaben oder Wandel des zu Ernennenden etwa beigehenden Bedenken der Staatsregierung mitzutheilen.“

— 1. Juli. [Die Umgeſtaltung des Volksſchulweſens], die Schulrath Lauckhardt in Frankfurt als nahe bevorſtehend bezeichnet, wird wohl in kurzer Zeit bei uns den Reigen eröffnen. Es hat der genannte Pädagog und Rath im Staats-Miniſterium ſeine auf Concentration des Volksſchul-Unterrichts und auf die Selbſtthätigkeit der Jugend gerichteten Principien der inländiſchen Lehrerwelt beſonders durch ſeine Schulblätter nahe gelegt und wohl ſchon größtentheils zum Verſtändniſſe gebracht. Da dieſe Principien auch die Zuſtimmung des Großherzogs gefunden haben, ſo ſteht deren praktiſche Durchführung wohl nicht mehr in Frage. (Fr. J.)

— Das Programm 1857 des Gymnaſiums enthält die Antrittsrede des Directors Dr. Heiland.

— Eiſenach. Real-Gymnaſium. Dir. Dr. Köpp. Programm 1857. Abhandlung: Geognoſtiſche Beſchreibung der Umgegend Eiſenachs. Von Prof. Dr. Senft.

Sachſen-Coburg-Gotha. Gotha, Realgymnaſium, Director Schulrath Looff. Abhandlung: über Aſchams Leben und Schriften. Von Kirſten.

Ad vocem Realgymnaſium die Notiz für Herrn Th. Oelsner ꝛc. daß in der That Schüler der Realgymnaſien in Gotha, Eiſenach, ganz abgeſehen von dem Berliner Realgymnaſium, Naturwiſſenſchaften, Mathematik, Cameralia ꝛc. auf Univerſitäten ſtudiren, und daß dieſe Anſtalten „Realſchulen mit dem Recht der Entlaſſung zur Univerſität“ ſind.

E. Perſonalchronik.

Preußen. Kroll, Caplan in Arnsberg, zum Reg.- und kath. Schulrath. Dr. Rühle, Priv.-Docent in Breslau, zum a. o. Profeſſor in der med. Fac. — Dr. E. J. Becker, a. o. Prof. in Halle, zum o. Prof. in der jur. Fac. der Univ. Greifswald. — Dr. Hahn, Priv.-Doc. in Breslau, zum a. o. Prof. in der ev. th. Fac. der Univ. daſelbſt. — Dr. Cohn, Priv.-Doc. in der philoſ. Fac. in Breslau, zum Prof. — Dr. Weber, Priv.-Doc. in Bonn, zum a. o. Prof. in der med. Fac. — Dr. Reinkens, a. o. Prof. in Breslau, zum o. Prof. in der kath. theol. Fac. — Dr. Bergk, a. o. Prof. an der Univ. Freiburg, zum o. Prof. in der phil. Fac. in Halle. — Dr. Schulze, a. o. Prof. in Jena, zum o. Prof. in der jur. Fac. in Breslau.

Dr. Hildebrandt, Prof. am G. in Dortmund, zum Dir. — Dr. Schmidt, Oberl. am Pädag. U. L. Fr., zum Dir. des G. in Herford. — Dr. Zinzow, Prof. am G. in Stargard, zum Dir. des G. in Wetzlar. — Haſſe, L. am Sem. in Weißenfels, zum Dir. des ev. Sem. in Mörs. — Dr. Lucas, Rector am G. in Warendorf, zum Dir. — Dr. Bromig, Prof. am G. in Burgſteinfurt, zum Dir. — Dr. Meineke, Dir. des J. G. in Berlin, beim Ausſcheiden aus dem Dienſt zum Geh. Reg.-Rath.

Profeſſoren: Barentin, vom k. Realg. in Berlin, an die ſtädt. Gewerbeſchule daſelbſt. — Wagner, Pror. am G. in Anclam. — Dr. Boner, Oberl. am G. in Münſter. — Dr. Peisker, Oberl. an der Königſt. Realſch. in Berlin. — Wolfart, Ditfurt, Oberl. am Domg. in Magdeburg.

Oberlehrer: Padrock, von Raczeck, am G. zu Groß-Glogau. — Dr. Mushacke, Dr. Heinrichs, an der Königſt. Realſch. in Berlin. — Stöckel, von der h. B. zum h. G. in Breslau, an die h. B. in Görlitz. — Reichardt, am G. in Ratibor. — Kombrink, vom Prog. in Rheine, an das G. in Warendorf. — Dr. Eckertz, Feld, am F. W. G. in Cöln. — Dr. Fleiſcher, vom G. in Cleve, an das F. G. in Berlin. — Dr. Schmidt, Dr. Eſſen, am G. in Stargardt.

Ord. Lehrer: Dr. Wehrenpfennig, vom J. G. in Berlin, am F. G. daſelbſt. — Hirſchfelder, vom G. in Gleiwitz, an das G. in Groß-Glogau. — Dr. Seidel, vom Altſt. G. in Königsberg i. P., an die Realſch. in Colberg. — Dr. Schöne, an die Realſch. in Elberfeld. — Fasbender, an die Realſch. in Barmen. — Wex, an das G. in Dortmund. — Knappe, zum Coll. am Domg. in Merſeburg. — Dr. Baumeiſter, an das G. in Elberfeld. — C. Sägert und Dr. Reichenbach, an die Realſchule in Colberg. — Born, an die h. B. in Cüſtrin. — Dr. Bernhard, Rosbund, Fähling an das F. W. G. in Berlin. — Dr. Münchhoff, Dr. Block, an die Realſch. in Berlin. — Dr. Storch, am G. in Ratibor. — Dr. Franz, Dr. Simon, am Berl. G. zum Gr. Kl. — Stubenvoll, an der h. B. in Görlitz — Dr. Huperz, an G. in Cösfeld. — Dr. Krauſe, zum Coll. an der F. W. Schule in Stettin. — Dr. Vogel, von der h. B. in Mühlheim, an die h. B. in Barmen. — Faber, am G. in Herford. — Quapp, am G. in Minden. — Conrad, an der h. B. in Brandenburg. — Bochdanetzky, an die h. B. in Magdeburg. — Schmeckebier, von der Gewerbeſch. in Bielefeld, an die h. B. in Elberfeld. — Rabe, vom G. in

Salzwedel an das G. in Oels. — Michael, Biltz, am G. in Torgau. — Dr. Koch, Adj. am Päd. in Putbus, an die Ritter-Akad. in Brandenburg. — Menzel, von der Stadtſch. in Ohlau, am G. in Ratibor. — Perſchmann, vom G. in Dortmund, an die h. B. in Nordhauſen. — Peltzer, am G. in Warendorf. — Dr. Döbbelin, an die Doroth. h. B. in Berlin. — Ortmann, am Pädag. in Magdeburg. — Schultz, von der h. B. in Bromberg, an das G. in Hohenſtein. — Oehmke, Lehrer in Jaſſow, zum L. am ev. Sem. in Cammin. — Heil, vom Sem. in Berlin, zum Oberl. in Droyſſig. — Brähmig, zum Muſiklehrer in Droyſſig. — Müller, zum o. L. am Sem. in Bunzlau.

Geſchloſſen den 12. Auguſt.

IV. Archiv des Schulrechts.

Schweiz. [Geſetz über die Sekundarſchulen des Kantons Bern.] Der große Rath des Kantons Bern, in Betrachtung:

1) daß die beſtehenden Sekundarſchulen im Kanton Bern an weſentlichen Mängeln leiden, und namentlich ein harmoniſches Zuſammenwirken derſelben unter ſich und mit den andern öffentlichen Bildungsanſtalten fehlt;

2) daß dieſelben für die Bevölkerung aller Landestheile, beſonders aber für diejenigen größerer Ortſchaften ein weſentliches und von Tag zu Tag dringenderes Bedürfniß geworden;

3) daß daher eine angemeſſene Umgeſtaltung des Sekundarſchulweſens zur gebieteriſchen Nothwendigkeit erwachſen iſt;

geſtützt auf das Geſetz über die Organiſation des Schulweſens; — auf den Antrag der Erziehungsdirektion und des Regierungsrathes, beſchließt;

A. Errichtung und Unterhaltung der Sekundarſchulen.

§. 1. Sekundarſchulen können von einer Genoſſenſchaft von Privaten, von einer oder von mehreren zu dieſem Zwecke ſich vereinigenden Gemeinden errichtet werden.

§. 2. Der Staat betheiligt ſich bei der Leitung und Unterhaltung der Sekundarſchulen nach Vorſchrift dieſes Geſetzes.

§. 3. Der Regierungsrath wird beſtimmen, welche Sekundarſchulen vom Staat unterſtützt werden ſollen. Er hat dabei die Bedürfniſſe der verſchiedenen Landestheile, die bereits beſtehenden Anſtalten der Art und die materiellen Leiſtungen der Privaten oder Gemeinden zu berückſichtigen.

§. 4. Die Koſten der Sekundarſchulen werden beſtritten:

a. aus den freiwilligen oder vertragsmäßigen oder geſetzlichen Beiträgen der Privaten, Gemeinden oder Bezirke;

b. aus den Schulgeldern;
c. aus den Zinſen allfälliger dazu beſtimmter Fonds:
d. aus den jährlichen Beiträgen des Staats.

§. 5. Private und Gemeinden, welche für ihre Sekundarſchulen die Unterſtützung des Staates verlangen, haben ſich, wofern nicht beſondere Verträge etwas anderes beſtimmen, zu folgenden Leiſtungen zu verpflichten:

a. eines zweckmäßigen Lokals, nebſt deſſen Unterhaltung, Beheizung und Beleuchtung;
b. des nöthigen Schulgeräths;
c. der für den Gemeingebrauch beſtimmten Lehrmittel, nebſt den nöthigen Apparaten, Sammlungen, Bibliotheken u. ſ. w.;
d. der Einrichtungen für das Turnen;
e. der Beſtreitung der Verwaltungskoſten, überhaupt alles zum guten Fortgang des Unterrichts Nothwendigen;
f. der Beſoldung der Lehrer, ſoweit ſie nicht durch den Staatsbeitrag oder aus dem Ertrage allfälliger Schulfonds beſtritten werden können.

Der Regierungsrath kann ſich jedoch zur Leiſtung fixer Beiträge anſtatt jener Erforderniſſe in dem Sinne mit den Betreffenden verſtändigen, daß jene erſtern dieſen letztern möglichſt entſprechend ſeien.

§. 6. Die Erfüllung obiger Leiſtungen, ſowie ſonſtiger Vorſchriften bezüglicher Geſetze und Verordnungen muß auf wenigſtens 6 Jahre geſichert ſein. — Die Eröffnung der Schule darf erſt geſchehen, wenn bei Schulen mit einem Lehrer wenigſtens 15, bei ſolchen mit zwei Lehrern wenigſtens 30 Schüler zum Eintritt bereit ſind.

§. 7. Da, wo es unthunlich iſt, in der nämlichen Sekundarſchule die Mädchen ſammt den Knaben zu unterrichten, können auch Sekundarſchulen für Mädchen vom Staate unterſtützt werden. Für dieſe Schulen gelten dann gleichfalls die Beſtimmungen dieſes Geſetzes, inſoweit dieſe auf Mädchenſchulen anwendbar ſind. — Auf Unterſtützung des Staats haben ſie jedoch nur dann Anſpruch, wenn eine Fortbildungsklaſſe zur Bildung von Primarſchul- und Arbeitsſchullehrerinnen mit ihnen verbunden iſt.

§. 8. Der Staat übernimmt in der Regel die Hälfte der Beſoldung der angeſtellten Lehrer für die Zeit, auf welche eine Sekundarſchule nach §. 6 geſichert iſt. — Er behält ſich dafür die Verfügung über wenigſtens zwei Freiplätze vor, welche vorzüglich an Seminarpräparanden vergeben werden ſollen.

§. 9. Die im vorhergehenden Paragraphen in Ausſicht geſtellte Staatsunterſtützung ſoll jedoch nur an ſolche Sekundarſchulen geſchehen, für welche der Ertrag der in §. 4 litt. a, b und c bezeichneten Einnahmsquellen zum Unterhalt nicht genügt; derſelbe ſoll überdies in billigem Verhältniß zum

Ertrag jener Einnahmsquellen ſtehen. — Wo bei beſtehenden Sekundarſchulen die vorgeſchriebenen und eingegangenen Bedingungen nicht erfüllt werden, kann der Regierungsrath den Staatsbeitrag verweigern. — Sollte jedoch bei einer bereits beſtehenden Schule die Schülerzahl vorübergehend unter die geſetzliche Zahl ſinken, ſo iſt gleichwohl der Staatsbeitrag nicht zu entziehen.

§. 10. In der Regel ſoll der einer Sekundarſchule nach §. 8 zukommende Staatsbeitrag nur für Sekundarſchulen mit mehreren Lehrern verabreicht werden. — Solche mit blos einem Lehrer ſollen nur da unterſtützt werden, wo die Verhältniſſe, namentlich die geographiſche Lage bei beſchränktem Vermögen einer Gegend die Anſtellung mehrerer Lehrer unmöglich machen.

B. Der Unterricht.

§. 11. Die Unterrichtsgegenſtände der Sekundarſchulen ſind: a) allgemein verbindlich für beide Arten derſelben: Religion, deutſche Sprache, franzöſiſche Sprache, Mathematik, nebſt Anleitung zur Buchhaltung, Naturkunde, mit beſonderer Rückſicht auf Landwirthſchaft und Gewerbe, Geographie, Geſchichte, vorzugsweiſe vaterländiſche, Schönſchreiben, Zeichnen, Geſang, Turnen; b) nur für Progymnaſien verbindliche: lateiniſche Sprache, griechiſche Sprache; c) blos zuläßige für beide Arten: engliſche Sprache, italieniſche Sprache, Waffenübungen; d) für die Realſchulen blos zuläßige: lateiniſche und griechiſche Sprache. — Mädchen können von Gegenſtänden, die nicht weſentlich in ihren Bildungskreis gehören, dispenſirt werden.

C. Die Schüler.

§. 12. In eine Sekundarſchule ſollen nur ſolche Schüler aufgenommen werden, die durch eine Prüfung ſich ausgewieſen haben, daß ſie hiezu die nach dem Lehrplan nothwendigen Vorkenntniſſe beſitzen. — Ebenſo ſoll rückſichtslos darauf gehalten werden, daß nur ſolche Schüler aus einer untern Klaſſe in eine höhere befördert werden, welche durch eine wohlbeſtandene, ſtrenge Prüfung die zum Eintritt in die betreffende Klaſſe nöthige Vorbildung erlangt haben. — Die Aufnahme geſchieht in der Regel nach zurückgelegtem zehnten Altersjahr.

§. 13. Wo Schulgelder gefordert werden, ſollen dieſelben in der Regel jährlich Fr. 60 für den Schüler nicht überſteigen. — Jeder Schüler hat zur Anlegung eines Sekundarſchulfonds eine Aufnahmsgebühr von Fr. 5 und bei jeder Promotion einen Beitrag von Fr. 2 zu leiſten. — Privaten oder Gemeinden, welche für ihre Sekundarſchule die Unterſtützung des Staates genießen, haben jedoch außer den vom Staate für ſich vorbehaltenen zwei Freiſtellen (§. 8) auf je 30 Schüler wenigſtens zwei ganze oder vier

halbe Freiſtellen zu errichten, welche jedoch auch als Halb- oder Viertel-Freiſtellen vergeben werden können.

§. 14. Die Sekundarſchüler ſind zum fleißigen Beſuch der Schule verpflichtet. — Alle nach Mitgabe der reglementariſchen Vorſchriften nicht hinlänglich entſchuldigten Verſäumniſſe derſelben ſind mit einer im Reglement zu beſtimmenden Buße zu Handen des Schulfonds zu belegen. — Solche, welche die Schule ſo unfleißig beſuchen, daß dadurch ihr Fortſchreiten mit den andern Schülern der Klaſſe gehindert wird, können durch die betreffende Schulkommiſſion ausgewieſen werden, haben aber gleichwohl das Schulgeld für das laufende Schulhalbjahr zu bezahlen.

D. Die Lehrer.

§. 15. Die Zahl der Lehrer an den bisher unter den Namen Progymnaſien und Kollegien bekannten Sekundarſchulen wird der Regierungsrath beſtimmen und dabei möglichſt den bisherigen Verhältniſſen Rechnung tragen. — Diejenige an den übrigen Sekundarſchulen richtet ſich nach dem Bedürfniß der Gegend und nach der Zahl der Schüler in folgendem Verhältniß: 1 Lehrer auf 15 30 Schüler; wenigſtens 2 Lehrer auf 30 bis 60 Schüler; wenigſten 3 Lehrer auf 60 – 100 Schüler; wenigſtens 4 Lehrer auf 100 u. ſ. w.

§. 16. Die definitive Anſtellung der Lehrer geſchieht nach erfolgter öffentlicher Ausſchreibung und nach Anhörung der betreffenden Schulkommiſſion durch den Regierungsrath. — Die Amtsdauer der definitiv angeſtellten Lehrer richtet ſich nach der Zeit, für welche der Beſtand der Schule geſichert iſt.

§. 17. Bewerber, welche noch nicht im Beſitze eines Patents für Secundarlehrer ſind, haben in der Regel eine Prüfung zu beſtehen. — Bei bereits patentirten genügt eine Probelection. — In beiden Fällen kann eine Probezeit verlangt werden. — Notoriſch tüchtige Männer können mit Genehmigung des Regierungsraths berufen werden.

§. 18. Wo Schulfreunde an einer Secundarſchule Unterricht in einzelnen Fächern ertheilen wollen, iſt die Bewilligung der Erziehungsdirection einzuholen.

§. 19. Wird der Lehrer zu einer andern Stelle befördert, oder will er aus andern Gründen ſeine Stelle aufgeben, ſo ſoll er hiervon der Schulcommiſſion wenigſtens zwei Monate vor Anfang eines neuen Schulhalbjahrs Kenntniß geben, und ſeiner Stelle noch bis Ende des laufenden vorſtehen. — Wo jedoch beſondere Verhältniſſe es wünſchenswerth machen, kann die Erziehungsdirection Ausnahmen geſtatten.

§. 20. Die Beſoldung der Hauptlehrer iſt nach den Verhältniſſen der Localität, nach der Tüchtigkeit derſelben, ihrer Stellung in den Klaſſen

und nach der Bedeutung des Lehrfachs und der Zahl der öffentlichen Unterrichtsſtunden auf den Antrag der betreffenden Schulcommiſſion durch den Regierungsrath zu beſtimmen. — Sie beträgt für die wöchentliche Unterrichtsſtunde eines Hauptlehrers an einer Secundarſchule mit humaniſtiſchem Unterricht (bisherige Progymnaſien und Collegien) jährlich wenigſtens Fr. 60 und darf für keinen Lehrer einer Secundarſchule unter Fr. 30 fallen.

§. 21. Als Hauptlehrer ſind diejenigen Lehrer anzuſehen, welche zu einem angemeſſenen Unterricht auf den höhern Stufen eines wiſſenſchaftlichen Lehrfaches in gewiſſem Maße der geſammten Wiſſenſchaft deſſelben Meiſter ſein müſſen; als Hülfslehrer theils diejenigen, welche nur in den Anfangsgründen eines wiſſenſchaftlichen Lehrfaches, theils nur in Fertigkeiten unterrichten, was entweder ganz, wie beim Schreiben und Turnen, oder doch noch überwiegend, wie beim Zeichnen und Singen, bloſes techniſches Einüben iſt.

§. 22. Die Secundarlehrer ſind verpflichtet, gegen eine angemeſſene Entſchädigung außer der gewöhnlichen Schulzeit in zwei bis drei geeigneten wöchentlichen Stunden den Lehrlingen und jüngern Genoſſen des Handwerkerſtandes beſondern Unterricht in jenen Schulfertigkeiten und Kenntniſſen zu ertheilen, welche für die Handwerkerbildung vorzugsweiſe von Bedeutung ſind. — Näheres darüber beſtimmt der Regierungsrath.

§. 23. Wenn ein Secundarlehrer zu einem nicht obligatoriſchen Amte berufen wird, ſo zeigt er dieſes dem Inſpector zu Handen der Erziehungsdirection an, welche auf eingeholten Bericht der Secundarſchulcommiſſion zu entſcheiden hat, ob daſſelbe mit dem Schulamte vereinbar ſei.

E. Schluß- und Uebergangsbeſtimmungen.

§. 24. Die weiter nothwendigen nähern Beſtimmungen über die Secundarſchulen, namentlich über die Zahl der Klaſſen, der anzuſtellenden Lehrer, der Jahreskurſe, der wöchentlichen Unterrichtsſtunden, die Ferien; über Urlaub, Stellvertretung, die beſondern Pflichten und Rechte der Lehrer; über das Prüfungsweſen der Schüler und die Schuldisciplin wird der Regierungsrath feſtſtellen.

§. 25. Alle mit dieſem Geſetz im Widerſpruch ſtehenden Geſetze und Verordnungen, namentlich das Geſetz über die Secundarſchulen vom 12. März 1839, der §. 2 des Decrets vom 4 December 1844, ſoweit er auf das Collegium von Delsberg Bezug hat, ſowie auch die auf dieſe Anſtalt bezüglichen weitern Beſtimmungen ſind aufgehoben, letztere jedoch erſt dann, wenn die im §. 5 dieſes Geſetzes vorgeſehene Verſtändigung erfolgt ſein wird. — Endlich iſt auch außer Kraft erklärt das Decret vom 24. November 1845, betreffend ein Progymnaſium für den franzöſiſch-reformirten Theil des Jura.

§. 26. Dieſes Geſetz tritt auf 1. October nächſtkünftig in Kraft. Auf dieſen Tag ſind ſämmtliche Lehrerſtellen an den Sekundarſchulen, Progymnaſien und Collegien vakant erklärt.

Bern, den 26. Juni 1836.

[Geſetz über die Kantonsſchulen des Kantons Bern.]

Der große Rath des Kantons Bern in Betrachtung:

1) daß wie die ſtrengwiſſenſchaftliche Bildung ſelbſt als nothwendiges Erforderniß zu den wichtigſten Verrichtungen in einem Staate, ſo auch die zu jener unentbehrliche Vorbildung der Jugend im nächſten und höchſten Intereſſe des Staates liegt;

2) daß die beſtehenden ſogenannten Progymnaſien und Collegien dieſe unentbehrliche Vorbildung nicht vollſtändig leiſten;

3) daß die zu ſolcher Bildung Befähigten im ganzen Lande zerſtreut und ihrer in den einzelnen Bezirken zu wenige ſind, als daß entweder den Letztern zugemuthet werden dürfte, die Koſten ſolcher wiſſenſchaftlichen Vorbildungsanſtalten zu tragen oder der Staat für zweckmäßig erachten könnte, mehrere ſolcher Bezirksanſtalten zu gründen;

4) daß daher äußere Verhältniſſe gebieten, aber auch innere Gründe dafür ſprechen, daß wenigſtens an einer Anſtalt in jedem der beiden Kantonstheile für die ſichere Erlangung jener unentbehrlichen Vorbildung zu wiſſenſchaftlichen Studien geſorgt ſei;

auf den Antrag der Erziehungsdirection und des Regierungsrathes, geſtützt auf das Geſetz über die Organiſation des Schulweſens; beſchließt:

I. Allgemeine Beſtimmungen über die Kantonsſchulen.

A. Errichtung und Unterhalt derſelben.

§. 1. Der Staat errichtet die im Geſetz über die Organiſation des Schulweſens vorgeſehenen Kantonsſchulen.

§. 2. Die bisher der Kantonalſchule in Bern und dem Collegium in Pruntrut zufolge geſetzlicher oder ſonſtiger verpflichtender Beſtimmungen zugefloſſenen Einkünfte, rühren dieſelben her von beſondern Fonds oder irgend welchen Leiſtungen der Gemeinden, ſollen auch in Zukunft den neu organiſirten Kantonsſchulen in Bern und Pruntrut zugeſichert ſein. — Der Regierungsrath wird mit den beiden Gemeinden über die denſelben nach Billigkeit anzumuthenden weitern Leiſtungen an die ausgedehnten Anſtalten die geeigneten Uebereinkünfte abſchließen. — Alle übrigen Koſten der Kantonsſchulen trägt der Staat.

B. Unterrichtsgegenſtände.

1. Litterarabtheilung.

§. 3. Die Unterrichtsgegenſtände an derſelben ſind: Religion, Lateiniſche Sprache, Griechiſche Sprache, Hebräiſche Sprache, Deutſche Sprache

und Litteratur, Franzöſiſche Sprache, Geſchichte und Geographie, Arithmetik und Buchhaltung, Geometrie, ebene und räumliche, Algebra, Trigonometrie, ebene und ſphäriſche, analytiſche Geometrie, Naturgeſchichte, der mechaniſche Theil der Phyſik, Schönſchreiben, Zeichnen, Geſang, Turnen und militairiſche Uebungen.

2. Realiſtiſche Abtheilung.

§. 4. Die Unterrichtsgegenſtände ſind: Religion, Deutſche Sprache und Litteratur, Franzöſiſche Sprache und Litteratur, Engliſche Sprache und Litteratur, Italieniſche Sprache und Litteratur, Geſchichte und Geographie, Mathematik, (Arithmetik bis zum fertigen Gebrauch der Logarithmen und vereint mit poſitiven Kenntniſſen aus der Handelswiſſenſchaft und mit Buchhaltung, Algebra bis zur Theorie der Gleichungen höherer Grade mit einer Unbekannten; gründliche Kenntniß der logarithmiſchen Functionen,) Elementargeometrie, vollſtändig, Trigonometrie, vollſtändig, analytiſche und darſtellende Geometrie, elementare Mechanik, geometriſches Zeichnen und Tuſchen, Geodäſie, verbunden mit praktiſchen Uebungen, Phyſik, Chemie, Naturgeſchichte, Schönſchreiben, Zeichnen, Turnen und militäriſche Uebungen.

C. Die Schüler.

§. 5. Die Aufnahme in eine Kantonsſchule iſt in der Regel erſt nach zurückgelegtem zehnten Altersjahr und nach wohlbeſtandener Prüfung über die nach dem Lehrplan nothwendige Kenntniß und Vorbildung zu geſtatten. Ueber Ausnahmsfälle hat die Kantonsſchulcommiſſion auf den Bericht der Lehrerverſammlung zu entſcheiden. — Ebenſo ſoll rückſichtslos darauf gehalten werden, daß nur ſolche Schüler aus einer untern in eine höhere Klaſſe befördert werden, welche durch eine wohlbeſtandene ſtrenge Prüfung die zum Eintritt in eine höhere Klaſſe nöthige Kenntniß und Vorbildung erlangt haben. — Die Schüler, welche auch bei einer zweiten Prüfung zur Beförderung in eine höhere Klaſſe durchfallen, haben, entſchuldigende Fälle vorbehalten, aus der Kantonsſchule zu treten.

§. 6. Die Schüler der litterariſchen und realiſtiſchen Abtheilung der Kantonsſchule haben je nach der Abſtufung der Klaſſen ein monatliches Schulgeld von 5 bis 10 Franken zu entrichten. — Ueberdies hat jeder Schüler zur Anlegung eines Fonds für die Kantonsſchule ein Eintrittsgeld von 6 Franken und bei jeder Promotion ein Unterhaltungsgeld von 3 Franken zu entrichten.

§. 7. Diejenigen, welche wenigſtens 2 Jahre als Schüler der drei oberſten Klaſſen einer der Abtheilungen der Kantonsſchule an den militäriſchen Uebungen Theil genommen haben, ſind von demjenigen Unterrichte enthoben, den nach §. 77 des Geſetzes vom 17. Mai und 18. October 1852 die Rekruten erhalten ſollen.

D. Die Lehrer.

§. 8. Die definitive Anſtellung der Lehrer der litterariſchen und realiſtiſchen Abtheilung geſchieht nach öffentlicher Ausſchreibung, entweder in Folge einer öffentlichen Prüfung oder bei Männern von anerkannter Tüchtigkeit und Fähigkeit in der Weiſe bloſer Berufung nach Anhörung der Kantonsſchulcommiſſion auf Antrag der Erziehungsdirection durch den Regierungsrath.

§. 9. Die Anſtellung der Lehrer geſchieht in der Regel auf eine Amtsdauer von 10 Jahren, und mit Anſpruch auf einen Ruhegehalt von wenigſtens $^1/_3$ ihrer Beſoldung, auf den Fall, daß ſie nach 20 Dienſtjahren durch Alter oder andere unverſchuldete Urſachen außer Stande wären, ihre Pflichten zu erfüllen. Der Regierungsrath entſcheidet über die Berechtigung zum Ruhegehalt, ſowie über den Betrag deſſelben. — Derſelbe iſt befugt, durch ſchriftlichen Vertrag außer obigen auch andere auf das Dienſtverhältniß bezügliche Punkte feſtzuſtellen. — Soweit durch ſchriftlichen Vertrag die Dienſtverhältniſſe nicht ſpeciell beſtimmt werden, gelten die Beſtimmungen einſchlagender Geſetze.

§. 10. Will ein Lehrer ſeine Stelle aufgeben, ſo ſoll er hiervon der Kantonſchulcommiſſion wenigſtens zwei Monate vor Anfang eines neuen Schulhalbjahres Kenntniß geben, und ſeiner Stelle noch bis Ende des laufenden vorſtehen. — Wo jedoch beſondere Verhältniſſe es wünſchenswerth machen, kann die Erziehungsdirection Ausnahmen geſtatten.

§. 11. Die jährliche Beſoldung iſt nach den im §. 20 des Secundarſchulgeſetzes bezeichneten Geſichtspunkten zu beſtimmen, und beträgt insbeſondere für die wöchentliche Stunde eines Lehrers der oberen Klaſſen nicht minder als 120 Franken, für die Lehrer der untern Klaſſen nicht minder als 90 Franken, für die Lehrer des Zeichnens, Schreibens und Singens an allen Klaſſen nicht minder als 75 Franken.

II. Beſondere Beſtimmungen über die Kantonsſchulen.

A. Ueber diejenige in Bern.

§. 12. Mit der litterariſchen und realiſtiſchen Abtheilung der Kantonsſchule in Bern ſoll wie bisher eine Kantonal-Elementarſchule ein Ganzes bilden.

§. 13. Dieſe Kantonal-Elementarſchule hat in vier Jahrescurſen die hiezu befähigten Kinder vom ſchulpflichtigen Alter an in den Fächern des Primarunterrichts ſoweit vorzubereiten, daß ſie bis zum 10. Altersjahr alles Das gründlich erlernt haben, was nach dem allgemeinen Schulplan für den Eintritt in die litterariſche oder realiſtiſche Abtheilung der Kantonsſchule gefordert werden muß.

§. 14. Von den vier Lehrern der Kantonal-Elementarſchule iſt einer der Oberlehrer und Vorſteher der Anſtalt, die drei übrigen die Unterlehrer oder Gehülfen deſſelben. Erſterer wird nach Anhörung der Kantonsſchul-Commiſſion auf Antrag der Erziehungsdirection vom Regierungsrathe auf ſechs Jahre gewählt; die Anſtellung der drei Gehülfen des Oberlehrers und Vorſtehers geſchieht unter Vorbehalt jährlicher Beſtätigung auf Antrag des Vorſtehers und der Kantonsſchulcommiſſion durch die Erziehungsdirection.

§. 15. Die jährliche Beſoldung des Oberlehrers, der zugleich Vorſteher der Anſtalt iſt, beträgt nicht weniger als 2000 Franken, die jährliche Beſoldung der drei Unterlehrer wenigſtens 40 Franken für die wöchentliche Unterrichtsſtunde.

§. 16. Die Schüler der Elementarſchule haben wie diejenigen der beiden andern Abtheilungen der Kantonsſchule zur Anlegung eines Kantons-Schulfonds ein Eintrittsgeld von 6 Franken und bei jeder Promotion ein Unterhaltungsgeld von 3 Franken zu entrichten. Das monatliche Schulgeld für alle vier Klaſſen beträgt wenigſtens 3 Franken.

B. Ueber diejenige in Pruntrut.

§. 17. Der Regierungsrath iſt befugt, den eigenthümlichen Verhältniſſen des Jura, namentlich in Bezug auf Unterrichtsgegenſtände, Klaſſen, Beiträge der Schüler Rechnung zu tragen.

III. Schluß und Uebergangsbeſtimmungen.

§. 18. Die weiter nothwendigen nähern Beſtimmungen über die Kantonsſchulen, namentlich über die Zahl der Klaſſen, der anzuſtellenden Lehrer, der Jahrescurſe, der wöchentlichen Unterrichtsſtunden; die Ferien; über Urlaub, Stellvertretung, die beſondern Pflichten und Rechte der Lehrer; über das Prüfungsweſen der Schüler und die Schuldisciplin wird der Regierungsrath feſtſtellen.

§. 19. Alle mit dieſem Geſetz im Widerſpruch ſtehenden Geſetze und Verordnungen, namentlich das Reglement für die Akademie und Schulen in Bern vom 20. und 21. Juni und 1. October 1821, die Beſtimmungen des Geſetzes vom 14. März 1834, ſoweit ſie auf das höhere Gymnaſium Bezug haben, ſind aufgehoben; ebenſo das Dekret vom 4. December 1844, ſoweit es auf das Collegium von Pruntrut Bezug hat.

§. 20. Dieſes Geſetz tritt auf 1. October nächſtkünftig in Kraft. Auf dieſen Tag ſind ſämmtliche Lehrerſtellen an den Kantonalmittelſchulen in Bern vakant erklärt.

Bern, den 23. Juni 1856.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

C. II. Dr. H. Robolsky, Oberlehrer an der Fr. W. Schule in Stettin, Guillaume-le-Conquérant. Aus Aug. Thierry's Histoire de la Conquête de l'Angleterre par les Normands mit Einleitung und Noten zum Schulgebrauch herausgegeben. Berlin, Renger. 216 S.

Dr. R. Schwalb, Bibliothèque choisie de la littérature en française prose. Tome I. Discours sur l'histoire de la révolution d'Angleterre par M. Guizot. 82 S. 6 Sgr. Tome II. Histoire de Charles I. depuis son avénement jusqu' à sa mort par M. Guizot. Tome III. Lettres et Poésies de Frédéric le Grand. I. 228 S. 15 Sgr. Eſſen, Bädeker.

Dr. Mager, Deutſches Elementarwerk. Leſe- und Lehrbuch für Gymnaſien und höhere Bürger- (Real-)ſchulen, Inſtitute u. ſ. w. 1. Theil. Deutſches Leſebuch. 1. Band. 9. Auflage XX u. 349 S. 16 Sgr. 2. Band. 7. umgearb. und verm. Aufl. XVII u. 410 S. 20 Sgr. 3. Band. 4. Aufl. XXIV u. 832 S. 1 Thlr. 18 Sgr. Stuttgart, Cotta.

C. III. F. Marggraff, Leitfaden beim erſten Unterricht in der Weltgeſchichte für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen. 3. verb. Auflage. Berlin, Oehmigke. 104 S.

C. V. Dr. Th. Friedleben, Lehrer an der Mittelſchule in Frankfurt a. M., Hülfsbuch zum Unterricht in den Haupttheilen des kaufmänniſchen Rechnens, für den Schul- und Privatgebrauch. Frankfurt a. M., Sauerländer. 136 und 36 S. 21 Sgr.

C. VI. Dr. J. Crüger, Grundzüge der Phyſik mit Rückſicht auf Chemie und mit beſondrer Hervorhebung der neuſten Entdeckungen, als Leitfaden für die mittlere phyſikaliſche Lehrſtufe methodiſch bearbeitet. 5. verb. Aufl. Erfurt, Körner. 180 S. 15 Sgr.

C. VII. Dr. H. Burmeiſter, Profeſſor an der Univ. Halle, Grundriß der Naturgeſchichte. Für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen entworfen. 9. Aufl. Berlin, Reimer. 196 S.

K. Koppe, Profeſſor am G. zu Soeſt, Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeſchichte. 2. verb. Aufl. Eſſen, Bädeker. 181 S.

C. VIII. G. W. Körner, Urania. oder das unentbehrliche Buch der Orgel für Deutſchlands Organiſten, Volksſchullehrer ꝛc. 14. Jahrgang. Erfurt, Körner. 12 Nummern à 1 Bogen ½ Thlr.

M. Kloſſ, Dir. der K. Turnlehrer-Bildungsanſtalt in Dresden, Neue Jahrbücher für die Turnkunſt. Freie Hefte für Erziehung und Geſundheitspflege. 2. Band, Heft 1—4. 388 S. Dresden, Schönfeld. 2 Thlr.

Pokorny, Zweiter Unterricht im Schön- und Schnellſchreiben. 1. und 2. Heft à 4 Sgr. 6 Bd. Brünn, Winiker.

Derſelbe, 17 Vorlagen zu Prüfungsſchriften für Unterreal-, Haupt- und Volksſchulen, geh. 12 Sgr. Brünn, Winiker.

Ch. H. Rinck, 36 Nachſpiele für die Orgel. 2. Aufl. beſorgt durch W. Greef in Moers. Eſſen, Bädeker. 78 S. 4to.

J. Schäublin, L. an der Realſchule in Baſel, Lieder für Jung und Alt. 2. verm. Aufl. 160 S. 8 Sgr. Baſel, Bahnmeier.

F. Erck und L. Erck, Frische Lieder und Gesänge für gemischten Chor. Zum Gebrauch auf Gymnasien und anderen höheren Lehranstalten. In 3 Heften. Essen, Bädeker. 1. Heft 48 S. 5 Sgr.

F. und L. Erck und W. Greef, Siona. Choräle und andere religiöse Gesänge in alter und neuer Form für höhere Schulen und Singvereine. Essen, Bädeker. 2. Heft, 35 vier- und fünfstimmige Gesänge enthaltend. 32 S. 4 Sgr.

C. IX. Dr. R. Bobertag, Das evangelische Kirchenjahr in sämmtlichen Perikopen des Neuen Testaments dargestellt. Zur Erweiterung, Berichtigung und Belebung des Schriftgebrauchs in allen Zweigen der geistlichen Amtsführung, insbesondere im öffentlichen Gottesdienst und im Religionsunterricht überhaupt. Nebst einer vergleichenden Uebersicht der vorliegenden Perikopen-Bildung mit der herkömmlichen und einigen neuern, namentlich der von Lisco und Ranke entworfenen und der in Weimar, Sachsen, Baden und Rheinpreußen eingeführten. 2. Ausgabe. Breslau, Hirt. XLIII. 224 und 570 S.

Dr. W. Hollenberg, Lic., Lehrer am J. G. in Berlin, Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien. 2. verb. Aufl. Berlin, Wiegandt. 308 S. 25 Sgr.

D. I. E. Goltzsch, Sem.-Dir. in Stettin, Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht in der Unterklasse der Volksschulen. 2. verm. Aufl. Berlin, Wiegandt. 138 S.

Der Mensch nnd die Natur, oder sinnlicher, sittlicher und geistiger Anschauungsunterricht für die untern Klassen der deutschen Volks- und Bürgerschulen. Mit Holzschnitt. Neustadt a. d. H., Gottschick. 144 S.

Schreib-, Lese-Vorschule zur Handfibel von Otto Schulz. Berlin, Oehmigke. 16 S. 1 Sgr.

W. Greef, L. in Mörs, Lehr- und Lesebuch, oder der sinnliche nnd sittliche Anschauungsunterricht für die Mittelclassen der Volksschule von A. Hästers. Für evangelische Schulen bearbeitet. Essen, Bädeker. 6 Sgr. 224 S.

D. IV. B. Widmann, Fromm und Fröhlich! Geistliche und weltliche Volkslieder und neuere Gesänge für mittlere und obere Classen katholischer Volksschulen. 1. Heft. Mit Vorwort vom Schulrath Kellner. Essen, Bädeker. 37 S. 2 S.

E. J. Haring, Festbüchlein für fromme Christen. Besonders auch für die auswandernden Brüder und Schwestern zur Erinnerung an die heimathlichen Feste. Erfurt, Körner. 70 S. 3¾ Sgr.

Druck von F. Hessenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVII. Nro. 9. 1857.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Schwarzburg. Sondershauſen. Gymnaſium, Dir. Dr Kieſer. Programm 1857. Abhandlung: Plato's Lehre über das höchſte Gut oder die Glückſeligkeit. Von Coll. Wenkel. — Die äußeren Verhältniſſe der Anſtalt haben in dem verfloſſenen Jahre keine Veränderung erfahren. Die inneren Verhältniſſe betreffend, fanden zunächſt mehrere Vorſchläge auf Abänderung der Lehrverfaſſung die Genehmigung des fürſtlichen Miniſteriums. Es wurde nämlich der lateiniſche Unterricht in Prima und Quarta um je eine Stunde vermehrt, der deutſche Unterricht in den zwei oberen Claſſen um je eine Stunde vermindert, die ſelbſtändige Behandlung der Poetik und deutſchen Grammatik in Prima aufgegeben und der naturgeſchichtliche Unterricht in Tertia auf eine einzige Stunde beſchränkt, dem griechiſchen Unterrichte in Quarta wurden zwei Stunden zugelegt und dafür die Schreibſtunden in Wegfall gebracht, die Claſſenziele in der Mathematik ermäßigt. Dieſe Veränderungen zielen weſentlich darauf ab, den in den claſſiſchen Sprachen liegenden Schwerpunkt des Gymnaſial-Unterrichts zu verſtärken.

Naſſau. Programme 1857. Dillenburg, Pädagogium. Rector Lade. Abhandlung: De linguae Latinae casibus, von W. Thomas, Collaborator.

Die Anſtalt umfaßt 4 Claſſen, in der erſten 5, in der zweiten 14, in der dritten 7, in der vierten 19 Schüler. Da ſämmtliche Schüler in der erſten Claſſe an den griechiſchen Lectionen Theil nahmen, und alſo eine realiſtiſche Abtheilung nicht vorhanden war, ſo konnte der für die unteren Claſſen der Gymnaſien vorgeſchriebene Lehrplan durchgeführt werden, ohne daß eine andere Combination nöthig war, als die der beiden unterſten Claſſen im Rechnen.

— Hadamar, Gymnaſium; Director Kreiſzner. Abhandlung: De scriptoribus Graecis et Romanis caute legendis, vom Director. Der

Verfaſſer behandelt im Allgemeinen dieſelbe Frage, die in einem ſpeciellen Fall jüngſt in dieſem Bl. erörtert worden iſt. Die Meinung des Verfaſſers iſt: Maneant igitur antiquitatis Graecae et Romanae scriptorum libri, integri et immutati, quales adhuc fuerunt, et posthac in manibus nostrorum discipulorum; spectati enim et probati diuturno saeculorum usu, in perpetuum ad mentes doctrina, virtute animos excolendos inexhausti erunt thesauri, qui nulla unquam alia re compensari vel resarciri queant. Nec vero pericula, quae hinc illinc rerum verborumve obscoenitate metui posse videantur, ipsorum imminuant usum, quamdiu, quae nocere possint, caveri poterunt et sanari disciplinae ratione et consilio experientiaque magistri. Die Motivirung möge man bei dem Verfaſſer ſelbſt nachleſen.

Es unterrichten außer dem Director die Profeſſoren Schmitt, Bellinger, Dr. Sporer, Barbieux, vier Conrectoren, ein Collaborator, ein Elementar-, ein Zeichen-, ein Muſiklehrer. Folgendes iſt der Lehrplan:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Deutſch	3	2	2	2	2	3	4
Latein	8	10	10	9	9	9	9
Griechiſch	6	6	6	5	—	—	—
Franzöſiſch	2	3	3	3	4	—	—
Religion	2	2	2	2	2	2	2
Arithmetik	1	2 2	2	2	2	3	3
Geometrie	1	2 2	2	2	2	2	—
Geſchichte	3	3 3	3	3	2	2	2
Geographie	—	—	—	2	3	3	3
Naturwiſſenſchaft	2	2	2	2	2	2	2
Akad. Propäd.	1	—	—	—	—	—	—
Schreiben	—	—	—	—	2	2	3
Zeichnen	—	—	—	2	2	2	2
Geſang	—	1	1	1	1	2	2
Hebräiſch	2	2	—	—	—	—	—
Engliſch	2		2		—	—	—

Die Schülerzahl betrug in VII 25, in VI 19, in V 16, in IV 19, in III 18, in II 18, in I 16. — Der naturwiſſenſchaftliche Unterricht beſteht in VII bis VI in Zoologie und Botanik, je nach der Jahreszeit, in III bis I in Phyſik und Chemie. — Der evangeliſche Religionsunterricht ceſſirte im Sommer-Semeſter, weil der Religionslehrer Landtagsmitglied war. Warum, fragen wir, ertheilen ihn eben nicht die Ordinarien? — Die

Privatlectüre war im deutſchen, lateiniſchen und griechiſchen regulirt und wurde controlirt und repetirt.

— Weilburg, Gymnaſium. Director: Geheimer Reg.-Rath Dr. Metzler. Die Abhandlung: **Le Subjonctif français comparé au Conjonctif latin**, von Conrector Becker, wird im nächſten Heft in der 1. Abtheilung beſprochen werden. — Das Lehrercollegium beſteht außer dem Director aus dem Oberſchulrath Muth, den Profeſſoren Krebs, Schenk, fünf Conrectoren, einem Collaborator, einem Hülfslehrer, einem Candidaten, drei Lehrern für Geſang, Zeichnen, Turnen und Tanzen. Religionslehrer ſind die Geiſtlichen der Stadt. — In den 7 Claſſen wurden 127 Schüler unterrichtet, und zwar 17 in I, 26 in II, 12 in III, 21 in IV, 15 in V, 20 in VI, 16 in VII. — Die Privatlectüre war geregelt und wurde controlirt. Unterricht im Engliſchen wurde in 2 Abtheilungen ertheilt. — Beſuche der Zöglinge in ihren Wohnungen von Seiten der Lehrer fanden Statt. Den Schülern der Oberclaſſen war im Sommer Sonntags Nachmittags nach dem Gottesdienſt ein Spaziergang nach Ahauſen, und Dienſtags Abends von 6 bis 8 der Beſuch eines Geſellſchaftsgartens unter Aufſicht der Lehrer bewilligt. Mit den Unterclaſſen wurden einige Male Ausflüge nach ſchönen Punkten der Umgegend gemacht.

— Wiesbaden, Gelehrten-Gymnaſium. Director Oberſchulrath Lex. Abhandlung: **De rebus Judaicis. Part. II. De origine gentis Judaicae**, vom Prof. Schmitthenner. Der Verf. ſtellt zuſammen, was in den griechiſchen und lateiniſchen Autoren ſich über den Urſprung der Juden findet.

Das Lehrercollegium beſteht aus dem Director, den Profeſſoren Schmitthenner, Cuntz, Kirſchbaum, Prorector Spieß, Oberlehrer Clauder, einem Conrector, drei Collaboratoren, einem Probecandidaten, einem Elementarlehrer, dem Zeichen- und Turnlehrer. Den Religionsunterricht ertheilen Geiſtliche. — Die Schülerzahl betrug 4 in Ia, 5 in Ib, 14 in IIa, 18 in IIb, 23 in III, 13 in IV, 28 in V, 27 in VI, 45 in VII, zuſammen 177. — Der Verſammlungsſaal wurde von der Landesregierung als Regiſtraturlocal benutzt; da die Regiſtratur vermuthlich an ihm noch nicht genug hatte, ſo wurde im Laufe des Jahres auch noch ein Claſſenzimmer für ſie in Anſpruch genommen. — Vom Lehrplan geben wir, die Kunſtübungen übergehend, die Ueberſicht.

	VIII.	VI.	V.	IV.	III.	II.	I. Som.	I. W.
Deutſch	4	3	2	2	2	2	4	2
Latein	9	9	9	9	10	10	8	
Griechiſch	—	—	—	5	6	6	6	

	VII.	VI.	V.	IV.	III.	II.		I.
Franzöſiſch	—	—	4	3	3	3		2
						b	a	
Engliſch	—	—	—	—	—	2	2	2
								b a
Hebräiſch	—	—	—	—	—	2		2
Geſchichte	2	2	2	2	3	3	3	3
Geographie . . .	3	3	3	2	—	—		—
Mathematik . . .	3	5	4	4	4	4	4	4
Naturwiſſenſchaft	2	2	2	2	2	2		2
Akad. Propäd. . .	—	—	—	—	—	—		2
Religion	2		2		2			2

— Wiesbaden, Realgymnaſium. Director Oberſchulrath Dr. Müller. Abhandlung: Franz Bacon's Standpunkt und Methode, vom Conrektor Polack. Es unterrichten an der Anſtalt außer dem Director die Profeſſoren Lüdecking, Ebenau, Greiß, drei Conrectoren, ein Collaborator, ein Sprachlehrer, zwei Real-Lehrer, zwei Candidaten, zwei Zeichenlehrer, ein Geſanglehrer. Ehemalige Zöglinge der Anſtalt unterrichten bereits an ihr, der eine, nachdem er an dem Gymnaſium in Hadamar ſeine Probezeit durchgemacht. Dies wieder zur Notiz für Herrn Oelsner. Nach einer Miniſterialverfügung ſoll die Anſtalt zu Oſtern 1857 ihre vierte bis ſiebente Klaſſe verlieren, auf ihren edictmäßigen Stand von drei Klaſſen zurückgeführt werden, deren oberſte einen zweijährigen Curſus hat. Die vier Unterklaſſen werden zu einer ſtädtiſchen höheren Bürgerſchule unter einem eigenen Rector umgewandelt. Die Errichtung einer Vorbereitungsclaſſe für das Realgymnaſium ſoll durch angemeſſene Aenderung des Lehrplans für die Unterklaſſen der Gymnaſien und für die Realſchulen des Landes, auf welchen die Realgymnaſiaſten ihre Vorbildung erhalten, umgangen, reſpective erſt von dem nachgewieſenen Bedürfniß abhängig gemacht werden. Es wird die Verordnung bekannt gemacht, daß die Candidaten der Forſtwiſſenſchaft, der Berg- und Hüttenkunde und der Baukunde ſich darüber auszuweiſen haben, daß ſie die Maturitätsprüfung auf dem Realgymnaſium oder auf einem inländiſchen Gelehrtengymnaſium beſtanden haben, wogegen die Zeit des Studiums auf einer Univerſität oder höheren techniſchen Lehranſtalt für die Studirenden der Forſtwiſſenſchaft auf fünf, für die der Berg- und Hüttenkunde auf vier, für die der Baukunde auf ſechs Semeſter (d. h. je um ein Semeſter) herabgeſetzt wird. Schülerzahl: in VII. 16, in VI. 37, in V. 28, in IV. 27, in III. 24, in II. 14, in I. 9, dazu 13 Hoſpitanten. Lehrplan der beiden oberſten Claſſen:

Classe II. Ordinarius: Professor Dr. Lüdecking.

Deutsch. 3 St. (Lüdecking). Die wichtigsten Momente aus der Geschichte der deutschen Litteratur; speciell das achtzehnte Jahrhundert, nach Weber's Abriß, unter Mittheilung characteristischer Proben; aus Wackernagel's Auswahl deutscher Gedichte wurden Gedichte gelesen und eine Anzahl gelernt; gelesen wurden ferner Herder's Cid, Lessing's Minna von Barnhelm, Göthe's Götz von Berlichingen und Herrmann und Dorothea, Schiller's Braut von Messina. Uebungen im freien Vortrage. Aufsätze.

Lateinisch. 3 St. (Lüdecking). Gelesen Cicero's Cato Major; Cicero's erste Catil. Rede, so wie ein Theil der zweiten. 2 St. Zu Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische diente Spieß's Uebungsbuch für Tertia. 1 St.

Französisch. 4 St. (Lüdecking). Lectüre: Aus Lüdecking's franz. Lesebuch 2. Theil sämmtliche Erzählungen, Natur- und Völkerbilder, eine Anzahl historischer Abschnitte und Gedichte. 2 St. — Grammatik und Uebungen im Uebersetzen in das Französische nach Plötz. Sprechübungen. Exercitien. 2 St.

Englisch. 2 St. (Ebenau). Mündliche und theilweise schriftliche Uebersetzung der drei ersten Akte der Journalisten von Morris. — 1 St. (Milne). Gelesen 5 Stücke aus Irving's Sketch book. Sprechübungen.

Religion. 2 St. (Müller). Es wurden gelesen und erklärt: der Prophet Joel und die ersten 29 Kapitel des Jesaias. Einzelne Stellen wurden memorirt.

Geschichte. 2 St. (Polack). Vom Emporkommen der Karolinger bis 1190. — Geschichte der Kreuzzüge.

Arithmetik. 2 St. (Müller). Die quadratischen Gleichungen und ihre Anwendung auf sehr viele Uebungsbeispiele. Die vollständigen kubischen Gleichungen.

Geometrie. 3 St. (Müller.) Die Goniometrie, die ebene und sphärische Trigonometrie. Die beiden ersteren mit vielfachen Anwendungen und Uebungen; die letztere mit Ausschluß der Mollweide'schen Gleichungen.

Naturgeschichte. 2 St. (Müller). Die gesammte Krystallographie, mit Ausschluß der Zwillingsgestalten. Leichtere Anwendungen der Trigonometrie auf die Krystallometrie.

Physik. 3 St. (Greiß). Die Lehre vom Licht in größerer Ausführlichkeit.

Chemie. 4 St. (Casselmann). Stöchiometrie, Uebungen im Berechnen stöchiometrischer Aufgaben. Electrochemie. Sodann die speciellere

Chemie: Amphigene (Sauerſtoff, Schwefel, Selen, Tellur), Halogene (Chlor, Jod, Brom, Fluor, Cyan, Ferrocyan und Ferridcyan). Phosphoroide (Phosphor, Arſenik und Antimon). Von den Organogenen auch Stickſtoff und Waſſerſtoff. Nach des Lehrers Leitfaden. Curs. II.

Technologie combinirt mit Cl. I., daneben im Sommer 2 St. techniſch-chemiſche Uebungen. Es wurde die Darſtellung der Soda, der Alkalien, der Salzſäuren und der Seifen im Kleinen praktiſch ausgeführt unter ſteter Prüfung der Rohmaterialien und der dargeſtellten Producte auf ihre Reinheit und ihren Gehalt.

Zeichnen. 2 St. (Scheuer). Maſchinenzeichnen nach Le Blanc und Haindl von den Elementen zu ſchwereren Aufgaben übergehend. — Situationszeichnen nach Scheele und Pfeiffer, ebenfalls von den Elementen zu leichten Karten übergehend. — Freies Zeichnen wurde nur von wenigen Schülern getrieben.

Geſang. 1 St. (Anthes). Chor und Männergeſang.

Claſſe I. Ordinarius: Oberſchulrath Müller.

Deutſch. 3 St. (Müller). Geleſen wurde ein Theil des Nibelungenliedes aus Wackernagel's Edelſteinen, ſowie auch einzelne andere Gedichte. Der übrige Theil der Zeit war dem Beſprechen von Thematen zu deutſchen Aufſätzen und dem Durchgehen der gefertigten ſchriftlichen Arbeiten gewidmet.

Lateiniſch. 3 St. (Greiß). Cic. act. I. in Verrem, act. II. lib. IV. cap. 1—28; Hor. carm. I., 1, 7, 22, 37; II., 2, 3, 6, 10, 14, 16, 18; III., 1, 3, 30; IV., 7; epod. 2, 7, 9; carm. saec.; in einer Stunde wöchentlich wurden ſchriftliche Ueberſetzungen aus dem Deutſchen in das Lateiniſche verfertigt und durchgenommen.

Franzöſiſch. 3 St. (Lüdecking). Uebungen im Ueberſetzen ins Franzöſiſche aus Fränkel's Anthologie 2. Theil und zur Wiederholung grammat. Regeln aus Plötz's Exercitien. Sprechübungen 2 St. — Lectüre: Scribe's Bertrand et Raton; eine Anzahl von Gedichten, hiſtoriſchen Abſchnitten und unterhaltenden Erzählungen. Letztere wurden theilweiſe blos vom Lehrer vorgeleſen, um von den Schülern überſetzt zu werden. 1 St.

Engliſch. 3 St. 1 St. (Ebenau). Lectüre und grammatiſche Erklärung der erſten 3 Acte von Shakſpeare's Richard II. 2 St. (Milne), Ueberſetzung der Journaliſten von Freitag und aus Lüdecking's franzöſiſch. Leſebuche 2. Theil in's Engliſche. Dictate und Sprechübungen.

Religion. 2 St. (Müller). Combinirt mit Cl. II.

Geſchichte. 2 St. (Polack). Sommer. Ueberſicht der Geſchichte Frankreichs bis 1789, in den letzten 3 Jahrhunderten mit ausführ-

licher Berückſichtigung der Geſchichte der übrigen Hauptſtaaten Europa's. Winter. Geſchichte der franzöſiſchen Revolution bis 1804.

Arithmetik. 3 St. (Müller). Die Kettenbrüche und deren Anwendung auf die unbeſtimmten Gleichungen. Die Combinatorik, der polynomiſche Lehrſatz mit poſitiven ganzen Exponenten und die Elemente der Wahrſcheinlichkeitsrechnung. Aus der Differentialrechnung die Differentiale von allen einfachen ſo wie auch von zuſammengeſetzten Functionen mit mehr als einer veränderlichen, mit vielen Uebungsbeiſpielen, die ſich zum Theil auch auf die Geſtaltbeſtimmung ꝛc. ebener Curven bezogen.

Geometrie. 3 St. (Müller). Die Elemente der ſogenannten neueren Geometrie. Repetition der ebenen und gedrängte Darſtellung der auch auf die Löſung leichter aſtronomiſcher Aufgaben angewendeten ſphäriſchen Trigonometrie. Die Hauptgleichungen der Tetraedrometrie.

Naturgeſchichte. 2 St. Im Sommer (Menges). Die wichtigſten Mineralſpecies aus dem regulären und quadratiſchen Syſtem. Der Quarz und die Eiſen- und Manganerze. Im Winter (Sandberger). Geognoſie und Geologie in den wichtigſten Umriſſen nach eigenem Plane mit vielen Demonſtrationen.

Phyſik. 3 St. (Greiß). Statik und Mechanik feſter Körper; praktiſche Uebungen, um eine nähere Kenntniß phyſikaliſcher Apparate zu vermitteln, und eine Anleitung zum Experimentiren zu geben.

Chemie. (Caſſelmann). a. Theoretiſcher Theil. 1 St. Kohlenſtoff. Ausgewählte Kapitel aus der organiſchen Chemie. b. Praktiſcher Theil. 2 St., dreimal wöchentlich, ſo daß die Arbeiten der gegen früher der Zahl nach ſehr vermehrten Schüler und Hoſpitanten zu verſchiedenen Zeiten geleitet wurden. Qualitative Analyſen. Die Schüler des erſten Curſus analyſirten einfachere Salze, die des zweiten complicirtere Verbindungen, Mineralien ꝛc.

Technologie. 2 St. (Caſſelmann.) Für diejenigen Schüler der drei oberen Claſſen, welche vom lateiniſchen Unterricht entbunden ſind. Die Lehre von den Brennmaterialien und deren Benutzung. Trockne Deſtillation. Holzeſſig. Leuchtgas. Theer ꝛc. ꝛc., ſodann Salzſiederei, Fabrication der Schwefelſäure, der Soda, der Alkalien, Salzſäure. Alkalimetrie und Acidimetrie. Fabrikation von Alaun und Eiſenvitriol. Glasfabrikation. Fabrikation der Thonwaaren. Kalk, Mörtel, Gyps.

Zeichnen. 2 St. (Scheuer.) Die Schüler zeichneten je nach ihrer zukünftigen Lebensrichtung, ausgeführte Maſchinenzeichnungen nach Haindl und Kronauer; Situationszeichnungen nach ausgeführten Karten von Lehmann und Andern. Nur zwei Schüler befaßten ſich mit freiem Zeichnen, indem ſie größere Landſchaften zeichneten.

Geſang. 1 St. (Anthes.) Chor- und Männergeſang. — Uſingen, Schullehrerſeminar; Director Lex. Montabaur, desgleichen; Dir. Kehrein. Camberg, Taubſtummeninſtitut; Inſpector Pfarrer Schard zu Idſtein, Oberlehrer Deußer. Dem gemeinſchaftlichen Programme dieſer drei Anſtalten iſt beigegeben eine Abhandlung des Taubſtummenlehrers Prieſter zu Camberg: Anleitung zur Behandlung taubſtummer Kinder von ihrem erſten Alter bis zum Eintritt in die Taubſtummenanſtalt; für Eltern, Lehrer und Geiſtliche. An der Anſtalt werden 59 Schüler von 4 ordentlichen Lehrern, einem Lehrer und einer Lehrerin für die Handarbeiten unterrichtet. — Das Seminar in Uſingen zählt außer dem Director 5 Lehrer bei 58 Zöglingen in 3 Claſſen; das (kath.) Seminar in Montabaur außer dem Director 4 Lehrer bei 45 Schülern in drei Claſſen. Auf die mitgetheilten Lehrpläne der beiden Seminarien, in denen wir mit Freuden „die Schulkunde" wiedergefunden haben, hoffen wir in der betr. Rubrik der Päd. Revue noch einmal zurückkommen zu können. — In ſämmtlichen Programmen, für deren gütige Ueberſendung wir Herrn Reg.-Rath Dr. Firnhaber ſehr verbunden ſind, werden die im Laufe des Schuljahres von den Lehrern der Anſtalten veröffentlichten wiſſenſchaftlichen Arbeiten einzeln aufgezählt.

Freie Städte. Lübeck, Programm des Catharineums; Director Dr. Breier. Abhandlung: De amicitia principum. Explicatur locus Aristotelis Eth. Nicom. p. 1158 a 27 sqq. — Aus den Schulnachrichten: Indem bei der früheren Ordnung der Schule die Aufgabe geſtellt war, in ihrer Realabtheilung während eines ſechsjährigen Curſus in drei Claſſen ihre Schüler zu derjenigen Kenntniß und Fertigkeit in den neueren Sprachen heranzubilden, welche ſowohl für den Uebergang in den kaufmänniſchen Beruf, als auch für das Leben überhaupt als Mitgabe gefordert wird, war ſie in die Lage gekommen, einerſeits in der unterſten Realclaſſe zwei neuere Sprachen, Franzöſiſch und Engliſch, zu gleicher Zeit anfangen zu müſſen, andererſeits, um nicht die Schüler mit Arbeit zu überladen, in den Realclaſſen das Lateiniſche, das, wie überall anderswo, auch hier ſeiner Zeit mißliebig geweſen zu ſein ſcheint (ſ. Prog. v. 1833, S. 30), ganz fallen zu laſſen; wodurch denn freilich für andere Gegenſtände mehr Zeit erübrigt worden, dagegen aber in die Continuität der Schulbildung ein bedauerlicher Riß gekommen war. Da nämlich der lateiniſche Unterricht ſchon in Sexta beginnt, Sexta aber zu den Vorbereitungsclaſſen gehört, durch die ſowohl für die Gymnaſial- als für die Realabtheilung der Schule der Weg gebahnt werden ſoll; ſo ſtand dieſe Claſſe zwar mit dem Gymnaſium in organiſchem Zuſammenhange, keineswegs aber mit der Realſchule, weil das kaum begonnene

Latein in dieſer wieder abgebrochen wurde, und die zu ihr übergehenden Schüler alſo ohne allen Zweck ein Jahr und länger mit den Elementen einer ſchweren fremden Sprache geplagt worden waren. Dadurch nun, daß eine vierte Claſſe errichtet iſt, hat das Engliſche nach Oberquinta verlegt werden können, ſo daß in Unterquinta die franzöſiſche Sprache allein als neues Fach eintritt; zugleich aber iſt das Lateiniſche wieder in ſeine Rechte eingeſetzt worden, und ſo jetzt auch von dieſer Seite die Verbindung mit den Vorbereitungsclaſſen vollkommen hergeſtellt. Daß dieſe Reſtitution des Lateiniſchen ohne allen Widerſpruch hat vorgenommen werden können, mag als ein erfreuliches Zeichen angeführt werden, wie ſehr man hieſigen Ortes den Werth einer alten Sprache noch zu ſchätzen weiß. — Es beſteht alſo jetzt die Realſchule des Catharineums aus vier vollſtändigen Claſſen, oder eigentlich aus fünf, indem die erſte Vorbereitungsclaſſe (Oberſexta) füglich mitgerechnet werden muß, da in derſelben bereits der Unterricht im Lateiniſchen angefangen wird, und ihre erſte Claſſe ſteht ſowohl in Bezug auf die neueren Sprachen als auf Mathematik und Naturwiſſenſchaften, auf gleicher Stufe mit der Secunda des Gymnaſiums.

— Bremen, 8. Juni. [Organiſation der Hauptſchule.] Die Schuldeputation, durch einen verfaſſungsmäßigen Beſchluß vom 23. April und 9. Mai v. J. beauftragt, die Organiſation der Hauptſchule einer Reviſion zu unterziehen, empfiehlt, nach der „Weſ. Z.", folgende Grundzüge zur Annahme:

1) Ein Gymnaſium mit ſechs Claſſen, welches ſeine Schüler mit dem vollendeten 11. Lebensjahre aufnimmt, und demnächſt nach vollendetem Curſus im 19. oder 20. Lebensjahre entläßt; 2) für allgemeine und zwar eine ſolche Bildung, welche dem Bedürfniſſe des höheren Bremiſchen Handels- und Gewerbeſtandes entſpricht, eine Handelsſchule, welche ihre Schüler ebenfalls in dem gedachten Lebensalter aufnimmt und ſie bis zum vollendeten 16. Lebensjahre durch fünf Stufenclaſſen führt. Auch ſie erſtrebt, ſo weit ihre beſonderen Zwecke es irgend geſtatten, eine allgemeine humaniſtiſche Bildung; ſie gewährt daher auch der lateiniſchen Sprache eine angemeſſene Berückſichtigung und wird bei muthmaßlich bedeutender Frequenz zwei Parallel-Abtheilungen erheiſchen; 3) für die Vorbereitung zu dieſen beiden Schulen eine Vorſchule, welche ihre Schüler mit dem vollendeten 8. Lebensjahre aufnimmt, weſentlich im Charakter einer deutſchen Schule, wenn auch die Aufnahme fremder Sprachen, nach Berathung mit den Directoren der verſchiedenen Haupt-Abtheilungen, vorbehalten bleibt. Der bisherigen Erfahrung zufolge wird ſie ſechs Claſſen haben müſſen, entweder bei halbjährlichen Curſen als Stufen oder bei jährigen Curſen als je drei Pa-

rallelen; jede dieſer Schulen wird ihren eigenen Vorſteher haben; jedoch hat das Scholarchat die berathende Mitwirkung der Vorſteher des Gymnaſiums und der Handelsſchule bei Feſtſtellung der Lehrgegenſtände und Ziele, der Controle des Lehrganges der Vorſchule, ſo wie bei ſonſt geeigneten dieſe letztere betreffenden Angelegenheiten zu veranlaſſen; 5) es wird vorausgeſetzt, daß für die Leitung der neu zu organiſirenden Anſtalten Männer berufen werden, welche nach gewiſſenhafter Ueberzeugung der Behörde im Allgemeinen ſowohl als namentlich für Organiſation und Direction vorzüglich qualificirt zu erachten ſind.

— Frankfurt, 20. April. [Geſchichtliches über das Schulweſen.] Die neu erbaute höhere Bürgerſchule, ein ſtattliches Gebäude mit Garten und Turnhalle, ſoll am 11. Mai eröffnet werden. Sie hat 7 Knabenclaſſen für das Lebensalter von 6—15 und 6 Mädchenclaſſen für das Alter von 6—14 Jahren. Außer dem Director Dr. Paldamus aus Dresden ſind 14 ordentliche Lehrer daran angeſtellt, außerdem werden noch einige Stundenlehrer und 3 Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten ernannt werden. Eine vierte Volksſchule wird ſchon in den nächſten Wochen im Bau begonnen werden, und ſo findet die im Juni hier zuſammentretende Lehrerverſammlung mancherlei Anregungen zu Vergleichen zwiſchen hier und anderen Orten. Nur für die neueſte Zeit kann ſolcher Vergleich für unſere Stadt günſtig ausfallen, denn auch äußerlich iſt die neue Bürgerſchule das einzige monumentale Schulgebäude; die andern tragen ſämmtlich die Mängel einer nothdürftigen Einrichtung eines zu anderen Zwecken aufgeführten Gebäudes oder die ſchmuckloſe Bauart finanziell bedrängter Zeiten zur Schau. Ein Rückblick auf die verſchiedenen Entwickelungsſtufen unſeres Schulweſens iſt nicht ohne Intereſſe. Wie überall, hing der erſte Aufſchwung der (geiſtlichen lateiniſchen) Schulen mit dem Wiedererwachen der claſſiſchen Studien zuſammen. 1453 wurden die Knabenſchule am Dom, 1478 die am Liebfrauen und Leonhardsſtift gegründet. Die zweite Bewegung knüpfte an die Reformation an und betraf zuerſt die lateiniſchen Schulen. Schon 1519 wurde der Rathsbeſchluß gefaßt: „Man ſoll nach einem redlichen, gelehrten und von mores geſchickten Geſellen trachten, der die jungen Kinder in der Lehre anhalte und demſelben ſoviel Beſoldung als einem Söldner geben, dafür aber einen Söldner minder halten.“ Dieſelbe Sparſamkeit bewies der Rath zwei Jahre ſpäter; als 1521 der von Luther empfohlene Wilhelm Neſences Poëta, nachdem ihm viele Bürgerſöhne, die noch keinen Verſtand haben, von den Bürgern zugeſtellt worden, bittet, ihm einen Jungen, der die Lectiones resumire, mit einer geringen Beſoldung zuzugeben,“ wird es ihm abgeſchlagen, eben ſo, als die Lehrer an des Neſens lateiniſcher

Schule, aus welcher nach Einführung der Reformation 1529 das Gymnasium entſtanden, bitten, ſie des Hütens, Fröhnens und Wachens frei zu laſſen.

Die erſte deutſche Volksſchule wurde 1531 durch einen Schuhmacher errichtet.

Dieſe Volksſchulen waren Privat-Unternehmungen und die Schulmeiſter lebten wie Zunftgenoſſen beiſammen. Sie wählten jährlich zwei Vorſteher, die dann ihre Sprecher und Vertreter bei ihrer Behörde, dem lutheriſchen Conſiſtorium waren. Sie beſaßen eine Lade mit einigen ſilbernen und vergoldeten Gefäßen, welche 1729 verkauft wurden, um eine Wittwencaſſe zu gründen, welche mit vierteljährlichen Beiträgen und Einſtandsgeldern vermehrt wurde. Es exiſtirt noch ein Buch, worin die Namen der von 1573—1759 angenommenen Schulmeiſter verzeichnet ſind.

Alle Vierteljahre an einem Nachmittage kamen die Schulmeiſter in ſchwarzer Tracht mit einigen Mitgliedern des Conſiſtoriums zuſammen, dann ward über Schulangelegenheiten verhandelt. Im Jahre 1639 gab es 23 Schulen, unter welchen 15 von Schulmeiſtern, 8 von Schulfrauen geleitet wurden; 1659 ſind es 27, 1724 ſteigt ihre Zahl bis auf 32, 1739 wurde durch Rathsverordnung ihre Zahl auf 24, 1765 auf 16 herabgeſetzt. Das Recht eine Schule zu leiten, wurde durch Erbſchaft oder Kauf oder beſondere Erlaubniß des Rathes erworben; immer aber war eine nothwendige Bedingung zur Ausübung dieſes Rechtes, ein Examen. Wenn ein Schulmeiſter ſtarb, ſo ging das Schulrecht auf ſeine Wittwe über; ſie durfte mit einem geprüften Gehülfen die Schule fortführen. Manchmal übergab eine Wittwe ihre Schule durch förmlichen Verzicht ihrem Sohne oder auch Schwiegerſohne. Wir finden ſogar, daß mißbräuchlich auf das Schulrecht wie auf eine Hypothek Gelder aufgenommen wurden. 1776 wurde einem Schulmeiſter aus guten Gründen vom Rathe verboten, ferner Schule zu halten, er durfte alſo ſein Schulrecht ferner nicht ausüben, dieſes konnte ihm aber als rechtmäßiges Eigenthum nicht genommen werden; er verkaufte es um 300 Gulden.

Für die Verpflichtung, ihren Schülern das Necken der die Schule mitbeſuchenden Judenkinder zu wehren, mußten die Juden für jedes Kind dem Schulmeiſter 45 Kr. Neujahrsgeſchenk entrichten; dieſes „Judenneujahr" floß in die Wittwencaſſe. 1755 wurden 21 Schulen von 1547 Schülern beſucht, welche je nach dem Vermögensſtande der Eltern und nach dem Umſtande, ob die Kinder blos leſen, oder leſen und ſchreiben, oder auch rechnen lernten, oder auch die Privatſtunden beſuchten, jährlich 2—6 Fl. bezahlten, außerdem im Winter 20 Kr. Holzgeld, ſo daß ein Schulmeiſter

von 100 Kindern 3—400 Fl. Einnahme hatte. Die Schulſtuben waren oft in den Hinterhäuſern enger Gaſſen, den größten Theil des Jahres unzugänglich für die Sonne; ſtatt 10 Fuß kamen etwa 2 Quadratfuß Raum auf ein Kind; die Schule (ohne Claſſeneintheilung) nahm 6 bis 10 Stunden täglich in Anſpruch. Wir wollen nicht weiter auf Schilderung dieſer Zuſtände eingehen. Die Unterrichtsreform in Deutſchland durch Salzmann, Baſedow, Peſtalozzi konnte natürlich an Frankfurt nicht ſpurlos vorübergehen, doch hinderten die Zunftverfaſſung und die ſeit 1792 die Stadt ſchwer betreffenden Brandſchatzungen der franzöſiſchen Heere jede Reform.

Erſt nachdem der Profeſſor Hufnagel aus Erlangen 1791 als Senior der lutheriſchen Geiſtlichkeit nach Frankfurt berufen worden war, gelang es 1803 durch ein Vermächtniß des Schöffen von Uffenbach, an der Stelle einer durch den Tod ihres Beſitzers freigewordenen und von der Stadt zurückgekauften Schule unter dem Namen Muſterſchule eine Lehranſtalt nach Peſtalozziſchen Grundſätzen zu errichten, deren Gründungskapital durch eine Sammlung in der Bürgerſchaft und eine Schenkung Hufnagels von 2000 Fl. ergänzt wurde. Die Anſtalt wurde in 4 Claſſen mit 130 Schülern eröffnet, beſteht ſeit 1804 in ihrem jetzigen Local noch fort und iſt in dem letzten Jahrzehnt zu einer Realſchule erweitert worden. Die durchgreifende Reform der Volksſchulen wurde erſt 1813 mit Errichtung der Weißfrauenſchule begonnen, denen ſich 1824 noch zwei Volksſchulen, die Allerheiligenſchule und die in Sachſenhauſen beſtehende Dreikönigsſchule und eine ſogenannte Mittelſchule zu St. Katharinen anſchloſſen. Die ſchon ſeit einer Reihe von Jahren bemerkte Ueberfüllung der Volksſchulen machte die Errichtung von Aushülfsclaſſen erforderlich: die zwei Eingangs dieſes Berichts erwähnten neuen Anſtalten werden hoffentlich dauernde Abhülfe ſchaffen. (Zeit.)

— — 28. Juni. [Plan zu einer „Univerſität für Handel und Gewerbe“.] Schon längere Zeit bevor in Nürnberg ein ähnliches Project auftauchte, wurde hier in gewiſſen Kreiſen über die Errichtung einer höhern techniſchen Lehranſtalt verhandelt. Nach dieſem Plan, der von einem der tüchtigſten hieſigen Induſtriellen bis in ſeine Einzelheiten entworfen war, handelte es ſich um die Gründung einer „Univerſität für Handel und Gewerbe,“ wobei der Schwerpunkt der Vorträge in Naturwiſſenſchaften und Nationalökonomie gelegen haben würde. Iſt nun auch dieſer Plan vor der Hand geſcheitert, und zwar, wie wir hören, an den bekanntlich ſehr bedeutenden Koſten eines ſolchen Unternehmens, ſo iſt damit doch nichts weiter als eine Vertagung und Verſchiebung deſſelben ausgeſprochen, weil wir überzeugt ſind, daß ſich das Bedürfniß einer ſolchen Anſtalt immer lebhafter

wird geltend machen — nicht nur in Frankfurt, ſondern in Deutſchland überhaupt. Denn unſere Stadt beſitzt eine Menge junger Männer aus dem gebildeten und reichen Mittelſtande, welche in den überſetzten Fächern der Juriſten und Mediciner keinen Raum und kein Genügen finden, und nur dadurch abgehalten werden ſich mit voller Freudigkeit dem Erwerbsleben anheim zu geben und die Pioniere in Handel und Induſtrie zu werden, weil eine Anſtalt fehlte, wo das Bedürfniß nach Bildung vollkommen befriedigt und das Geſchäftsleben durch die Wiſſenſchaft gehoben und geweiht worden wäre. Aehnliche Zuſtände giebt es aber an vielen Orten in Deutſchland; die Nation beſitzt noch kein Organ, welches eine immer nothwendiger und wichtiger werdende Seite unſerer Thätigkeit, die eigentlich praktiſche nämlich, der fördernden und erklärenden Kraft der Wiſſenſchaft unterbreitete. Es liegt hier eine ſchmerzliche Lücke, die viele Mißverſtändniſſe und Antipathien zwiſchen den philologiſch-claſſiſch und den nur praktiſch Gebildeten veranlaßt hat. Die Gründung einer Univerſität für Handel und Gewerbe würde beide Parteien mehr verſchmelzen; ſie würde die Wiſſenſchaft inniger mit dem Leben der Nation verknüpfen, und andrerſeits würden die Männer welche über die größten materiellen Mittel verfügen, mit einer ganz andern Achtung von Wiſſenſchaft und Kunſt erfüllt, ſobald ſie eine dem wirklichen Leben allgemeiner zugewandte Richtung der geiſtigen Thätigkeit wahrnähmen. (A. Z.)

An eine ſolche „Univerſität für Handel und Gewerbe" denkt man, nach der Köln. Ztg., auch in Köln. Möglich daß ſie dort als „Denkmal für Friedrich Wilhelm III." zu Stande kommt. Wir erinnern an unſere Gedanken über eine Handelsakademie, die wir in der Päd. Rev. 1857, 2. Abth., Nro. 1, entwickelt haben.

— — [Zur allgemeinen Lehrerverſammlung.] Ich habe in dem aus verſchiedenen Zeitungen zuſammengeſtellten Referat über die diesjährige Allgemeine Lehrerverſammlung verſäumt, die K. Z. darin zu rectificiren, daß ſie den Antrag Kühner's tadelt, die Verſammlung ſolle ſich auf ein beſtimmtes Feld begrenzen. Erſt wenn dieſe Verſammlung, indem ſie die Abſicht, eine Allgemeine deutſche Lehrerverſammlung zu ſein, aufgiebt, die letzte Spur davon verwiſcht, daß ſie ſich einſt in den Träumen von einem Allgemeinen Parlament des deutſchen Lehrſtandes gewiegt, und wenn ſie, was ſie ſchon jetzt faſt in der That iſt, auch dem Namen nach ſein will, eine allgemeine Volksſchullehrer-Verſammlung: erſt dann, wenn alſo die frühere Minorität noch entſchiedener in ihr zur Herrſchaft kommt, wird ihr Wirken erſprießlicher und den bis jetzt ihr hemmend entgegen tretenden Regierungen die Möglichkeit gegeben ſein, zu ihr ſich in ein anderes Ver-

hältniß zu ſetzen. Dazu iſt dann freilich die Bedingung voraus zu erfüllen, daß die Verſammlung auf dem Wege, den ſie zuletzt eingeſchlagen, noch ein Stück weiter vorwärts gehe.

Heſſen. Darmſtadt, 19. April. [Remonſtrationen.] Die Schullehrer unſeres Landes klagen über einen Eingriff der Geiſtlichkeit in das Schulweſen. Eben wird nämlich der Verſuch gemacht, die Schullehrer zu verpflichten, alle 6 Wochen mit ihren confirmirten Schülern zur Beichte zu gehen und die Sacramente zu genießen. Ein Theil der Lehrer von den höheren Schulen des Landes ſoll ſich indes entſchieden weigern, auf dieſen neuen Kirchenzwang einzugehen. (Zeit.)

— — 22. Juli. Der von dem Abgeordneten Braun in der Sitzung unſerer Zweiten Kammer am 11. d. M. geſtellte Antrag auf Verbeſſerung der Beſoldungen der Schullehrer aus Gemeindemitteln iſt nunmehr auch im Druck erſchienen und in der Kammer zur Vertheilung gekommen. Der Antrag geht dahin:

Die hohe Kammer wolle beſchließen: die großherzogliche Staatsregierung um Vorlage eines Geſetzentwurfes zu bitten, welcher — in analoger Anwendung der bei der Aufbeſſerung der Beſoldungen der Staatsdiener befolgten Grundſätze — etwa folgende Fundamental-Beſtimmungen enthielte: 1) Ein Viertheil der Beſoldungen der Schullehrer iſt in Naturalien zu berechnen. 2) Da, wo bei der Beſoldung ſchon Naturalien ſind, dieſe aber nicht den vierten Theil der Beſoldung ausmachen, iſt das Viertheil an Naturalien zu ergänzen. 3) Betragen die Naturalien jetzt ſchon ein Viertheil oder mehr, ſo wird durch das Geſetz die Beſoldung in nichts geändert. 4) Bei Beſoldungen bis zu 300 Fl. wird das Naturalien-Viertheil bis zum Maximum von 100 Procent aus der Gemeindecaſſe bezahlt. 5) Bei Beſoldungen von 301 Fl. und darüber werden die erſten 300 Fl. wie ad 4 behandelt und das Viertheil der übrigen Beſoldung mit 75 Procent vergütet. 6) Den Gemeinden iſt es geſtattet, Lehrer-Beſoldungen in baarem Gelde bis zum vierten Theile mit Naturalien an Früchten, Aeckern und Wieſen nach billigem Anſchlag auszuſtatten und dagegen die entſprechenden Geldtheile einzuziehen. (Fr. J.)

Bayern. München, 25. Juli. [Lehrplan für den Geſchichtsunterricht.] Durch eine Entſchließung des königl. Staatsminiſteriums für Kirchen- und Schulangelegenheiten vom 8. d. M. wird bekannt gemacht, daß nachfolgende Abänderungen der revidirten Studienordnung bezüglich der Ertheilung des Geſchichtsunterrichts in den lateiniſchen Schulen und Gym-

naſien allerhöchſt genehmigt wurde. Der Geſchichtsunterricht ſoll in der erſten Claſſe die allgemeine Geſchichte von Anfang der hiſtoriſchen Zeit bis auf Auguſtus, in der zweiten Claſſe von Auguſtus bis zur Beendigung der Kreuzzüge, in der dritten Claſſe von dem Erlöſchen des Hohenſtaufenſchen Hauſes bis auf den Abſchluß des weſtphäliſchen Friedens, und in der vierten von da bis auf die neueſte Zeit, mit beſonderer Hervorhebung der deutſchen Geſchichte umfaſſen. In der bayeriſchen Geſchichte, in welcher der Unterricht in der zweiten Claſſe beginnt, ſoll in dieſer Claſſe der Zeitraum von den hiſtoriſchen Anfängen des bayeriſchen Volkes bis auf Otto von Wittelsbach, in der dritten Claſſe von da bis zur Uebertragung der Churwürde an Maximilian I., reſp. bis zum weſtphäliſchen Frieden, und in der vierten Claſſe von da bis auf die jetzige Zeit abgehandelt werden. Zur vollſtändigen Erreichung dieſes Zieles wird für den Geſchichtsunterricht in der dritten und vierten Gymnaſialclaſſe die Stundenzahl von 2 auf 3 wöchentlich erhöht, ſo daß der geſammte Gymnaſialunterricht in der dritten und vierten Claſſe fortan 25 ſtatt 24 Lehrſtunden umfaßt. Zugleich wurde angeordnet, daß vom Jahre 1858 an mündliche Prüfungen aus der Geſchichte ſtattzufinden haben, wobei von den zum Abgang auf die Univerſität vorbereiteten Candidaten zu fordern ſei, daß ſie mit den Hauptereigniſſen der allgemeinen deutſchen und bayeriſchen Geſchichte in ausreichender Weiſe vertraut, und die wichtigſten Quellen der litterariſchen Hülfsmittel der deutſchen und bayeriſchen Geſchichte zu bezeichnen im Stande ſeien. (A. Z.)

— Aus Franken, 23. April. [Ein Reſcript des Staatsminiſteriums] vom 26. l. J., die Beſoldung der deutſchen Schullehrer betreffend, ſtellt, der „A. P." zufolge, in Hinſicht auf „die fortwährenden Klagen der Schullehrer über unzureichendes Auskommen und die ſich beſtändig und namentlich bei jeder Einberufung des Landtages erneuernden Anträge derſelben auf Verbeſſerung ihrer Lage und ihre in immer geſteigertem Maße wiederkehrenden, mitunter ſehr exorbitanten Wünſche", den Grundſatz auf: „daß die deutſchen Schulen Gemeinde-Anſtalten ſind und die Lehrer an denſelben im Gemeindedienſte ſtehen, daher auch die Gemeinden gehalten ſind, für ein ausreichendes Auskommen derſelben Fürſorge zu tragen."

— — 15. Juli. [Bildung der Volksſchullehrer.] Die „N. M. Z." beginnt heute eine Reihe von Mittheilungen über eine in Betreff der Bildung der Volksſchullehrer erlaſſene neue allerhöchſte Verordnung. Se. Majeſtät der König hat nämlich, in der Ueberzeugung daß der Zuſtand des Volksſchulweſens ganz vorzüglich durch die Beſchaffenheit des Lehrerperſonals bedingt ſei, eine Reviſion der auf die Bildung des Schul-

lehrerperſonals Bezug habenden Vorſchriften angeordnet. Das kgl. Cultusminiſterium hat, in Folge dieſes allerhöchſten Auftrages, das betreffende Normativ vom 31. Jan. 1836 nach geſchehener Einvernahme der bezüglichen öffentlichen Stellen und Behörden und mehrerer einſichtsvoller und erfahrener Schulmänner einer ſorgfältigen Prüfung unterſtellt, und ſich hierbei vorzüglich zur Aufgabe gemacht mit allem Nachdruck dahin zu wirken, daß die für das Schulamt zu bildenden Individuen ſowohl mit den zu ihrem Beruf erforderlichen Kenntniſſen ausgeſtattet, als auch zu jener gediegenen Charakterbildung geführt werden, deren ſie unbedingt und unerläßlich bedürfen um bei der ihnen anvertrauten Schuljugend nicht blos für für den Unterricht, ſondern auch für die Erziehung derſelben ſegensreich wirken zu können. So viel aus der heutigen Mittheilung des genannten Blattes erhellt, bezweckt die neue umfaſſende Verordnung ſehr weſentliche Aenderungen der bisher in Betreff der Bildung der Volksſchullehrer geltenden Beſtimmungen. (A. Z.)

— — 18. Juli. [Verbeſſerung der Beſoldungen.] Das heutige Regierungsblatt enthält eine königliche allerhöchſte Verordnung, der zufolge Se. Majeſtät der König ſich, in Anerkennung des wichtigen Berufs, welcher dem Lehrer-Perſonal an den Schullehrer-Seminarien obliegt, und in der Abſicht, demſelben einen beſonderen Beweis des Königlichen Wohlwollens zu geben, allergnädigſt bewogen gefunden hat, eine Verbeſſerung der Beſoldungen und Functionsbezüge der Vorſtände und Lehrer an den genannten Anſtalten zu verfügen. (A. A. Z.)

Oeſterreich. [Mangel an Lehrkräften.] Der „Wanderer,“ 26. Juli, ſagt. Eine eigenthümliche Erſcheinung in unſerm Lande iſt der ſeit etwa einem Decennium ſehr zunehmende Mangel an Lehrkräften für die Volksſchule. Man glaubte dieſem Uebelſtand durch Errichtung eines ſogenannten Lehrerſeminars, deſſen Eröffnung in der Landeshauptſtadt Linz bereits vor vier Jahren erfolgte und unter die Leitung des Seculerklerus geſtellt wurde, wirkſam abhelfen zu können; allein der Erfolg täuſchte wider Erwarten die gehegten Hoffnungen, die Geſuche um Aufnahme in die genannte Anſtalt floſſen ſehr ſparſam, und ſtanden mit den zahlreichen Austritten bereits angeſtellter Lehramtsmitglieder in keinem Verhältniß, ſo zwar, daß gegenwärtig gegen 30 Ober- und 60 Unterlehrerſtellen unbeſetzt ſind; Zahlen die allerdings nicht gering, in der Folge aber noch um ein erkleckliches wachſen dürften.

— Wien, 20. Auguſt. [Zur Gymnaſialreform.] Durch die allerhöchſte Entſchließung vom 9. Dec. 1854, welche den gegenwärtigen Gym-

naſialeinrichtungen die definitive Sanction ertheilte, wurde zugleich angeordnet: daß im Jahre 1858 — nach einem mit Zurechnung des Proviſoriums dann achtjährigen Beſtehen dieſer Organiſation — eine Verſammlung von competenten Männern aus dem Bereich der Schule und der Wiſſenſchaft berufen werden ſolle, um zu berathen ob etwa in einzelnen Punkten auf Grundlage der geſammelten Erfahrungen eine Modification als angemeſſen ſich erweiſe. Die Berathung dieſer bevorſtehenden Verſammlung glaubte die zur Sache competente Staatsbehörde ſchon jetzt dadurch vorbereiten zu ſollen, daß ſie ein Circular an die Schulräthe ergehen ließ, in welchem, unter allgemeinem Lob der allerhöchſt ſanctionirten Einrichtungen und unter allgemeiner Anerkennung der dadurch erzielten Erfolge, einige Modificationen als durch die Erfahrung dringend empfohlen bezeichnet werden, über deren Zweckmäßigkeit die Schulräthe ihr Gutachten abgeben ſollen. Dieſe Modificationen beſtehen im weſentlichen darin: daß die Naturwiſſenſchaften aus dem Untergymnaſium in welchem ihnen bisher neun Lehrſtunden gewidmet waren, vollſtändig entfernt werden, und dafür im Obergymnaſium im ganzen vier Lehrſtunden mehr erhalten; die den Naturwiſſenſchaften ſomit entzogenen fünf Lehrſtunden, ſowie zwei weitere Stunden, um welche der Unterricht in der griechiſchen und eine weitere Stunde, um welche der Unterricht in der deutſchen Sprache nach dem gleichzeitigen Antrage des Circulars zu kürzen wäre, ſollen dem Unterricht in der lateiniſchen Sprache im Untergymnaſium zufallen, ſo daß dieſer Gegenſtand z. B. in der unterſten Gymnaſialclaſſe ungefähr die Hälfte ſämmtlicher Lehrſtunden, zehn von zweiundzwanzig für ſich in Anſpruch nehmen würde; außerdem ſoll der vorbereitende geometriſche Unterricht aus dem Untergymnaſium entfernt und daher z. B. Planimetrie wie ehemals in einem Jahr, der fünften Claſſe, abgemacht werden. Es iſt offenbar, daß man mit dieſen „kleinen Modificationen" dem alten Unterrichtsſyſtem, deſſen Unhaltbarkeit lange vor dem Jahre 1848 von der ſo oft verkannten Studienhofcommiſſion ſchlagend nachgewieſen worden war, ſich wieder ſo weit nähern würde als dies ſchicklicherweiſe mit einem Schritt thunlich iſt; die eingehendſte Kritik dieſes Programms iſt in denjenigen Motivirungen des gegenwärtigen Unterrichtsſyſtems enthalten, welche ſeinerzeit in officiellen und officiöſen Schriften und Kundgebungen ſo überzeugend dargelegt worden ſind. Daß die mit dem Ende des vergangenen Monats eingelaufenen Gutachten der Schulräthe großentheils dem Project beiſtimmen, kann niemand Wunder nehmen, der mit den Verhältniſſen vertraut iſt. Der Wiederhall der Ehrerbietung kann wohl die einzelnen auch aus dieſem Kreiſe laut gewordenen Stimmen entgegengeſetzter Ueberzeugung übertäuben, leider auch manche der Mitglieder der zukünftigen Verſammlung im Voraus binden, aber er kann das Gewicht der Gründe, die in jenem

Circular enthalten ſind, nicht im mindeſten verſtärken. Wiſſenſchaftliche Fachmänner, deren Name und Votum der öffentlichen Achtung ſicher wäre, ſind noch nicht befragt. Noch hat eine Berufung zu der durch kaiſerl. Verordnung für das Jahr 1858 beſtimmten Verſammlung nicht ſtattgefunden, und wir ſind begierig, aus welchen Elementen dieſe zuſammengeſetzt ſein müßte, um in ihrer Majorität dem angedeuteten Programm beizupflichten. Wie verkehrt wir ſolche Veränderung finden würden, brauchen wir kaum zu ſagen. (A. Z.)

— Prag. [Handelsſchule.] Die von dem Vorſtande des Handelsſtandes in Prag im October 1856 eröffnete „höhere Handelslehranſtalt" ſteht unter der Leitung des den Freunden der Revue durch ſeine trefflichen Arbeiten über das Belgiſche Unterrichtsweſen wohl bekannten Dr. C. Arenz. Die Anſtalt hat den Zweck, junge Leute, welche eine gründliche allgemeine Vorbildung genoſſen haben, ſpeciell für den Handel in allen ſeinen Beziehungen theoretiſch und praktiſch vorzubereiten. Sie will ſich von den in Deutſchland bereits beſtehenden Handelsſchulen namentlich durch ihre Selbſtändigkeit, durch das einheitliche Gepräge ihrer Bildungsmittel und endlich durch ihre entſchiedene Trennung von den techniſchen Schulen ſpecifiſch unterſcheiden. Es ſoll eine wahre berufsmäßige Bildung des Kaufmanns, gehoben und getragen von der allgemeinen wiſſenſchaftlichen Bildung, erzielt werden; nicht aber nur etwa mechaniſche Fertigkeiten und Routinen, ſondern die Kenntniß und Anwendung der Ergebniſſe der praktiſchen und theoretiſchen Wiſſenſchaften nach ihrem gegenwärtigen Standpunkte. Der Unterricht wird daher ein ſolcher ſein, der unmittelbar aus der Schule hinüberführt in das Berufsleben und der in dieſer Hinſicht durch nichts begrenzt iſt, als durch den Unterſchied, der zwiſchen der Schule und dem praktiſchen Leben ſtets beſtehen muß. Außer der wiſſenſchaftlichen und berufsmäßigen Ausbildung des Kaufmannes ſoll ſelbſtverſtändlich die höhere Handelslehranſtalt die ſittliche Veredlung der Schüler auf der Grundlage der religiös-kirchlichen Erziehung für eine heilige Pflicht halten. Ihren Zweck zu erreichen wird die höhere Handelslehranſtalt ihren Unterricht in drei Jahrgängen, in der Unter-, Mittel- und Oberclaſſe vollſtändig ertheilen und folgende Lehrgegenſtände in den Unterrichtsplan aufnehmen: Deutſche, franzöſiſche, engliſche und italieniſche Sprache als verbindliche Lehrfächer und böhmiſche Sprache als freien Lehrgegenſtand. — In der Mittel- und Oberclaſſe bildet im ſprachlichen Unterrichte die zu lehrende neuere Sprache die Unterrichtsſprache. Kaufmänniſche Arithmetik. Handels- und Gewerbegeographie — Vaterlandskunde. Geſchichte, mit ausſchließlicher Beziehung auf Handel und Gewerbe. Naturgeſchichte mit ſpecieller Berückſichtigung der für Handel, Gewerbe und Künſte wichtigen Erzeugniſſe. Kurze Ueberſicht der Geognoſie.

Physik, die wichtigsten Naturgesetze und Naturerscheinungen und die verständlicheren unter ihrer technischen commerciellen Anwendung. Chemie und Technologie als Hülfswissenschaften der Waarenkunde. Uebungen im chemischen Laboratorium. Mit der Technologie ist vereinigt: die Kenntniß der einfachen Maschinen. Waarenkunde. Allgemeine und vergleichende Handels- und Gewerbestatistik, Statistik des Vaterlandes. National-Oekonomie. Die Grundlehren, Geschichte und Bewegung der Volkswirthschaft. Handels- und Gewerbegesetzgebung.. Encyklopädie der Künste und Wissenschaften. Handels-Comptoir, in der Mittel- und Oberclasse. Kalligraphie. Zeichnen. Oeffentliche Vorträge und Unterredungen der Schüler über volkswirthschaftliche, handelspolitische und andere Fragen, welche das Gebiet des Unterrichts berühren.

Die in die Unterclasse aufzunehmenden Jünglinge haben die in einer vollständigen Unter-Realschule oder einem Untergymnasium zu erwerbenden Kenntnisse nachzuweisen. Bei der Aufnahme wird außerdem ein besonderer Werth darauf gelegt, wenn der Aufzunehmende mit der Grammatik der französischen und englischen Sprache bis zu den unregelmäßigen Zeitwörtern bekannt ist. Ein Zeugniß der absolvirten Unterrealschule oder ein diesem Zeugnisse gleichstehender Ausweis berechtigt zum Eintritt ohne Vorprüfung. Der uns vorliegende Jahresbericht über das erste Schuljahr der Anstalt giebt das geschichtliche der Entstehung der Anstalt, die Rede des Vorstandspräses und des Directors bei der Eröffnung. Auch die letztere hat uns nicht überzeugen können, daß man statt der höhern Bürgerschule eine höhere Handelsschule wollen solle; auch nicht der mitgetheilte Lehrplan, so energisch derselbe auch auf sein Ziel losgeht und somit das Organisationstalent des Directors darlegt. Möge ihn seine Arbeit an der Anstalt befriedigen. Das unser persönlicher Wunsch für ihn. — Die für Wien projectirte höhere Handelsschule, für welche bereits an 400,000 Fl. zusammengebracht sind, scheint Schwierigkeiten zu finden, dadurch veranlaßt, daß bei Vornahme der Subscription ein Unterschied in Betreff des Glaubensbekenntnisses der Beisteuernden nicht gemacht worden ist, und daß von der Behörde eine Modification des vorgelegten Unterrichtsplanes gefordert wird, zu welcher die Subscribenten großen Theiles sich nicht verstehen wollen, zum Theil wohl bestimmt durch den Justiz-Minist.-Erlaß vom 19. Juli an das Obergericht in Hermannstadt über die Besitzfähigkeit der Juden.

Schweiz. Zürich. Programm der Cantonsschule 1857. Abhandlung: Ueber die Aussprache des Italienischen in Toscana. Von Prof. Jean Keller. — Rector des Gymnasiums: Prof. Dr. Fäsi; der Industrieschule: Prof. Zschetzsche. —

Wir geben in Folgendem die

Ueberſicht der Unterrichtsfächer, welche an der obern Induſtrieſchule gelehrt werden.

	Wöchentliche Stunden		
	im I. Kurs 1 Jahr.	im II. Kurs 1 Jahr.	im III. Kurs 1½ Jahr.
A. Obligatoriſche Fächer[1] für Schüler aller drei Richtungen:			
1. Deutſche Sprache und Litteratur	3	3	—
2. Geſchichte, neuere	3	3	—
3. Geographie	3	—	—
B. Fächer der mechaniſch-techniſchen Richtung:			
4. Theoretiſche Mathematik	8*)	7	4
5. Darſtellende Geometrie	2	2	2
6. Techniſches Zeichnen	6	6	6
7. Praktiſche Geometrie	—	—	8
8. Statik und Mechanik	—	2	2
9. Mechaniſche Technologie	—	3	—
Außerdem kommen für dieſe Richtung in Betracht: Nr. 12, 14 und lit. E. und F.[3]			
C. Fächer der chemiſch-techniſchen Richtung:			
10. Botanik und Zoologie	4	—	—
11. Mineralogie	—	2	—
12. Chemie und chemiſche Technologie	—	4	6
13. Uebungen im Laboratorium { im Sommer	—	—	8
13. Uebungen im Laboratorium { im Winter	—	6	—
14. Phyſik	—	4	2
Außerdem kommen für dieſe Richtung in Betracht: Nr. 4, 21 und lit. E. und F.[3]			
D. Fächer der kaufmänniſchen Richtung:			
(Dieſe Richtung wird mit dem zweiten Kurſe abgeſchloſſen).			
15. Kaufmänniſches Rechnen	4	3	
16. Buchhaltung	2	2	
17. Contorarbeiten	2	—	
18. Handelslehre (1½ Jahr)	2	2	
19. Wechſellehre (Winterſemeſter)	—	2	
20. Handelsgeographie	—	2	
21. Waarenlehre	—	4	
22. Handelsgeſchichte (Sommer)	—	2	
Außerdem kommen für dieſe Richtung in Betracht: Nr. 4, 10, 12, 14 und 27, ſowie beſonders die fremden Sprachen.[3]			
E. Fremde Sprachen[2]:			
23. Franzöſiſch	5	4	
24. Engliſch	5	4	
25. Italieniſch	5	4	
F. Kunſtfertigkeiten:			
26. Freies Handzeichnen	4	4	
27. Kalligraphie	2	—	
28. Singen, alle drei Kurſe gemeinſchaftlich eine Stunde wöchentlich.			

*) Schüler der merkantilen Richtung können, wenn ſie dieſes Fach benutzen wollen, von den 4 Stunden, in welchen Geometrie behandelt wird, dispenſirt werden.

[1]) Jeder Schüler muß im I. und II. K. wenigſtens 30, im III. K. wenigſtens 25 St. wöchentlich beſuchen. Dagegen gilt als Maximum der wöchentlichen Stundenzahl etwa 36. Außerdem iſt für jeden Schüler das Turnen mit 2 St. wöchentlich, ſo wie die Theilnahme an den Waffenübungen während des Sommers obligatoriſch.

[2]) Jeder Schüler ſoll außer den obligatoriſchen Fächern noch den Unterricht in wenigſtens einer fremden Sprache beſuchen. Dagegen iſt es nicht rathſam, im I. Kurſe gleichzeitig drei fremde Sprachen zu treiben, alſo gleichzeitig zwei zu beginnen.

[3]) Wenn keine Colliſion der Stunden entſteht, ſo können ausnahmsweiſe auch Fächer in einem anderen, jedoch in der Regel nur frühern Kurſe, als welchem der Schüler angehört, beſucht werden.

— — Es liegt uns noch vor die Gratulationsſchrift der Lehrer des Zürcher Gymnaſiums zur Feier des 50jährigen Amtsjubiläums des Prof. Dr. H. Eſcher. Sie enthält 1) Das Zürcheriſche Diptychon des Conſuls Areobindus. Von Prof. Dr. S. Vögelin. 2) Einiges über den Ritterſtand und über die bei der Ertheilung dieſer Würde einſt üblichen Gebräuche. Von Prof. Dr. Ettmüller. 3) Blicke in die Götterwelt der ariſchen Indier. Von Prof. Dr. H. Schweizer.

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Von gelehrten Schulen in Großbritannien.

„So aufrichtig wir auch Deutſchlands Einrichtung für gelehrte und wiſſenſchaftliche Bildung bewundern, ſo ſehr wir auch ein Volk lieben, deſſen wahrer Beruf das Forſchen nach abſtracter Wahrheit zu ſein ſcheint, ſo iſt es doch unmöglich, daß die politiſchen Reſultate, welche ſein intellectuelles und moraliſches Leben in den letzten vier Jahren hervorgebracht hat, uns nicht wenigſtens für jetzt mit Vorurtheil erfüllen ſollten, ſelbſt gegen diejenige Seite ſeiner Thätigkeit, der wir ſo viel ſchuldig ſind.“ So ſpricht ein Edinburger, James Lorimer, in einer Schrift über die Reform der ſchottiſchen Univerſitäten. Das Forſchen nach abſtracter Wahrheit wäre alſo der wahre Beruf der Deutſchen; es iſt ſehr gütig von den Herren Engländern uns wenigſtens das blaue Ideenreich zu überlaſſen, während ſie mit den Schätzen dieſer Welt ſchon allein denken fertig zu werden. Was es aber mit jener Anklage der politiſchen Reſultate in Deutſchland auf ſich hat, ſagt uns die Vertheidigung eines andern Edinburger Profeſſors, Blackie, der ebenfalls über die Beſſerung der ſchottiſchen Univerſitäten ſchreibt. „Sonderbar iſt die Meinung, welche ich oft ausſprechen hörte, daß, weil das preußiſche Volk in der gegenwärtigen Kriſis des euro-

päiſchen Gleichgewichts ein unglückliches politiſches Syſtem befolgt, darum auch die preußiſchen Schulen von keinem Nutzen ſeien, und wir nichts Gutes von ihnen lernen können. Der politiſche Charakter eines Volkes wird nicht durch ſeine Schulen gebildet, ſondern umgekehrt, ſeine Schulen ſtehen unter dem Einfluß ſeines politiſchen Syſtems. Das gute Schulweſen Preußens hat ſo wenig mit der gegenwärtigen verkehrten Verbindung dieſes Landes mit dem Czar zu thun, als unſer ſchlechtes Schulweſen mit den ruhmreichen Siegen an der Alma und bei Inkjerman.“ Die Engländer können es den Deutſchen nicht vergeben, daß dieſe nicht gemeinſchaftliche Sache mit ihnen machten gegen Rußland. „Was hilft alles Wiſſen und Studiren — ſagen ſie — wenn nicht einmal ſo viel dabei heraus kommt, daß ein Volk ſich im rechten Moment am Kreuzzug gegen einen Feind betheiligt, welcher der Feind der Civiliſation, noch mehr, dieſes Volkes gefährlichſter Feind iſt!“ Hören wir die Anſicht eines dritten Edinburger Profeſſors, Kelland, der in einer Rede gegen den eben genannten Advokaten der deutſchen Bildung folgendermaßen zu Felde zieht: „Bei uns feſſeln die Wiſſenſchaften, die in unmittelbarer Verbindung zum Leben ſtehen, ihre Anhänger ans Studirzimmer oder ans Laboratorium; für die Deutſchen haben die unterirdiſchen Gewölbe einer todten Sprache oder die krummen, moosbewachſenen Alleen geſchichtlicher Streitfragen — Studien, die oft ſo öde und todt ſind, wie der Schatten eines Upasbaumes — unaufhörliche Reize. Es liegt etwas in den ſocialen Verhältniſſen der Deutſchen, was zu der Stellung, die ſie im Gebiet der Gelehrſamkeit und Wiſſenſchaft einnehmen, recht wohl paßt, indem es ein Leben, das einem unſcheinbaren, unpopulären, ich hätte faſt geſagt unnützen Studium gewidmet iſt, zu einer Möglichkeit, ja zu einer Wahrſcheinlichkeit macht, die bei uns nicht exiſtirt.“ Wir unſrerſeits möchten den gelehrten Schotten bitten ſich nur einen Augenblick vorzuſtellen, wie es denn um Wiſſenſchaft und Induſtrie der gebildeten Völker ausſehen würde, wenn auch nur in den letzten hundert Jahren die Geiſtesarbeit der Deutſchen brach gelegen hätte, dieſe machtvolle tiefe, unendliche Geiſtesarbeit Deutſchlands, deren Reſultate das menſchliche Wiſſen und Können bereichert und befruchtet auf allen Gebieten. Jedoch wir merkten ſchon, der Edinburger übertrieb die Schattenſeiten der wiſſenſchaftlichen Thätigkeit Deutſchlands, um ſeine Landsleute darüber zu tröſten, daß ſie in Wiſſenſchaften weit hinter den Deutſchen zurückbleiben. Die Trauben ſind ſauer, denn ſie hängen zu hoch.

Wir entnahmen die obigen Citate aus den „Mittheilungen,“ welche ein deutſcher Schulmann, Dr. Voigt, „über das Unterrichtsweſen Englands und Schottlands“ ſo eben veröffentlicht hat (Halle bei Anton). Dieſe Schrift giebt eine Menge richtiger Urtheile und intereſſanter Einzelheiten

über das brittiſche Schulweſen, welche an Ort und Stelle fleißig und mit guter Beobachtungsgabe geſammelt ſind. Nichts kann wahrer ſein als wenn der Verfaſſer obenan die Behauptung ſtellt „daß dem Britten, oder wenigſtens dem Schotten, ein Betreiben der Wiſſenſchaft um der Wiſſenſchaft ſelbſt willen im allgemeinen als Lächerlichkeit erſcheint.“ Die Engländer ſind auch in wiſſenſchaftlichen Dingen offenherzig realiſtiſch, dem regulären Engländer iſt die Wiſſenſchaft eine Induſtrie wie alles andre, und er fragt zunächſt wie viel Pfund Sterling einer mit ſeiner Wiſſenſchaft macht. Iſt dieſe Frage beantwortet, ſo kommt die zweite: was das Land dadurch an Wohlſtand und Macht gewinne? Die dritte Realität von der Wiſſenſchaft iſt dann die Unterhaltung und das Vergnügen, das ſie ihrem Inhaber gewährt; allein das iſt Geſchmacksſache, der eine Gentleman jagt Füchſe, der andre lieſt gelehrte Bücher. Gewiß giebt es auch in England nicht wenige Männer, welche die Wiſſenſchaft treiben, damit ſie ihnen die tiefe Harmonie des Weltalls aufſchließe, und ihren Geiſt mit jenem köſtlichen Hochgefühl und mit jener demüthigen Erkenntniß des ewigen göttlichen Waltens erfülle, welche nur der Weiſe kennt. Ja es giebt vielleicht in England verhältnißmäßig mehr als in andern Ländern ſolche ächte Gentlemen, welche in der Wiſſenſchaft nicht ihren Beruf, ſondern nur eine Quelle des reinſten Vergnügens und die heilſamſten Mittel ſuchen, Geiſt und Herz zu veredeln. Wenn es ſich aber um die Maſſe der Gebildeten in England handelt, darum wie ſie wiſſenſchaftliche Dinge betrachten, ſo hat man es mit ſehr vieler Bornirtheit zu thun.

Die Folge dieſer nationalen Anſchauungsweiſe iſt dann auch geweſen, daß England gegenwärtig in wiſſenſchaftlicher Geltung und Production tief unter Deutſchland, ſelbſt weit unter den Franzoſen ſteht. Nehmen wir die zwar berühmten Chemiker, Phyſiker und Geologen und einen oder den andern großen praktiſchen Arzt aus, ſo iſt es wirklich erſtaunlich wie wenige wiſſenſchaftliche Größen England zur Zeit aufſtellt. Grote hat die Reſultate der deutſchen Wiſſenſchaft mit dem Geiſt und praktiſchen Blick eines engliſchen Staatsmannes verarbeitet; Macaulay verdankt keinen geringen Theil ſeines Ruhms jener reizvollen Kunſt der Genremalerei, durch welche er ſeinen geſchichtlichen Gemälden ſo viel Leben und Tiefe giebt; W. Hamilton, einen reichen und fruchtbaren Geiſt, wird man ſchwerlich den europäiſchen Heroen der Wiſſenſchaften zur Seite ſtellen, und den hiſtoriſchen Rhetor Carlyle wird man keinen großen Wiſſenſchaftsmann nennen. Der oben genannte Blackie ſchreibt: „Die gelehrte und wiſſenſchaftliche Bildung befindet ſich auf den ſchottiſchen Univerſitäten in der allertiefſten Ebbe. Fragt man in Berlin, München oder Bonn nach irgend welchem berühmten Namen ſchottiſcher Profeſſoren, die in ausgezeichneter Weiſe Antheil genommen haben an der

Förderung der Zweige akademiſcher Gelehrſamkeit, auf welche die Univerſitäten des Continents mit Recht ſtolz ſind, ſo fürchte ich, man erhält als Antwort entweder gar nichts, oder eine Aeußerung, die durch dünne und ſpärliche Zuwägung von Lob einer Verdammung gleich kommt. In jedem Fach, worin die Gelehrſamkeit das Material ſchaffen muß, worüber die Philoſophie zu ſpekuliren hat, iſt unſere akademiſche Reputation gleich Null. Auf ſämmtlichen Feldern der Geſchichte, Philologie und Alterthumswiſſenſchaft hat Schottland mit ſeinen fünf Univerſitäten nicht blos kein klaſſiſches Werk hervorgebracht, ſondern überhaupt kein Werk irgend welcher Art, nicht einmal eine Ueberſetzung aus dem Deutſchen, wie ſie die ſelbſt unfruchtbare engliſche Gelehrſamkeit zu liefern pflegt. In der Kirchengeſchichte haben wir, ich muß es ſagen, nichts; jedermann lieſt Neander, und Neander iſt ein Deutſcher. In der Dogmengeſchichte muß uns ebenfalls das neologiſche Deutſchland unterweiſen. Welche Namen haben wir in der Geſchichte der Naturwiſſenſchaften? Wer ſind die Männer, welche Savigny auch nur geleſen haben, oder die Luſt hätten etwas für eine Ueberſetzung ſeiner Werke zu zahlen? Wer in unſrer mediciniſchen Facultät, ſo berühmt ſie auch mit vollem Recht iſt, kennt oder erklärt den Hippokrates? Die höchſten Ehren, welche die mediciniſche Facultät in Edinburg verleihen kann, können ohne die geringſte Kenntniß des Griechiſchen erlangt werden. Ich könnte noch eine Stunde lang fortfahren mit dem Bettelbericht von den leeren Büchſen, mit denen die übrigen Bretter verſehen ſind.“ Der ſchottiſche Profeſſor nimmt zwar in dieſen Anklagen nach der Weiſe der Redner ſeines Landes den Mund etwas voll, aber den Bettelbericht von den leeren Büchſen könnten in den meiſten Fächern auch die engliſchen Univerſitäten unterſchreiben.

Die Litteratur und Wiſſenſchaft iſt in Großbritannien offenbar im raſchen Sinken begriffen. England hatte ſeine großen Dichter und Geſchichtſchreiber, Gelehrte und Naturforſcher in den beiden vorigen Jahrhunderten, in der Gegenwart wird es verhältnißmäßig arm und ärmer daran. Die Folgen dieſer wiſſenſchaftlichen Ebbe zeigen ſich auch auf dem praktiſchen Gebiete. Die engliſchen Juriſten ſtudiren nichts anderes als was die augenblickliche Praxis der Gerichtshöfe erfordert; was darüber hinausliegt, gilt als reine Geld- und Zeitverſchwendung. Die engliſche Jurisprudenz entwickelt ſich nicht mehr aus eignem Kern und Weſen, ſie nimmt auch vom Auslande wenige befruchtende Keime auf, und begnügt ſich, die Prozeßformen des Auslandes nachzuahmen. Bei den Aerzten nimmt die Neigung ab, Univerſitäten zu beſuchen: die Charlatanerie hat dafür ein um ſo offneres Feld. Die Theologen begnügen ſich mit der Bibel, einer Predigtſammlung und einigen Tractaten: kein Wunder wenn die Uebertritte

zur katholiſchen Kirche oder zu den Methodiſtengemeinden ſich vermehren. Doch all dergleichen bedenkt der gewöhnliche Engländer nicht; empfindlicher war ihm folgende Wahrnehmung. „Woher kam es — fragte ein Redner in einer Verſammlung zu London — daß in der großen Londoner Weltausſtellung Frankreich den erſten, Deutſchland den zweiten, England erſt den dritten Preis erhielt? Es kam daher, daß wir, wie in allgemeiner Bildung, ſo im beſondern in der Kenntniß der Naturwiſſenſchaften, die für die Entwicklung der Induſtrie von ſo großer Wichtigkeit, hinter beiden Ländern zurück ſind. In Religioſität ſtehen wir über denſelben, aber unſre materielle Blüthe verdanken wir nur unſrer herrlichen Lage (doch wohl auch andern guten Eigenſchaften). Als vor einigen Jahren die auſtraliſchen Behörden um die Zuſendung eines Mineralogen nachſuchten, waren wir genöthigt, einen Deutſchen zu ſchicken.“

Es iſt ſchon öfter die Bemerkung gemacht, daß es mit dem Nachwuchs der großen brittiſchen Staatsmänner etwas bedenklich ausſehe, auch Voigt ſagt: „Wenn man in den letzten zehn Jahren die Schwächlichkeit in den politiſchen Erſcheinungen, die Unentſchiedenheit der Miniſterien, die Hingabe an das momentan Nützliche, auch mit Verletzung alter Traditionen, in Anſchlag bringt, ſo ſcheint ſogar die Größe im Erlöſchen, die lange als die Großbritannien vorzugsweis eigenthümliche gegolten hat, die nämlich der Auffaſſung und Behandlung öffentlicher Verhältniſſe. Das Mechaniſche tritt auch da immer mehr an die Stelle des Organiſchen, und die enge Verbindung mit dem franzöſiſchen Kaiſerreiche wäre nicht möglich geweſen*) ohne eine gewiſſe Bewunderung ſeines nicht erſt werdenden, ſondern ſchon vollendeten ſtraffſten Mechanismus.“

Bei allen Mängeln der gelehrten Schulen in England, unter welchen das blos mechaniſche Lernen des wenigen was gelernt iſt, auf vielen Schulen einer der ſchlimmſten Mängel iſt, finden ſich jedoch auch nationale Vorzüge, welche wohl Beachtung verdienen. Da iſt zuerſt die ſtetige und unaufhörliche Abwechſelung der Geiſtesgymnaſtik mit körperlichen Spielen und Uebungen; das ſtärkt die Geſundheit, die Kraft und Klarheit des Geiſtes. Eine vortreffliche Schule ferner, welche durch nichts anderes zu erſetzen, iſt die Menge der öffentlichen Vorträge und Privatvereine, in welchen die Schüler das Gelernte mit einander durchſprechen, und in eignen Gedanken und Worten vor Zuhörern wiedergeben. Wenn der Engländer nicht ſo vieles ſtudirt als der Deutſche, ſo ſucht er dafür frühzeitig in die Ge-

*) Warum denn nicht möglich? England hatte in früheren Zeiten enge Kriegsbündniſſe mit anderen Staaten, deren innere Verfaſſung der engliſchen ſo wenig oder noch weniger ähnlich als die des jetzigen Frankreichs. „Die Noth kennt ſonderbare Schlafkameraden“, ſagt ein engliſches Sprüchwort.

wohnheit zu kommen, aus dem Gelernten ſeine eignen Reſultate zu ziehen. Unerreichbar ſcheint häufig ſelbſt dem ſtrebenden jungen Engländer die deutſche Univerſalität des Wiſſens, gewiß hält er ſich aber fern von dem oberflächlichen encyklopädiſchen Wiſſen. Es iſt eine altengliſche Anſicht, wer auch nur in einem einzigen Fach auf den Grund gehe, der ſei viel mehr werth als der glänzende Vielwiſſer; von dem erſteren ſei auch in der öffentlichen Verwaltung eher Talent und Nutzen zu erwarten, als von demjenigen, der blos vielſeitige geiſtige Reizbarkeit, jedoch noch auf keiner Stelle geiſtige Kraft bewieſen.

Intereſſant ſind in dieſer Beziehung die Grundſätze, welche bei der großen Jahresprüfung für die künftigen Beamten der oſtindiſchen Compagnie befolgt werden. Vor einigen Jahren mußte die oſtindiſche Compagnie ihr bisheriges Syſtem, nach welchem ſie jungen Leuten blos nach Gunſt und Willkür eine Laufbahn eröffnete, fallen laſſen, und einen allgemeinen Concurs für die Beamtenſtellen ausſchreiben. Eine Regierungscommiſſion von fünf Männern, unter welchen auch Macaulay, arbeitete vor anderthalb Jahren die Statuten für das Examen aus. Jeder junge Mann zwiſchen dem 18ten und 23ſten Jahre kann ſich melden, und ganz nach ſeiner Neigung in denjenigen Fächern ſich examiniren laſſen, in denen er ſich am ſtärkſten glaubt. Jedes Fach hat ſeinen beſtimmten Taxwerth, in der Weiſe, daß, wenn engliſche Sprache, Litteratur und Geſchichte als $^1/_4$ genommen wird, dann Mathematik $^2/_3$ werth iſt, Sprache, Litteratur und Geſchichte im Lateiniſchen $^1/_2$, im Griechiſchen $^1/_2$, Naturwiſſenſchaften insgeſammt $^1/_3$, Philoſophie $^1/_3$, Sprache, Litteratur und Geſchichte im Deutſchen, Franzöſiſchen, Italieniſchen, Sanskrit und Arabiſchen jedes $^1/_4$. In jedem Fach ſind die einzelnen Kenntniſſe und Fertigkeiten, z. B. die Kunſt lateiniſche oder griechiſche Verſe zu machen, beſonders eingeſchätzt. Von den paar hundert Concurrenten werden nun jedesmal diejenigen zwanzig als Candidaten für die Beamtenſtellen genommen, welche von der Geſammtſumme der Taxwerthe aller Fächer möglichſt viel für ſich herausgearbeitet haben, gleichviel ob ſie in einem Fach den vollen Schätzungspreis erreichen, oder in zwei oder drei Fächern die Hälfte, oder weniger. Um die Leiſtungen abzuwägen, ſind für jede, z. B. für den beſten Aufſatz im Engliſchen, für das beſte Gedicht im Lateiniſchen, für die beſte Erklärung einer Vedas- oder Koran-Stelle — eine Anzahl Marken feſtgeſetzt. Wer für ſeine Kentniſſe die meiſten Marken einlöſt, kommt unter die geehrten Zwanzig, deren Name in allen Zeitungen erſchallt, gleichviel ob die nöthige Markenſumme in der Mathematik und den alten Sprachen oder im Engliſchen und in neuern Sprachen, oder in den Naturwiſſenſchaften und dem Sanskrit erobert iſt.

Wir lachen über dieſe ächt engliſche Pfund- und Ellenrechnung in wiſſenſchaftlichen Dingen — aber das maßgebende Princip für die Abwägung der geiſtigen Kräfte der Examinanden iſt unzweifelhaft richtig. Das Commiſſions-Gutachten ſagt: „Ein ausgezeichneter Mathematiker wird oft ein ſchlechter Grieche, und ein vorzüglicher Grieche ein Ignorant im Franzöſiſchen und Italieniſchen ſein. Nichts kann unſern Wünſchen ferner liegen als Preiſe in Ausſicht ſtellen für Kenntniſſe von weiter Oberfläche und geringer Tiefe. Wir ſind der Meinung, daß man von einem Candidaten durchaus nichts halten ſoll, der in einem Fach ſich examiniren läßt, worin ſein Wiſſen höchſt oberflächlich und fragmentariſch iſt. Tiefe und genaue Bekanntſchaft mit einer einzigen Sprache muß mehr gelten als ſchlechte Ueberſetzungen und Aufſätze in ſechs Sprachen. Ein einziges Blatt, welches eine vollkommene Kenntniß der Prinzipien der Differentialrechnung an den Tag legt, muß mehr werth ſein als zwanzig oberflächliche und mangelhafte Antworten auf Fragen aus der Chemie, Botanik, Mineralogie, Metaphyſik, Logik, engliſchen Geſchichte.“

Man wundert ſich vielleicht, weshalb auf die Anfertigung griechiſcher oder lateiniſcher Verſe ſo viel Gewicht gelegt iſt. Die Commiſſion erwidert mit ächter Menſchenkenntniß: dieſe Geſchicklichkeit habe zwar keinen directen Zuſammenhang mit der Thätigkeit eines Richters oder Finanzmannes in Indien, jenes Versmachen werde indeſſen in den großen akademiſchen Anſtalten Englands einmal als Hauptſache getrieben, und man könne nicht zweifeln, daß der Jüngling, der am beſten ausführe, was die fähigſten und ehrliebendſten Jünglinge um ihn gut auszuführen ſuchen, in der Regel ein hervorragender Mann werde. Kurz, aus alle dem leuchtet die alte Erfahrung hervor: das Können iſt mehr als das Wiſſen. Wie nimmt ſich gegen dies engliſche Prinzip die Behutſamkeit jenes juriſtiſchen Examinationshofes in einem großen deutſchen Staat aus, bei welchem ein Examinand durchfiel, der durch die Gründlichkeit ſeiner Kenntniſſe und die Schärfe und Raſchheit ſeines Urtheils im Civilrecht ſeine Miteraminanden in Erſtaunen ſetzte, auf eine rechtsgeſchichtliche Frage aus dem Lehnrecht aber antwortete: er habe ſich nicht ſo genau damit beſchäftigt, weil das Lehnrecht größtentheils ja doch obſolet ſei? (A. Z.)

Zur Bildungsgeſchichte Finnlands.

Helſingfors, im Juli. Während der letzten Kriegsjahre wurden die Blicke der gebildeten Welt mehrmals auf unſer, für ſo arm und roh verſchrieenes Land gerichtet. Wir glauben uns nicht zu irren, wenn wir vermuthen, daß die meiſten Zeitungsleſer nie vorher in ſo kurzer Zeit den

Namen Finnlands ſo oft hatten nennen hören. Die Quellen, die zu einer genaueren Kenntniß unſeres Landes führen könnten, verdienen kaum der Beachtung des wißbegierigen Publicums empfohlen zu werden, indem ſie meiſtens von Reiſebeſchreibungsfabrikanten und nicht ſelten auch von Leuten abgefaßt ſind, die mit einer uns völlig unerklärlichen Parteiwuth noch den gänzlichen Mangel irgend einer gründlichen Kenntniß des Landes und ſeiner Adminiſtration verbinden. Einige nähere Notizen über ein Land, welches man in Europa noch ſo unvollſtändig kennt, daß ſelbſt bei ausgezeichneten Geographen und Statiſtikern irrige Nachrichten über daſſelbe vorkommen, möchten daher den Freunden der Wiſſenſchaft um ſo mehr willkommen ſein, als dieſes Land, welches an Volksmenge dem Königreiche Sachſen beinahe gleich kommt, an Flächenraum jedoch um 24 Mal größer als Sachſen iſt, von einem eigenen Völkerſtamme bewohnt wird, ſeine eigene Verfaſſung hat und ſich ſowohl durch den romantiſchen, wenngleich etwas düſteren Anblick des Landes ſelbſt, als durch den vollkommen eigenthümlichen Charakter ſeiner Bevölkerung von allen Nationen Europas ſtreng unterſcheidet. Auch in der Culturgeſchichte des Menſchengeſchlechtes verdient das Finniſche Volk eine nicht unbedeutende Stelle einzunehmen. Ihm ward das ſchwere Loos zu Theil, den Ackerbau und mit ihm die Grundlagen der Civiliſation bis an die höchſten nördlichen Grenzen zu verbreiten, über welche hinaus der Ackerbau gar nicht und das Leben ſelbſt des Menſchen nur in ſeiner niedrigſten, in der nomadiſchen Form möglich iſt.

Gegenwärtig ſei es uns blos geſtattet, durch das vor Kurzem an der hieſigen Univerſität gefeierte 700jährige Jubelfeſt der Einführung des Chriſtenthums in Finnland veranlaßt, einen Ueberblick der geſchichtlichen Entwicklung und des gegenwärtigen Zuſtandes des Schulweſens in unſerm Lande zu entwerfen. Wir glauben von vorn herein bemerken zu müſſen, daß es hier nicht unſere Abſicht iſt, von der eigentlichen Volksbildung in Finnland zu reden. Wir beabſichtigen blos, durch eine hiſtoriſch-ſtatiſtiſche Skizze der Elementar-Lehranſtalten unſeres Landes darzulegen, daß Finnland in ſeiner gegenwärtigen Stellung in Hinſicht ſeiner wiſſenſchaftlichen Entwickelung einer freudigen Zukunft gewärtig ſein könne.

Wir ſagten vorhin, daß ſelbſt bei ausgezeichneten Geographen und Statiſtikern nicht ſelten irrige Nachrichten über Finnland vorkämen. Als Beleg mag dienen, daß Rougemont, in ſeinem Handbuche der vergleichenden Erdbeſchreibung (Deutſch bearbeitet von Hugendubel, Bern, Chur und Leipzig 1835, S. 139) behauptet, die erſten Schulen Finnlands ſeien in dieſem Jahrhundert errichtet. Es iſt uns nicht bekannt, aus welchen Quellen Rougemont dieſe ſeltſame Behauptung geſchöpft haben mag; da wir ihm jedoch zu viel Gewiſſenhaftigkeit zutrauen, um dem Glauben beizu-

pflichten, als hätte er ſie ohne Weiteres erdacht, ſo müſſen wir das Vorhandenſein dieſer Unwahrheit in irgend einem andern Werke vermuthen, welches Rougemont als Quelle benutzt hat. Da nun dieſe beiden Werke wahrſcheinlich von Vielen geleſen worden ſind, ſo könnte es vielleicht auch heute noch Leute geben, die ſteif und feſt verſichert ſind, Finnland habe im Jahre 1799 noch keine einzige Schulanſtalt beſeſſen. Mittlerweile bezeugen alte Handſchriften, daß bereits im Jahre 1355 in Abo eine Schule vorhanden war, die jetzt allgemein als die älteſte Lehranſtalt Finnlands betrachtet wird. Das Daſein dieſer Anſtalt muß jedoch nothwendig zu der Vermuthung führen, daß ſchon ehedem der ſüdweſtliche Theil Finnlands denjenigen Grad von wiſſenſchaftlicher Bildung erreicht hatte, der der Errichtung einer Schule vorangehen muß. Dieſe Vermuthung hat viel Wahrſcheinlichkeit auf ihrer Seite, wenn man die unendlichen Schwierigkeiten und Gefahren bedenkt, mit denen die Verkündiger der Lehre Chriſti in Finnland zu kämpfen hatten, und die ihren natürlichen Grund darin hatten, daß das Chriſtenthum in unſerem Lande nichts weniger als mit chriſtlicher Milde und auf apoſtoliſchem Wege, ſondern mit dem Schwerte in der Hand und im Gefolge eines eroberungsſüchtigen Monarchen auftrat. Es läßt ſich aber annehmen, daß die Apoſtel Finnlands, bald nachdem ſie, im Jahre 1156 oder 1157, den erſten Schritt auf Finniſchem Boden gethan hatten, auf die Bildung des Volkes, als auf dasjenige Mittel verfallen ſeien, durch welches die Bekehrung der heidniſchen Finnen mit dem geringſten Blutverluſte bewerkſtelligt werden konnte. Die Bulle Gregors IX. vom 9. December 1237 enthält eine Schauder erregende Schilderung der Gräuelthaten, welche die heidniſchen Finnen, und zumal die im Mittelpunkte des Landes wohnhaften Tavaſter, an den Chriſten verübten. Dieſe Gräuelthaten ſind jedoch vollkommen erklärlich. Der Finne mußte in jedem Chriſten den Feind ſeines Landes, ſeiner Nationalität, mit einem Worte, den fremden Eroberer ſehen, und es veränderte ſich mit der Einführung der chriſtlichen Religion auch die politiſche Stellung Finnlands: es ward von den Schweden erobert und dieſem Königreiche einverleibt.

Ueber dieſen Zeitraum beſitzen wir nur ſehr wenig genaue Notizen; ſo viel iſt jedoch gewiß, daß es in den letzten Jahren vor der Reformation wenigſtens ſechs Klöſter gab, mit denen Schulen verbunden waren. Dennoch muß der Unterricht, ſogar nach den damaligen Begriffen, äußerſt unvollkommen geweſen ſein, indem gegenwärtig nur die Namen von 30 bis 40 Finnländern bekannt ſind, die ſich während des Mittelalters und im erſten Jahrhundert nach der Reformation auf ausländiſchen Univerſitäten den Magiſtergrad erworben haben.

Während der Regierung Guſtavs I. Waſa wurden, nach Einführung

des lutheriſchen Glaubensbekenntniſſes, um die Mitte des 16. Jahrhunderts, die Güter der Geiſtlichkeit eingezogen, und es mußten daher mehrere der vorhandenen Schulen eingehen. Dennoch ſetzten einige von ihnen auch nach der Reformation ihre Thätigkeit ununterbrochen fort. Der eigentliche Anfang der Bildungsgeſchichte Finnlands aber fällt in die Zeit der Regierung Guſtavs II. Adolphs. Dieſer große Mann, unter deſſen Leitung die Finnen während des 30jährigen Krieges ſich einen unvergänglichen Tapferkeitsruf erwarben, und der ſeinem Lande die theuer erkaufte, aber dennoch glänzende Stellung erfocht, welche der erſte Nagel zum Sarge der politiſchen Bedeutſamkeit Schwedens ward, — er legte den Grundſtein zur Bildung des Finniſchen Volkes, indem er im Jahre 1626 in Abo ein Gymnaſium errichten ließ.

Seit dieſer Zeit hat die Schwediſche Regierung, in dem Maße wie ihre beſchränkten Mittel es erlaubten, nicht aufgehört, den Fortſchritten der Bildung in Finnland eine ſorgfältige Aufmerkſamkeit zu widmen. Auch hat Finnland die erhaltenen Wohlthaten zu ſchätzen gewußt und ſich nie undankbar bewieſen. Bis zu dem letzten Augenblicke ſeiner Vereinigung mit Schweden hat das Finniſche Volk ſeine Pflichten gegen die Schwediſche Regierung redlich erfüllt, und die vor 200 Jahren ausgeſprochenen Worte: nulla fuit Suecicae gentis gloria, cujus non aliquam partem Fenni sibi quoque vindicaverint, werden als unumſtößliche Wahrheit auf ewige Zeiten in der Geſchichte der beiden Völker feſtſtehen. Jetzt iſt Finnland für immer von Schweden getrennt. Das phyſiſche Band, welches die beiden Länder umſchloß, iſt für immer zerriſſen. Finnlands Zukunft iſt nunmehr unzertrennlich an das Schickſal eines anderen Beſchützers gebunden. Mit der vollkommenſten Zuverſicht ſagen wir: die Finnen werden ihre Pflichten gegen die Ruſſiſche Regierung mit der nämlichen Treue und der Aufrichtigkeit und Redlichkeit erfüllen, gegen die ſie bisher ſich nie haben den geringſten Vorwurf zu Schulden kommen laſſen. Da ſowohl Schwediſche als Finnländiſche Schriftſteller Schweden mehrmals in Bezug auf Finnland den Namen „Mutterland" beigelegt haben, ſo bemerken wir, daß ein ſolches Verhältniß zwiſchen Schweden und Finnland nie ſtattgefunden hat. Man könnte Finnland allenfalls nur das mit dem Schwerte in der Hand adoptirte Kind Schwedens nennen. Die einzige Seite, von der uns Schweden als Mutterland erſcheint, iſt, daß es in Finnland Colonien ſtiftete, die Schwediſche Sprache als offizielle und Bildungsſprache einführte, und ſomit, neben dem vielen Anerkennenswerthen und Guten, ein Uebel ins Land brachte, welches bereits ſeit Jahrhunderten der ſelbſtändigen Entwicklung des Finniſchen Volkes und ſeiner Nationalität hemmend entgegenwirkt, und deſſen Ueberwindung die äußerſten Anſtrengungen aller wahren Finnländiſchen Patrioten in Anſpruch nehmen wird.

Doch wir kehren zu dem Faden unſerer Darſtellung wieder zurück. Das Gymnaſium, welches auf Guſtav Adolphs Befehl in Abo errichtet wurde, erhielt ein Lehrerperſonal, beſtehend aus 4 Philoſophen und 2 Theologen, und war in mehreren Beziehungen nach Art einer Univerſität eingerichtet. Ein zweites Gymnaſium ſollte in Wiburg angelegt werden, aber dieſer Vorſatz ging nicht in Erfüllung. Am 21. November 1637 langte der von der Vormundſchafts-Regierung der Königin Chriſtine zum General-Gouverneur Finnlands ernannte Graf Peter Brahe in Abo an. Mit ihm beginnt eine neue Epoche in der Bildungsgeſchichte Finnlands. Nachdem er, gleich nach ſeiner Ankunft, das ganze Land durchreiſt und ſich von den Bedürfniſſen deſſelben in Kenntniß geſetzt hatte, erſtattete er an die Regierung einen ausführlichen Bericht über die Lage des Landes, und in Folge dieſes Berichtes erwachte die erſte Idee von der Nothwendigkeit einer Univerſität. Brahe entwarf den Vorſchlag zur Errichtung der Akademie, die am 15. Juli 1640 feierlich eröffnet ward. Das Lehrerperſonal beſtand aus 10 Profeſſoren und 2 Adjuncten. Um dieſelbe Zeit wurden auch ein Gymnaſium in Wiburg und in anderen Städten größere Schulen geſtiftet. Die Anſtrengungen der Regierung in dieſer Hinſicht können nicht genug gerühmt werden. Sie treten in einem noch ungleich verdienſtvollerem Lichte hervor, wenn man die geringen Mittel bedenkt, über welche ſie verfügen konnte, und die allgemeine Verarmung ſowohl Schwedens als Finnlands, welche eine Folge einer langen Reihe koſtſpieliger Kriege war und den Fortſchritten der Bildung beinahe unüberwindliche Hinderniſſe in den Weg legte. Als Beiſpiel des Mangels, mit dem die Lehranſtalten in Finnland zu kämpfen hatten, mag angeführt werden, daß die Lehrer äußerſt unregelmäßig beſoldet wurden und daß 6 Jahre nach der Gründung der Univerſität ihre Bibliothek nur aus 21 Bänden beſtand! Unter ſo bedrängten Umſtänden konnte natürlich die Bildung keine großen Fortſchritte machen, und man kann auch bis in das 18. Jahrhundert hinein die Spuren einer grenzenloſen Rohheit verfolgen. Nachſtehende wahrhafte Anecdote ſcheint uns in dieſer Beziehung äußerſt charakteriſtiſch. Der Rector der Hochſchule zu Abo ſchimpfte einen ſeiner Collegen asinus. Vom Beleidigten vor dem Conſiſtorium verklagt, rechtfertigte er ſich vermittelſt folgendes Syllogismus: „Jeder Idiot iſt ein Eſel. N. N iſt ein Idiot, ergo iſt er ein Eſel.“ Das Conſiſtorium, auf eine ſo ſchlagende Weiſe überzeugt, forderte den Kläger auf, Beweiſe zu liefern, damit man beurtheilen könnte, num sit asinus.

Die Geſchichte Finnlands während der hierauf folgenden Periode, bis zu ſeiner Vereinigung mit Rußland, iſt im vollen Sinne des Wortes eine Leidensgeſchichte. Sie beſteht aus einer ununterbrochenen Reihe verheerender Kriege; dieſer Zeitraum konnte daher auf dem Felde der Bildung

keine reichen Früchte hervorbringen. Es muß jedoch erwähnt werden, daß nach dem Frieden von Nyſtad das Wiburger Gymnaſium nach Borgo verlegt ward und das einzige im Lande verblieb, bis 1805 die Ruſſiſche Regierung ein neues Gymnaſium in Wiburg errichtete. Seit dem Augenblicke ſeiner Vereinigung mit Rußland fing Finnland an, ſowohl in wiſſenſchaftlicher als in materieller Beziehung raſche und in ſeiner Geſchichte beiſpielloſe Fortſchritte zu machen. Wir beſchränken uns nur darauf, folgende Thatſachen anzuführen. Der Kaiſer Alexander I. ſetzte eine Commiſſion nieder zur Prüfung des Schulweſens und ſeiner Bedürfniſſe. Der Kaiſer Nicolaus organiſirte das geſammte Schulweſen, vermehrte die Zahl der Gymnaſien bis auf 5, ſtiftete Mädchenſchulen und beſtimmte für die Elementarſchulen überhaupt einen jährlichen Anſchlag von 77,000 R. S. Durch die neue Schulverordnung des Kaiſers Alexander II., vom 7. April 1856, ward die Zahl der Elementar-Lehranſtalten bedeutend vermehrt. Sie umfaßt folgende Anſtalten: 6 Gymnaſien, 12 höhere und 32 niedere Elementarſchulen und endlich 6 Mädchenſchulen, mit einem jährlichen Geſammtanſchlage von 106,788 Rbl. 20 Kop. S. Außerdem verdanken noch einige andere Anſtalten ihr Entſtehen der gegenwärtigen Regierung. Hierher gehören: das Landwirthſchafts-Inſtitut Muſtiala, 3 Navigations-Schulen, 3 techniſche Real-Schulen und Sonntagsſchulen in den meiſten Städten. Die neuen Einrichtungen, welche Finnland ferner in dieſem Fache von den edlen Geſinnungen ſeines Monarchen noch erwartet, und die jetzt den Berathungen unſrer Regierung zum Gegenſtande dienen, ſehen ihrer Entſcheidung und Einführung entgegen.

Einer unſerer ausgezeichnetſten Schriftſteller hat den Satz ausgeſprochen: „Finnlands Geſchichte beginnt mit dem Jahre 1809.“ Obgleich wir dieſem Satze nicht unbedingt beipflichten können, ſo müſſen wir geſtehen, daß, wenn die letzten 48 Jahre nicht zu der Geſchichte Finnlands gehörten, wir uns wohlweislich enthalten würden, die Aufmerkſamkeit der gebildeten Welt auf unſer Land zu richten. Wir würden daher den oben angeführten Satz dahin modificiren: „Die Geſchichte der ſelbſtändigen Entwicklung und des Wohlſtandes Finnlands beginnt mit dem Jahre 1809.“

Und nun noch einige Worte. Es haben ſich mehrere Schwediſche Flugſchriften- und Zeitungsartikel-Fabrikanten die undankbare Mühe gegeben, uns überzeugen zu wollen, daß, wenn Finnland mit Schweden vereinigt geblieben wäre, es ſich gegenwärtig auf einer höhern Stufe der Bildung und des Wohlſtandes befinden würde. Wir können blos antworten: es iſt möglich, aber wir glauben es nicht. Aber abgeſehen von der Unwahrſcheinlichkeit dieſer Behauptung, iſt es uns unmöglich zu begreifen, wie man auch nur einen einzigen Augenblick bei einem ſo nutzloſen Gegenſtande verweilen könne. Für uns hat dieſe Frage ungefähr den Grad von Intereſſe, den für einen Engländer die mit ihr nahe verwandte Frage haben könnte: wie würde wohl England jetzt ausſehen, wenn Wilhelm I. es nicht erobert hätte? Der Verfaſſer möchte wenigſtens derartige Grübler an die Worte mahnen, die einer der größten Redner des Alterthums ausgeſprochen hat: „omnes homines, qui de rebus dubiis consultant, ab amicitia, ira, odio atque inimicitia vacuos esse decet.“ (N. Pr. Z.)

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Dr. J. Ziller, Privatdoc. an der Univ. Leipzig, Die Regierung der Kinder, für gebildete Eltern, Lehrer und Studirende bearbeitet. Leipzig, Teubner. 182 Seiten.

J. A. Pupikofer, Decan, Leben und Wirken von J. J. Wehrli als Armenerzieher und Seminar-Director, unter Mitwirkung von Zellweger, Wellauer u. A. dargeſtellt. Mit dem Bildniß Wehrli's. Frauenfeld, Beyel. 278 S.

Dr. C. A. Georgi, Dir. der K. Blindenanſtalt in Dresden, Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreiſe ihrer Familien von früheſter Kindheit an bis zu ihrer Aufnahme in die Blindenanſtalt. Dresden, F. am Ende. 44 S. 5 Sgr.

Dr. Lauckhard, Großh. Sächſ. Schulrath, Aus einem Lehrer-Tagebuch. Gotha, Scheube. 184 S.

C. I. F. Spies, Prof. am G. in Wiesbaden, Griechiſche Formenlehre für Anfänger. 3. berichtigte Auflage bearbeitet von Dr. Th. Breiter, L. am G. in Hamm. Eſſen, Bädeker. 104 S.

Derſelbe Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Griechiſchen ins Deutſche und aus dem Deutſchen ins Griechiſche für Anfänger bearbeitet. 3. verm. und verb. Aufl. bearbeitet von Dr. Breiter, L. am G. in Hamm. Eſſen, Bädeker. 188 Seiten.

G. Högg, L. am G. in Ellwangen, Tabelle I. Das Geſchlecht der lateiniſchen Subſtantive, erkennbar aus Stamm und Nominativbildung. Tabelle II. Ablativ Sing., Nominativ und Genitiv Plur. der 3. lat. Decl., nach ihrer Formbildung überſichtlich dargeſtellt. Tabelle III. Die Caſusformen der lat. Sprache in vergleichender Ueberſicht. Nördlingen, Beck. à 4 Sgr., à 1 Sgr.

L. Langenſiepen, Oberlehrer, Originationis latinae liber memorialis. Lateiniſcher Wortſchatz in etymologiſch begründeter Ordnung zum Schul- u. Selbſt-Unterricht. Anhang: Kurze Sätze, Gedächtnißverſe, Ueberſicht der etymologiſch ſchwierigeren lat.-franz. Wörter. Leipzig, Teubner. 195 S. 10 Sg.

Dr. C. F. Gnüge, Die Geſetze der franzöſiſchen Sprache mit Uebungen zur Anwendung derſelben nebſt einem Abriß der brandenb.-preußiſchen Geſchichte und einer Abhandlung über die Bildung der franzöſiſchen Sprache zum Ueberſetzen bearbeitet. 2. verm. Aufl. Erfurt, Keyſer. 114 S. 25 Sgr.

R. Duval, Vollſt. prakt. Anleitung das Conjugiren der regelm. wie unregelm. franz. Zeitwörter ꝛc. zu lehren und zu lernen. 4. Aufl. Hamburg, Heubel. 192 S. 15 Sgr.

Dr. L. Georg, Hauptl. am Realg. in Baſel, Lehrbuch zum ſyſtematiſchen Studium der franz. Sprache mit eingeflochtenen Ueberſetzungsaufgaben und Converſationsſtücken zum Schul- und Privatgebrauch. Baſel, Georg. 602 S.

G. de Caſtres, Parlez-vous français? die nützlichſten und nothwendigſten franz.-deutſchen Geſpräche, Redensarten ꝛc. 6. verm. Aufl. Leipzig, Wengler. 343 S. 12 Sgr.

Dr. Hauſchild, Dir. in Brünn, 200 kleine Erzählungen zum Leſen und

Wiedererzählen ꝛc. Mit einem franz. Wörterſchatze. Erſtes Hundert 76 und 16 S. 3 Sgr., zweites Hundert 136 und 16 S. 4½ Sgr. Leipzig, Klinkhardt.

G. A. Noack, Auserleſene Schauſpiele für die Jugend zur Rücküberſetzung ins Franzöſiſche. 1. Heft: Die Aehrenleſerin, Der Abſchied. Leipzig, Wengler. 80 S. 10 Sgr.

Derſelbe, Auserleſene Schauſpiele für die Jugend franzöſiſch und deutſch, nebſt zahlreichen ſprachl. Erläuterungen. Handbuch für Lehrer und Selbſtſtudirende ꝛc. 1. Heft: Die Aehrenleſerin, La glaneuse, Der Abſchied, Le congé. Leipzig, Wengler. 68 S. 10 Sgr.

Roller und Aſſfahl, L. an der lat. Schule zu Markgröningen, Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche für das Alter von 12 bis 14 Jahren mit Hinweiſungen auf die Grammatiken von Eiſenmann und Ahn, und einem Wörterverzeichniß. Heilbronn, Scheurlen. 121 S. 7½ Sgr.

H. Plate, Estudios Alemanes ó curso práctico para aprender fácil y prontamente la lengua Alemana etc. Tomo I. Bremen, Heyſe. 200 S. 25 Sgr.

J. Ammann, weil. Prof. in München, Parlate italiano? oder die nothwendigſten ꝛc. Geſpräche ꝛc. Nebſt einer überſichtlichen Gramm. der ital. Sprache. 2. durch F. Booch-Arkoſſy umgearb. Aufl. Leipzig, Wengler. 152 S. 12 Sgr.

Fr. Peter, weil. Lehrer an der h. B. in Hannover, die erſten Grundregeln der deutſchen Sprache. Nach den Anſichten der neueren Grammatiker bearbeitet und mit vielen Uebungen und Aufg. verſehen. Für Schüler der unterſten Claſſen höherer Lehranſt. 3. verm. und verb. Aufl. Hannover, Hahn. 92 S. 7½ Sgr.

C. Kröger, Regeln und Aufgaben über Declination und Gebrauch der Caſus. Uebungsbuch für Schüler von 10 bis 14 Jahren. Oldenburg, Schulze. 100 S. 8 Sgr.

Dr. Michelis, Pfarrer in Albachten, Beiträge zur Reform der Grammatik. 1. Heft: Die Grundlegung der Gr. mit Rückſicht auf die Stellung der Gr. in der Volksſchule und auf den Zuſammenhang der modernen Grammatik mit den Principien der Revolution. Münſter, Theiſſing. 100 S. 12 Sgr.

C. H. F. Vollbrecht, Rector zu Ottendorf, Xenophons Anabaſis für den Schulgebrauch erklärt. 1. Bändchen. Buch I.—III. Mit einem durch Holzſchnitte und 2 Figurentafeln erläuterten Excurſe über das Heerweſen der Söldner und mit einer Ueberſichtskarte. Leipzig, Teubner. 179 S. 12 Sgr.

Dr. K. F. Ameis, Prof. am G. in Mühlhauſen, Homers Odyſſee für den Schulgebrauch erklärt. 1. Bd. 2. Heft. Geſang VII. — XII. Leipzig, Teubner. 180 S. 10 Sgr.

Dr. Ch. Cron, Profeſſor am G. in Augsburg, Platons ausgewählte Schriften für den Schulgebrauch erklärt. 1. Theil: Vertheidigungsrede des Sokrates und Kriton. Leipzig, Teubner. 132 S. 9 Sgr.

O. Ribbek, Ueber die mittlere und neuere Attiſche Komödie. Oeffentl. Vortrag, gehalten im Rathhauſe zu Bern. Leipzig, Teubner. 56 S.

G. de Caſtres, Prof., Le Cid. Tragédie de P. Corneille accompagnée de notes critiques et littéraires. Leipzig, Wengler. 160 S. 12 Sgr.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

XLVII. Nro. 10. 1857.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen.

Siebzehnte Verſammlung der deutſchen Philologen, Schulmänner und Orientaliſten in Breslau vom 28. September bis 1. Oktober 1857.

Stettin, 6. October. Ich berichte hier nur kurz über die allgemeinen Sitzungen, da die dort gehaltenen Vorträge bald gedruckt ſein werden, und über die der Orientaliſten. Mein Bericht über die pädagogiſche Section findet ſich in der 1. Abth. dieſes Hefts.

Nachdem bereits am 27. Sept. die ſchon anweſenden Mitglieder der Verſammlung ſich im „König von Ungarn" begrüßt, wurde die Eröffnungsſitzung am 28. Sept. in der Aula der Univerſität abgehalten. Bei der Anmeldung wurde den Theilnehmern überreicht: Friedrich von Gentz Briefe an Chriſtian Garve von Dir. Dr. Schönborn; Zur Charakteriſtik der italieniſchen Humaniſten des 14. und 15. Jahrhunderts, von Oberlehrer Dr. Schück; Petrus Vincentius, der erſte Schulinſpector in Breslau. Ein Beitrag zur Culturgeſchichte Schleſiens, vom Oberlehrer Dr. Tagmann; ein Führer durch die Stadt Breslau, von Dr. Luchs.

Prof. Dr. Haaſe eröffnete die Sitzung als erſter Präſident. Es ſei, ſagte der Redner, heute ſein erſtes erfreuliches Geſchäft, die Verſammlung zu begrüßen im Namen der erleuchteten Regierung, die alles wiſſenſchaftliche Streben befördert und weiſe beſchirmt, im Namen der alten, ehrwürdigen Stadt Breslau, welche die fernen Gäſte aufgenommen, im Namen der Univerſität, welche ihre Hallen für die Sitzungen geöffnet, endlich im Namen Aller, die hier als Mitarbeiter oder wohlwollende Freunde Theil nehmen. Zwanzig Jahre ſeien bereits ſeit der Gründung dieſer Verſammlung verfloſſen und überall habe ſie ein lebendiges Zeugniß abgegeben, daß unſer deutſches Vaterland das große Band nicht löſe, durch welches das Streben nach Wiſſenſchaft eng zuſammengehalten wird. Ein erfreuliches Zeichen und ein beſonderer Schatz im Schooße der Verſammlung ſei die Anweſen-

heit der verehrten öſterreichiſchen Gäſte, die nun zum erſten Male den Sitzungen beiwohnen und man möge durch ein allgemeines Erheben den werthen Gäſten die innigſte Anerkennung bekunden. Der Redner geht dann auf die hohe Bedeutung über, welche dieſe Verſammlung in ſich trage und wie ſie ſchon dadurch an Wichtigkeit gewinne, daß hier Männer, ernſte und heitere, junge und alte, zuſammen gekommen ſeien, um ein gemeinſames, erhabenes Ziel zu verfolgen. Möge dieſes Ziel glücklich erreicht werden. Der Redner will ferner nicht blos die Verſammlung geſchäftlich leiten, ſondern ſie auch wiſſenſchaftlich einleiten und beſpricht dabei die neue Richtung, welche die Philologie ſeit wenigen Jahren eingeſchlagen, da ſie zunächſt das Gebiet der antiken Kunſt erobert und ſich dann dem antiken Leben zugewendet hatte, aus welchem Wechſelgange der Gegenſatz zwiſchen realer und formaler Philologie hervorgetreten ſei. Hieran knüpfte nun der Redner eine genaue Erörterung der realen und ſprachlichen Philologie und ſchloß ſeinen gediegenen, ächt wiſſenſchaftlich durchdachten Vortrag mit dem Wunſche, daß dieſe Verſammlung eine Anregung für die Arbeit der Zukunft ſein möge. Als ſolche bezeichnete er die Aufgabe der altclaſſiſchen Philologie, die geſchichtliche Entwicklung der Sprache zu verfolgen, eine pſychologiſch-hiſtoriſche Grammatik zu bearbeiten, und ſo die Grammatik von einem formalen Verſtändigungsmittel zu einem Quell realen Wiſſens zu erheben.

Prof. Dr. Bonitz dankt für die ihm und ſeinen Collegen aus Oeſterreich zu Theil gewordene freundliche Bewillkommnung und ſpricht den Wunſch aus, daß eine der nächſten Verſammlungen in Oeſterreich möge abgehalten werden.

Der Präſident macht hierauf noch einige thatſächliche Mittheilungen, indem er bemerkt, daß das am Dienſtag im Schießwerder ſtattfindende Diner der Gnade und Huld des Königs und der Theilnahme des Miniſteriums zu verdanken ſei. Das Provinzialſchulkollegium ſowohl als auch der Breslauer Magiſtrat, ſowie der Senat der königlichen Univerſität haben ſich durch Ueberſendung von Bewillkommnungsſchreiben angelegentlichſt bei der Verſammlung betheiligt und durch herzliche Begrüßungen ihre innige Anerkennung kundgegeben. Das Stadttheater veranſtaltet am erſten Tage eine Feſtvorſtellung, welcher ein Prolog als Willkommengruß vorangeht; die Singakademie hat eine paſſende Aufführung für Dienſtag vorbereitet.

Hierauf wurde die Abfaſſung einer Ehren-Adreſſe an den Geheimen Regierungsrath Profeſſor Dr. Welcker (geboren 1784) zu Bonn beſchloſſen. Demnächſt folgte eine Erläuterung des berühmten Archäologen Eduard Gerhard aus Berlin über die große Dariusvaſe zu Neapel, deren ſchöne und

mannigfaltige Bilder er unter Zugrundelegung einer lithographirten Abbildung, welche unter die Anwesenden vertheilt worden war, mit vielem Scharfsinn erklärte.

Die zweite allgemeine Sitzung begann mit dem Vortrage des Director Dr. Fickert von Breslau: „De instaurandis studiis antiquitatis", zu dessen gehöriger Beleuchtung die Herren Director Eckstein aus Halle, Director Classen aus Frankfurt a. M. und Professor Bonitz aus Wien manch treffliches Wort sprachen. — Die Kommission, welche ernannt worden, um den Ort zu bestimmen, an welchem im nächsten Jahre die Versammlung tagen soll, schlägt Wien als den Ort der nächsten Zusammenkunft vor. Die Versammlung ist einstimmig für den Vorschlag, eben so dafür, daß diese 18te Zusammenkunft von dem Professor Dr. Micklositsch, dem größten Slavisten der Gegenwart, geleitet werde.

Die Tagesordnung rief am dritten Versammlungstage die Mitglieder schon sehr früh wieder zum rüstigen Werke; denn um 7½ Uhr war schon eine allgemeine Sitzung in der Aula der Universität anberaumt, welche Professor Dr. Haase mit dem Bemerken eröffnete, daß von dem Herrn Director Sommerbrodt aus Anklam ein Schreiben eingegangen sei, in welchem der Versammlung herzliche Grüße übersendet und das innige Bedauern ausgedrückt werde, daß der Schreiber besonderer Hindernisse wegen nicht habe nach Breslau kommen können. Gleichzeitig hat Herr Sommerbrodt ein Bändchen des Lucian überschickt, in dessen Vorrede eine Thesis enthalten ist, die sich gewiß zur Besprechung in der pädagogischen Section in passender Zeit eignen würde. Die Liste zur Zeichnung der Beiträge für die Errichtung der Melanchthon-Statue zu Wittenberg liegt auf dem Präsidententische aus und haben die Zeichnungen schon in erfreulicher Weise begonnen. Nach kürzerer Debatte über eine etwaige Abänderung der heutigen Tagesordnung besteigt Herr Privatdocent Dr. Westphal aus Tübingen die Rednerbühne und ergeht sich in einem längerem, gediegenen, von einem tiefen Quellenstudium zeugenden Vortrage: über die Entwicklung der ältesten griechischen Lyrik. An ihn reiht sich ein ergänzendes Wort von Seiten des Herrn Professors E. von Leutsch aus Göttingen über die Form der griechischen Lyrik, während Herr Dr. Westphal mehr auf den Inhalt derselben Rücksicht nahm. Ihm folgt Herr Professor Dr. Em. Hofmann aus Wien mit dem schon vornherein angekündigten Vortrage: „Ueber das Priesterthum der Arvalischen Brüder", einer Priester-Secte, dazu bestimmt, den Segen der Götter auf die Felder herabzuflehen. Der Arvalenbund ging später durch die Vermischung mit neuen Volksmassen verloren. Der Schluß der heutigen allgemeinen Sitzung erfolgte um 9½ Uhr, und

es wurde dann eine Fahrt nach Altwaſſer, Salzbrunn und Fürſtenſtein angetreten. Die Stadt Breslau hatte dieſe Feſtlichkeit für die Verſammlung in der ſplendideſten Weiſe veranſtaltet.

Auf der Tagesordnung der letzten allgemeinen Sitzung ſtanden ſieben Vorträge: 1) Profeſſor Dr. Bahlen: Ueber Varroniſche Satura, 2) Conſiſtorialrath Dir. Dr. Peter: Bemerkungen zu Grote history of Greece, 3) Profeſſor Dr. Lange aus Prag: Ueber Finalſätze bei Homer, 4) Profeſſor Dr. Linker aus Wien: Ueber einige Oden des Horaz (lib. IV.), 5) Oberlehrer Winkler: Ueber Horat. carm. IV. 12, 6) Dr. Wolff: Ueber eine Geſchichte des Volksaberglaubens bei den Griechen und Römern, 7) Dr. Oginski: Ueber den Begriff des *φιλόλογος* bei Plato, von denen natürlich wegen Kürze der Zeit der größte Theil wegfallen mußte. Nach dem ſehr intereſſanten und gediegenen Vortrag des Herrn Profeſſor Dr. Bahlen über die Varroniſche Satire ging Herr Profeſſor Dr. Linker aus Wien näher auf die Interpolationen in einigen Oden des Horaz ein und unterwirft beſonders die erſte Ode des erſten Buches „Maecenas atavis etc.“ einer Kritik. Dieſe Kritik und erklärende Behandlung der betreffenden Horaziſchen Oden wird von Herrn Director Schulz aus Münſter, beſonders aber von dem Herrn Profeſſor Eckſtein aus Halle angegriffen und entſpinnt zwiſchen Letzterem und dem Herrn Dr. Linker ſich eine intereſſante Disputation, welcher ſich Herr Schulrath Dr. Stieve und Profeſſor Dr. v. Leutſch anſchließen. Nachdem noch die einzelnen Exemplare der Anerkennungsadreſſe für den verdienſtvollen Immanuel Becker, welcher durch 50 Jahre für und in der Wiſſenſchaft ſegensreich gearbeitet, gedruckt und unter die Verſammlung vertheilt worden, betrat Herr Präſident, Profeſſor Dr. Haaſe, zum letzten Male die Rednerbühne und ſchloß mit folgenden Worten: „So iſt denn nun die letzte Stunde gekommen. Wenn ich dieſe Verſammlung freudig eröffnet, ſo kann ich mich doch eines wehmüthigen Gefühls nicht erwehren, wenn ich ſie jetzt ſchließen muß. Die glücklichen Tage ſind ſchnell verfloſſen; wir müſſen uns von dem ſüßen Genuſſe trennen, alte, liebe Freunde hier geſehen und mit ihnen, wenn auch nur kurze Zeit gelebt zu haben. Unſere Verſammlung hat beſonders in den letzten Jahren viele Verluſte erlebt. Eine große Reihe von ausgezeichneten Männern weilt nicht mehr unter uns. Einzeln will ich ſie nicht aufführen, aber eines Mannes will ich gedenken, es war der Präſident der letzten Stuttgarter Verſammlung. „Meine Herren!“ — ſagte er, als er die letzte Sitzung ſchloß, „ich habe das letzte Wort an Sie zu richten!“ Er ahnte es nicht, daß es wirklich ſein allerletztes Wort ſein ſollte; er ſtarb bald darauf. Wenden wir uns aber ab von dieſen trüben Ahnungen und Gedanken, ſo werden

wir doch mit der Ueberzeugung von hinnen ſcheiden, daß unſere Beſtrebungen jeder Zeit treu und ehrenvoll waren. Mit dieſem Bewußtſein gehen wir von hier und dies verdanken wir hauptſächlich der großen Theilnahme, deren wir uns erfreut; denn aus faſt allen Gauen des deutſchen Vaterlandes ſind Sie zuſammengekommen und haben das Rechte und Nothwendige gethan. Sie ſind gekommen, um zu empfangen und zu geben und aus dieſem gegenſeitigen Empfangen und Geben hat ſich der Segen und Nutzen der Verſammlung erwieſen. Wir danken Ihnen auch für die freundliche Nachſicht, die uns von Ihrer Seite zu Theil wurde; aber Sie können uns auch die Anerkennung nicht vorenthalten, denn durch mannichfaltige Unterſtützungen iſt es uns leicht geworden, Ihnen das zu bereiten, was wir Ihnen eben bereitet haben. Ich wünſche, daß wir uns in Wien im nächſten Jahre fröhlich wiederſehen und die Hoffnungen verwirklicht werden, die wir hegen." Hieran ſchloß ſich der Geh. Regierungsrath Dr. Wieſe aus Berlin mit ungefähr folgenden Worten: „Es iſt in dieſen Tagen viel geſchehen, was wir in der Erinnerung mit hinwegtragen. Was nicht in den gemeinſchaftlichen Verſammlungen zu ſchaffen möglich war, haben wir zu anderer Zeit gethan. Wir nehmen aber auch die Schuld des Dankes mit hinweg, und zwar für die vielen Beweiſe der Freundlichkeit, für die litterariſchen Gaben, für die Bemühungen der Männer, die in den Verſammlungen in Bezug auf die Anordnungen thätig geweſen; wir ſind Dank ſchuldig dem Herrn Vorſitzenden, den Herren im Bureau, ſo wie allen Denen, die ſich an der Verſammlung thätig betheiligt haben. Ich bitte, meine Herren, daß ſie dieſen Dank durch Aufſtehen zu erkennen geben!" Als dies geſchehen und Herr Gymnaſiallehrer Königk vom Gymnaſium zu Maria Magdalena in Breslau noch im Namen der jüngeren Schulmänner herzlichen Dank ausgeſprochen, erklärte der Präſident die ſiebzehnte Verſammlung der deutſchen Philologen, Schulmänner und Orientaliſten für geſchloſſen.

Die Zahl der Theilnehmer hatte zuletzt 335 betragen. Gewiß waren alle ſowohl durch das, was die Sitzungen, als was die Privatgeſpräche ihnen geboten, zu denen die Gelegenheit ſo trefflich gegeben war, befriedigt, ja erquickt.

— [Bericht über die zu Breslau vom 28. September bis zum 1. October abgehaltene Orientaliſten-Verſammlung.] Nachdem die allgemeine Verſammlung der deutſchen Philologen, Schulmänner und Orientaliſten eröffnet und darauf diejenige der Orientaliſten — eine ſelbſtändige, zugleich die jährliche Generalverſammlung der deutſchen morgenländiſchen Geſellſchaft vertretende Section der allgemeinen Verſammlung, — unter dem Vorſitz ihres Präſidenten, des Geh. Rath Prof. Dr. Bernſtein ſich conſtituirt hatte, ſchritt

derſelbe zu der Wahl eines Vicepräſidenten in der Perſon des Prof. Dr. Stenzler und zweier Secretaire, des Prof. Dr. Schmölders und Docent Dr. Magnus. Nach Erledigung verſchiedener Angelegenheiten der Geſellſchaft folgte der Bericht des Secretairs Dr. Arnold aus Halle über die Geſchäftsführung des verfloſſenen Jahres, aus welchem hervorging, daß die Mitgliederzahl der Geſellſchaft in erfreulicher Zunahme (33 ordentliche Mitglieder traten ſeit der vorjährigen Verſammlung bei) begriffen und die Beſtrebungen der Geſellſchaft von den Hohen Regierungen durch thätige Unterſtützung ehrend anerkannt worden ſeien; indem zu den bisherigen jährlichen Unterſtützungen der königl. preuß. und ſächſiſchen Regierungen von je 200 Thlr. und der kaiſerl. königl. öſterreichiſchen von 500 fl., im Lauf dieſes Jahres noch die der königl. würtembergiſchen mit 400 fl. jährlich, ſo wie ein einmaliges Geſchenk Sr. Maj. des Königs von Baiern mit 2000 Gulden hinzukamen. Dieſem Berichte ſchloß ſich der des Bibliothekars Prof. Dr. Rödiger über zahlreiche Erwerbungen werthvoller orientaliſcher Handſchriften und Drucke an. Auch wurden einige neue, von Mitgliedern der Geſellſchaft verfaßte oder in der Herausgabe begriffene Publikationen, namentlich ein Werk von Dr. Brugſch „geographiſche Inſchriften altägyptiſcher Denkmäler", eine von Prof. Graf begonnene Ausgabe des perſiſchen Boſtan und zwei vom Prof. Dr. Wüſtenfeld zum Theil auf Koſten der Geſellſchaft unternommene Arabiſch-Druckwerke, im Beſondern eine Chronik der Stadt Mecca und das Leben Mahommed's von Ibn Hiſcham, den anweſenden Mitgliedern vorgelegt. Einem Antrage des Prof. Dr. Brockhaus zu Leipzig, — neben den aus den Mitteln der Geſellſchaft bereits erſcheinenden beiden fortlaufenden Geſellſchaftsſchriften, „der Zeitſchrift der deutſchen Morgenländiſchen Geſellſchaft" und „den Abhandlungen zur Kunde des Morgenlandes" noch eine dritte Veröffentlichungsanſtalt morgenländiſcher Werke zu begründen, — beſchloß die Geſellſchaft durch Herausgabe „einer morgenländiſchen Bibliothek" in zwangloſen Heften zu entſprechen. Auch wurde ein Vorſchlag deſſelben Mitgliedes, die weitere Veröffentlichung der von Prof. Dr. Dillmann begonnenen Ausgabe der Aethiopiſchen Bibel zu unterſtützen, ſo wie eine neue kritiſche Ausgabe ſämmtlicher altteſtamentlicher chaldäiſcher Paraphraſen mit lateiniſcher Ueberſetzung einſchließlich der ſamaritaniſchen Paraphraſe nach und nach aus den Mitteln der Geſellſchaft zu veranſtalten, mit allgemeinſter Zuſtimmung aufgenommen. Ein lebhaftes Intereſſe erregte die Mittheilung des Prof. Dr. Rödiger über eine von dem Kanzler Dr. Blau unternommene wiſſenſchaftliche Reiſe nach Perſien, zu deren größerer Ausdehnung die deutſch-morgenländiſche Geſellſchaft 300 Thlr. und ein ungenanntes Mitglied 200 Thlr. zahlten; des Prof. Dr. Fleiſcher über

eine von Prof. Dr. Flügel brieflich näher beſchriebene arabiſche Encyclopädie mit Namen: die Brüder der Reinheit; über den Proſpectus eines von dem maroniſchen Pfarrer Chalil zu Beirut herauszugebenden Journals in arabiſcher Sprache und mehrere andere den Orient betreffende Gegenſtände. Ein anſchauliches Bild der auf dem Gebiete der morgenländiſchen Wiſſenſchaft in den verſchiedenſten Ländern des Oſtens und Weſtens herrſchenden gelehrten Thätigkeit lieferte Dr. Goſche aus Berlin in einem ausführlichen Jahresberichte. Auch wurden mehrere wiſſenſchaftliche Vorträge, u. A. eine Abhandlung zur Theologie und Schrifterklärung der Samaritaner vom Rabbiner Dr. Geiger, eine ſolche über altſyriſche Schrift vom Religionslehrer Dr. Levy und über die Fabeln des Syntipas von Dr. Landsberger verleſen. Ein Vortrag über die Eſſäer nach talmudiſchen Quellen von Dr. Frankel mußte wegen Mangels an Zeit unterbleiben und wurde zur Herausgabe im nächſten Jahrgange der Zeitſchrift zurückgelegt. Zuletzt brachte Dr. Goſche das unter den Fachgenoſſen allgemein anerkannte Bedürfniß nach einem neuen arabiſchen Lexicon zur Sprache und führte ſchließlich den Gedanken aus, daß ein den Anforderungen der Wiſſenſchaft entſprechendes derartiges Werk nur durch Theilung der Arbeit zu Stande zu bringen ſein dürfte. Hierauf erklärte der Präſident — mit dem Wunſche auf ein glückliches Wiederſehn in Wien — die diesjährige Verſammlung als geſchloſſen.

Die Zahl der Theilnehmer an dieſer Verſammlung belief ſich auf 37 Perſonen, worunter ſich auch ein Gelehrter aus Bombay (Oſtindien) befand.

Die Gymnaſiallehrer-Verſammlung in Oſchersleben, am 30. Auguſt 1856 und 24. Mai 1857.

Die in jeder Weiſe anregenden und fruchtbaren Verſammlungen, welche von Gymnaſiallehrern der Provinz Sachſen und der angrenzenden Länder jährlich zweimal an dem hieſigen Eiſenbahnknotenpunkte gehalten werden, verdienen wohl eine Berichterſtattung in dieſen Blättern. In der am letzten Sonntage des Auguſt vorigen Jahres gehaltenen war Director Dr. Krüger aus Braunſchweig Ordner. Das Thema der Beſprechung war die Frage: in welcher obern Klaſſe der Gymnaſien der Unterricht in der alten Geſchichte vorkommen ſolle, ob in Secunda oder in Prima? Der k. Provinzialſchulrath Dr. Wendt ſprach ſich gegen die Einrichtung aus, nach welcher in Secunda die alte Geſchichte gelehrt werde, und forderte für die Prima $1\frac{1}{2}$ Jahr die alte Geſchichte und $\frac{1}{2}$ Jahr die übrige repetitionsweiſe. Die Eintheilung des geſchichtlichen Lehrſtoffs durch das ganze Gymnaſium müſſe folgende ſein: Quinta, griechiſche Sagengeſchichte, namentlich auch um der Mythologie willen; Quarta, eine elementare Grundlegung

der Geſchichte, etwa wie ſie ſich im kleinen Bredow finde. Hier ſeien ganze Jahrhunderte zu überfliegen, dagegen ſo wichtige Begebenheiten, wie in der alten Geſchichte die Perſerkriege und die puniſchen Kriege, ausführlicher zu behandeln; Tertia bei zweijährigem Curſus, die alte Geſchichte, Erzählung der griechiſchen und römiſchen Geſchichte und einleitungsweiſe der orientaliſchen; die Verfaſſungsgeſchichte ſei hier auszuſchließen, dagegen das factiſche mit Liebe zu treiben; Secunda mit 2j. Curſus, Geſchichte des Mittelalters und der neueren Zeit; die vaterländiſche Geſchichte, die deutſche und preußiſche, ſei zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen, und zwar dieſe Geſchichte bis zu der neueſten Zeit fortzuführen; die Geſchichte der übrigen Staaten Europa's ſei in Kürze zu behandeln, die Geſchichte Englands z. B. bei Gelegenheit der Reformation zu erzählen, die Geſchichte von Spanien bis zu Ferdinand dem katholiſchen ganz zu übergehen; die Geſchichte Preußens ſei vom großen Kurfürſten an zu erzählen; in Prima endlich werde das erzählende Element in der alten Geſchichte zurücktreten müſſen; der Lehrer habe ganze Perioden mit den Schülern aus den Quellen zu leſen; Staatsalterthümer und Verfaſſungsgeſchichte ſeien in Verbindung mit der Geſchichte mitzutheilen, dann in einem halben Jahre die Univerſalgeſchichte noch einmal zu beſprechen; ſchon der Umſtand, daß man mit den Primanern den Thukydides leſen könne, mit den Secundanern nicht, beweiſe für die Anſicht; eben ſo ſei Demoſthenes, welcher auch nur in Prima geleſen werden könne, ganz geeignet, um an ihm das Quellenſtudium zu zeigen; befähige aber die größere linguiſtiſche Reife den Schüler ſelbſt aus den Alten ſeine geſchichtlichen Anſchauungen gewinnen zu laſſen, und ſei dies der am meiſten den Geiſt bildenden Unterricht, der ganz offenbar nur an der Geſchichte des Alterthums geübt werden könne, ſo werde auch auf der anderen Seite die Bedeutung der klaſſiſchen Studien gehoben werden und würden dieſe ſelbſt an Vertiefung, ſowie an Luſt und Liebe bei den Schülern gewinnen, wenn die alte Geſchichte in Prima gelehrt werde. — Dir. Dr. Heiland theilt mit, daß in dem von ihm geleiteten Gymnaſium in Stendal der von dem Herrn Schulrath Wendt vorgeſchlagene Plan im weſentlichen durchgeführt ſei, nur werde in Tertia außer der alten noch die preußiſche Geſchichte gelehrt; nach Prima falle die Geſchichte des Alterthums, doch werde die durchaus nothwendigen Repetition der übrigen Geſchichte nicht unterlaſſen; als ſehr gut bewähre ſich, daß den Schülern die Aufgabe geſtellt werde, nach Büchern, wie von Gieſebrecht, Archenholz u. ſ. w., freie Vorträge zu halten. — Prof. Aßmann aus Braunſchweig ſtimmt in Bezug auf Tertia mit Herrn Schulrath Wendt überein, ſetzt aber bei dem von jenem vorgeſchlagenen Unterrichtsgang bibliſche Geſchichte hinzu, in zwei Stunden wöchentlich auf der unterſten

Stufe zu lehren; ſonſt hält er aber an dem beim Gymnaſium in Braunſchweig befolgten Plane feſt; hier werde in Secunda die alte Geſchichte abſolvirt; in Unterprima (2j. C.) komme dann im erſten Halbjahre in 3—4 Wochen eine Repetition der alten Geſchichte vor, dann folge die deutſche Geſchichte, welche auch ſeiner Ueberzeugung nach zum Mittelpunkt in der mittleren und neueren Geſchichte gemacht werden müſſe; die Schüler müßten die erſte Hälfte von Tacitus Germania leſen, und daran ſchließe ſich der Vortrag der deutſchen Geſchichte ſogleich bis zu Ende des Mittelalters an, wobei auf die inneren Verhältniſſe ſorgfältig eingegangen werde; dann folge noch eine Ueberſicht über die geſammte Geſchichte des Mittelalters; übrigens ſei das Studium der Quellen nicht allein möglich, ſondern auch ſehr zu empfehlen, Eginhardt's Annalen, Lambert von Hersfeld, der Sachſenkrieg Bruno's u. ſ. w.; der Curſus von Oberprima enthalte die neuere Geſchichte; ſeine Erfahrung ſei, daß ſich die Schüler nach derſelben lebhaft ſehnten, und man dürfe um ſo weniger dieſen Unterricht der oberſten Klaſſe nehmen, als gerade in ihm manche von den Schülern ſchon eingeſogene Anſichten zu berichtigen und zu widerlegen ſeien. — Schulrath Dr. Wendt erwidert, daß auf die Sehnſucht der Schüler es nicht ankomme, ſondern auf das für die Schule nothwendige; die mittlere und neuere Geſchichte ſei in der von Herrn Prof. Aßmann gewollten Vertiefung vom Gymnaſium auszuſchließen, nur an dem Alterthume könne hier der Wahrheitsſinn gebildet und eine tiefere Einſicht gewonnen werden. — Oberlehrer Koch aus Braunſchweig meint, daß der alten Geſchichte auf dem Gymnaſium in Braunſchweig ihr Recht nicht geſchehe; das beſte über dieſelbe könne in Secunda nicht geſagt werden, aber auf der höchſten Stufe ſei es möglich, ſie in wahrhaft fruchtbringender Weiſe zu behandeln; eine wiſſenſchaftlichere Auffaſſung der Geſchichte könne nur am Alterthume gewonnen werden und eine ſolche bilde den nothwendigen Schlußſtein für die Bildung der Gymnaſialſchüler; gegen die Lectüre von Quellen aus dem Mittelalter und der neueren Zeit müſſe er ſich entſchieden erklären.

In der Verſammlung am 24. Mai 1857, bei welcher 31 Theilnehmer zugegen waren, machte zuerſt der erwählte Ordner Dir. Dr. Heiland aus Weimar Mittheilung über die an ſeinem Gymnaſium beſtehende Einrichtung des mathematiſchen und franzöſiſchen Unterrichts (jener beginnt erſt in Obertertia und wird mit 3 Stunden, der franzöſiſche erſt in Secunda und wird mit 2 Stunden wöchentlich durchgeführt). Die daran ſich knüpfende Beſprechung lief auf den Wunſch hinaus, Erfahrungen über den Erfolg aus einem längern Zeitraum mitgetheilt zu erhalten. Als zweiter Gegenſtand wurde der von dem Ordner vorgeſchlagene Satz beſprochen: es iſt wünſchenswerth, Mittheilungen über die Erfahrungen zu

hören, welche man rückſichtlich des Gebrauchs von Schulausgaben mit deutſchen Anmerkungen, namentlich aus der Weidmannſchen und Teubnerſchen Sammlung gemacht hat. Der gegenwärtige Bericht kann natürlich die eingehende und gründliche Beurtheilung und Beſprechung der einzelnen betreffenden Ausgaben nicht wiedergeben, ſondern muß ſich auf die Hauptſätze, über welche allgemeine Zuſtimmung ausgeſprochen wurde, beſchränken. Man entſchied ſich allgemein dafür, daß in den Lectionen ſelbſt eine bloſe Textausgabe in den Händen der Schüler wünſchenswerth ſei, erkannte aber eben ſo allgemein den großen Nutzen an, welchen die zur Beſprechung geſtellten Ausgaben, namentlich die der Haupt-Sauppeſchen Sammlung, für ſolche haben, welche nach beendeter Schulzeit und im ſpäteren Leben zu der Lektüre eines alten Klaſſikers greifen, ſo wie die treffliche Unterſtützung, welche dieſelben dem Privatſtudium gewährten, womit man denn ihren Gebrauch folgerichtig hauptſächlich auf die oberen Klaſſen beſchränkte. Das entſchiedenſte Verwerfungsurtheil wurde über ſolche Ausgaben ausgeſprochen, welche dem Schüler viele fertige Ueberſetzungen bieten, indem dadurch nicht allein die Faulheit unterſtützt, ſondern auch die Gründlichkeit verringert werde. Als den richtigſten Grundſatz für Schulausgaben bezeichnete man den von Jakobs in der Vorrede zu den Atticis aufgeſtellten und von ihm ſelbſt und in der neueren Ausgabe von Claſſen trefflich durchgeführten: daß ſie mehr wo der Knoten liege, anzugeben, als ihn ſelbſt zu löſen habe. Als höchſt wünſchenswerth wurde anerkannt, daß die Schüler ſich in dem Beſitz allgemeiner Hülfsmittel, umfänglicher Grammatiken, Reallexica, Abriſſe der Alterthümer und Litteraturgeſchichten, aber auch Textesausgaben von in der Schule nicht unmittelbar geleſenen Schriftſtellern ſetzen und dann fleißig dazu benutzen möchten, ſich bei der Lectüre mittelſt einer bloſen Textausgabe Belehrung über das ſelbſt zu verſchaffen, was zum Verſtändniß nothwendig ſei. Bezeugt ward, daß da, wo bei der Erklärung noch die lateiniſche Sprache gebraucht werde, auch bei den Schülern ſich Vorliebe für lateiniſche Anmerkungen zeige, und deshalb derartige Ausgaben durchaus nicht auszuſchließen ſeien; doch ward dabei auch erinnert, wie die deutſchen Anmerkungen den Vortheil gewährten, daß man den Inhalt derſelben durch die Schüler lateiniſch wiedergeben laſſen könne. Endlich wurde auch noch des Gewinns gedacht, welchen die Einleitungen mehrerer Schulausgaben (namentlich die trefflichen von Halm zu den ciceronianiſchen Reden) für ſich an die Lectüre anſchließende ſchriftliche Arbeiten gewährten. Eine beiläufig erhobene Frage über den Gebrauch von Specialwörterbüchern beſchloß man für eine der nächſten Verſammlungen zu reſerviren. — Als ein fernerer Gegenſtand der Debatte wurde eine vom Dir. Dr. Krüger aus Braunſchweig geſtellte Frage über die Locationen der Schüler gewählt.

Indem man allgemein darüber einverstanden war, daß sich über die dabei zu befolgende Praxis kaum allgemeine Grundsätze aufstellen ließen, fand man doch folgendes der Beherzigung werth: daß der Gebrauch der Location nach den wissenschaftlichen Leistungen, namentlich nach mündlichen oder schriftlichen Certationen, je höher die Klassen, um so mehr beschränkt und seltener vorgenommen, in den oberen nur bei den halbjährlichen Translocationen, sonst nur auf Grund eines Conferenzbeschlusses angewandt werden müsse. Erinnert ward daran, daß man sich bei Bestimmung des Platzes in Folge von Probearbeiten überhaupt vor einem zu mechanischen Verfahren, wodurch die Sache leicht zu einem rein äußerlichen Rechenexempel werde, hüten müsse und daß das sittliche Verhalten der Schüler nicht außer Betracht bleiben dürfe. Ob es in den unteren Klassen zweckmäßiger sei, die Schüler in den verschiedenenen Lectionen verschieden certiren zu lassen, oder ob der in der einen gewonnene Platz auch für die anderen Lectionen gelten solle, darüber einigte man sich nicht. Gegen das erstere Verfahren wurden disciplinarische Bedenken erhoben. Im allgemeinen ward bemerkt, daß auch in den unteren Klassen das Certiren doch nur bei größeren Gesammtrepetitionen stattfinden dürfe, und daß nicht durch eine einzelne Frage das Schicksal des Platzes entschieden werden solle. —

Die nächste Versammlung findet am letzten Sonntag des Monats August statt. Zum Ordner derselben ward Professor Dr. Dietsch aus Grimma erwählt. Vom Herrn Provinzialschulrath Dr. Wendt ward dazu die Thesis vorgeschlagen: Welche Schriftsteller eignen sich im Griechischen für die Lectüre der Secunda? (Jahrb. f. Phil. u. Päd.)

III. Uebersichten.

E. Uebersicht der Schulschriften.

Zur Praxis des Religions-Unterrichts in den oberen Klassen der höheren Bürgerschulen.

Von H. Wilski, Director der höheren Bürgerschule in Cüstrin. (Programm 1856.)

— Die höhere Bürgerschule hat es allerdings zunächst auf eine ideale Bildung abzusehen; doch darf sie nie vergessen, daß sie für den unmittelbaren Uebertritt in das praktische Leben vorbereitet, d. h. in jenes Getriebe,

in welchem die verſchiedenen, mehr mechaniſchen Thätigkeiten der Menſchen, welche für das materielle Beſtreben der Menſchheit arbeiten, ſich zu einem großen Ganzen vereinigen. Dieſes Leben iſt ſehr geneigt und befähigt, den Menſchen, der ſich ihm widmet, ganz zu ſeinem Knecht zu machen, ihn zu abſorbiren, ihm allen idealen Beſtand zu rauben, ſo daß er entweder vertrocknet und zerſetzt ganz in ſeiner Arbeit aufgeht, wie die Maſchine in der ihrigen, oder, was noch häufiger der Fall iſt, im ſinnlichen Genuß der Mittel, die es gewährt, ſich verliert. Will alſo die höhere Bürgerſchule für dieſes praktiſche Leben richtig vorbereiten, ſo muß ſie es gleichſam in einem poſitiven und negativen Sinne thun, d. h. ſie muß ihren Zögling für dasſelbe und gegen daſſelbe ausrüſten. Sie thut das eine, indem ſie den Schüler nach Möglichkeit verſieht mit den Kenntniſſen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche in dem künftigen Lebensberufe ihre Anwendung finden; ſie thut das andere, wenn ſie den innern Menſchen des Herzens nach Möglichkeit ſtärkt. Wenn ſie trachtet, ſeine geiſtigen Kräfte zu freier Thätigkeit zu entwickeln, die Pulſe ſeines höheren Organismus rege zu machen, ſeinen Sinn zu veredeln, denſelben auf die höheren Intereſſen der Menſchheit zu richten, ihn mit einem idealen Schatz auszurüſten, ihn zu befähigen, dieſen zu erhalten und zu vermehren, ſich ideal zu nähren.

Sie betreibt daher mit Recht Diſciplinen, welche lediglich eine formelle Bildung bezwecken; vorherrſchend aber ſucht ſie die Bildung in ſolchen Stoffen zu geben, welche der Zögling im ſpätern Leben wieder zu verwenden hat, damit dieſem die Beziehung ſeiner Beſchäftigung zum höheren Leben der Menſchheit zum Verſtändniß komme und er im Stande ſei, dieſelbe zu vermitteln.

Der Knabe, welcher zum Färber in die Lehre geht, lernt die chemiſchen Proceſſe, welche bei ſeiner Kunſt in Anwendung kommen, allmälig auf praktiſchem Wege ganz gut kennen. Aber ſie haben für ihn keinen Werth, keine Bedeutung, als daß ſie ihm färben helfen; ſonſt weiß er nichts damit anzufangen. Hat er dagegen richtigen Schulunterricht in der Chemie genoſſen, ſo weiß er die Vorgänge, welche er vor ſeinen Augen ſich vollführen ſieht, in einen höheren Zuſammenhang zu bringen; ſie werden ihm dadurch bedeutungsvoll, lebendig und ſomit belebend; ſie dienen ihm dazu, daß er ſeine ganze Lebensaufgabe in einem ideelleren Lichte anſchaut, und dadurch wird er ſelbſt gehoben und getragen. Das ſchützt ihn, daß er in ſeiner Arbeit nicht ſo leicht verſumpfe, verdumpfe und verſtumpfe.

Wenn der junge Geſchäftsmann, der keine Schule hat, in ein fremdes Land kommt, ſo lernt er die Sprache des Landes bald; er kann ſie nach einem Jahre vielleicht ſchon beſſer gebrauchen als einer, der an derſelben in der Schule fünf Jahre gelernt hat. Allein was hat er denn mit

der fremden Sprache gewonnen? Nichts als ein Mittel, ſich denen, die dieſer Zunge ſind, verſtändlich zu machen. Wenn aber der andere hinkommt, der in der Schule gelernt hat, die Sprache geiſtig aufzufaſſen, dem wird jede Unterhaltung, die er führt, zugleich ein geiſtiges Exercitium ſein. Er wird auch wiſſen, daß die Sprache nicht blos für die alltägliche Converſation da iſt, ſondern daß darin auch Schätze niedergelegt ſind, die der Menſchengeiſt erzeugt hat zur Nahrung für den Menſchengeiſt. Er wird es nicht unterlaſſen, von den Litteraturſchätzen der fremden Sprache zu genießen. Sollte das nicht ſeine Kraft mehren, ſich über dem Strudel der materiellen Fluth, die ihn in ſeinem Geſchäftsleben umbrauſt, zu erhalten?

Der Religions-Unterricht auf der höheren Bürgerſchule muß gleichfalls jene Ausrüſtung für und wider das praktiſche Leben im Auge haben. In Bezug auf die Religion iſt überhaupt die Anwendbarkeit des Erlernten im Leben oberſte Norm für den Unterricht. Will die höhere Bürgerſchule ihren Zögling dahin bringen, daß er dereinſt als ein gebildeter, die Verhältniſſe, in die er geſtellt wird, beherrſchender Menſch ſich benehmen könne in der Welt, ſo muß ſie auch vor Allem dafür ſorgen, daß derſelbe als ein gebildeter Chriſt daſtehe. Die Erfahrung lehrt wohl, daß der ſo genannte „Gebildetere" oft gerade am wenigſten im Stande iſt, die Pflege, welche die Kirche zum Seelenheil der Menſchen übt, ſich zu nutze zu machen, z. B. eine Predigt in richtiger Weiſe zu hören, aufzufaſſen und auszubeuten; daß gerade er, wo es ſich um chriſtliches Leben, um Gebet, Hausandacht, Ermahnung u. ſ. w. handelt, ſehr ungeſchickt ſich benimmt, oft ganz unfähig iſt, dabei ſelbſtthätig, z. B. als Hausvater, ſich zu geriren; daß er in Fällen, wo ihm aus Lebensführungen und Geſchicken Trübſal und Anfechtung kommt, es am allerwenigſten verſteht, ſich da Belehrung, Troſt und Stärkung zu holen, wo ſie zu finden ſind und ſelbſt etwas für ſich zu thun; daß er es iſt, der, wo er Rechenſchaft geben ſoll von dem Bekenntniß, welches er empfangen und angenommen hat, wo er ſeine Zugehörigkeit vertheidigen ſoll gegen irgend welche Angriffe, am allererſten verſtummt und wehrlos daſteht. — Wo das der Fall iſt, da iſt es entweder ein Beweis völligen Unglaubens, oder, was noch öfter eintritt, ein Zeichen, daß die religiöſe Bildung, die Jemand genoſſen, in gar keinem Verhältniß ſteht zu ſeiner ſonſtigen Ausbildung. Sie iſt entweder weit zurückgeblieben oder in gänzlicher Entfernung von dem Nützlichen und für ihn Anwendbaren gegeben.

Die Wehrhaftigkeit des evangeliſchen Chriſten beſteht in der gründlichen Kenntniß der heiligen Schrift und zum Verſtändniß derſelben muß die Schule die Grundlage geben, ſie muß auch mit dem erforderlichen äu-

ßeren Apparate ausſtatten und zwar in einer Ausdehnung und Beſchaffenheit, wie es dem Bildungsſtandpunkte, auf welchen ſie ſonſt erhebt, entſpricht. Jede Schule muß die von ihr erzogenen Subjecte befähigen, die Bibel zur Stärkung ihres Glaubens an Gott und den Erlöſer ſo auszubeuten, wie es Geiſt und Herz nach der Entwickelung ihrer Kräfte befriedigt. Dadurch erſt wird ſie zu recht fleißigem Gebrauch derſelben reizen.

Einige praktiſche Punkte, worauf die höhere Bürgerſchule bei der Einführung in die Schrift beſonders ihr Augenmerk richten müſſe, ſollen hier kurz erörtert werden.

1. Sie mache die Schüler vertraut mit der Bibelſprache. Die bibliſche Sprache iſt ſtark ſinnlich und objektiv, ſie giebt den Gedanken meiſt in ſehr individualiſirter und beziehungsreicher Form. Wir wiſſen, welch hohe Bedeutung das hat, ſie fordert Vertiefung und Bethätigung der verſchiedenſten Geiſteskräfte, um ganz verſtanden zu werden, und wenn ſie verſtanden iſt, giebt ſie deſto reichere Fülle der Nahrung für den ganzen Menſchen. Man bezeichnet jene Eigenthümlichkeit der Bibelſprache wohl mit den Ausdrücken „poetiſch", „bilderreich". Der erſtere iſt in ſo fern richtig, als das Verſinnlichen auch Charakter der poetiſchen Sprache iſt; der andere kann leicht Mißverſtändniß hervorrufen, da viele Wörter nicht blos Bild ſind, welche die rationaliſtiſche Auffaſſung dafür anſieht. Die realen Verhältniſſe, unter welchen der Ausdruck der Bibelſprache ſich ſo ſinnlich und objectiv geſtaltet hat, liegen durch Raum und Zeit ſo weit von uns getrennt, daß wir dem Gedanken nicht immer ſogleich und leicht mit der Anſchauung und Vorſtellung nachkommen. Der Wortſinn iſt nicht immer ſogleich erfaßt. Es erfordert das theils tüchtige Arbeit, theils mancherlei Kenntniß. Dazu kommt noch, daß wir auf den höheren Bürgerſchulen die Schrift doch nur in der Lutherſchen Ueberſetzung behandeln können. Jede Ueberſetzung iſt an ſich ſchwerer zu verſtehen als der Urtext. Es iſt das auch nothwendig mit der Lutherſchen der Fall. Wenn z. B. Paulus Apſtlg. 17, 22 die Athener δεισιδαιμονεστέρους nennt, wie viel leichter wird dem, der griechiſch verſteht, die ganze Gedankenbeziehung auch ohne Weiteres klar werden, als dem, welcher in der Ueberſetzung lieſt „allzu abergläubiſch". Wie tritt nicht die Stelle Joh. 3, 8 „der Wind bläſet ꝛc." durch das eine Wort πνεῦμα in ein ganz anderes Licht des Verſtändniſſes als im deutſchen Text! Eine Ueberſetzung, die nicht blos eine gelehrte Arbeit ſein ſoll, ſondern die den ganzen Geiſt der Urſchrift zum Eigenthum eines Volks anderer Zunge machen ſoll, muß daher mehr als überſetzen, ſie muß umſetzen, ſie muß den Ausdruck und die Anſchauung, die er giebt, umſetzen in die andere Ausdrucks- und Vorſtellungsweiſe. Wir wiſſen, daß in dieſer Popularität die Lutherſche Ueberſetzung einen ihrer

größten Vorzüge hat. Aber die Vorstellungs- und Sprechweise der Reformationszeit liegt der unsrigen auch schon so ferne, daß der Zusammenhang mit derselben zum guten Theil unterbrochen ist, und wir denselben nur durch fortwährendes Studium und ernste Beschäftigung mit der heiligen Schrift wiedergewinnen und erhalten. Daher ist das Verständniß auch des Wortsinnes in deutlicher, beziehungsreicher, lebendiger Auffassung nicht so leicht erworben. Es möchte aber gerade eine recht nothwendige Aufgabe für die höhere Bürgerschule sein, daß solches erzielt werde. Zwar ist es gewißlich wahr: Die Schrift ist ein Wasser, in welchem die Mücke waten und der Elephant ertrinken kann. Das Eine, was noth thut, kann Jeder aus der Schrift schöpfen. Es hat Mancher auch ohne Gelehrsamkeit sich seiner Seelen Seligkeit aus der Schrift herausgelesen. Auch alle Kenntniß und alle Weisheit wird die Schrift nicht begreifen, wenn sie der Herr nicht auf dem Wege auslegt. Das ist wahr, aber es ist auch wohl ein anderes wahr; Das Wort Gottes ist aufgeschrieben, damit es fleißig gelesen werde. Nun will die Erfahrung wissen, daß die Bibel nirgend seltener aufgeschlagen werde als in den Häusern der sogenannten „Gebildeteren". Man versteht darunter die mittleren Stände und Schichten der Gesellschaft, welche durch die genossene Schule und die Beobachtung im Leben zu einem gewissen Grade der Bildung gelangt sind, meist gerade zu dem Grade, in welchem das Verstandesmäßige vorherrschend wird, in welchem das unmittelbare Gemüthsleben aufgehört hat, ohne daß es zur Ausgleichung des Herzens mit dem Verstande, zur rechten Versöhnung des Rationellen und Mystischen gekommen ist. Die Leute solcher Bildung sind es im Allgemeinen, welche am schwersten zum Bibellesen zu bringen sind. Es mag das mancherlei Gründe haben, aber bei den Ernsteren unter ihnen liegt es gewiß auch daran, daß sie die Bibelsprache nicht genug verstehen. Der Mensch, dessen Geist noch nicht entwickelt ist, findet Nahrung auch in dem, was er nicht versteht. Die im Dämmerlichte tastende, mit der Phantasie arbeitende Ahnung ist das Organ, welches sie ihm zuführt. Es ist dasselbe, was beim Kinde, wenn man ihm eine inhaltreiche Geschichte erzählt, selbst in Ausdrücken, die es sicher noch nicht faßt, bewirkt, daß es mit gespannter Aufmerksamkeit zuhört und auch etwas davon hat, etwas vernimmt. Wenn es im Menschen zur Entwickelung des Verstandes gekommen ist, so will er bei dem, was er aufzunehmen hat, auch die einzelnen Vorstellungen gewinnen, welche den Gedanken geben. Kommt er nun in der Schrift oft an Stellen, wo er das nicht kann, weil er nicht weiß, was das Wort besagen will, weil er die Sprache nicht versteht, so hindert ihn das, von dem Ganzen des Gedankens gefesselt zu werden, es stört und peinigt ihn. Er kann recht gut wissen, daß in Bezug auf das große Geheimniß Gottes,

welches er der Welt offenbaret hat, die Vernunft gefangen zu nehmen iſt unter den Gehorſam des Glaubens, er kann auch von der Wahrheit der Schrift vollſtändig überzeugt ſein; Bedürfniß und Erziehung können ihn dahin gebracht haben; aber zu einem recht fruchtbaren Bibelleſen wird er nicht kommen, weil es ihn neckt und quält, daß er ſo vieles nicht verſteht, was doch dem menſchlichen Verſtande begreiflich ſein ſoll. Iſt darum der gebildetere Menſch weniger bibelfähig? Gewiß nicht, die Schrift genügt ja jedem Bildungsſtandpunkte und jeder Bildungsſtandpunkt genügt dem Evangelio. Bildung iſt Kraft. Der Starke aber leiſtet beſſere Dienſte als der Schwache, wenn er von dem Stärkeren dienſtbar gemacht wird, ſo dienſtbar, daß die Ergebenheit jede Auflehnung unmöglich macht. Nur muß die Schule, die ihm die Bildung giebt, auch ſorgen, daß er die Bibel dem entſprechend verſtehen kann.

Hieraus möchte es ſich von ſelbſt ergeben, daß es gerade für die höhere Bürgerſchule eine recht dringende Pflicht ſei, directen Fleiß darauf zu verwenden, daß ihre Schüler, die ſie zum Glauben an Gott und den Erlöſer erziehen will, mit der Sprache und Ausdrucksweiſe der Bibel vertraut werden. Ja das müßte ſo ſehr zu ihrer Aufgabe geſtellt werden, daß ſie davon in ihren Prüfungen Rechenſchaft zu geben hätte. In den Evangelien, in der Apoſtelgeſchichte, den Briefen, den Pſalmen, ja in den wichtigſten Stellen der Propheten müßte nichts übrig bleiben, worüber der abgehende Primaner nicht Auskunft geben könnte. Sie müßten ein dauerndes Bewußtſein gewonnen haben über die Bedeutung von Ausdrücken und Redensarten wie die folgenden: Krebs der Gerechtigkeit, Horn des Heils, Pfahl im Fleiſch. Wenn dein Auge einfältig iſt. Wenn das Salz dumm wird. Um des unverſchämten Geilens willen. Ihr werdet euch an mir ärgern. Mücken ſeigen und Kameele verſchlucken. Wider den Stachel löcken. Gott hat Chriſtum vorgeſtellt zu einem Gnadenſtuhl. Gebet Raum dem Zorn. Er hielt es nicht für einen Raub, Gott gleich ſein. Wir ſind ein Fegopfer aller Leute. Der Fels, welcher mitfolgete, Chriſtus. Das Weib ſoll eine Macht auf ihrem Haupte haben. Mit der Zunge reden. Gott offenbaret den Geruch ſeiner Erkenntniß durch uns. Wer wird mich erlöſen von dem Leibe dieſes Todes? Du bereiteſt vor mir einen Tiſch gegen meine Feinde. Ihre Schnur geht aus in alle Lande, ihre Rede bis an der Welt Ende. Errette meine Seele vom Schwert, meine Einſame von den Hunden. Die Stimme Gottes häuet mit Feuerflammen. Das Siegel wird ſich wandeln wie Leimen und ſie ſtehen wie ein Kleid.

In dieſen Ausdrücken bedürfen die Wörter zum Theil ſelber einer Erklärung, wenn nur der Wortſinn ſoll erkannt werden.

Andere Stellen bedürfen der Antiquitätenkenntniß, wenn gleichfalls

nur der äußere Sinn ſoll gefunden werden. Wie z. B. die Rede Chriſti zu den Phariſäern, Matth. 23; das Gleichniß von den zehn Jungfrauen und theilweiſe auch die meiſten andern Gleichniſſe; die herrliche, ſo höchſt anſchauliche Gleichnißrede Pauli, 1. Cor. 9, 24 ff: Wiſſet ihr nicht, daß die, ſo in den Schranken laufen ꝛc.

In noch anderen Stellen erhält die Rede Färbung und Lebendigkeit durch Hinweiſung auf Verhältniſſe des jüdiſchen Landes und Volkes. Die Worte: ſehet die Lilien auf dem Felde, werden oft erſt recht bedeutungsvoll, wenn man weiß, was es mit dieſen Lilien auf ſich hat. Das oft vorkommende Bild vom Hirten und den Schafen und der Weide erhält einen viel herzlicheren Klang, wenn man die Hirtenverhältniſſe im gelobten Lande ins Auge faßt. Es muß dem Schweizer z. B. noch weit mehr anheimeln als uns.

Vielfach geſtaltet ſich die Redeweiſe des neuen Teſtaments durch Beziehung auf das alte; in dieſem Betracht kann man den alten Satz umkehren und ſagen novum in vetere patet. Dieſe Beziehungen ſoll der Schüler an den einzelnen Stellen wiſſen. Er muß ſagen können, was es bedeutet, wenn Chriſtus ſpricht: Wie Moſes in der Wüſte eine Schlange erhöhet hat, alſo muß des Menſchen Sohn erhöhet werden. Was iſt mit dem Erhöhen Chriſti hier gemeint und was hat es gemein mit dem Erhöhen der Schlange? Oder was iſt das, wenn Paulus ſpricht: Ich will euch, liebe Brüder, nicht verhalten, daß unſere Väter ſind alle unter der Wolke geweſen und ſind alle durch das Meer gegangen ꝛc.? Ferner was hat es auf ſich, wenn Chriſtus genannt wird Prophet, Hoherprieſter, Opferlamm, Oſterlamm, Gnadenſtuhl? Das aus dem alten Teſtamente nachzuweiſen iſt eine vortreffliche Uebung für die Schüler und führt ſie herrlich in die Schrift ein.

Zum rechten Verſtändniß des bibliſchen Vortrags gehört es auch, daß man über die bibliſchen Begriffe ein beſtimmtes Bewußtſein habe, d. h. daß man ſie, inſofern ſie der Schrift eigenthümlich ſind, in ihrer Beſtimmtheit rfaßt habe. Da giebt es Begriffe, die eine von dem gewöhnlichen Sprachgebrauch abweichende Geſtaltung haben. z. B. Gerechtigkeit. Was iſt ihr Begriff? Was bedeuten die Ausſprüche: Alle Schrift, von Gott eingegeben, iſt nütze zur Züchtigung in der Gerechtigkeit; die Züchtigung wird geben eine friedſame Frucht in der Gerechtigkeit; Abraham glaubete an Gott und das rechnete er ihm zur Gerechtigkeit? Wer iſt gerecht nach dem Sprachgebrauch und der Anſchauung des alten Teſtaments, wer nach dem des neuen? Wer iſt „der Gerechte" in den Pſalmen? Ebenſo verhält es ſich mit „Aergerniß" und den Ausſprüchen: Es muß ja Aergerniß kommen. Den Juden ein Aergerniß, den Heiden eine Thorheit. Ihr werdet euch an

mir ärgern. Aergert dich dein Auge u. ſ. f. Die Schule ſehe ſich ja vor, daß ſie nicht gewöhne, ſolche Wörter auszuſprechen, ohne auch nur eine Ahnung von ihrer eigentlichen Bedeutung zu haben. — Viele bibliſche Begriffe ſind urſprünglich ſinnlich, haben aber einen unſinnlichen Charakter angenommen. Sie ſind nicht als Metaphern anzuſehen, wie es dem Verſtande zuerſt behagen möchte; ihr Weſen und Bedeutung beſteht vielmehr in der Verſchmelzung des ſinnlichen Inhalts mit dem unſinnlichen, ſie gewinnen dadurch typiſche Kraft und werden ähnlich den Thaten Chriſti, welche zugleich real ſind und zugleich vorbildlich auf das Werk der Erlöſung. Der Begriff Licht bedeutet allerdings Erkenntniß, aber er iſt keineswegs bloſe Metapher, ſondern bezeichnet die Erkenntniß als einen Schein des Göttlichen im Menſchen. Das Licht behält dabei ſeine volle Function. Ebenſo iſt es mit Finſterniß; ſie bezeichnet Unwiſſenheit, aber als ſolche, welche ihrer Natur nach nicht helle ſein kann, welche ſelbſt der verdeckende Schleier iſt, gleichſam als eine poſitive. Abgeſehen davon, daß die Begriffe Licht und Finſterniß viel reicher ſind als Erkenntniß und Unwiſſenheit, und ſich nicht blos auf den Verſtand beziehen, ſondern zugleich auf das Herz, ja auf das Urtheil des ſittlichen Willens, auch nicht blos ſubjectiv ſind, ſondern auch objectiv. An ſolche Auffaſſung dieſer Begriffe muß jede Schule ihre Schüler der oberen Claſſen mit Sorgfalt gewöhnen — ſie hat es nicht ſyſtematiſch zu lehren —; erſt dann werden ſie, zunächſt freilich, bis die innere Selbſterfahrung eintritt, nur mit dem Gedanken den lebendigen Sinn des Ausſpruchs erfaſſen, wie: Ich bin das Licht der Welt; wer mir nachfolget, der wird nicht wandeln in Finſterniß, ſondern wird das Licht des Lebens haben. Gleiche Fülle haben die Begriffe Leben, Fleiſch, Welt, Himmel, Erde, Weg u. a. Bei anderen Begriffen wird die Schule darauf Bedacht nehmen müſſen, daß die Schüler die bibliſche Definition derſelben gewinnen, wie bei den folgenden: Gnade, Gnadengaben, Glaube, Liebe, Hoffnung, Friede, Weisheit, Freiheit. Hierher einſchlagend iſt es auch, daß der Unterſchied gekannt werde zwiſchen Seele und Geiſt: „das Wort Gottes durchdringet, bis daß es ſcheidet Seele und Geiſt"; „euer Geiſt ganz ſammt Seele und Leib müſſe unſträflich erhalten werden", zwiſchen Leib, Fleiſch, Glieder; daß man wiſſe, was in den Pſalmen ſind die Armen, Elenden, Demüthigen einerſeits, die Stolzen, Fetten, Starken, Hoffärtigen, Blutgierigen ꝛc. andererſeits, daß man wiſſe, was die Ausdrücke: auf des Herrn Berg gehen, in ſeinen Hütten wohnen, vor Gottes Angeſicht wandeln, ohne Wandel ſein, eigentlich bedeuten; daß man ſagen könne, warum die Davidiſche Anſicht von der Hölle, d. i. dem Todtenreich, wie ſich ſich ausſpricht z. B. in den Worten: Herr, im Tode gedenket man deiner nicht, wer wird dir in der Hölle danken, richtig iſt, da ſie vor die

Erſcheinung Chriſti fällt? Wie viele von denen, welche von den höheren Bürgerſchulen ins Leben übergegangen ſind und da als gebildete Leute erſcheinen, möchten wohl von vielen der hier angeführten Dinge einigermaßen genügende Auskunft geben können? Und doch müßte man das verlangen dürfen von gebildeten Chriſten. Wie viel würde nicht gerade hierdurch für die ganze chriſtliche Erkenntniß gewonnen werden: wieviel fruchtbarer würde, wenn es noch nicht zum Leſen der Schrift kommt, das Anhören von Bibelabſchnitten, das Anhören der Predigt wirken?

Endlich iſt es der bibliſchen Darſtellung eigen, daß mancherlei Ausſprüche vorkommen, deren Gedanken zuerſt dunkel, räthſelhaft erſcheinen, ohne daß ſonſt die Worte ſchwer ſind. Den Gedanken aber müſſen wir überall in der heiligen Schrift finden können, wenn wir auch nicht immer in die Tiefe und hinter die Wahrheit des Gedankens ſo mit eignem Kopfe kommen können. Aber manchmal gehört ernſtes Studium dazu, um nur den Gedanken aufzufaſſen. Was Pilatus meint, wenn er Chriſto erwidert: Was iſt Wahrheit? oder wenn er nachher auf ihn hinweiſend ſpricht: Sehet, welch ein Menſch, das liegt nicht ſogleich auf der Hand. Daß in den Worten des Herrn am Kreuz: Mein Gott, mein Gott, warum haſt du mich verlaſſen? ausgeſprochen ſei, wie Chriſtus auch den Schmerz und die Angſt des Sünders in jenem Augenblicke uns zu Gute empfunden habe, das verſteht ſich ja nicht blos auf den erſten Blick. Ebenſowenig, wenn es heißt: Wäret ihr blind, ſo hättet ihr keine Sünde, oder: Machet euch Freunde mit dem ungerechten Mammon. Die Pflicht einer höheren Schule aber iſt es gewiß, daß ſie denen, welche es daran gewendet haben, um der Bildung willen ſie durchzumachen bis zur oberſten Stufe, auch ein Verſtändniß ſolcher Schriftſtellen in das Leben mitgiebt; denn nachher iſt gewöhnlich keine Zeit, ſolches zu lernen. Wenn es der Schule gelungen iſt, mit der bibliſchen Ausdrucksweiſe, mit den Anſchauungen, Bildern, Begriffen, Wendungen und Gedanken bekannt und vertraut zu machen, dann hat ſie ſchon eine gute Vorbereitung zum Gebrauch der Schrift, eine recht nützliche Einleitung in dieſelbe, ein brauchbares ABC zum Leſen des göttlichen Worts, einen Schlüſſel zum Eindringen in die Tiefen der Wahrheit gegeben. Die Sache der Schule iſt ja überall, die Elemente zu lehren und zum fertigen Gebrauch feſt zu machen, ſo für die Mathematik die Species, die Kenntniß der Winkel und Figuren. So iſt's auch hier, und das iſt eine würdige Aufgabe. Der practiſche Weg, ſie zu löſen, iſt nicht der durch beſondere Curſe der Bibelſprache, durch weitläufige Vorträge über bibliſche Antiquitäten, Geographie, Culturverhältniſſe ꝛc., ſondern durch fleißiges Bibelleſen. Wenn in Sexta und Quinta die bibliſche Geſchichte abſolvirt iſt und dadurch eine rechte Liebe zu den heiligen Männern Gottes

und beſonders zur menſchlichen Erſcheinung des Erlöſers erzeugt iſt; wenn der Katechismus dem Gedächtniß eingeprägt, dem Wortſinne nach verſtändlich gemacht und durch gelernte Bibelſprüche erörtert iſt, dann gehe man an ein ausgedehntes Bibelleſen; in Quarta und Tertia vorzüglich der Evangelien, der Apoſtelgeſchichte, der Pſalmen; in Secunda und Prima der Epiſteln, der Propheten. Dieſes Leſen ſei vielfach, ſo zu ſagen, ein curſoriſches, d. h. es komme nicht darauf an, daß bei den einzelnen Stellen in großen Excurſen, die der Lehrer aus ſeiner eigenen Weisheit hinzuthut, die dogmatiſche, ethiſche, aſcetiſche Bedeutung derſelben weitläufig erörtert und erſchöpft werde; ſondern, daß überall die Meinung, der Sinn der Schrift lebendig aufgefaßt werde, daß die Schüler wiſſen, was ſie geleſen haben und darüber Rechenſchaft geben können; damit verbinde man das Auswendiglernen von ganzen Zuſammenhängen, z. B. Pſalmen, ganzer Gleichniſſe, ganzer Lehrentwickelungen.

Es iſt natürlich nicht die Meinung, daß die ſcharfe und ſyſtematiſche Auffaſſung der Kirchenlehren auf der Schule gar nicht betrieben werden ſolle; davon iſt hier nicht die Rede, es wird auch dazu Zeit übrig bleiben und es iſt nicht zu vergeſſen, daß dazu der Confirmanden-Unterricht ſchon das Allerweſentlichſte thut. Zu bedenken iſt der Nachtheil, den es hat, wenn dem Schüler, der gerade den Confirmanden-Unterricht beſucht, gleichzeitig die Glaubenslehre vielleicht ganz anders geordnet vorgetragen wird; wie leicht kommt er in Verwirrung, wie leicht wird er meinen, Verſchiedenes zu hören. Wie viel durch ein umfaſſendes, wohl geordnetes Bibelleſen der Dogmatik und jeder andern kirchlichen Wiſſenſchaft Vorſchub geleiſtet wird, iſt von ſelbſt klar. Ein anderer Vortheil iſt nicht genug anzuſchlagen. Wird, wer daran gewöhnt iſt, die Schrift im Zuſammenhange zu leſen, immer mit der Richtung darauf, die bibliſche Ausdrucksweiſe, Anſchauung, den bibliſchen Sinn des Wortes richtig zu erfaſſen, ſich ſpäter durch ſophiſtiſche Auslegung und verkehrte Anwendung wichtiger Sprüche, wie ſie oft gemacht wird, imponiren laſſen? Wie wenn z. B. der Ausſpruch Chriſti: Mein Reich iſt nicht von dieſer Welt, oder: Gebet dem Kaiſer, was des Kaiſers iſt und Gotte, was Gottes iſt, beweiſen ſoll, daß die Religion den Staat nichts angehe. Oder wenn die Stelle: Wer Gott fürchtet und recht thut, der iſt ihm angenehm, die Theilnahme am Gottesdienſt und am Sacrament, ſo wie jedes beſtimmte Bekenntniß für überflüſſig und gleichgültig erklären ſoll. Er wird ſolchen Verdrehungen vielmehr begegnen können.

2. Ein anderer Punkt, auf welchen für die Bibelkunde zu achten iſt, iſt der, daß die Schüler gewöhnt und geübt werden, den Inhalt ganzer bibliſcher Schriften zuſammenzufaſſen und ſich davon ein bleibendes Bild,

eine feſte Vorſtellung zu machen. Es wird dadurch das Behalten des Inhalts auf das beſte befördert und die Orientirung erleichtert. Man gewöhne ſie alſo, von gewiſſen Hauptpunkten aus das Ganze zu überſchauen, von da aus den Blick auf das Einzelne zu werfen. Solche Haupt- und Anhaltspunkte müſſen ihnen gegeben werden. Will man die Weiſſagungen des Propheten Jeſaias in Prima behandeln, ſo wird man klug thun, die nöthigen Bemerkungen über die Bedeutung und Stellung der Propheten im alten Bunde überhaupt, über die Zeitgeſchichte, über das Leben und die Wirkſamkeit des Jeſaias ſelbſt möglichſt kurz und gedrängt zu geben, und deſto mehr zu helfen, daß die Schüler die reiche Fülle des Stoffs ſo weit überwältigen, daß ſie ſich nicht ganz in demſelben verlieren. Man kann dazu praktiſch anknüpfen an das ſiebente Capitel und ausgehen von den typiſchen Namen der drei Kinder, welche dem Propheten Zeichen ſind: Mahar-Schalal, Chaſch-Bas, Raubebald, Eilebeute; Suar-Jaſeb, der Ueberreſt kehrt wieder, und Immanuel, Gott mit uns. Solche Perſonificationen ſind der Jugend am erſten ergreifbar, mit Perſonen hat ſie am liebſten zu thun; ſie treten ihr nahe; feſte individualiſirte Geſtalten hält ſie am leichteſten feſt. An dieſe Namen werden ſich aber alle Weiſſagungen anlegen laſſen; an den erſten alle die, welche die nahenden Strafgerichte Gottes androhen und die Verwerfung der Ungehorſamen; an den zweiten die, welche zur Buße auffordern und zur Umkehr und den Bekehrten Gnade zuſichern; an den dritten die, welche die Erlöſung verheißen, welche den Knecht Gottes und die Herrlichkeit ſeines zukünftigen Reiches, des verklärten Jeruſalems, ſchildern. Der Grundgedanke von dem dreifachen Rathſchluß Gottes, wie er ſich in jenen Namen ausdrückt, geht ja durch alle Reden des Jeſaias und es iſt eine heilſame Uebung und Zucht für die Jugend, daß ſie denſelben immer wieder auffinden lerne. Es iſt damit zugleich auch ein unverlierbarer Haltpunkt für alle übrigen Propheten des alten Bundes gewonnen. Wie leicht wird ſich daran der Inhalt der drei Capitel des Joel befeſtigen laſſen: Das Strafgericht durch die Heuſchreckenverwüſtung und Dürre, die Mahnung zur Umkehr nebſt Verheißung der Begnadigung, die Ausgießung des heiligen Geiſtes in der letzten Zeit. Um Sicherheit in die Kenntniß der Pſalmen zu bringen, wähle man einzelne Kernpſalmen, die man lernen und vor den übrigen dem Gedächtniß feſt einprägen laſſe, und um dieſe reihe man andere ähnlichen Inhalts. Ein ſehr geeigneter iſt der neunzehnte. Die beiden Theile dieſes Pſalms: Preis Gottes aus der Natur und Preis Gottes aus dem Geſetz, ziehen zwei ganze Reihen von Pſalmen nach ſich. Mit dem erſten Theile wird man in Verbindung bringen Pſalm 29, 65, 104, 147 u. a. Es wird dadurch gewonnen ein Ganzes der religiöſen Naturſchilderung, welches den höchſten

Anſprüchen genügen muß. Und wer es liebt, an der Herrlichkeit der Schöpfung und ihrer Betrachtung ſich zu erbauen, wie es ja auf dem oft bezeichneten Standpunkte ſehr häufig iſt, braucht nicht erſt zu oft precären „Stunden der Andacht" oder zu ſeichter Poeſie zu greifen, ſondern er kann darin zur Genüge finden, deſſen er bedarf. Richtige Naturauffaſſung und Naturanſchauung aus dem Geiſte iſt für die Religion derer, welche durch die höhere Bürgerſchule gebildet werden, gewiß von entſcheidender Wichtigkeit. Sie wird dadurch mitgetheilt. — „Es iſt, ſagt A. v. Humboldt, Kosmos 2, 46, ein eigenthümliches Kennzeichen der Hebräiſchen Naturdichtung, daß ſie, als ein Wiederſchein des Glaubens an Gottes Einheit, das Ganze des Weltalls ſtets in ſeiner Einheit umfaßt. Die Natur wird nicht geſchildert als etwas für ſich Beſtehendes, durch eigne Schönheit Verherrlichtes, ſie erſcheint dem Sänger ſtets in Beziehung auf eine höher waltende geiſtige Macht. Die Natur iſt ihm ein geſchaffenes, angeordnetes, der lebendige Ausdruck der Allgegenwart Gottes in den Werken der Sinnenwelt."

An den zweiten Theil des genannten Pſalms fügen ſich Pſalm 1, 15, 26, 119 u. a. Es ergiebt ſich dadurch wieder ein Ganzes der Belehrung und Stärkung zum Wandel in der Rechtſchaffenheit, ein Schatz für die Erbauung durch die Freude am Guten, das durch die Geſetzerfüllung unter den Menſchen erwächſt. Die Menſchen des praktiſchen Lebens der tüchtigen Thätigkeit greifen gern in Stunden ernſter Sammlung nach Büchern, welche etwa den Titel haben: „Beiſpiele des Guten", „Buch der Weisheit und der Tugend", und ſie wachſen an ihrem eignen Weſen, in der Freude über die edlen Thaten, die von Menſchen gethan oder ihnen wenigſtens angedichtet ſind. Solche Erbauung iſt völlig berechtigt. Chriſtus ſpricht: Laſſet euer Licht leuchten vor den Leuten, daß ſie eure guten Werke ſehen und euren Vater im Himmel preiſen. Aber ſie iſt falſch und führt irre, wenn eben der Preis des Guten und der Tugend nicht zugleich wird ein Preis des Vaters im Himmel, der ſein Geſetz gegeben hat, damit es die Augen erleuchte und die Albernen weiſe mache, damit es Menſchen ſchaffe, die da ſind wie ein Baum gepflanzet an Waſſerbächen, der ſeine Frucht bringet zu ſeiner Zeit, und ſeine Blätter verwelken nicht, und was er macht, das geräth wohl.

Aus dieſen Beiſpielen möchte es einleuchten, daß das Zuſammenfaſſen des Inhalts bibliſcher Schriften um gewiſſe hervortretende Mittelpunkte, ſowohl der Bibelkunde überhaupt, als auch der Anwendbarkeit des Bibelſtudiums im Leben höchſt förderlich ſein müſſe. Daß aber die Reproduction ſolcher Zuſammenfaſſungen eine der Entwickelungsſtufe eines Primaners angemeſſene Beſchäftigung ſei, wird die Erfahrung lehren.

Ein Nebenvortheil, der aus ſolchem Verfahren entſteht, iſt noch der Erwähnung werth. Es entfernt nämlich die freilich nicht zur Klarheit gekommene, aber doch bei Unbekanntſchaft mit der Schrift leicht ſich bildende Vorſtellung, die nicht ohne großen Schaden iſt, als ſei die Bibel eine bloſe Sammlung von Hiſtorien und Sprüchen, und man könne damit verfahren wie mit jeder andern Spruchſammlung, nämlich jedes Stück zu beliebigem Gebrauch herausnehmen.

Noch andere nützliche Uebungen ließen ſich vorſchlagen, wie „das Auffaſſen bibliſcher Perſönlichkeiten", „Nachweis der Beziehung wichtiger altteſtamentlicher Erſcheinungen zum neuen", aber der zugemeſſene Raum geſtattet nicht, ſie auszuführen.

Es iſt nun nicht die Meinung, als ſei mit ſolcher Behandlung der Schrift Alles gethan, um etwa in der Jugend einen feſten Glauben an die Göttlichkeit und Wahrheit derſelben zu erzeugen, eine innige Verehrung derſelben hervorzurufen und zum rechten chriſtlichen Gebrauch derſelben zu befähigen; o nein, da muß noch manches hinzukommen, wie die Glaubenskraft des Lehrers ſelbſt, der erbauliche Gebrauch der Bibel bei den Andachten in Schule und Haus; ſondern es handelte ſich ja nur um richtige Mittel der Didaktik.

Auch iſt nicht die Meinung, daß außer der Bibelkunde der Religions-Unterricht auf der höheren Bürgerſchule nichts betreiben ſolle; aber das iſt die Meinung, daß eine fruchtbare Schriftkenntniß das wichtigſte und beſte ſei, was die höhere Bürgerſchule ihren Schülern an religiöſem Wiſſen mitgeben könne, daß gerade durch ſie die religiöſe Ausbildung, ſo weit ſolche durch Aneignung religiöſer Kenntniſſe gewonnen wird, in ein richtiges Gleichgewicht geſetzt werde mit dem Grade und Charakter der Bildung, welche die höhere Bürgerſchule ſonſt giebt.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. J. L. Ludwig, Grundſätze u. Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke an bis auf die gegenwärtige Zeit, nach ihrem Weſen und Verhältniſſe, zur Förderung gründlicher Kenntniß der Pädagogik für Erzieher und Lehrer in Kirche und Schule dargeſtellt. 3. Band. Bayreuth, Grau. 512 S.

Des Knaben Luſt und Lehre. Blätter zur Unterhaltung und Belehrung für Knaben im Alter von 10 bis 16 Jahren. Mit Beiträgen von Curtmann, Buchner ꝛc. Glogau, Flemming. 1. u. 2. Lieferung. à 6 Sgr. à 48 S.

J. Ch. Laiſtner, Archiv. Materialien für die Volksſchule und ihre Lehrer. In viertelj. Heften. 2. Heft. S. 81 — 160. Stuttgart, Hallberger.

Der Volksſchullehrer und die Volksſchule als Erziehungs- und Unterrichtsanſtalt. Lehrern, Eltern und Freunden der Volksbildung und Jugend gewidmet. Dargeſtellt in claſſiſchen Stellen tüchtiger Schulmänner. Frankfurt a. M. Sauerländer. 86 S.

Dr. K. Volkmar, Oberl. am Pädag. in Ilfeld, Geſchichte der Kloſterſchule in Walkenried. Nordhauſen, Büchting. 64 S. 11¼ Sgr.

C. I. Dr. J. Fürſt, Hebräiſches u. chaldäiſches Handwörterbuch über das alte Teſtament. Mit einem Anhange, eine kurze Geſchichte der hebr. Lexikographie enthaltend. 1. Band. א — מ. Leipzig, Tauchnitz. 806 S.

W. Bäumlein, Griechiſche Schulgrammatik. 2. verb. Aufl. Stuttgart, Metzler. 323 S, 26 Sgr.

W. Scheele, Vorſchule zu den lateiniſchen Claſſikern. II. Satzlehre und Leſeſtücke. Elbing, Neumann-Hartmann. 224 S. 15 Sgr.

Dr. Haupt, Oberl. an der Realſchule in Poſen, und Dr. Krahner, Oberlehrer am Gymnaſium in Potsdam, Vocabularium latinum. Ein Lern- u. Sprachbuch nach dem Grundſatze der Ideenverknüpfung und den Erforderniſſen der zuſammenhängenden Rede bearbeitet. 1. Abth. für Quinta und Quarta. Poſen, Merzbach. 95 S.

Dr. Bomhard, k. Bayr. Schulrath und Profeſſor, Aufgaben zu lat. Stilübungen für die mittlern Gymnaſialclaſſen. 2. Auflage. Nürnberg, Bauer. 185 S. 20 Sgr.

L. Englmann, Profeſſor, Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Lateiniſche. 4. Theil. 2. neu bearbeitete Aufl. Bamberg, Büchner. 131 S.

Dr. H. A. Manitius, Vollſtändige Formenlehre der franz. Sprache in gedrängter Ueberſicht. Hülfsbüchlein zu jeder beliebigen franz. Gramm. ſowie zu den ſogenannten Lehrgängen. Für Gymnaſien, Realſchulen ꝛc. 2. verb. Auflage. Leipzig, Arnold. 56 S.

Dr. Emil Ottto, Neues deutſch-franz. Geſprächbuch zum Schul- und Privatgebrauch. 2. verb. u. verm. Aufl. Leipzig, Metzler. 124 S. 10 Sgr.

Dr. H. Behn-Eſchenburg, Prof. in Zürich, Schulgrammatik der Engliſchen Sprache für alle Stufen des Unterrichts berechnet. 2. verb. u. verm. Aufl. Zürich, Schultheß. 537 S. 1 Thlr. 6 Sgr.

Dr. H. A. Manitius, Vollſtändige Formenlehre der engliſchen Sprache Ein Hülfsbüchlein bei jeder belieb. Grammatik und den ſogen. Lehrgängen. Für Gymnaſien, Realſchulen ꝛc. Leipzig, Arnold. 48 S.

W. Oelſchläger, Rector der Realanſtalt in Reutlingen, Lehrbuch der engliſchen Sprache von T. Robertſon. Nach den neueſten Auflagen des franzöſiſchen Originals für Deutſche bearbeitet. 4. verb. Auflage. Stuttgart, Metzler. 386 S. 1 Thlr. 6 Sgr.

H. Plate, Lehrer an der Bürgerſchule in Bremen, Kurzgefaßte Grammatik der Engliſchen Sprache. Hannover, Ehlermann. 70 S. 6¼ Sgr.

Derſelbe, Vollſtändiger Lehrgang zur Erlernung der Engliſchen Sprache. I. Elementarſtufe. 4 verb. Aufl. 250 S. 15 Sgr. II. Mittelſtufe. 3. verb. Aufl. 378 S 20 Sgr. Hannover, Ehlermann.

Dr. A. Träger, Lehrer in Güſtrow, Engliſches Sprachbuch nach genetiſcher Methode. 1. Abth. Elementarcurſus. 2. verb. Aufl. Güſtrow, Opitz. 80 S. 7½ Sgr.

Inhalt des ſiebenundvierzigſten Bandes.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen.

Seite.

Die 16. Verſammlung der deutſchen Philologen, Schulmänner und Orientaliſten zu Stuttgart 1856 ..... 85—99

Die 8. Verſammlung der deutſchen Realſchul-Directoren und Lehrer zu Altenburg 1856 ..... 99—104

Die 17. Verſammlung der Philologen ꝛc. — Die 9. Verſammlung der Realſchulmänner 290

Die 9. Allgemeine deutſche Lehrer-Verſammlung in Frankfurt 1857 . . 290—293. 334

Die 17. Verſammlung der deutſchen Philologen, Schulmänner und Orientaliſten zu Breslau 1857 ..... 356—362

Die Gymnaſiallehrer-Verſammlungen in Oſchersleben am 30. Auguſt 1856 und 24. Mai 1857 ..... 362—366

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. Vom Landtage. — Die Schulgemeinde und ihr Recht. — Der diesjährige Etat. — Der Harkortſche Antrag auf ein Volksſchulgeſetz, 171—176. — Ueber die Lehrergehalte, 181—189. — Circularverf. in Betreff der juriſt. Laufbahn, 293. — Reglement vom 1. März 1857 über die Aufnahme und Beförderung von Poſt-Eleven, 294—295. — Beſchränkung der Staatsſtipendien zum Beſuch des Gewerbe-Inſtituts, 296—297.

— c. Schulconferenz in Elbing. — Confeſſionelle Scheidung der Schulen. — Königsberg: Katechiſationen mit der erwachſenen Jugend, 176—177. — Die Inſtruction für den Schulvorſtand, 177—181.

— d. Vorbereitung definitiver Organiſation der höhern Bürgerſchule, 49—50. — Der Miniſterialerlaß darüber, 104—106. 250—256. — Circularverf. betr. Zeugniſſe der Reife von höhern Bürgerſchulen bei ungenügenden Kenntniſſen im Lateiniſchen, 295. — Berlin, Königsſt. Realſch., 50. — Stettin. Einweihungsfeier in der Fr.-Wilh.-Schule, 52. — Programme: Breslau (2), Neiße, Görlitz, Landeshut, Siegen, Mühlheim a. d. R., 106—119. — Elberfeld: Aufgabe der h. B.: „Gute Lehrer werden ſelten", 109—113. — Programme:

Königsberg (2), Elbing, Tilſit, Inſterburg, Graudenz, Culm, Danzig (2). Frankfurt a. O., Fraustadt 191. — Berlin, Breslau (Vorgeſchichte der h. B. am Zwinger) 300—305.

— e. Miniſterialverf. über den Geſchichtsunterricht, 293. — Die Reviſionen der Schleſiſchen Gymnaſien, 189. — Programme: Gumbinnen, Marienwerder, Stettin, Stralſund, Mühlhauſen, Düſſeldorf, 57—59. — Neu-Stettin, Anclam (Verf. betr. die Theilnahme der Gymnaſiaſten an Bällen). — Cöslin, Stargard, Putbus, Greiffenberg, Treptow (Statut des Gymn. Buggenh.), 297—300.

— f. Berlin, Einweihung der deutſchen Peſtalozziſtiftung, 191—193.

— g. Das Taubſtummen-Bildungsweſen der Monarchie, 193—194.

Sachſen. Die Sächſiſchen Regulative, 194. — Die Katechismus-Examina, 305. — Regulativ über die Prüfung der Turnlehrer, 196.

Hannover. Regelung des Volksſchulweſens. — Confeſſionelle Verpflichtung der Lehrer. — Der Schulgeſangbuchſtreit. — Taubſtummenanſtalten, 306—308.

Oldenburg. Programm der h. B. in Oldenburg, 308.

Braunſchweig. Gymnaſium, 59.

Anhalt. Bernburg, die Waltherſche Unterrichtsmethode, 308.

Sachſen-Weimar. Gymnaſium in Weimar, 60. 309. — Realgymnaſium in Eiſenach und Weimar. — Lauckhardt und ſeine Reform, 309.

Sachſen-C.-G. Gotha, Realgymnaſium, 309.

Sachſen-M.-H. Saalfeld, Realſchule, 197.

Schwarzburg. Sondershauſen, Gymnaſium, 60. 322.

Großh. **Heſſen.** Mainz, Worms. Gymnaſien, 60—61. — Darmſtadt, Remonſtrationen gegen Kirchenzwang. — Verbeſſerung der Beſoldungen, 334.

Naſſau. Programme: Dillenburg, Pädag. — Hadamar, Weilburg, Wiesbaden, Gymn. — Wiesbaden, Realgym. — Uſingen, Montabaur, Sem. 322—329.

Freie Städte. Frankfurt, Muſterſchule. — Zur Hebung des Schulweſens, 198. Geſchichtliches über das Schulweſen. — Plan zu einer Univerſität für Handel und Gewerbe, 331—334.

— Lübeck, Catharineum, 329.

— Bremen, Hauptſchule, 330.

Württemberg. Ein württembergiſches Profeſſoratsexamen, 113—117. — Inſtruction für den Geſchichtsunterricht in den untern Gelehrten- und Realſchulen, 117—122. — Verzeichniß augenverderblicher Schulbücher, 199.

— Die Realſchule und die lateiniſche Schule, 256—284.

Bayern. Lehrplan für den Geſchichtsunterricht. — Reſcript über die Beſoldungen. Bildung der Volksſchullehrer, 335—337.

Oeſterreich. Wien, Akadem. Gymn. — Prag, Böhm. Oberrealſchule, 61. — Mangel an Lehrkräften. — Der Streit über die Gymnaſialbildung, 337—339. Prag Handelsſchule, 339—340.

Schweiz. Zürich, Cantonsſchule, 340—342.

Holland. Amſterdam, Programm des Gymn., 200—203.

England. Der Volksſchulunterricht, 203—205. — Das Departement für Wiſſenſchaft und Kunſt, 205—207.

Frankreich. Der Orden des Frères des écoles chrétiennes, 122—127. — Vorſchläge in Betreff des Taubſtummenunterrichts, 127. — Die Lage des höheren Unterrichts, 130. — Der Miniſter Rouland. Der Moniteur über Berſot, 207—209.

Rußland. Petersburg, Annenſchule, 62—69.

D. Chronik der Univerſitäten und Fachſchulen.

Seite.

Greifswald, Jubelfeier der Univerſität. — Geſchichtliches über ihre Gründung ..... 131—133
Bonn, Mediciniſche Staatsprüfung in Bonn 133
München, die Berufung von Fremden. — Hiſtoriſches Seminar ..... 133—135
Kiel. Was die Univerſität von den Dänen leidet. ..... 135—136
Oeſterreich. Das Unterrichtsproviſorium. — Die Güntherſche Angelegenheit ..... 136—145
Belgien. Die katholiſche Kirche, die Wiſſenſchaft und das Schulregiment 145—155

E. Perſonalchronik.

Preußen 70—71. 209. 310.
Sachſen, Heſſen 211.

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Das Württembergiſche Volksſchulweſen mit Rückſicht auf den neuen Entwurf eines Schulgeſetzes ..... 155—171
Die gelehrten Schulen in Großbritannien..... ..... 342—348
Zur Bildungsgeſchichte Finnlands ..... 348—353

III. Ueberſichten.

E. Ueberſicht der Schulſchriften.

Die höhere Bürgerſchule und die höheren bürgerlichen Stände, von W. Langbein. Progr. der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin 1856..... 1—41
Gefahren großſtädtiſcher Erziehung. Von Dr. Kühner, Dir. der Muſterſchule zu Frankfurt a. M. (Programm 1857.)..... ..... 218—237
Zur Praxis des Religions-Unterrichts in den oberen Klaſſen der höheren Bürgerſchulen. Von H. Wilski, Director der höheren Bürgerſchule in Cüſtrin 366-378

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Circularerlaß vom 23. Oct. 1856, betr. die Prüfung des Bedürfniſſes bei Anträgen auf Bewilligung von Staatszuſchüſſen für das Elementarſchulweſen ..... 71—72

Seite.

— Circularverf. vom 30. März 1857, betr. die für die Candidaten des Elementarſchulweſens auszuſtellenden Prüfungs- und Wahlfähigkeitszeugniſſe ..... 237—239

— Circularverf. der Reg. zu Frankfurt a. O. vom 9. Februar 1857, betr. die Beſoldungsverhältniſſe der Elementarlehrer..... 284—288

Oeſterreich.

Vorſchrift über die Prüfung der Candidaten des Gymnaſiallehramts vom 24. Juli 1856.....41—48. 72—79

— Verordnung vom 11. März 1857 über die in einzelnen Claſſen der Gymnaſien aufzunehmende Schülerzahl..... 288—289

Schweiz.

Geſetz über die Organiſation des Schulweſens im Canton Bern..... 240—245

— Geſetz über die Secundarſchulen des Contons Bern..... 311—316

— Geſetz über die Cantonsſchulen des Cantons Bern..... 316—319

V. Pädagogiſche Bibliographie. ..48. 79—84. 130. 211—215. 247—249. 289. 320—321. 354—355. 378—379.

VI. Miscellen.

Zahl der Studirenden auf den Preuß. Univerſitäten von 1845—1857 geordnet a) nach Univerſitäten, b) nach Facultäten 172

Statiſtiſche Ueberſicht der Thätigkeit der ſieben wiſſenſchaftlichen Prüfungs-Commiſſionen in Preußen von 1845 1856..... 218

Abiturienten- und Maturitätsprüfungen in Preußen 1856..... 219

Notiz.

Nro. 1 der Pädag. Revue 1858 erſcheint im December d. J.

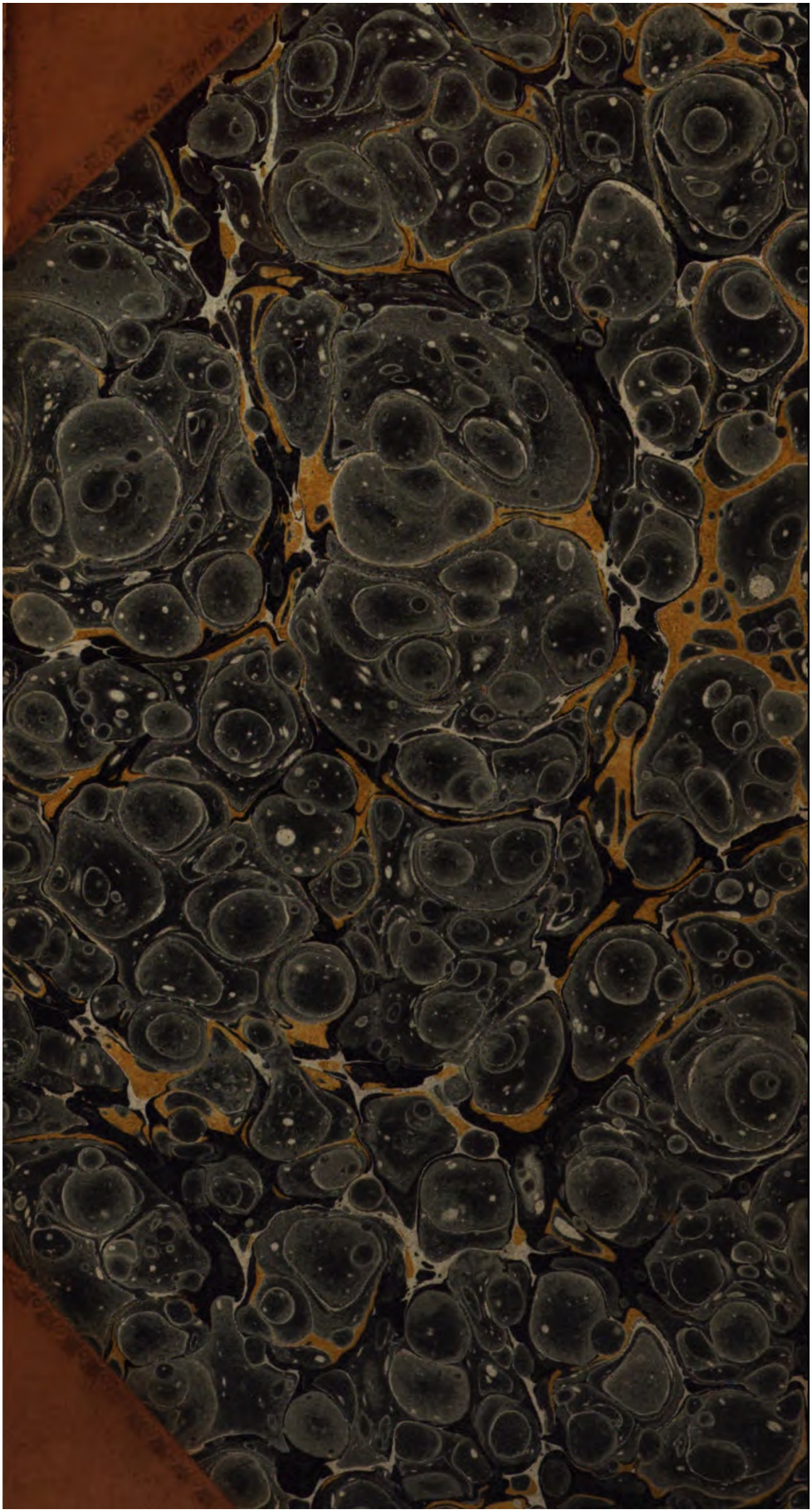
Die Anweiſungen über die Honorare aus 1857 werden den Herren Mitarbeitern demnächſt zugehen.

Ich bitte, die Beſtellungen rechtzeitig bei der Verlagshandlung (Rengerſche Buchhandlung in Berlin) erneuern zu wollen.

Stettin, 31. October 1857. W. Langbein.

Berichtigung.

Pag. 378, Zeile 9 v. o. bitte ich zu leſen: die Zerſtörung Trojas, den Argonautenzug ꝛc. ꝛc.

W. Lgb.

Druck von F. Heſſenland in Stettin.